

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Η διδακτική αποτελεσματικότητα του διαθρησκειακού διαλόγου:
Η γνωριμία με τον "άλλον" σε μικτή θρησκευτικά τάξη**
(Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία)

Παπαϊωάννου Εμμανουήλ του Γεωργίου (Α.Μ. 550)

Επιβλέπων: Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Επίκουρος Καθηγητής

Αθήνα 2018

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να χαρίσει πολύ όμορφες στιγμές σε όσους εμπλέκονται με αυτήν, είτε αυτοί είναι εκπαιδευτικοί είτε είναι μαθητές. Ειδικότερα, το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να αποτελέσει το ασφαλές περιβάλλον συνάντησης και επικοινωνίας για πρόσωπα και αντιλήψεις. Αυτή η επικοινωνία, αν λειτουργεί με όρους ειλικρίνειας, σεβασμού στην ετερότητα και ανοίγματος στον διαφορετικό, έχει πολλαπλές δυνατότητες διδακτικής αποτελεσματικότητας. Τότε το μάθημα των Θρησκευτικών υπερβαίνει τα όρια μιας παραδοσιακής διδασκαλίας. Μπορεί να επιτυγχάνει αποτελέσματα όχι μόνο στο πλαίσιο της παραδοσιακής γνώσης, αλλά κυρίως στο επίπεδο κατάκτησης επαρκείων που έχουν να κάνουν με δεξιότητες και στάσεις, σχετικές με την καθημερινή πραγματικότητα και ζωή.

Ο χώρος του σχολείου προσφέρει ικανές ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης, όταν η εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζεται με εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία που την προάγουν και την εξελίσσουν. Τέτοια στοιχεία είναι ο αναστοχασμός της διδακτικής πράξης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, η επιστημονική παιδαγωγική υποστήριξη στο έργο του, αλλά και η ερευνητική του ενασχόληση σε τομείς ενδιαφέροντος. Παράλληλα, η αναζήτηση καλών εκπαιδευτικών πρακτικών ανοίγει τον δρόμο για νέες δυνατότητες αποτελεσματικής διδασκαλίας. Αυτή η προοπτική αποτέλεσε και το κινητήριο έναυσμα για την επιστημονική ενασχόλησή μου με την παιδαγωγική επιστήμη, η οποία οδήγησε στην πολύτιμη βιβλιογραφική συνάντηση με τη διεθνή εκπαιδευτική σκηνή, καθώς και στην αξιοποίηση της εμπειρίας ανάλογων διδακτικών πρακτικών.

Όσον αφορά στην επιλογή του θέματος της τελικής διπλωματικής εργασίας, η ενασχόληση με το ζήτημα του διδακτικού διαθρησκευτικού διαλόγου αποτέλεσε κατά κάποιο τρόπο μια διέξοδο στον προσωπικό εκπαιδευτικό προβληματισμό, ο οποίος ήταν ενεργός σε όλα τα χρόνια της διδακτικής μου προϋπηρεσίας. Το κρίσιμο ζήτημα του τρόπου συνάντησης και γνωριμίας με τον θρησκευτικά διαφορετικό στον χώρο

του μαθήματος των Θρησκευτικών, καθώς και το αίτημα μιας αποτελεσματικής προσέγγισης στη διδασκαλία των θρησκειών, μιας διδασκαλίας που θα μπορεί να ενεργοποιεί τη συμμετοχή όλων των μαθητών και θα καλλιεργεί μεταξύ τους τον σεβασμό και την ανεκτικότητα, βρήκε μέσα από την παιδαγωγική διάσταση του συγκεκριμένου πεδίου ένα γόνιμο έδαφος ερευνητικής αξιοποίησης και εμπειρικής εφαρμογής, στις πραγματικές διδακτικές συνθήκες του σχολείου.

Όλο αυτό το παιδαγωγικό ταξίδι πήρε σάρκα και οστά στο πλαίσιο της μεταπτυχιακής ειδίκευσης στον χώρο των Επιστημών της Παιδαγωγικής και της Διδακτικής των Θρησκευτικών, μέσα από το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Συστηματικού Τομέα του τμήματος Θεολογίας, της Θεολογικής Σχολής ΕΚΠΑ. Η εκπόνηση της παρούσας εργασίας, πραγματοποιήθηκε χάρη στην επιστημονική καθοδήγηση του Επίκουρου Καθηγητή κ. Μάριου Κουκουνάρα Λιάγκη, ο οποίος επέβλεψε την ολοκλήρωσή της σε όλα τα στάδια της εξέλιξής της, από το σημείο του ερευνητικού σχεδιασμού, μέχρι την τελική εφαρμογή και τη συγγραφή του θεωρητικού και μεθοδολογικού μέρους της. Η δική του προτροπή κινητοποίησε την παιδαγωγική μου αναζήτηση και έδωσε τη δυνατότητα αυτής της εμπειρίας. Ευχαριστίες οφείλονται, επίσης, στους δύο σεβαστούς καθηγητές της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, τον κ. Μάριο Μπέγζο, Καθηγητή Συγκριτικής Φιλοσοφίας της Θρησκείας στον Συστηματικό Τομέα του Τμήματος Θεολογίας και προκοσμήτορα, καθώς και στον κ. Εμμανουήλ Περσελή, Καθηγητή στον Τομέα Χριστιανικής Λατρείας, Αγωγής και Διαποιμάνσεως στο Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας, οι οποίοι με τη βαρύνουσα παρουσία τους στην τριμελή επιτροπή για την κρίση αυτής της εργασίας, προσέδωσαν ιδιαίτερο επιστημονικό χαρακτήρα στην αξιολόγησή της. Αλλά και αυτή ακόμα η επικοινωνία με τους συναδέλφους συμφοιτητές, καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών, λειτούργησε υποστηρικτικά και παρείχε πολλές ευκαιρίες παιδαγωγικής και επιστημονικής ανατροφοδότησης. Πολύτιμη, όμως, υπήρξε και η συνεισφορά δύο συναδέλφων εκπαιδευτικών θεολόγων, οι οποίοι ως ανεξάρτητοι κριτές συνέβαλαν στην κατηγοριοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, ενισχύοντας έτσι την αμεροληψία και την αξιοπιστία της έρευνας.

Δεν θα μπορούσε, βέβαια, να μην γίνει αναφορά στη Διεύθυνση και στους συναδέλφους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, όπου πραγματοποιήθηκε η

έρευνα. Η στήριξή τους αλλά και η παιδαγωγική αλληλεπίδραση μαζί τους αποτέλεσε πολύτιμο σύμμαχο κατά τη διεξαγωγή της έρευνας. Οπωσδήποτε, όμως, θα πρέπει να καταγραφεί και η συμβολή της ερευνώμενης μαθητικής ομάδας, χωρίς τη συνεργασία της οποίας δεν θα υπήρχαν τα ανάλογα αποτελέσματα. Η εμπιστοσύνη με την οποία όλοι οι μαθητές αποδέχτηκαν την ερευνητική πρόταση και συμμετείχαν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, λειτούργησε ενισχυτικά τόσο κατά τη φάση της διεξαγωγής της, όσο και κατά τη φάση της ανάλυσης και της εξαγωγής των συμπερασμάτων. Παρείχε ένα ακόμα κίνητρο για την εκπόνηση μιας όσο το δυνατόν περισσότερο επιστημονικά άρτιας ερευνητικής μελέτης. Η συγκεκριμένη ερευνητική εφαρμογή, παρότι διεξήχθη στο πλαίσιο της διδακτέας ύλης και του σχολικού ωραρίου, αποτέλεσε για όλους τους συμμετέχοντες μια σπάνια παιδαγωγική ευκαιρία, αφήνοντας εντυπώσεις που παρέμειναν ζωντανές στη μνήμη όλων για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Κατά την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, μια σημαντική δυσκολία που θα έπρεπε να αντιμετωπιστεί ήταν η πολυετής απομάκρυνση από τον χώρο της ακαδημαϊκής μελέτης. Παράλληλα, η κατανομή του προσωπικού χρόνου ανάμεσα στις μεταπτυχιακές σπουδές και τη συνεχή άσκηση διδακτικής υπηρεσίας πρόσθεσε ένα ακόμα εμπόδιο ως προς την ικανοποιητική επιστημονική προσέγγιση του ερευνητικού αντικειμένου, το οποίο θα έπρεπε να ξεπεραστεί. Δεν ήταν εύκολο. Χρειάστηκε η αφιέρωση ικανού προσωπικού και οικογενειακού χρόνου, ώστε να υπάρξει μια ισορροπία στο πλαίσιο αυτής της νέας κατάστασης. Στο σημείο αυτό δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί η αμέριστη συμπαράσταση και υποστήριξη της συζύγου μου Μαρίας, η οποία ανέχτηκε διακριτικά το «βάρος» των μεταπτυχιακών αυτών σπουδών, καθώς και την ένταση της συγγραφής αυτής της διπλωματικής εργασίας. Όμως, θα πρέπει να τονιστεί ότι αυτή η ευκαιρία προσέφερε δυνατότητες πλούσιας παιδαγωγικής κατάρτισης και επιστημονικής επάρκειας, ενώ άνοιξε νέους δρόμους στην κατεύθυνση της αναζήτησης της αποτελεσματικότητας και της επιστημονικής τεκμηρίωσης της προσωπικής διδακτικής πράξης.

Ηλιούπολη 06/12/2017
Μανώλης Παπαϊωάννου

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο διάλογος, εκτός από διαδικασία που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη φύση, έχει και μια θεολογική διάσταση, που αναφέρεται στη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ του Θεού και του ανθρώπου. Η Εκκλησία κατανοεί τον διάλογο ως προσωπική «συνάντηση» και «γνωριμία» με το πρόσωπο του κάθε συνανθρώπου. Και η Εκκλησία διαλέχθηκε στο παρελθόν με άλλους πολιτισμούς, για να κάνει γνωστό σε αυτούς το μήνυμά της, ενώ το ίδιο συνεχίζει να κάνει μέχρι και σήμερα, μέσα από τους σύγχρονους διαθρησκειακούς διαλόγους.

Στην εκπαιδευτική πράξη ο διάλογος παίζει πολύ καθοριστικό ρόλο. Όταν πραγματοποιείται μέσα σε κλίμα εμπιστοσύνης, χωρίς να είναι προκαθορισμένη η έκβασή του, βοηθάει τους μαθητές να κατακτούν τη μάθηση με δημιουργικό και εποικοδομητικό τρόπο. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση συνιστά έναν δόκιμο χώρο ανάπτυξης του διδακτικού διαλόγου, παρέχοντας τη δυνατότητα για σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Πολλά είναι τα επίσημα διεθνή κείμενα, που κάνουν λόγο για την παιδαγωγική αξία του διαλόγου και τον συστήνουν ως τον περισσότερο κατάλληλο τρόπο για τη διδασκαλία των θρησκευτών στο σύγχρονο σχολείο, αλλά και ως παράγοντα καλλιέργειας του σεβασμού και της ανεκτικότητας. Ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος, έχοντας τη μορφή της συνάντησης και συνομιλίας με τη θρησκευτική ετερότητα, αποκτά όλο και περισσότερα ερείσματα στη διδακτική πράξη, ενώ αποτελεί αντικείμενο πολλών διεθνών ερευνητικών πρωτοβουλιών. Επιπλέον, βρίσκεται κοντά στις συνθήκες του σημερινού ελληνικού σχολείου.

Στην παρούσα εργασία, πέρα από μια θεολογική και παιδαγωγική προσέγγιση του διαλόγου, με ερευνητικά στοιχεία, περιγράφεται αναλυτικά η εφαρμογή μιας «μελέτης περίπτωσης», η οποία διεξήχθη την άνοιξη του 2016 σε ένα σχολείο της Αθήνας. Η έρευνα αξιοποίησε τον διδακτικό διαθρησκειακό διάλογο και αξιολόγησε την αποτελεσματικότητά του, ως προς το να γνωρίσουν οι μαθητές τον θρησκευτικά διαφορετικό. Η τάξη στην οποία εφαρμόστηκε η έρευνα αποτελούνταν βασικά από χριστιανούς αλλά και μουσουλμάνους μαθητές, και η διδακτική αποτελεσματικότητα μετρήθηκε μέσα από την ανάλυση ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων, με βάση μαθησιακά κριτήρια γνώσεων, δεξιοτήτων επικοινωνίας και στάσεων έναντι στη θρησκευτική ετερότητα.

(Λέξεις κλειδιά: διάλογος, επικοινωνία, Θρησκευτική Εκπαίδευση, διδακτική αποτελεσματικότητα, θρησκευτική διαφορετικότητα, έρευνα)

1.3. Διδακτική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση του διαλόγου	89
1.3.1. Παραδοσιακή προσέγγιση της αξιολόγησης - Κριτική.....	90
1.3.2. Η αξιολόγηση στη νέα μάθηση	94
1.3.3. Κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας.....	98
1.3.4. Διδακτική αποτελεσματικότητα στη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τον διάλογο	103
1.3.5. Σύνοψη	109
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	
ΤΟΥ ΔΙΑΘΡΗΣΚΕΙΑΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ	111
2.1. Η «μελέτη περίπτωσης» ως ερευνητική μεθοδολογία	111
2.2. Εγκυρότητα – αξιοπιστία της έρευνας	114
2.3. Ταυτότητα και δείγμα της έρευνας	118
2.4. Δεοντολογία της έρευνας	122
2.5. Μέσα συλλογής δεδομένων - ερευνητικά εργαλεία της έρευνας.....	123
2.5.1. Ερωτηματολόγια.....	124
2.5.2. Παρατήρηση	126
2.5.3. Ηχητική εγγραφή διαλόγων	127
2.6. Η εφαρμογή της έρευνας.....	129
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	145
3.1. Νοηματοδότηση – αξιολόγηση θρησκευτικών εννοιών	146
3.2. Αξιολόγηση της τεχνικής του διαθρησκειακού διαλόγου	166
3.3. Στάσεις απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό	190
3.4. Περιοριστικά ζητήματα της έρευνας	212
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	215
ΠΗΓΕΣ	223
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	223
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	249

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΕΝΟΤΗΤΑ 2.6.

1. Κωδικοποίηση κατηγοριών ανάλυσης περιεχομένου129
2. Συνοπτικό σχέδιο Μαθήματος: Διάλογος Χριστιανισμού – Ισλάμ131

ΕΝΟΤΗΤΑ 3.1.

3. Κατανόηση θρησκευτικών εννοιών (πριν τον διάλογο)147
4. Κατανόηση θρησκευτικών εννοιών (μετά τον διάλογο)147
5. Γνώση έννοιας "Θεός" στο Ισλάμ (πριν τον διάλογο)148
6. Γνώση έννοιας "Πίστη" στο Ισλάμ (πριν τον διάλογο)148
7. Γνώση έννοιας "Προσευχή" στο Ισλάμ (πριν τον διάλογο)148
8. Γνώση εννοιών "Θεός, Πίστη, Προσευχή" στο Ισλάμ (μετά τον διάλογο)149
9. Γνώση για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των μουσουλμάνων
(μετά τον διάλογο)149
10. Γνώση εννοιών "Θεός, Πίστη, Προσευχή" στον Χριστιανισμό
(μετά τον διάλογο)156
11. Καταγραφή ερωτημάτων προς πιστό Χριστιανισμού/Ισλάμ159
12. Καταγραφή θεμάτων προς συζήτηση σχετικά με τις θρησκείες159
13. Γνώση εννοιών "Θεός, Πίστη, Προσευχή" στο Ισλάμ
(έναν χρόνο μετά τον διάλογο)164
14. Γνώση για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των μουσουλμάνων
(έναν χρόνο μετά τον διάλογο)164
15. Γνώση εννοιών "Θεός, Πίστη, Προσευχή" στον Χριστιανισμό
(έναν χρόνο μετά τον διάλογο)165

ΕΝΟΤΗΤΑ 3.2.

16. Αξιολόγηση της τεχνικής του διαθρησκειακού διαλόγου (μετά τον διάλογο)..168
17. Ο διάλογος έδινε τη δυνατότητα να ακουστεί ελεύθερα η γνώμη μου
(μετά τον διάλογο)169

18. Ο διάλογος με βοήθησε να χρησιμοποιήσω την κριτική μου σκέψη (μετά τον διάλογο)	169
19. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου έδειξα σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις που ακούστηκαν (μετά τον διάλογο)	170
20. Η παρουσία μαθητών με διαφορετική θρησκευτική παράδοση από τη δική μου, βοήθησε τον διάλογο (μετά τον διάλογο)	170
21. Συμμετείχα στον διάλογο περισσότερο από ένα συνηθισμένο μάθημα (μετά τον διάλογο)	171
22. Λεκτική συμμετοχή των μαθητών στο διαλογικό μάθημα	171
23. Σύνολο μαθητικών ομιλιών σε όλη τη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος ..	172
24. Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα (μετά τον διάλογο)	177
25. Με ενοχλεί να λέω την άποψή μου ενώπιον άλλων, όταν πρόκειται για θρησκευτικές αντιλήψεις (μετά τον διάλογο)	177
26. Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	178
27. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου για τις θρησκείες δεν είχα καμιά ανησυχία (μετά τον διάλογο)	178
28. Μου ήταν εύκολο να διαλεχθώ με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτικά άποψη από τη δική μου (μετά τον διάλογο)	179
29. Διαλέχθηκα αρμονικά με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτική άποψη (μετά τον διάλογο)	179
30. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι συμμαθητές μου σεβάστηκαν τις θρησκευτικές μου αντιλήψεις (μετά τον διάλογο)	180
31. Ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών προκαλεί συγκρούσεις (μετά τον διάλογο)	181

ΕΝΟΤΗΤΑ 3.3.

32. Ο διάλογος που έγινε με βοήθησε να αναθεωρήσω τις αντιλήψεις μου για τη θρησκεία του άλλου (μετά τον διάλογο)	199
--	-----

33. Ο διάλογος που έγινε με βοήθησε να αναθεωρήσω τις αντιλήψεις μου για τη θρησκεία του άλλου (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	200
34. Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του (πριν τον διάλογο)	201
35. Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του (μετά τον διάλογο)	201
36. Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του (πριν και μετά τον διάλογο)	201
37. Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	202
38. Έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/α, που πιστεύει σε διαφορετική θρησκεία από τη δική μου (πριν τον διάλογο)	202
39. Θα επιθυμούσα να έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/α, που έχει διαφορετική θρησκεία από τη δική μου (μετά τον διάλογο)	203
40. Θα επιθυμούσα να έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/α, που έχει διαφορετική θρησκεία από τη δική μου (έναν χρόνο μετά τον διάλογο).	203
41. Διερεύνηση προσωπικής θρησκευτικής πίστης	208
42. Ακολουθώ πιστά όσα ορίζει η θρησκεία μου	208
43. Είμαι ενταγμένος σε κάποια θρησκεία	209
44. Σέβομαι απόλυτα κάποιον/α που δεν πιστεύει στην ίδια θρησκεία με εμένα ή που δεν πιστεύει σε καμία θρησκεία (πριν τον διάλογο)	210
45. Σέβομαι τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις (πριν τον διάλογο)	210
46. Δεν επιθυμώ να βρίσκομαι μαζί με άλλους, που μοιράζονται διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω από εμένα (πριν τον διάλογο)	210
47. Συσχέτιση πίστης με τη στάση έναντι στη θρησκευτική ετερότητα (πριν τον διάλογο)	211
48. Συσχέτιση πίστης με τη στάση έναντι στη θρησκευτική ετερότητα (μετά τον διάλογο)	211

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

CM: Committee of Ministers

ODIHR: Office for Democratic Institutions and Human Rights

OSCE: Organisation for Security and Cooperation in Europe

PG: Patrologia Graeca

PISA: Programme for International Student Assessment

Rec: Recommendation

REDCo: Religion in Education. A contribution to dialogue or a factor of conflict

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

- - -

ΑΠΘ: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΑΠΣ: Αναλυτικό/ά Πρόγραμμα/Προγράμματα Σπουδών

ΔΕΠΠΣ.: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

ΕΚΠΑ: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΘΕ: Θρησκευτική Εκπαίδευση

ΙΕΠ.: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ν.: Νόμος

ΠΣ: Πρόγραμμα/Προγράμματα Σπουδών

ΠΤΔΕ: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

ΥΠΑΙΘ: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων

ΥΠΠΕΘ: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων

ΦΕΚ: Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές και η συνεχώς εξελισσόμενη θρησκευτική ποικιλομορφία στις σημερινές σχολικές αίθουσες θέτουν το κρίσιμο ερώτημα για την αναγκαιότητα μιας Θρησκευτικής Εκπαίδευσης προσαρμοσμένης στις πολλαπλές επιστημονικές και παιδαγωγικές απαιτήσεις της εποχής. Την ίδια στιγμή, οι συνεχείς ανάγκες αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου οδηγούν στην αναζήτηση των προοπτικών που μπορεί να προσφέρει η χρήση νέων εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών, ως προς την εξασφάλιση της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Σε αυτή την περίπτωση, η διδακτική αποτελεσματικότητα ενός μαθήματος δεν εξαντλείται στην απλή αναπαραγωγή της γνώσης εκ μέρους των μαθητών, αλλά προχωρά στην κατάκτηση ποικίλων μαθησιακών στόχων, οι οποίοι περιλαμβάνουν επάρκειες σε δεξιότητες και στάσεις που υπερβαίνουν τον ορίζοντα της διδακτικής ώρας. Ταυτόχρονα, στις σύγχρονες εκπαιδευτικές συνθήκες, η συζήτηση για ένα επικαιροποιημένο μάθημα των Θρησκευτικών που θα συνομιλεί χωρίς αποκλεισμούς και φοβικά σύνδρομα με τη θρησκευτική ετερότητα, καταλαμβάνει όλο και περισσότερο χώρο στη δημόσια συζήτηση.

Με βάση τις παραπάνω παραμέτρους αναπτύσσεται στη συνέχεια το ζήτημα του εκπαιδευτικού διαλόγου, στη διδακτική πράξη του μαθήματος των Θρησκευτικών. Διερευνάται βιβλιογραφικά και εμπειρικά ο διάλογος που λαμβάνει χώρα μέσα σε μια σχολική αίθουσα μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών, ως διδακτική τεχνική αλλά και ως δυνατότητα επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, με αφορμή τις διαφορετικές θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές πεποιθήσεις. Ειδικότερα, αυτή η εργασία διερευνά αν ένα μάθημα βασισμένο στον διαθρησκευτικό διάλογο μπορεί να συμβάλλει στην αλληλογνωριμία μεταξύ μαθητών, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις.

Ο διάλογος προσδιορίζεται ως μία από τις σημαντικότερες μορφές της διδασκαλίας. Από τον Σωκράτη και τον Πλάτωνα μέχρι και σήμερα, η σημασία της διαλογικής μάθησης βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πρότασης πολλών σημαντικών φιλοσόφων και παιδαγωγών. Ο αυστριακός φιλόσοφος Martin Buber παρουσίασε τη διαλογική διαδικασία ως μια «συνάντηση» με τον άλλο (Buber, 1923),

ενώ ο Ρώσος θεωρητικός Μιχαήλ Μπαχτίν ασχολήθηκε με την ιδέα της διαλογικότητας, υποστηρίζοντας ότι μόνο μέσα από την επικοινωνία, τον διάλογο και την αλληλεπίδραση των ανθρώπων, μπορεί ο άνθρωπος να αποκαλυφθεί τόσο απέναντί στους άλλους όσο και απέναντι στον εαυτό του (Μπαχτίν, 2000, σ. 404). Την ίδια στιγμή, η αξία του διαλόγου συνδέεται με τις επιστημονικές και τις παιδαγωγικές θεωρίες της μάθησης, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Ο John Dewey, προβάλλοντας τον ενεργητικό ρόλο του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης, αναφέρθηκε στον ρόλο που παίζουν οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του, για τη διαμόρφωση της εμπειρίας (Dewey, 1938). Αλλά και ο Βραζιλιάνος παιδαγωγός Paulo Freire αντιλαμβάνεται τον διάλογο ως μια διαδικασία ελεύθερης ανάπτυξης της κριτικής σκέψης, όπου ο διάλογος δεν μπορεί να συμβιβάζεται με μια «τραπεζική» προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης, κατά την οποία ο μαθητής λειτουργεί ως αποθετήριο της παρεχόμενης από τον εκπαιδευτικό γνώσης. Αντίθετα, αποτελεί ένα απαραίτητο συστατικό αυτού του είδους της εκπαίδευσης, η οποία προτάσσει τις διαδικασίες της μάθησης και όχι την απλή μεταβίβαση πληροφοριών (Freire, 2000, σσ. 71-86). Ταυτόχρονα, ο διάλογος συνιστά σημαντικό κομμάτι της ζωής και της θεολογίας της χριστιανικής Εκκλησίας, και αποτελεί συστατικό της ανθρώπινης ύπαρξης. Στον βαθμό που ο άνθρωπος πραγματώνει έναν διαλογικό τρόπο σκέψης και ζωής, στις σχέσεις του με τον Θεό αλλά και με τους συνανθρώπους του, προσιδιάζει στον ίδιο τον Θεό.

Για την διαμόρφωση της ερευνητικής στοχοθεσίας και την επιλογή ενός κατάλληλου πεδίου έρευνας, σημαντικό ρόλο έπαιξε η διερεύνηση των σχετικών βιβλιογραφικών πηγών. Ο σχεδιασμός της ερευνητικής διαδικασίας έλαβε υπόψη επίσημα κείμενα και διεθνείς συστάσεις, γύρω από το θέμα της συνάντησης με τον θρησκευτικά διαφορετικό, μιας συνάντησης η οποία λαμβάνει βέβαια χώρα και στην καθημερινή διδακτική πράξη του σημερινού ελληνικού σχολείου. Η Σύσταση CM/Rec(2008)12, που απηύθυνε η Επιτροπή Υπουργών της Ευρωπαϊκής Ένωσης στα κράτη μέλη, σχετικά με την παιδαγωγική διάσταση των θρησκειών στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτέλεσε ένα πρώτο ερευνητικό κίνητρο. Παράλληλα, το κείμενο του Συμβουλίου της Ευρώπης με τον τίτλο «Οδοδείκτες»: Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη

θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Jackson, 2014; 2016), στο οποίο περιγράφονται πολλά από τα χαρακτηριστικά που θα πρέπει να διέπουν τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (στο εξής ΘΕ) σε μια εποχή συνάντησης των θρησκειών, τόσο στο επίπεδο της κοινωνίας όσο και στο επίπεδο της σχολικής τάξης, προσέφερε επίσης ένα πλούσιο θεωρητικό υπόβαθρο ανάπτυξης της ερευνητικής εφαρμογής.

Ο εκπαιδευτικός διάλογος αφορά, βέβαια, σε πολλά ζητήματα της καθημερινής ζωής. Αν όμως συσχετιστεί με τη ΘΕ δεν μπορεί να μη λάβει υπόψη του την αλληλεπίδραση που ενδεχομένως προκύπτει από τη συνάντηση και την επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων. Για τον λόγο αυτό, ο γενικός ερευνητικός σκοπός αυτής της εργασίας επιλέχθηκε να αναζητηθεί στη διδακτική αποτελεσματικότητα ενός διαλόγου ανάμεσα στις θρησκείες, μέσα σε μια τάξη που έχει χαρακτηριστικά θρησκευτικού πλουραλισμού. Ως αποτελεσματικότητα ενός παρόμοιου διαλόγου νοείται και η επίδραση που αυτός ασκεί ως προς τη συνάντηση και τη γνωριμία με τη θρησκευτική ετερότητα. Ο γενικός σκοπός της έρευνας λειτούργησε οδηγητικά για τη μορφοποίηση του τίτλου της έρευνας, ο οποίος επείχε θέση ερευνητικής υπόθεσης. Ο τίτλος διαμορφώθηκε με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στο περιεχόμενο του γενικού ερευνητικού σκοπού και διατυπώθηκε ως εξής: «Η διδακτική αποτελεσματικότητα του διαθρησκειακού διαλόγου: Η γνωριμία με τον "άλλο" σε μικτή θρησκευτικά τάξη». Στη συνέχεια ο τίτλος της έρευνας εξειδικεύτηκε σε επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα, μέσω των οποίων θα αναζητούνταν οι πιθανές αιτιώδεις σχέσεις, ανάμεσα στις μεταβλητές που ορίζονταν στον τίτλο της έρευνας.

Η μεθοδολογία και η αξιοποίηση του διαθρησκειακού διαλόγου, όταν αυτός επισυμβαίνει σε συνθήκες θρησκευτικά πλουραλιστικής τάξης, επείχε τον ρόλο της ανεξάρτητης μεταβλητής. Και ως εξαρτημένη μεταβλητή προσδιορίστηκε η διδακτική αποτελεσματικότητα του διαλόγου, ως προς τη γνωριμία με τον «άλλο», τον θρησκευτικά διαφορετικό. Η σκοποθεσία της έρευνας εξειδικεύτηκε σε πέντε συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία αναδείκνυαν επιμέρους ερευνητικά υποθέματα. Η διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε ύστερα από ανασκόπηση της σχετικής με τον διάλογο βιβλιογραφίας και έλαβε υπόψη την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική εμπειρία γύρω από τον διδακτικό διαθρησκειακό διάλογο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα αναπροσαρμόστηκαν αρκετές φορές μέχρι την τελική τους διατύπωση και διαμορφώθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι κατάλληλα για μια έρευνα «μελέτης περίπτωσης», να συνάδουν με τον συνολικό ερευνητικό σκοπό και να δίνουν δυνατότητα απάντησης στα ζητήματα που είχαν προταθεί. Η μελέτη περίπτωσης πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2016, σε ένα σχολικό τμήμα Λυκείου, της Δ' Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθηνών (Δήμος Καλλιθέας), στο οποίο υπήρχαν χαρακτηριστικά θρησκευτικού πλουραλισμού. Τα τελικά ερευνητικά ερωτήματα, που επιχειρήθηκε να απαντηθούν με την έρευνα αυτή, ήταν τα εξής:

1. Πώς οι μαθητές νοηματοδοτούν - κατανοούν θρησκευτικές έννοιες (της θρησκείας τους και της θρησκείας του άλλου), πριν και μετά τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;
2. Πώς οι μαθητές αξιολογούν τη συμμετοχή τους στο μάθημα, που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;
3. Πώς αξιολογούν οι μαθητές μικτής θρησκευτικά τάξης την έκφραση προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, στο πλαίσιο ενός μαθήματος που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;
4. Ποια είναι η επίδραση της τεχνικής του διαθρησκειακού διαλόγου στη γνωριμία με τον θρησκευτικά διαφορετικό και στην επιθυμία διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων με αυτόν;
5. 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;

Τα ερευνητικά ερωτήματα λειτούργησαν αφητηριακά για την εξέλιξη της έρευνας, επέχοντας θέση οδηγού για την επιλογή της μεθοδολογίας, τον περαιτέρω σχεδιασμό της ερευνητικής διαδικασίας και την εκτενέστερη βιβλιογραφική αναζήτηση. Ο ερευνητικός σχεδιασμός επικεντρώθηκε αρχικά στην κατασκευή του σχεδίου μαθήματος, για την εφαρμογή της διαλογικής διδασκαλίας στο περιβάλλον της σχολικής τάξης, και στη συνέχεια στην επιλογή και τη διαμόρφωση των ερευνητικών εργαλείων για τη συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων.

Η ενασχόληση με το ζήτημα του διδακτικού διαθρησκευτικού διαλόγου καλύπτει ένα υπάρχον κενό στην ελληνική εκπαιδευτική βιβλιογραφία. Δεν έχουν αναπτυχθεί αντίστοιχες ερευνητικές εφαρμογές στον χώρο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, που να αναζητούν την αποτελεσματικότητα διαλογικών τεχνικών σε συνθήκες πολυθρησκευτικών τάξεων, κάτι που παρατηρείται σε σχετικές διεθνείς ερευνητικές πρωτοβουλίες (Weisse, 2009; 2013; Avest, Jozsa, Knauth, Roson, & Skeie, 2009; Ipgrave, 2005; 2015; Knauth, 2009; Kozyrev, 2009; Schihalejev, 2009α; 2009β; 2010). Είναι σημαντικό, ακόμα και μέσα από μια μικρής έκτασης ερευνητική εφαρμογή, να αναδειχθεί η δυνατότητα που έχει το μάθημα των Θρησκευτικών να λειτουργήσει ως παράγοντας καλλιέργειας της διαλογικής συνάντησης και του σεβασμού στη θρησκευτική ετερότητα, μέσα στις συνθήκες της ολοένα αυξανόμενης θρησκευτικής ποικιλομορφίας του σύγχρονου σχολείου. Βέβαια, οποιοδήποτε συμπέρασμα πάνω σε αυτήν την κατεύθυνση δεν μπορεί να διαχέεται στη δημόσια συζήτηση, αν δεν υποστηρίζεται από αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία θα έχουν προκύψει από κάποια προηγούμενη εμπειρική εφαρμογή. Για τον λόγο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να προσφέρει μια εμπειρική απεικόνιση στο επίπεδο μιας μελέτης περίπτωσης και να αποτελέσει την αφορμή για περαιτέρω ενασχόληση με το θέμα του διαθρησκευτικού διαλόγου στη σημερινή εκπαιδευτική πράξη.

Η συνολική εργασία αναπτύσσεται σε τέσσερα επιμέρους κεφάλαια, με σκοπό να κατασταθεί περισσότερο προσιτή η ανάγνωσή της. Το ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ, στο οποίο επιχειρείται η θεωρητική προσέγγιση του διαλόγου, διαρθρώνεται σε τρεις βασικές ενότητες. Η πρώτη ενότητα συγκεντρώνει εκείνες τις θεωρητικές αναφορές για μια θεολογική προσέγγιση του διαλόγου. Από αυτήν την προσέγγιση δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν τα ζητήματα της συνάντησης με τον θρησκευτικά διαφορετικό καθώς και αυτό του διαθρησκευτικού διαλόγου, και πώς αυτά κατανοούνται στην ιστορία αλλά και τη σύγχρονη ζωή της Ορθόδοξης Εκκλησίας. Η δεύτερη ενότητα αφιερώνεται στον εκπαιδευτικό διάλογο, στα είδη του και τα χαρακτηριστικά του. Ιδιαίτερη βαρύτητα αποδίδεται στον διδακτικό διαθρησκευτικό διάλογο και τις προϋποθέσεις που τον απαρτίζουν, ενώ διερευνάται ταυτόχρονα ο θρησκευτικός προσδιορισμός του ελληνικού σχολείου, με σκοπό να αναδειχθεί η ενδεχόμενη αναγκαιότητα ενός παρόμοιου διαλόγου στις υπάρχουσες ελληνικές εκπαιδευτικές συνθήκες. Την ενότητα

αυτή συμπληρώνει μια ευρεία αναφορά στα επίσημα κείμενα και τις διεθνείς οδηγίες, σχετικά με τη διδασκαλία των θρησκευτών και τον διαθρησκευτικό διάλογο στο σημερινό σχολείο. Παράλληλα, παρατίθενται οι ερευνητικές εφαρμογές που έχουν εκπονηθεί σε διεθνές αλλά και σε ελληνικό πλαίσιο για το συγκεκριμένο ζήτημα, καθώς και μια παρουσίαση της κριτικής που έχει ασκηθεί για το θέμα αυτό. Επιχειρείται, επίσης, μια παιδαγωγική προσέγγιση του ζητήματος της συνάντησης και της γνωριμίας με την ετερότητα, με σκοπό να αναδειχθούν εκείνα τα στοιχεία που αποτελούν βασικές στοχεύσεις μιας αποτελεσματικής ΘΕ. Σε ξεχωριστή ενότητα παρουσιάζονται οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις, που προσδιορίζουν την περιγραφή της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Εκτείνεται από το πεδίο της παραδοσιακής προσέγγισης της αξιολόγησης μέχρι τη νέα παιδαγωγική του σύγχρονου σχολείου. Καταγράφονται τα κριτήρια με βάση τα οποία θα μπορούσε να αξιολογηθεί η διδακτική αποτελεσματικότητα, ενώ ιδιαίτερη μνεία γίνεται στον ευαίσθητο τομέα της αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας στον χώρο της ΘΕ και της διδασκαλίας των θρησκευτών. Προσεγγίζεται, τέλος, η αποτελεσματικότητα του διαλόγου ως διδακτική τεχνική, παράλληλα με τους παράγοντες που την επηρεάζουν και λήφθηκαν υπόψη στην έρευνα, όπως είναι το πλαίσιο και η οριοθέτηση του διαλόγου, το προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα από τη διαλογική εφαρμογή αλλά και η αξιολόγηση του διαλόγου.

Το ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ της εργασίας αφιερώνεται στην παρουσίαση της ερευνητικής μεθοδολογίας, η οποία υποστήριξε την έρευνα σε όλες τις φάσεις της εκπονήσεώς της. Ταυτόχρονα, γίνεται μια λεπτομερής περιγραφή όλων των σταδίων της ερευνητικής εφαρμογής, ώστε να υπάρχει μια καθαρή εικόνα σχετικά με την τελική διεξαγωγή της ερευνητικής διαδικασίας. Στο ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ, σε συσχέτιση με άλλα συναφή ερευνητικά ευρήματα αντίστοιχων εφαρμογών, περιέχεται η ανάλυση και η επεξεργασία όλων των ερευνητικών δεδομένων καθώς και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν, ενώ σε ξεχωριστή ενότητα καταγράφονται τα περιοριστικά ζητήματα που ανέκυψαν, κατά την εκπόνηση αυτής της εργασίας. Στο ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ παρουσιάζονται τα ερευνητικά συμπεράσματα και οι προοπτικές που αυτά ανοίγουν, για ευρύτερες μελλοντικές πρωτοβουλίες στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΣΤΗ ΘΕΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΟΥ

1.1. Θεολογική θεώρηση του διαλόγου

Ο διάλογος δεν αποτελεί απλά έναν τρόπο επικοινωνίας ή μια διδακτική μέθοδο. Συνιστά ταυτόχρονα ένα συστατικό στοιχείο της ύπαρξης και της ζωής, σε κάθε της επίπεδο. Βρίσκεται σε συνάφεια με τη βαθύτερη ουσία του ανθρώπινου προσώπου, καθρεφτίζοντας κάτι πολύ ανώτερο και υψηλό, ίσως τον ίδιο τον Θεό. Μια προσέγγιση του θέματος μόνο από ανθρωπολογική ή παιδαγωγική πλευρά θα περιόριζε τον διάλογο σε ένα στενό τεχνοκρατικό πλαίσιο, στερώντας του τις πλούσιες θεολογικές και ανθρωπολογικές διαστάσεις, που αναμφισβήτητα τον χαρακτηρίζουν. Γι' αυτόν τον λόγο, πριν από κάθε άλλη θεωρητική εννοιολόγηση του διαλόγου, κρίνεται απαραίτητη η διαπραγμάτευση της σημασίας που ενέχει ο διάλογος για την ορθόδοξη Εκκλησία και τη θεολογία της.

Επιχειρείται, έτσι, σε πρώτο επίπεδο να διερευνηθεί η έννοια του διαλόγου σε σχέση με τη φύση του Θεού και τη συνάντησή του με τον άνθρωπο, μέσω της θείας Οικονομίας και της ενανθρωπίσεως του Θεού Λόγου. Στη συνέχεια, κάτω από το πρίσμα της ορθόδοξης παράδοσης, επιχειρείται μια θεολογική προσέγγιση όσον αφορά στο πρόσωπο του «άλλου», με σκοπό να φωτιστούν θεολογικά εκείνα τα ζητήματα που ανακύπτουν, σχετικά με τον προσδιορισμό της θρησκευτικής ετερότητας και τη στάση την οποία ένας χριστιανός καλείται να κρατά απέναντί της. Μέσα από αυτήν τη θεώρηση αναζητείται και η σημασία που αποδίδεται από την Εκκλησία στη γνωριμία και τη συνάντηση με τον συνάνθρωπο. Τέλος, εξετάζεται ο ιστορικός ρόλος της Εκκλησίας, να διαλέγεται με τους ανθρώπους κάθε εποχής, είτε αυτοί ανήκουν στο εκκλησιαστικό σώμα είτε πρόκειται για λαούς και πολιτισμούς που δεν έχουν ακόμα γνωρίσει ή που δεν έχουν αποδεχτεί το μήνυμα του χριστιανικού ευαγγελίου. Η θεωρητική ενασχόληση με τα παραπάνω ζητήματα ίσως μπορεί να δώσει σημαντικές απαντήσεις, ως προς την αναγκαιότητα αλλά και τις προϋποθέσεις ενός διαλόγου με τον θρησκευτικά διαφορετικό.

1.1.1. Ο Θεός διαλέγεται με τον κόσμο και τον άνθρωπο

Η έννοια του διαλόγου νοηματοδοτείται από την ορθόδοξη χριστιανική θεολογία, μέσα στην οποία βρίσκεται και η διασύνδεση του διαλόγου με τον Τριαδικό Θεό. Ο Τριαδικός Θεός είναι μια κοινωνία προσώπων, τα οποία συνιστούν την τρισυπόστατη θεϊκή μονάδα. Πατέρας, Υιός και Άγιο Πνεύμα είναι πρόσωπα ομοούσια, έχοντας «ταυτότητα» της μίας θείας ουσίας, αλλά ταυτόχρονα διατηρούν τα ιδιαίτερα υποστατικά τους ιδιώματα, διαφυλάσσοντας έτσι και την προσωπική κοινωνία και την ετερότητα (Γουέαρ, 1984; Ματσούκας, 1998; Γιαγκάζογλου, 2006, σ. 97 κ.ε.). Έτσι, στον Τριαδικό Θεό συνυπάρχουν η ενότητα μεταξύ των προσώπων και την ίδια στιγμή η λειτουργική διάκρισή τους. Τα θεία πρόσωπα και ενώνονται και διακρίνονται, με τέτοιο τρόπο που αναδεικνύεται και ο σύνδεσμος της μεταξύ τους αγάπης και ταυτόχρονα η προσωπική τους ελευθερία. Η ενότητα του άκτιστου Θεού δεν είναι μια στατική και απολιθωμένη ακινησία, αλλά μια διαρκής προβολή και κίνηση, στην οποία πραγματώνεται η ποικιλία των προσώπων της Αγίας Τριάδας (Ματσούκας, 1998, σ. 111), καθώς ιδιαίτερο χαρακτηριστικό του Θεού Πατέρα είναι η αγεννησία, του Υιού η γέννηση και του Αγίου Πνεύματος η εκπόρευση (ἔκπεμψις)¹. Τα πρόσωπα της Αγίας Τριάδας βρίσκονται σε μια οντολογική «αλληλογνωριμία»², προσφέροντας στον άνθρωπο το πρότυπο της αληθινής ενότητας και της ανάπτυξης ανάλογων διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του (Γιούλτσης, 1974, σ. 41; Γιαγκάζογλου, 2006, σ. 101).

Ο Τριαδικός Θεός είναι ζωντανός, κοινωνικός και κινητικός, τόσο στο επίπεδο της αΐδιας θεϊκής συνύπαρξης, όσο και στο επίπεδο της «Οικονομίας» και της σχέσης του με τον κόσμο διαμέσου των άκτιστων θεοφανειών, με τη διαρκή αποκάλυψη και φανέρωσή του στην ιστορία (Ματσούκας, 1998, σ. 49). Αν, όμως ο διάλογος συνάπτεται με τη σχέση και η «σχεσιακότητα» των όντων είναι μια βασική προϋπόθεση για τη «διαλογικότητα» (Μπέγζος, 1996, σ. 125; Λάππας, 2000, σ. 216), τότε γίνεται φανερό ότι μέσα από την ενδοτριαδική συνύπαρξη Πατρός, Υιού και Αγίου Πνεύματος, καθώς και μέσα από την «ἐκ τοῦ Πατρὸς, διὰ τοῦ Υἱοῦ καὶ ἐν τῷ

¹ Γρηγ. Θεολ., Λόγος 25, PG 35, 1221B.

² Ιω. 10, 15, Ματθ. 11, 27, Λουκ. 10, 22.

Πνεύματι» αποκάλυψη του Θεού στον κόσμο³, αναδεικνύεται η ύπαρξη μιας κάποιας συνάφειας του Τριαδικού Θεού με την έννοια του διαλόγου.

Όταν ο Τριαδικός Θεός εκ του μηδενός δημιουργεί τον κόσμο και τον άνθρωπο, διαλέγεται με την κτίση. Το ίδιο συμβαίνει και όταν προικίζει το δημιούργημά του με το αγαθό της ελευθερίας, παρέχοντας τις ασφαλείς συνθήκες για την ανάπτυξη και τελείωση του ανθρώπου. Αυτό γίνεται μέσα από τη χορήγηση του «κατ' εικόνα» και του «καθ' ομοίωσιν»⁴ (Νέλλας, 1979), που δίνουν στον άνθρωπο την ενδιάθετη επιθυμία να συν-ομιλεί και να αναπτύσσει διαπροσωπικές σχέσεις, τόσο με τον Θεό όσο και με το περιβάλλον του. Έτσι, ο άνθρωπος αποκτά από την αρχή της υπάρξεώς του διαλογική διάσταση, η οποία άλλωστε συνιστά χαρακτηριστικό γνώρισμα και του Θεού (Δεσπότης, 2008, σ. 78).

Ο Θεός, όμως, παρουσιάζεται ως πρόσωπο διαλεγόμενο και μετά την ανθρώπινη δημιουργία, ακόμα και όταν ο άνθρωπος γίνεται θύμα των καταστροφικών του αποφάσεων (Κορναράκης, 1990; 1992). Συνομιλεί με τον άνθρωπο με τέτοιο τρόπο, όπως ακριβώς διαλέγεται ένας άνθρωπος με τον συνάνθρωπό του⁵. Και συνάπτει διαθήκη μαζί του, με σκοπό να του δώσει τις ευκαιρίες, ώστε να επαναπροσδιορίσει τη θέση του σε σχέση με τον Θεό⁶. Ο θεανθρώπινος αυτός διάλογος χαρακτηρίζεται από σεβασμό της ανθρώπινης ελευθερίας, ενώ διεξάγεται σε πλαίσια αμοιβαιότητας. Θεός και άνθρωπος συμμετέχουν στη διαμόρφωση των όρων αυτής της σχέσης, η οποία δεν επιβάλλεται κυριαρχικά άνωθεν, αλλά αποτελεί έκφραση μιας κοινής συμφωνίας (Λάμπας, 2000, σ. 80 κ.ε.).

Ο διάλογος του Θεού με τον άνθρωπο συνεχίζεται, βέβαια, σε όλη τη διάρκεια της βιβλικής ιστορίας. Η Αγία Γραφή συνιστά ουσιαστικά την καταγραφή αυτού του διαλόγου ανάμεσα στον Θεό και τον άνθρωπο μέσω της θείας αποκάλυψης, αλλά και τον διάλογο ανάμεσα στον άνθρωπο και τον Θεό, όπως αυτός εκφράζεται μέσα από την προσπάθεια του ανθρώπου να επικοινωνήσει με τον Θεό (Δεσπότης, 2008, σ. 77). Ο Θεός συνομιλεί και διαλέγεται με τον Ισραήλ,

³ Γρηγ. Νύσσης, *Περί τοῦ μή εἶναι τρεῖς Θεούς*, PG 45, 125C.

⁴ Γέν. 1, 26.

⁵ Ιω. Χρυσ., *Εἰς Γένεσιν*, PG 54, 387.

⁶ Γέν. 12-13.

μέσω των εκπροσώπων του λαού, των Πατριαρχών και των Προφητών⁷. Στον βαθμό που ο λαός αναγνωρίζει και τιμά τον μοναδικό Θεό των Πατέρων του, γίνεται αποδέκτης των θείων δωρεών σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Όμως, η επικοινωνία αυτή δεν είναι μια εύκολη υπόθεση. Συχνά ο λαός του Ισραήλ ξεχνά τη σχέση με τον Θεό και καταπατά τη συμφωνία της Διαθήκης. Ξεχνά την ιστορία του και την αποστολή του, και λησμονεί τους όρους της συμφωνίας χάνοντας τον προσδιορισμό του ως «λαός του Θεού». Ο Θεός, όμως, διαλέγεται και επιθυμεί την επικοινωνία με το δημιούργημά του, ακόμα και όταν ο άνθρωπος τον αγνοεί και απομακρύνεται από το θέλημά του. Βέβαια, η φωνή του Θεού, μέσω των Προφητών, πολλές φορές ακούγεται ξένη και διαφορετική μέσα στην αυστηρά εθνικά και θρησκευτικά δομημένη κοινότητα των Ισραηλιτών, καθώς καταφέρεται ενάντια στην υποκριτική τήρηση τύπων και κανόνων⁸. Σε αυτές τις περιπτώσεις, αυτό που καθίσταται σωστικό δεν είναι η τυπική επίκληση στον Θεό αλλά η εσωτερική διάθεση και προαίρεση της καρδιάς. Ο διάλογος Θεού και ανθρώπων διαρθρώνεται όχι μόνο στην κάθετη διάστασή του μέσα από τον προφητικό λόγο, αλλά και στο επίπεδο της μεταξύ των ανθρώπων επικοινωνίας. Ένα μικρό τμήμα του λαού που παραμένει πιστό στον Θεό («ύπόλειμμα»), αναλαμβάνει την αποστολή να μεταφέρει από γενιά σε γενιά τις υποσχέσεις του Θεού⁹, διατηρώντας ζωντανή τη σχέση με τον Θεό και φέρνοντας το μήνυμά του ανάμεσα στους ανθρώπους.

Με τη σάρκωση του Υιού και Λόγου του Θεού, την είσοδο του Χριστού στην ανθρώπινη ιστορία, ο διάλογος μεταξύ Θεού και ανθρώπων φτάνει σε ύψιστο επίπεδο (Βάντσος, 1987; Κορναράκης, 1990; 1992). Όπως αναφέρει και ο απόστολος Παύλος, αφού ο Θεός πρώτα μίλησε στους προπάτορες του Ισραηλιτικού λαού με πολλούς και διάφορους τρόπους, ήρθε ο καιρός να μιλήσει στους ανθρώπους διά του Υιού του¹⁰. Ο διάλογος αυτός υποστασιάζεται στο πρόσωπο του Χριστού, στο οποίο συνυπάρχουν η θεία και η ανθρώπινη φύση του Χριστού, με ασύγχυτο, αδιαίρετο και αχώριστο τρόπο. Θεία και ανθρώπινη φύση του Χριστού βρίσκονται σε αρμονική σχέση, χωρίς να υποβιβάζεται ή να

⁷ Ήσ. 1, 18: «καί δεῦτε διαλεχθῶμεν λέγει Κύριος».

⁸ Ωσηέ 6, 6: «ἔλεος θέλω και οὐ θυσίαν».

⁹ Μιχ. 4, 7.

¹⁰ Έβρ. 1, 1-2.

υπερτιμάται η μία φύση έναντι της άλλης, με τέτοιο τρόπο ώστε ο Χριστός να είναι τέλειος Θεός και ταυτόχρονα τέλειος άνθρωπος (Ματσούκας, 1998).

Αυτό καθ' αυτό το γεγονός της ενανθρώπισης δεν είναι μικρής σημασίας, όσον αφορά στη φύση και τον βαθμό της «γνώσης» του Θεού για την ανθρώπινη ύπαρξη. Το θεϊκό και το ανθρώπινο αλληλοπεριχωρούνται στο πρόσωπο του Χριστού, σε μια υποστατική ένωση που ταυτόχρονα διασώζει τον άνθρωπο χωρίς καθόλου να μειώνει τον Θεό. Ο Χριστός έχοντας ως θρόνο του τον ουρανό στέκεται στη γη και συνδιαλέγεται με τον άνθρωπο¹¹. Κατέρχεται μέχρι τα βάθη της ανθρώπινης ζωής και προσλαμβάνει ολόκληρη την ανθρώπινη ζωή, εκτός της αμαρτίας. Για να έρθει κοντά και να συμπαρασταθεί στο δημιουργημά του, χωρίς να είναι ο ίδιος αίτιος της αμαρτίας, δέχεται στο πρόσωπό του τις συνέπειες της αμαρτίας. Δέχεται, επίσης, να τον αγγίξουν οι ανθρώπινες αδυναμίες, και με τον τρόπο αυτό μπορεί να συναισθανθεί καλύτερα την ανθρώπινη φύση. Προσλαμβάνει όχι μόνο τις φυσικές συνέπειες της αμαρτίας, όπως είναι η κούραση, ο σωματικός πόνος και ο θάνατος, αλλά ακόμα και τις ηθικές συνέπειες αυτής, όπως είναι η μοναξιά και η εσωτερική σύγκρουση (Γουέαρ, 1984, σ. 89). Γι' αυτό ο απόστολος Παύλος γράφει ότι ο Χριστός δεν είναι κάποιος που δεν μπορεί να καταλάβει τις ανθρώπινες αδυναμίες («οὐ γὰρ ἔχομεν ἀρχιερέα μὴ δυνάμενον συμπαθῆσαι ταῖς ἀσθενείαις ἡμῶν...»), αλλά αντίθετα έχει δοκιμαστεί σε όλα, σύμφωνα με την ομοιότητά του με τους ανθρώπους, χωρίς βέβαια να μετέχει στην αμαρτία¹².

Σε όλη την επίγεια ζωή του ο Χριστός διαλέγεται με τους ανθρώπους της εποχής του, με τον απλό λαό αλλά και με τη θρησκευτική και πολιτική ηγεσία (Βάντσος, 1987, σ. 372; Ακανθοπούλου, 1999), καταδεικνύοντας το γκρέμισμα των στερεοτύπων. Δεν αποφεύγει τη συναναστροφή με τους αμαρτωλούς¹³, ενώ συνομιλεί και με αυτούς που δεν τυγχάνουν αποδοχής ή δεν πληρούν τα κριτήρια θρησκευτικότητας της εποχής τους, όπως ο αρχιτελώνης Ζακχαίος¹⁴ και η μοιχαλίδα γυναίκα¹⁵. Με τη ζωή του απευθύνεται προς όλους, ανεξάρτητα από φυλετική ή θρησκευτική καταγωγή, ανεξάρτητα από το αν συμφωνούν μαζί του. Επιβραβεύει

¹¹ Ιω. Χρυσ., *Εἰς τὴν μνήμην τοῦ ἁγίου Βάσσου*, PG 50, 722.

¹² Ἐβρ. 4, 15.

¹³ Ματθ. 9, 11-13.

¹⁴ Λουκ. 19, 1-10.

¹⁵ Ιω. 8, 3-11.

τη Χαναanaία¹⁶ και τον ρωμαίο εκατόνταρχο¹⁷ για την πίστη τους, συζητά με την «ασήμαντη» Σαμαρείτιδα¹⁸, διαλέγεται με τον Νικόδημο¹⁹, ο οποίος αρχικά ήταν άνθρωπος της θρησκευτικής ηγεσίας πριν γίνει μαθητής του, ενώ δεν διστάζει ακόμα και να κάνει θεολογικό διάλογο με τους Φαρισαίους και τους Σαδδουκαίους (Κεσελόπουλος, 2013, σ. 230). Ο Χριστός διαλέγεται ακόμα και με τον προδότη του, τον Ιούδα, λίγο πριν την προδοσία και τη σύλληψή του, κατά τη διάρκεια του Μυστικού Δείπνου²⁰.

Με τη θυσία του Χριστού και τη νίκη του ενάντια στον θάνατο, ο διάλογος μεταξύ Θεού και ανθρώπου συνεχίζεται. Ταυτόχρονα, η Πεντηκοστή εγκαινιάζει μια νέα πραγματικότητα, την Εκκλησία, εντός της οποίας γίνεται πράξη η έκχυση του Αγίου Πνεύματος ανάμεσα στους ανθρώπους²¹. Με τη Θεία Ευχαριστία οι χριστιανοί συμμετέχουν και αποτελούν το Σώμα του Χριστού, ενώνονται μεταξύ τους και με τον Θεό, ομολογώντας την κοινή τους πίστη, και βιώνουν την παρουσία του Θεού στη ζωή τους. Η νέα διαλογική σχέση Θεού και ανθρώπων αποτελεί έκφραση της νέας Διαθήκης, η οποία έλαβε αρχή με την ενανθρώπιση του Χριστού και σφραγίστηκε με το αίμα της σταυρωμένης αγάπης του. Αυτή η σχέση υπογράφεται από τους χριστιανούς κάθε φορά που ομολογούν την πίστη τους στον Τριαδικό Θεό και στο έργο της θείας Οικονομίας, αλλά και κάθε φορά που τοποθετούν τη ζωή τους στο εκκλησιαστικό σώμα. Ο Χριστός γίνεται η ειρήνη που γκρεμίζει το μεσότοιχο του φραγμού, το οποίο χώριζε τον άνθρωπο από τον Θεό, και καταργεί την προαιώνια έχθρα, φέρνοντας με τη σταυρική του θυσία τη συμφιλίωση, την ενότητα²² και την καταλλαγή²³. Η διαλογική σχέση με τον Θεό οικοδομείται στη βάση του μεσσιανικού λόγου «ὅστις θέλει ὀπίσω μου ἔλθειν»²⁴, ο οποίος τοποθετεί τις θεανθρώπινες σχέσεις στο επίπεδο της συνεργασίας. Σε μια τέτοια διάσταση, ο άνθρωπος ανταποκρίνεται ελεύθερα στο κάλεσμα του Θεού και η προσευχή καθίσταται ένα σπουδαίο αγαθό, που δίνει την ευκαιρία στον άνθρωπο

¹⁶ Ματθ. 15, 21-28.

¹⁷ Ματθ. 8, 5-13.

¹⁸ Ιω. Χρυσ., *Υπόμνημα εἰς τὸν Ἰωάννην, Ὀμιλία ΛΓ'*, PG 59, 191γ'.

¹⁹ Ιω. 3, 1-21.

²⁰ Ματθ. 26, 25, Ιω. 13, 27.

²¹ Πράξ. 10, 44 και 2, 17, Ιωήλ 3, 1.

²² Ἐφεσ. 2, 11-16.

²³ Ρωμ. 5, 10.

²⁴ Μάρκ. 8, 34.

να κάνει διάλογο με τον ίδιο τον Θεό²⁵. Ταυτόχρονα, το μυστήριο της μετανοίας, που πραγματώνει την αποκατάσταση της σχέσης με τον Θεό και τον συνάνθρωπο, λειτουργεί ως δυνατότητα σύναψης διαλόγου (Βάντσος, 1987).

Όμως και οι ίδιοι οι χριστιανοί, αντιμετωπίζοντας θεολογικά τις καθημερινές συνθήκες της ζωής, βρίσκονται ταυτόχρονα σε έναν διαρκή διάλογο. Τα ζητήματα που απασχολούν την Εκκλησία προκαλούν γόνιμες αντιπαραθέσεις στο εσωτερικό της. Οι όποιες αποφάσεις παίρνονται με τρόπο συλλογικό - συνοδικό, καθώς τα μέλη του εκκλησιαστικού σώματος συνδιαλέγονται και συναποφασίζουν. Ένα πρώτο τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η σύγκληση της Αποστολικής Συνόδου, τον πρώτο αιώνα μ.Χ., κατά την οποία οι χριστιανοί αποφάσισαν για ένα σημαντικό αλλά επίμαχο θέμα, όπως ήταν ο τρόπος αποδοχής των εξ εθνών χριστιανών. Η τελική συμφωνία δεν έρχεται με εύκολο τρόπο, αλλά ύστερα από διαφωνίες, συγκρούσεις και εποικοδομητικό διάλογο ανάμεσα σε όλες τις απόψεις²⁶. Και αυτό επαναλαμβάνεται και στη μετέπειτα ιστορία της Εκκλησίας, όπου οι χριστιανοί λειτουργώντας με πνεύμα διαλόγου αποφασίζουν για θέματα που αφορούν τη χριστιανική αλήθεια και ζωή. Η χριστιανική ζωή αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον διαλόγου και επικοινωνίας, ενώ ακόμα και αυτό το εκκλησιαστικό λειτουργικό τυπικό είναι δομημένο σε διαλογική μορφή, έτσι ώστε το μήνυμα του Ευαγγελίου να καθίσταται περισσότερο εύληπτο και κατάλληλο για τα μέλη της εκκλησιαστικής κοινότητας (Καραλής, 2017).

Βέβαια, στην ιστορική πορεία της Εκκλησίας οι χριστιανοί δεν αποτέλεσαν πάντα ένα πρότυπο διαλόγου. Συχνά υπήρξαν και αποτυχίες ανάμεσά τους, όσον αφορά στη διαμόρφωση ενός κλίματος ενότητας και συμφωνίας. Τέτοιου είδους αποτυχίες, όπως ήταν η εμφάνιση ποικίλων αιρέσεων και σχισμάτων, τραυμάτιζαν το εκκλησιαστικό σώμα και προκαλούσαν διαιρέσεις, τις οποίες ο διάλογος δεν κατάφερε πάντα να γεφυρώσει. Αποκορύφωμα αυτής της αποτυχίας αποτέλεσε η εκδήλωση του μεγάλου σχίσματος ανάμεσα σε Ανατολή και Δύση, το οποίο συνεχίζει μέχρι και σήμερα να υφίσταται και να διαιρεί τη χριστιανοσύνη. Και πάλι, όμως, η Εκκλησία δεν έπαψε ποτέ να διαλέγεται και να αγωνίζεται για την ενότητα

²⁵ Ιω. Χρυσ., *Εἰς Γένεσιν*, Ὀμιλία Α', PG 53, 280.

²⁶ Πράξ. 15, 1-31.

των χριστιανών, αποδίδοντας «μεγάλη σημασία στον διάλογο κυρίως με τους ετεροδόξους» (Μήνυμα της Αγίας και Μεγάλης Συνόδου, 2016). Αυτή η διαχριστιανική επικοινωνία, ενταγμένη στο πλαίσιο του Παγκοσμίου Συμβουλίου Εκκλησιών και στους διμερείς διαλόγους εντός της Οικουμενικής Κίνησης, χωρίς να σημαίνει συμβιβασμό της πίστης, δεν παύει να αποσκοπεί στην κατανόηση της παράδοσης της μίας και αδιαίρετης Εκκλησίας της πρώτης χριστιανικής χιλιετίας, καθώς και στην πλήρη συμμετοχή όλων των χριστιανών στην κοινή ευχαριστιακή τράπεζα (Κούκουρα, 2012).

1.1.2. Το πρόσωπο του «άλλου» στην Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση

Ο τρόπος με τον οποίο ο Θεός συναντάται με τον άνθρωπο και έρχεται σε γνωριμία μαζί του, δεν μένει χωρίς ανθρωπολογικές συνέπειες για μια οντολογική θεώρηση της γνωριμίας με τον άλλον. Όπως ο Θεός είναι ο απόλυτος «Άλλος», ο απόλυτα διαφορετικός, που συνάπτει σχέση με τον άνθρωπο, έτσι και ο συνάνθρωπος καθίσταται ο «άλλος», τον οποίο ο άνθρωπος καλείται να αποδεχθεί και να αγαπήσει (Γιαγκάζογλου, 2006, σ. 123). Για τον Χριστό ο «άλλος» δεν είναι ούτε αντίπαλος, ούτε και εχθρός. Μέσα στο πνεύμα της θείας ενανθρώπισης, κατά την οποία ο άκτιστος Θεός ενώνεται με την ανθρώπινη φύση, η συνάντηση με την ετερότητα και τη διαφορετικότητα όχι μόνο δικαιώνεται σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά καθίσταται και επιβεβλημένη, αφού συνιστά προϋπόθεση της εν Χριστώ σωτηρίας. Άλλωστε, αυτή η ίδια η ενανθρώπιση του Λόγου, ως είσοδος του άκτιστου Θεού στην ανθρώπινη ιστορία και κατεξοχήν ένωσή του με τον κτιστό ανθρώπινο πολιτισμό, αποτελεί τη θεολογική δικαίωση της συνάντησης με τον ξένο και τον διαφορετικό (Θερμός, 2005, σ. 38). Και δεν συνιστά ύβρη το γεγονός ότι και ο ίδιος ο Χριστός, ο Υιός του Θεού, θα μπορούσε να προσδιοριστεί και ως ξένος και «μετανάστης». Ξενιτεύτηκε από τον ουρανό, κατεβαίνοντας σε ένα ξένο τόπο, τη γη των ανθρώπων. Συνελήφθη στη Ναζαρέτ, γεννήθηκε στη Βηθλεέμ, φυγαδεύτηκε στην Αίγυπτο, ανατράφηκε στη Ναζαρέτ και έζησε σε μια συνεχή μετακίνηση μέχρι τον αιμωτικό θάνατό του. Ουσιαστικά ταύτισε τον εαυτό του με τους «ασήμαντους» ξένους, σύμφωνα και με τη σχετική παραβολή της κρίσης (Παπαθανασίου, 2008, σ. 20).

Η αντίληψη ότι ο άνθρωπος γνωρίζει τον Θεό μέσα από την αγαπητική σχέση με τους συνανθρώπους του, αποτελεί βασική διάσταση του ευαγγελικού λόγου. Στην Καινή Διαθήκη κυριαρχεί το πνεύμα της αγάπης προς τον ξένο, και τον διαφορετικό. Ο Χριστός δίνει μια νέα ερμηνεία για την έννοια του «πλησίον», σε σχέση με την υπάρχουσα εκείνη την εποχή ιουδαϊκή αντίληψη. Απαντώντας στην ερώτηση «ποιος είναι ο πλησίον», με την παραβολή του Καλού Σαμαρείτη, τοποθετεί τον πλησίον έξω από τα στενά ιουδαϊκά πλαίσια και την αντίληψη σχετικά με τους όρους «έθνος», «φυλή», «κοινωνική τάξη» και «θρησκεία» (Γιούλτσης, 1974, σ. 92). Πλέον, για τους χριστιανούς, με βάση τη χριστιανική κατανόηση της αγάπης, πλησίον δεν είναι ο ομόθρησκος ή ο συμπατριώτης, ή αυτός με τον οποίο υπάρχει συμφωνία ιδεών, αλλά ο κάθε άνθρωπος που αποτελεί πολύτιμη εικόνα του Θεού²⁷ και χρειάζεται την αγάπη και το ενδιαφέρον των γύρω του. Η αγάπη και η αλληλεγγύη προς κάθε άνθρωπο που βρίσκεται σε ανάγκη, ανεξάρτητα από τη φυλή, την εθνικότητα ή τη θρησκεία του, καθίσταται το κριτήριο με βάση το οποίο θα κριθεί αν ένας χριστιανός μπορεί να απολαύσει τη δόξα του Θεού (Ιγνάτιος, 2004, σ. 31; Roebben, 2012, σ. 12). Ο ξένος αντιμετωπίζεται ως ευκαιρία ευλογίας από τον Θεό και η συμπεριφορά προς τον διαφορετικό γίνεται απαραίτητο κριτήριο της εν Χριστώ ζωής (Καπετανάκης, 2014, σ. 135).

Ο ίδιος ο Χριστός δίνει το μήνυμα της αγάπης, μη διστάζοντας να παρομοιάσει τον εαυτό του με όλους τους ασήμαντους και τους καταφρονημένους, θέτοντας το πλησίασμα και την απόδοση αγάπης προς αυτούς ως κριτήριο για τη συμμετοχή των χριστιανών στη Βασιλεία του. Συγκεκριμένα, με την παραβολή της Τελικής Κρίσης²⁸ κάνει λόγο για μια έξοδο του ανθρώπου από τον εγωισμό και την ιδιοτέλεια, για μια εκστατική κίνηση προς τον άλλο. Προτείνει, έτσι, ένα τρόπο ζωής που λειτουργεί ως προϋπόθεση για τη γνώση του Θεού και ακολουθεί το δικό του παράδειγμα, ο οποίος άδειασε από τη λαμπρότητα της θεότητας για χάρη του ταλαιπωρημένου ανθρώπου. Αυτοί που τελικά παραμένουν άγνωστοι του Θεού και αμέτοχοι της θείκης δόξας δεν είναι αυτοί που παρέλειψαν τις πράξεις της ελεημοσύνης, αλλά αυτοί που δεν κατάφεραν να βγουν από τον εαυτό τους για χάρη των ελάχιστων αδελφών τους, αδυνατώντας τελικά να μοιάσουν στον Χριστό

²⁷ Γρηγ. Θεολ., *Περί φιλοπτωχίας Λόγος 14*, PG 35, 876AB.

²⁸ Ματθ. 25, 31-46.

(Κορναράκης, 2010). Λίγο μετά από το πλύσιμο των ποδιών των μαθητών του, κατά την αρχιερατική του προσευχή προς τον Πατέρα, ο Χριστός δίνει την εντολή της αγάπης προς τους άλλους ανθρώπους, αναφέροντας ότι η αγάπη θα είναι το κριτήριο με βάση το οποίο θα αναγνωρίζονται οι μαθητές του²⁹. Η φιλευσπλαχνία θα πρέπει να είναι γνώρισμα των χριστιανών, με τον ίδιο τρόπο που αυτή αποτελεί και γνώρισμα του Θεού³⁰. Το ίδιο επαναλαμβάνει και ο ευαγγελιστής της αγάπης, ο Ιωάννης ο Θεολόγος, γράφοντας ότι αυτοί που ακολουθούν τον Χριστό οφείλουν να αγαπούν τους συνανθρώπους τους, με τον ίδιο τρόπο που και ο Θεός προσφέρει την αγάπη του³¹. Γιατί αν κάποιος ισχυριστεί ότι αγαπάει τον Θεό και ταυτόχρονα μισεί τον συνάνθρωπό του είναι ψεύτης. Γιατί «πώς μπορεί να μην αγαπά τον αδελφό του, τον οποίο έχει δει, και την ίδια στιγμή να λέει ότι αγαπά τον Θεό, τον οποίο δεν τον έχει δει;»³². Αλλά και ο απόστολος των εθνών Παύλος σημειώνει ότι ο ίδιος έγινε τα πάντα για όλους, ώστε με κάθε τρόπο να καταφέρει να τους σώσει. Και για εκείνους που βρίσκονταν έξω από τον νόμο του Θεού έγινε «άνομος», παρότι βρισκόταν μέσα στον νόμο του Θεού ο ίδιος, και για τους ασθενείς στην πίστη έγινε και ο ίδιος «ασθενής», με σκοπό να τους κερδίσει στην πίστη³³.

Μέσα από το δικό του παράδειγμα, ο Χριστός δείχνει με ποιον τρόπο μπορεί μια σχέση να είναι αληθινή. Αυτό συμβαίνει όταν ο άλλος γίνεται αποδεκτός ως δημιουργήμα και εικόνα του Θεού. Σε αυτήν την περίπτωση, η συνάντηση με τον άλλο μπορεί να πάρει τη μορφή γνήσιου διαλόγου και αληθινής κοινωνίας, ειδικά όταν συνοδεύεται από μια μετακίνηση προς τη θέση του άλλου (Θερμός, 2005, σσ. 124-125) ή έναν μετασχηματισμό της προσωπικότητας για να συναντήσει τον άλλο (Θερμός, 2008, σ. 181), σύμφωνα με το παράδειγμα του Χριστού. Τότε, παύει να υπάρχει και ο φόβος για τον άλλο, αφού ο ξένος και ο διαφορετικός αντιμετωπίζεται μέσα από το πρίσμα της κοινωνίας με τον Κύριο της αγάπης (Bartholomew Ecumenical Patriarch, 2001; Βαλλιανάτος, 2008, σ. 51). Οποιαδήποτε στάση υπονοεί ότι η Εκκλησία αποτελεί μια κλειστή ομάδα ανθρώπων, που θέλουν να απολαμβάνουν αποκλειστικά μόνο αυτοί τα δώρα του Θεού, διεκδικώντας

²⁹ Ιω. 13, 34-35.

³⁰ Λουκ. 6, 36.

³¹ Α' Ιω. 4, 11.

³² Α' Ιω. 4, 20.

³³ Α' Κορ. 9, 21-22.

ανέσεις και προνόμια, υπαγορεύεται από φιλαυτία και εγωισμό, ατομικό ή ομαδικό, εθνικό ή θρησκευτικό. Για την Εκκλησία δεν υπάρχουν, ή μάλλον δεν πρέπει να υπάρχουν αντίπαλοι και εχθροί (Κεσελόπουλος, 2013, σ. 220). Ο άνθρωπος καλείται να μιμηθεί τον τρόπο ζωής του Θεού και να ανοίξει τις σχέσεις του, πέρα από τα όρια που θέτουν κριτήρια έθνους ή θρησκείας. Η σπουδαιότητα και το μεγαλείο της πρόσληψης φανερώνεται εκεί που είναι αισθητή η παρουσία της διαφορετικότητας. Σε αυτή την περίπτωση, το αγκάλιασμα του ξένου και του άγνωστου αναδεικνύουν την αληθινή διακονία της ασκητικής αγάπης (Σταμούλης, 2005, σσ. 13-14), η οποία ξεπερνάει την προσβλητική στάση της απλής ανοχής και εκτείνεται στην αναγνώριση και την αμοιβαία γνωριμία (Παπανδρέου, 1997, σ. 332).

Η διαλογική επικοινωνία θα πρέπει να εκφράζεται στην πεποίθηση ότι ο άνθρωπος βρίσκει την ύπαρξή του μέσα από την ένωση με τον συνάνθρωπό του (Φάρος, 1979, σ. 16). Η ανθρώπινη ύπαρξη έχει μια διαλογική διάσταση (Λάμπας, 2000, σ. 222; Μπαχτίν, 2000; Hermans & Hermans-Konopka, 2012), την οποία ο άνθρωπος καλείται να την κατανοήσει και να την αξιοποιήσει δημιουργικά με τον τρόπο ζωής του. Και αυτό μπορεί να γίνει αν ο άνθρωπος, ως εικόνα του Θεού, πορεύεται «έν κοινωνία» με τους άλλους ανθρώπους, σύμφωνα με το πρότυπο του Τριαδικού Θεού. Μέσα από τη γνωριμία με τα πρόσωπα των συνανθρώπων του, ο άνθρωπος ανακαλύπτει τον εαυτό του και «γνωρίζεται» και ο ίδιος από τον Θεό³⁴, γινόμενος φίλος του Χριστού³⁵ και ακολουθώντας τη ζωή Εκείνου. Άλλωστε, ο άνθρωπος ολοκληρώνεται, γίνεται δηλαδή άνθρωπος σύμφωνα με τη θεϊκή εικόνα, μόνο όταν ζει με τους άλλους και για τους άλλους. Γίνεται αληθινός άνθρωπος μέσα από τη «συμμετοχή» και όχι μέσα από την εγωιστική απομόνωση. Και αυτό καταδεικνύει τη διαλογική φύση της ύπαρξής του (Ware, 1994, σσ. 58-59; Μαντζανάρης, 2005). Ο εγωκεντρισμός συνιστά εχθρό του διαλόγου και μόνο αυτός που αγαπά κάνει γνήσιο διάλογο με τον Θεό και τον πλησίον του (Βάντσος, 1987, σσ. 370-372). Αυτή η αγάπη προς τον «άλλο», προς τον συνάνθρωπο, έκφραση της οποίας συνιστά και η φιλία (Γιούλτσης, 1974, σ. 115), αποτελεί ταυτόχρονα κριτήριο

³⁴ Γαλ. 4, 9, «νῦν δὲ γνόντες Θεόν, μᾶλλον δὲ γνωσθέντες ὑπὸ Θεοῦ...».

³⁵ Ιω. 15, 14.

και γνώρισμα της σχέσης, που καλείται ο άνθρωπος να συνάψει με τον Θεό³⁶ μέσα στο εκκλησιαστικό σώμα (Γιαγκάζογλου, 2006, σ. 112).

1.1.3. Η αποστολή της Εκκλησίας - Ο διάλογος με τον «άλλο»

α) Η πρώτη Εκκλησία συνομιλεί με τον κόσμο

Ήδη, από την εποχή της Παλαιάς Διαθήκης, η διαλογική σχέση ανάμεσα στον Θεό και τον άνθρωπο δεν περιορίζεται σε μια «μονοφωνική» επικοινωνία μεταξύ του Θεού και του εκλεκτού λαού. Υπερβαίνει τα στενά όρια του εθνικού προσδιορισμού και εκτείνεται πέρα από αυτά, εμπεριέχοντας όλα τα έθνη (Γιούλτσης, 1974, σ. 91). Η αρχική υπόσχεση του Θεού στον γενάρχη Αβραάμ είναι ότι στο πρόσωπό του θα ευλογηθούν «πᾶσαι αἱ φυλαὶ τῆς γῆς»³⁷. Ο ίδιος ο εκλεκτός λαός καλείται να συναντηθεί και με άλλους λαούς, που είναι στραμμένοι σε άλλες μορφές θρησκευτικότητας, και να λειτουργήσει ως γέφυρα για τη μεταφορά του θείου θελήματος, όπως καταδεικνύεται στο βιβλίο του Ιωνά³⁸. Ακόμα και αυτός ο ερχομός του Θεού στον κόσμο θα προσλάβει ιστορικά όλη την ανθρωπότητα. Όπως φαίνεται στη γενεαλογία του Χριστού που παραθέτει ο ευαγγελιστής Ματθαίος, σε αυτήν περιλαμβάνονται γυναίκες αμαρτωλές και αλλοεθνείς, που αξιώθηκαν όμως να γίνουν προμήτορες του Μεσσία³⁹, κάτι που δείχνει ότι η σχέση του Θεού με τον άνθρωπο υπερβαίνει το στενό εθνικό και θρησκευτικό πλαίσιο. Άλλωστε, ο Θεός δεν αφήνει αφανέρωτο τον εαυτό του⁴⁰, καθώς σημάδια του υπάρχουν επίσης σε άλλες θρησκείες και πολιτισμούς (Γιαγκάζογλου, 2006, σ. 125).

Όσοι αποφασίζουν να ακολουθούν τον Χριστό με τη ζωή τους, καλούνται να συνομιλήσουν με τον κόσμο, μεταφέροντας προς τα έξω την καινούργια ζωή που οι ίδιοι βιώνουν και ζουν. Όπως φαίνεται στη βιβλική περιγραφή της Μεταμόρφωσης του Χριστού, οι τρεις μαθητές που υπήρξαν θεατές του θαύματος δεν παραμένουν στο όρος της Μεταμόρφωσης, παρότι αρχικά το ζήτησαν⁴¹. Κάτι τέτοιο θα έδινε την

³⁶ Ιω. 13, 35.

³⁷ Γέν. 12, 3.

³⁸ Ιων. 1-4.

³⁹ Ματθ, 1, 1-17.

⁴⁰ Πράξ. 14, 17.

⁴¹ Μάρκ. 9, 5.

εντύπωση μιας μυστικής ευτυχίας, ατομικής ή συλλογικής, που βιώνεται μακριά από τον κόσμο. Αντίθετα, αποστέλλονται μέσα στον κόσμο, για να γίνουν μάρτυρες του θεϊκού φωτός και της αποστολής της Εκκλησίας (Schmemmann, 1992, σσ. 65-67). Καλούνται να μεταφέρουν αυτό το μήνυμα σε όλα τα έθνη⁴², διαλεγόμενοι με ανθρώπους διαφορετικών πεποιθήσεων. Αυτό, άλλωστε, εννοούν και τα λόγια του Χριστού προς τους μαθητές του: «και ἔσεσθέ μοι μάρτυρες ἔν τε Ἱερουσαλήμ καί ἐν πάσῃ τῇ Ἰουδαίᾳ καί Σαμαρείᾳ καί ἕως ἐσχάτου τῆς γῆς»⁴³. αποτελούν μια υπόμνηση για την αποστολή τους, η οποία εκτείνεται μέχρι τις εσχαιές του κόσμου.

Αλλά και αυτός ο χριστιανικός λόγος δεν μπορεί να περιορίζεται σε τοπικά και θρησκευτικά πλαίσια, όπως καταδεικνύεται από την εορτή της Πεντηκοστής και την κάθοδο του Αγίου Πνεύματος στη ζωή της Εκκλησίας. Αντίθετα με τη βιβλική αναφορά για την επικοινωνιακή σύγκυση στον πύργο της Βαβέλ⁴⁴, κατά την Πεντηκοστή το Άγιο Πνεύμα καλεί όλους σε ενότητα και επικοινωνία⁴⁵. Εκφράζεται δε στις γλώσσες των παρισταμένων, στις γλώσσες που αυτοί κατανοούσαν (Βαλλιανάτος, 2008, σ. 25), αποκαλύπτοντας τον οικουμενικό χαρακτήρα της Εκκλησίας. Όπως σημειώνει ο αρχιεπίσκοπος Αλβανίας Αναστάσιος, με αυτόν τον πύρινο τρόπο της έκχυσης του Αγίου Πνεύματος πέφτουν όλα τα διαχωριστικά φράγματα, και διακηρύσσεται ότι ο ορίζοντας του χριστιανικού μηνύματος δεν είναι η Ιουδαία αλλά ολόκληρος ο κόσμος (Γιαννουλάτος, 2009, σ. 341). Μετά την Πεντηκοστή, η επικοινωνία με τα έθνη επαναλαμβάνεται στη συνάντηση του αποστόλου Πέτρου με τον εκατόνταρχο Κορνήλιο, στη συνάντηση του αποστόλου Φιλίππου με τον Αιθίοπα άρχοντα⁴⁶, αλλά και στο άνοιγμα που πραγματοποιεί η Εκκλησία, πέρα από τα όρια της Ιουδαίας. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται, επίσης, ολόκληρο το αποστολικό έργο του Παύλου, από το οποίο δεν θα μπορούσε να μην αναφερθεί εξαιρετικά η συνάντησή του με τους Αθηναίους φιλοσόφους, των οποίων τη θρησκευτικότητα ο Παύλος δεν περιφρονεί ούτε και αποδοκιμάζει, αλλά αντίθετα δείχνει την εκτίμησή του στα θετικά της σημεία⁴⁷ (Δεσπότης, 2008, σ. 81).

⁴² Ματθ. 28, 19.

⁴³ Πράξ. 1, 8.

⁴⁴ Γέν. 11, 1-9.

⁴⁵ Πράξ. 2, 1-41.

⁴⁶ Πράξ. 10, 1-48 και 8, 26-40.

⁴⁷ Πράξ. 17, 16-34.

Η ενότητα των χριστιανών, που στηρίζεται στην τέλεση του μυστηρίου της Θείας Ευχαριστίας και μετασχηματίζει τους πιστούς σε σώμα Χριστού και ναούς του Αγίου Πνεύματος (Schmemmann, 1992, σ. 47), εκφράζεται προς τα έξω ως μαρτυρία της χριστιανικής ζωής. Επεκτείνεται δε πέρα από τα τοπικά και χρονικά όρια της ευχαριστιακής σύναξης, προσλαμβάνοντας χαρακτήρα συνάντησης και διαλόγου της Εκκλησίας με τα έθνη, με σκοπό την εδραίωση της Βασιλείας του Θεού (Γιούλτσης, 1974, σ. 88).

β) Ο διάλογος στην πατερική σκέψη και εκκλησιαστική γραμματεία

Οι χριστιανοί, από την αρχή της παρουσίας τους ανάμεσα στον κόσμο, βρίσκονται σε διάλογο με ανθρώπους άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων και πολιτισμών, δίνοντας μαρτυρία για αυτό που πιστεύουν και ελπίζουν⁴⁸. Όπως σημειώνει ο αρχιεπίσκοπος Αλβανίας Αναστάσιος, ο διάλογος αυτός αποτέλεσε κινητήριο παράγοντα για την ανάπτυξη της χριστιανικής θεολογίας, καθώς το μεγαλύτερο μέρος της πατερικής γραμματείας ήταν αποτέλεσμα ενός διαλόγου με τον αρχαίο ελληνικό κόσμο και τα θρησκευτικά ρεύματα της εποχής. Ο διάλογος αυτός εκφράστηκε είτε ως αντίθεση προς τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις, είτε ως γόνιμη σύνθεση με τις ιδέες που αυτές κόμιζαν, εμπλουτίζοντας την Εκκλησία (Γιαννουλάτος, 2004, σ. 427).

Υπό τον όρο «διάλογος» αναφέρονται ένα πλήθος από κείμενα της πατερικής και εκκλησιαστικής γραμματείας, όπως θεολογικές πραγματείες, ομιλίες, απολογητικά έργα ή αντιρρητικοί λόγοι και επιστολές. Βέβαια, τα συγκεκριμένα έργα αφορούν έμμεσα στη διαλογική συνομιλία με τον κόσμο, καθώς επιχειρούν να αποδείξουν την ανωτερότητα της χριστιανικής διδασκαλίας, αντικρούοντας τις ενάντιες κατηγορίες και εκθέτοντας τις χριστιανικές θέσεις, και δεν βρίσκονται σε συνάφεια με τη σκοποθεσία αυτής της εργασίας. Παράλληλα, μέσα στον πλούτο της εκκλησιαστικής γραμματείας υπάρχουν κάποια πατερικά έργα, τα οποία έχουν δομηθεί με τη μορφή διαλόγου και ερωταποκρίσεων, κατά το πρότυπο αρχαίων

⁴⁸ Α' Πέτρ. 3, 15.

φιλοσοφικών κειμένων, ή αποτελούν καταγραφή διαλογικών συζητήσεων⁴⁹ (The Oxford Dictionary of Byzantium, 1991, σ. 618). Ως διάλογος με άλλους πολιτισμούς μπορεί, επίσης, να θεωρηθεί η προσπάθεια των Πατέρων να μαρτυρήσουν τον ευαγγελικό λόγο σε πρόσωπα και περιοχές που αγνοούσαν τη χριστιανική πίστη, συνομιλώντας με άλλες θρησκείες. Αυτό έγινε σε περιπτώσεις συνομιλίας του χριστιανικού κηρύγματος με τους Ιουδαίους, τους Άραβες, τους Αιθίοπες, τους Πέρσες και τους σλαβικούς λαούς⁵⁰. Σε μεταγενέστερη εποχή, κυρίως μετά τα μέσα του 14^{ου} αιώνα, μεγαλύτερη πρόοδος υπήρξε στη συνομιλία των χριστιανών με τους μουσουλμάνους, με τη συνδρομή του Γρηγορίου του Παλαμά⁵¹, του Ιωσήφ Βρυέννιου⁵² και των αυτοκρατόρων Ιωάννου ΣΤ΄ του Καντακουζηνού⁵³, Μανουήλ Β΄ του Παλαιολόγου⁵⁴ και Γεννάδιου Σχολάριου (Ζιάκα, 2010, σσ. 76-78). Κατά τη νέα αυτή φάση των διαλόγων, που προσδιορίζεται προς τα τέλη του βυζαντινού βίου, αξιοποιούνται οι θρησκευτικές πεποιθήσεις των μουσουλμάνων, χωρίς βέβαια να υποβαθμίζεται η χριστιανική πίστη, γίνονται προσπάθειες για έναν αντικειμενικό διάλογο μέσα σε πνεύμα σεβασμού, αλληλογνωριμίας και ειρηνικής συνύπαρξης, και αποφεύγονται οι υποτιμητικές εκφράσεις και οι προσβλητικοί υπαινιγμοί, που καταγράφονταν σε παλαιότερα βυζαντινά κείμενα και δημιουργούσαν εχθρική προδιάθεση και στις δύο πλευρές (Γιαννουλάτος, 2000, σσ. 143-152; Ζιάκα, 2010, σ. 79).

Βέβαια, όπως διαφαίνεται μέσα από την πατερική σκέψη, παρότι ο πατερικός διάλογος με τον «άλλο» δεν εκπίπτει σε φανατισμούς ή σε φονταμενταλιστικές εξάρσεις (Χαραλαμπίδης, 2013, σ. 146), διαφέρει μεθοδολογικά από τις σύγχρονες επιστημονικές αντιλήψεις και αρχές του

⁴⁹ Έκφραση του διαλόγου στην εκκλησιαστική γραμματεία συνιστούν, επίσης, οι συζητήσεις των Πατέρων για την διατύπωση των Ορθοδόξων δογμάτων, όπως περιγράφονται στα Πρακτικά των Οικουμενικών Συνόδων. Βλ. σχετικά την τρίτομη έκδοση των *Πρακτικών* από την Καλύβη Τιμίου Προδρόμου, της Σκήτης Αγίας Άννας Αγίου Όρους (1981).

⁵⁰ Πολλά παρόμοια παραδείγματα αναφέρονται στην Εκκλησιαστική Ιστορία του Σωκράτους, PG 67 (Αναστασίου, 1979, σσ. 541-567).

⁵¹ Γρηγ. Παλαμάς, *Πρός τούς άθėjους Χιόνας, Διάλεξις συγγραφεΐσα παρά ίατροϋ τοϋ Ταρωνίτου παρόντος καί αύτήκοου γερονότος*, περ. Σωτήρ τ. 15 (1892), σσ. 240-246, στο Γιαννουλάτος, *Παγκοσμίότητα και Ορθοδοξία*, 2000, σ. 143.

⁵² Ιωσήφ Βρυέννιος, *Μετά τινος Ίσμαηλίτου διάλεξις*, στο Γιαννουλάτος, *Παγκοσμίότητα και Ορθοδοξία*, 2000, σ. 143.

⁵³ PG 154, 372-692.

⁵⁴ *Διάλογος μετά τινος Πέρσου*, PG 156, 125-174.

παιδαγωγικού και διδακτικού διαλόγου⁵⁵. Αυτές δέχονται ότι ο πραγματικός διάλογος δεν μπορεί να αποσκοπεί στην κυριαρχία της «ορθής» προσέγγισης, ενώ η αλήθεια δεν μπορεί να περιορίζεται στην προσέγγιση του διδάσκοντος, αλλά κατακτάται και ανακαλύπτεται με βάση τις προγενέστερες εμπειρίες των μαθητών, και την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον τους.

Αντίθετα, στην πατερική σκέψη ο διάλογος προσεγγίζεται διαφορετικά. Ως πρόσωπα αγιασμένα και ως εκκλησιαστικοί ποιμένες, οι Πατέρες ήταν φυσικό να αγωνίζονται να κατηχήσουν το ποίμνιό τους και να πείσουν για την υπερέχουσα αλήθεια της χριστιανικής πίστης (Χαραλαμπίδης, 2013, σ. 146). Γι' αυτό και άλλοτε χρησιμοποιούν τη διαλεκτική μέθοδο για να φτάσουν στην αλήθεια, ενώ άλλοτε είναι επιφυλακτικοί απέναντί της. Για τους Πατέρες, ο διάλογος ως μέθοδος ή ως στάση ζωής δεν θα μπορούσε να μην έχει καθοδηγητική μορφή. Εκφράζει την ποιμαντική τους αγωνία για την προφύλαξη του ποιμνίου τους από αλλότριες διδασκαλίες. Υπό αυτή την έννοια, η διαλογική μέθοδος των Πατέρων αποβλέπει στην πειθώ⁵⁶ και προσιδιάζει περισσότερο στη διδασκαλία και κατήχηση της Εκκλησίας, παρά στις συνθήκες της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, που αναφέρεται στο σύνολο ενός πληθυσμού. Για τους Πατέρες προέχει η μαθητεία στην αγιότητα και τη χριστιανική πίστη, ενώ η παιδεία θα πρέπει να διαπαιδαγωγεί τον άνθρωπο στην εν Χριστώ ελευθερία, στην κατά Θεόν μόρφωση, στην απόκτηση «αληθινής φρόνησης» και χριστοκεντρικού τρόπου ζωής (Κορναράκης, 1999, σσ. 421, 457). Σύμφωνα με τον π. Γεώργιο Φλορόφσκυ, ολόκληρη η διδασκαλία των Πατέρων είναι ένα κήρυγμα, ενώ η θεολογική τους μαρτυρία είναι μια «κήρυγματική θεολογία», βασισμένη στην πίστη. Δεν είναι μια «διδασκαλία», η οποία θα μπορούσε να προσφερθεί με επιχειρήματα ή να «διδασχθεί κατά έναν σχολικό τρόπο» (Φλορόφσκυ, 1979, σσ. 18-19). Γι' αυτό και οι Πατέρες, ειδικά στις εποχές των θεολογικών αγώνων και των συνεχών συζητήσεων για τη διατύπωση της αλήθειας της Εκκλησίας, ήταν ενάντιοι στη χρήση της αριστοτελικής διαλεκτικής μεθόδου, επειδή ήθελαν να επαναφέρουν τη θεολογική φωνή στη ζωή της πίστης

⁵⁵ Βλ. εν. 1.2.1.

⁵⁶ Ιω. Χρυσ., *Εἰς Γένεσιν, Ὁμιλία Η΄*, PG, 53, 73δ': «Ταῦτα πρὸς αὐτοὺς συνεχῶς διαλεγόμενοι, μὴ παύσησθε τὰ παρ' ἑαυτῶν εἰσφέροντες, ἂν ἄρα ἐνδῶσιν, ἂν ἄρα βουληθῶσι διαβλέψαι πρὸς τὴν ἀλήθειαν».

και την άσκηση της αρετής. Όπως σημειώνει ο π. Γεώργιος Φλορόφσκυ, η πατερική θεολογία μπορούσε μόνο «να κηρυχθεί από τον άμβωνα» ή «να εκφωνηθεί στα λόγια της προσευχής και να εκφραστεί μέσα στην όλη δομή της Χριστιανικής ζωής» (Φλορόφσκυ, 1992, σ. 62). Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι απορρίπτονται από τους Πατέρες ο σεβασμός και η καλλιέργεια των ανθρώπινων γνώσεων (Περσελής, 1994, σ. 137)⁵⁷ αλλά και η χρήση των φιλοσοφικών μεθόδων, τις οποίες όμως οι Πατέρες χρησιμοποίησαν επιλεκτικά, ως μέσο και όχι ως σκοπό της εξάσκησης του ποιμαντικού τους έργου (Παπαδόπουλος, 1990, σ. 36).

Ο Οικουμενικός Πατριάρχης Βαρθολομαίος σημειώνει ότι η Ορθόδοξη Εκκλησία δεν επιδιώκει να πείσει για κάποια συγκεκριμένη αντίληψη της αλήθειας, μεταστρέφοντας τους ανθρώπους σε ένα συγκεκριμένο τρόπο σκέψης. Αντίθετα, καλεί κάθε άνθρωπο να νιώσει την προοπτική και «τον παλμό της Εκκλησίας», ώστε να ακούσει τη διαφορετική προοπτική την οποία εκφράζει, μέσα από στάση σεβασμού και ανοχής (Bartholomew Ecumenical Patriarch, 2001; Βαλλιανάτος, 2008, σ. 51). Αυτήν τη θεώρηση εκπροσωπεί και το παράδειγμα του αγίου Ιουστίνου, του φιλόσοφου και μάρτυρος, η διδασκαλία του οποίου ίσως δεν έχει διαδοθεί όσο θα έπρεπε. Σύμφωνα με τον Ιουστίνo, όσοι εκπροσωπούν διαφορετικές προς την Ορθόδοξη χριστιανική πίστη αντιλήψεις δεν θα πρέπει να απαξιώνονται θρησκευτικά, καθώς ακόμα και εκτός της χριστιανικής Εκκλησίας δύναται να αναγνωριστεί «σπερματικά» η εμφάνιση της αλήθειας, κάτι που δίνει τη δυνατότητα για έναν γόνιμο και δημιουργικό διάλογο με εκείνους που δεν ασπάζονται τη χριστιανική πίστη (Γιαννουλάτος, 1976, σσ. 64-65; Μαρτζέλος, 2013; Χαραλαμπίδης, 2013, σ. 147). Κριτική στάση απέναντι σε μια τέτοια ανάγνωση του Ιουστίνου εκφράζει ο Λάμπρος Σιάσος, υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία του Ιουστίνου περί σπερματικού λόγου αποκτά ερείσματα για τους σύγχρονους διαλόγους, μόνο αν ενταχθεί αποκλειστικά μέσα στο περιβάλλον της εποχής του και στη συνολική πατερική και βιβλική παράδοση (Σιάσος, 2013, σ. 307).

⁵⁷ Χαρακτηριστικό αυτής της αντίληψης είναι το έργο του Μεγ. Βασιλείου, *Πρός τούς νέους όπως αν έξ έλληνικῶν ώφελοῖντο λόγων*, PG 31, 564-589.

γ) Διαθρησκειακός διάλογος

Η συνάντηση και ο σημερινός διάλογος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών και πολιτισμών δεν είναι μια συνήθεια των τελευταίων χρόνων. Η χριστιανική πίστη και ο χριστιανικός πολιτισμός ανέκαθεν διαλεγόταν με το διαφορετικό και το αλλότριο. Η Εκκλησία σε όλες τις φάσεις της ιστορίας της χρησιμοποίησε τον διάλογο, που τον υπαγορεύει η ίδια η φύση της αλλά και ο σκοπός και η θέση της μέσα στον κόσμο. Αλλά και η μακραίωνη παράδοση και ζωή της Εκκλησίας πιστοποιεί τον διαλογικό χαρακτήρα της, αξιοποιώντας τον διάλογο ως καθημερινή πρακτική και όχι μόνο σε ένα θεωρητικό επίπεδο (Κεσελόπουλος, 2013, σ. 219).

Βέβαια, αυτή η επικοινωνία μεταξύ της Εκκλησίας και του κόσμου λαμβάνει συνήθως καθοδηγητικό χαρακτήρα, εκδηλούμενη ως ένα κήρυγμα της χριστιανικής αλήθειας και αποβλέποντας σε μια διδακτική μεταφορά της χριστιανικής πίστης (Ζιάκα, 2010, σ. 147). Όταν ο διάλογος γίνεται με την προοπτική της κατίσχυσης του άλλου παύει πια να στηρίζεται στη δυναμική της προσωπικής ελευθερίας. Γι' αυτό και ο παλαιός όρος «εκχριστιανισμός» ίσως δεν μπορεί να εκφράσει την αποστολή της Εκκλησίας στον κόσμο, όπως αυτό γίνεται σήμερα με τους όρους «μαρτυρία» και «διαθρησκειακός διάλογος» (Βασιλειάδης, 2005, σσ. 31, 37), αφού ενδεχομένως υποκρύπτει προκατάληψη προς τις πεποιθήσεις των άλλων ή τελικά καταλήγει σε προσηλυτισμό (Ζιάκα, 2010, σ. 217; 2013, σ. 370). Όταν μια θρησκεία δίνει έμφαση στην υπεροχή ή την επιβολή της δικής της αλήθειας έναντι των άλλων, με δογματικό και αποκλειστικό τρόπο, αυτή η τακτική μπορεί να οδηγεί σε καταστάσεις φανατισμού και μισαλλοδοξίας. Σε αυτή την υπεροχική έκφραση της κατοχής της αλήθειας, ακόμα και η διάσταση της ανεκτικότητας αποτελεί ένα ατελές στάδιο του διαθρησκειακού διαλόγου. Σε ένα επόμενο επίπεδο, το οποίο αποτέλεσε και βάση της παρούσας έρευνας, δίνεται σημασία στη θρησκευτική αναζήτηση κάθε ανθρώπου για την κατάκτηση της αλήθειας, ενώ η αναγνώριση και όχι η αδιάφορη ανοχή του άλλου είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει σε έναν ειλικρινή διάλογο με τους πιστούς από άλλες θρησκείες (Παπανδρέου, 1997, σ. 331; Ζηζιούλας, 2013, σ. 8; Σαββάτος, 2013, σ. 15; Γιαγκάζογλου, 2006, σ. 88).

Ο όρος διαθρησκειακός διάλογος αναπτύχθηκε σε διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις κατά τον 20^ο αιώνα, μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο,

αναδεικνύοντας την επικοινωνία μεταξύ των θρησκειών ως παράγοντα αλληλοκατανόησης μεταξύ λαών και πολιτισμών με διαφορετική θρησκευτική πίστη (Ζιάκα, 2010, σ. 145). Στους σύγχρονους διαθρησκειακούς διαλόγους, στους οποίους συγκαταλέγονται οι διάλογοι της Ορθόδοξης Εκκλησίας με το Ισλάμ⁵⁸ ή με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, ο ρόλος της Εκκλησίας είναι να εκφράζει τον δικό της λόγο, χωρίς όμως αυτός ο λόγος να γίνεται εξουσιαστικός ή αυταρχικός, αποκλείοντας τον αντίλογο. Σε μια τέτοια περίπτωση επικοινωνίας, αυτός ο λόγος ουσιαστικά εκπίπτει σε μονόλογο και χάνει τη διαλογική του δύναμη. Ένας τέτοιος λόγος είναι ανύπαρκτος λόγος, σύμφωνα με τον Μάριο Μπέγζο, διότι απουσιάζει η διαλεκτική σχέση και ο διάλογος, ο οποίος γεννιέται από τη συνάντηση λόγου και αντιλόγου. Ένας λόγος χωρίς αντίλογο και χωρίς διάλογο καταντά άγονος και χωρίς αποτέλεσμα. Ο διάλογος είναι αυτός, που καθιστά αυθεντική και δημιουργική τη λειτουργία του λόγου (Μπέγζος, 1996, σσ. 124-125).

Η θεολογική και κοινωνική τεκμηρίωση του διαθρησκειακού διαλόγου προσφέρει το ασφαλές πλαίσιο για την εισαγωγή του ως τεχνική διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Αρκεί να υπάρχει ένα *consensus* θεολογικό και παιδαγωγικό για τις προϋποθέσεις του. Αυτό σημαίνει ότι οι σύγχρονοι διαθρησκειακοί και πολυπολιτισμικοί διάλογοι δεν θα πρέπει να κατανοούνται ως πεδίο εμφάνισης θρησκευτικών ανταγωνισμών αλλά ως αφορμή συνάντησης των θρησκειών, με σκοπό την αλληλοκατανόηση και την επικοινωνία μεταξύ των λαών που έχουν διαφορετική θρησκευτική πίστη και πολιτισμό, καθώς έτσι δίνεται η ευκαιρία στους διαλεγόμενους να γνωρίσουν ο ένας τον άλλο και να αναπτύξουν τον σεβασμό και την αλληλεγγύη προς τους ανθρώπους με διαφορετικές θρησκευτικές και πνευματικές αναζητήσεις (Ζιάκα, 2010, σ. 214; 2013, σσ. 341-342; Σαββάτος, 2013, σ. 14). Παράλληλα, ο διαθρησκειακός διάλογος προσφέρει μια μοναδική ευκαιρία στις θρησκευτικές κοινότητες να ανακαλύψουν και να μελετήσουν, ακόμα και τις δικές τους πνευματικές παραδόσεις (Κλάψης, 2013α, σ. 86; 2013β, σ. 460).

Το να μαθαίνουν οι άνθρωποι ο ένας για τον άλλον, για τη θρησκεία του και τον πολιτισμό του, χωρίς φόβους ή θρησκευτικές επιδιώξεις, ενέχει και μια

⁵⁸ Για τον διάλογο των Ορθοδόξων με το Ισλάμ και τις άλλες μονοθεϊστικές θρησκείες κατά τον 20^ο βλ. Παπανδρέου Δαμασκηνός (1997, σ. 316), Γιαννουλάτος Αναστάσιος (2000, σ. 154) και Ζιάκα Αγγελική (2010, σ. 152 κ.ε.).

παιδαγωγική διάσταση. Μπορεί να οδηγήσει σε μια ομαλή ανθρώπινη συνύπαρξη, η οποία θα προασπίζει τη θρησκευτική ανοχή και την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Ζιάκα, 2013, σ. 367). Ένας τέτοιος διάλογος μεταξύ ανθρώπων και πολιτισμών, σύμφωνα με την Αγγελική Ζιάκα, χρειάζεται να έχει πρωτίστως κοινωνικό και ανθρωπιστικό χαρακτήρα, και να χαρακτηρίζεται από τον θεολογικό λόγο της αγάπης, ο οποίος αποτελεί ένα κατεξοχήν θρησκευτικό αίτημα της Αγίας Γραφής και των Ιερών κειμένων των θρησκειών. Σε αντίθετη περίπτωση, μια προσέγγιση με δογματισμό απέναντι στις αντιλήψεις των άλλων, μπορεί να οδηγήσει σε θρησκευτική διαπάλη μεταξύ των ανθρώπων (Ζιάκα, 2013, σ. 370). Μόνο η αποδοχή του άλλου, με σεβασμό της ελευθερίας του και χωρίς την απαίτηση να δεχτεί αναγκαστικά τις διαφορετικές απόψεις, μπορεί να παρέχει άνεση διαλόγου και προθυμία ουσιαστικής συνεργασίας και αλληλογνωριμίας με τους οπαδούς διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων (Ζιάκα, 2010, σ. 210; Γιαννουλάτος, 2015, σ. 74). Άλλωστε, η κάθε θρησκεία δεν μειώνει το κύρος της όταν δέχεται με σεβασμό και ανεκτικότητα τον αλλόθρησκο. Και αυτή η συνύπαρξη και επικοινωνία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να δημιουργεί νέα συγκριτικά πλεονεκτήματα και πρότυπα στην ιστορία (Πορτελάνος, 2010, σ. 222). Σε αυτόν τον διάλογο οι πιστοί των άλλων θρησκειών θα πρέπει, σύμφωνα με τον Βασιλειάδη, να αντιμετωπίζονται ως «εταίροι» και «συνομιλητές» των ορθόδοξων χριστιανών (Βασιλειάδης, 2005, σ. 37; 2016, σσ. 8-9).

Αναφερόμενος ο Αρχιεπίσκοπος Τιράνων Αναστάσιος στον διαθρησκειακό διάλογο, σημειώνει ότι με αυτόν τον τρόπο μπορεί να υπερβαθούν οι παρανοήσεις, να ενισχυθεί μια νηφαλιότερη θρησκευτική συνείδηση και να υπάρξει κατανόηση των ανησυχιών και των επιχειρημάτων των άλλων. Ο διάλογος είναι προτιμότερος από τη σιωπή, μέσα στην οποία καλλιεργείται η καχυποψία και συχνά το μίσος (Γιαννουλάτος, 2015, σ. 148). Ο αρχιεπίσκοπος Αναστάσιος, υποστηρίζει την ανάγκη ύπαρξης επίσημων διαθρησκειακών διαλόγων για την καταπολέμηση κάθε έκφρασης θρησκευτικού φανατισμού, προβάλλει όμως παράλληλα και τις ευκαιρίες που προσφέρει η σημερινή εποχή για τη διεξαγωγή και ενός «διαλόγου ζωής». Ο συγκεκριμένος διάλογος, σύμφωνα με τον Αρχιεπίσκοπο Αναστάσιο, δεν απαιτεί αποδοχή ή συμφωνία σε θέματα θρησκευτικών πεποιθήσεων, αλλά επικεντρώνεται

στην κοινή αντιμετώπιση των καθημερινών προβλημάτων (Γιαννουλάτος, 2015, σσ. 149-150). Για έναν τέτοιο διάλογο, ο πλουραλισμός αποτελεί μια θετική πρόκληση και σίγουρα όχι μια απειλή. Σε αντίθετη περίπτωση, μια φοβική στάση απέναντι στην ποικιλία και τη διαφορετικότητα μπορεί να οδηγήσει σε επικίνδυνες απολυτοποιήσεις (Δεληκωσταντής, 2003, σ. 267).

Η παρουσία μιας διαφορετικής κουλτούρας, μιας ιδιαίτερης ταυτότητας ή ενός μοναδικού πολιτισμού, τόσο σε επίπεδο κοινωνίας όσο και σε επίπεδο θρησκείας, αποτελεί την προϋπόθεση για τη συνύπαρξη με τους άλλους και την επικοινωνία μαζί τους (Πορτελάνος, 2010, σ. 339). Βέβαια, η έκφραση της διαφορετικότητας δεν συνιστά από μόνη της κάτι αρνητικό, ούτε οδηγεί απαραίτητα στη σύγκρουση, αλλά γίνεται περισσότερο αφορμή αλληλογνωριμίας. Και, όπως σημειώνει ο Κωνσταντίνος Δεληκωσταντής, ένας διάλογος μεταξύ των θρησκειών θα πρέπει να ισορροπεί ανάμεσα στα άκρα, χωρίς να τα πλησιάζει. Και άκρα θεωρούνται τόσο η λησμονιά της αλήθειας, όσο και ο φανατισμός που προέρχεται από την έμφαση στην αλήθεια (Δεληκωσταντής, 2003, σ. 270). Κατά συνέπεια, ένας τέτοιος διάλογος ούτε αποβλέπει στη δημιουργία μιας παγκόσμιας θρησκείας, ούτε θα πρέπει να οδηγεί σε παραίτηση από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν την ιδιαίτερη ταυτότητα κάθε πολιτισμού. Αντίθετα, ο διάλογος μπορεί να είναι πιο γόνιμος, όταν αναζητούνται πλαίσια συνύπαρξης και συνεργασίας, παρά την ύπαρξη των όποιων διαφορών. Σε αυτή την περίπτωση, ο διάλογος μπορεί να βοηθήσει στο να γνωρίσει κανείς τον άλλον και, ακόμα, να διαλύσει τη μισαλλοδοξία και τη στρεβλή εικόνα που έχει για αυτόν, μαθαίνοντας πώς πραγματικά ο άλλος περιγράφει τον εαυτό του. Ταυτόχρονα, ο διάλογος μπορεί να συμβάλει στο να διαλύσει τη λανθασμένη εικόνα και την καχυποψία, που μπορεί να έχει και ο άλλος για τον συνομιλητή του (Πέτρου, 2005, σσ. 170-171; Ζιάκα, 2010, σ. 220; Βασιλειάδης, 2013, σ. 66; Κλάψης, 2013α). Η σύγκριση, ακόμα και η αντίθεση, των διαφορετικών θρησκευτικών απόψεων, μπορεί να συμβάλουν περισσότερο στη διαδικασία της μάθησης (Edgar, 2011, σ. 240).

1.1.4. Σύνοψη

Ο διάλογος για τη χριστιανική Εκκλησία δεν είναι ένα γεγονός μικρής σημασίας, αλλά συμπυκνώνει την ίδια της τη ζωή και τη θεολογία της. Ο Τριαδικός Θεός, ως αυθύπαρκτη διαλογική φύση, πλουτίζει και συγκροτεί κάθε πτυχή της ανθρώπινης πραγματικότητας. Φανερώνει τη σχέση του με τον κόσμο και τον άνθρωπο όχι μόνο μέσα από το γεγονός της δημιουργίας, αλλά ταυτόχρονα μέσα από ολόκληρη την εκδίπλωση της βιβλικής ιστορίας, την ενανθρώπιση του Θεού Λόγου και το συνολικό σχέδιο της Θείας Οικονομίας. Παράλληλα, μέσα από τη σχέση του με τον άνθρωπο, ο Θεός δίνει το μέτρο της συνάντησης και της επικοινωνίας με τον «άλλον», μιας συνάντησης που αποτελεί βασική προϋπόθεση και όρο πραγμάτωσης της χριστιανικής ζωής. Ο διάλογος, όπως αυτός ερμηνεύεται θεολογικά, είναι για τους χριστιανούς ένα κάλεσμα για μια αντίστοιχη στάση ζωής, στο πρότυπο της θεϊκής εικόνας. Μέσα στην ορθόδοξη παράδοση ο «άλλος», εθνικά ή θρησκευτικά, προσλαμβάνει τα χαρακτηριστικά του ίδιου του Χριστού, με τον οποίο ο χριστιανός έχει χρέος να συναντηθεί και να συνομιλήσει. Ταυτόχρονα όμως, ο διάλογος συνιστά και μια αντίστοιχη στάση ζωής για ολόκληρη την Εκκλησία, στις σχέσεις της με ανθρώπους άλλων πολιτισμών ή άλλων θρησκευτικών πεποιθήσεων. Στην περίπτωση αυτή, ο διάλογος με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις καταλαμβάνει σημαντικό χώρο στη ζωή και τη θεολογία της Εκκλησίας. Παίρνει τη μορφή ενός «διαθρησκειακού διαλόγου» και, όταν διεξάγεται με σεβασμό ως προς τη θρησκευτική ιδιοπροσωπία κάθε διαλεγόμενου μέρους, έρχεται σε γόνιμη συνάντηση με τη θρησκευτική ετερότητα, προσφέροντας πολλαπλό εμπλουτισμό σε όλες τις διαλεγόμενες πλευρές. Ένας τέτοιος διάλογος, όταν δεν αποσκοπεί στην κατίσχυση της μιας πλευράς έναντι της άλλης, χαρακτηρίζεται από ειλικρίνεια και μπορεί να προσφέρει ικανά παιδαγωγικά εργαλεία και προϋποθέσεις για την επιστήμη της θρησκευτοπαιδαγωγικής και για την εφαρμογή ενός παρόμοιου διαλόγου στον ιδιαίτερο χώρο της σχολικής διδακτικής πράξης.

1.2. Ο διάλογος στην Εκπαίδευση

Το αίτημα για ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών αλλά και τα παιδαγωγικά οφέλη που προκύπτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, μέσα από την άμεση αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, ανοίγουν τον δρόμο για την αναζήτηση αποτελεσματικότερων διδακτικών μεθόδων στην καθημερινή σχολική πράξη. Οι διαλογικές πρακτικές στη διδασκαλία και την εκπαιδευτική πράξη καταλαμβάνουν πλέον σημαντικό χώρο στη σημερινή παιδαγωγική πράξη.

Ο διάλογος ερευνάται, στην παρούσα μελέτη, μέσα από δύο κατευθύνσεις. Η μία σχετίζεται καθαρά με τη διδακτική τεχνική του διαλόγου και αφορά στο μεθοδολογικό κομμάτι και σε όσα λειτουργούν ως προϋπόθεση για να εκδιπλωθεί ένας διδακτικός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη. Σε αυτήν την περίπτωση το ενδιαφέρον εστιάζεται στον εκπαιδευτικό χαρακτήρα και τις μεθοδολογικές διαστάσεις, τις οποίες μπορεί να προσλάβει ο διάλογος κατά τη διδακτική πράξη, ενώ παράλληλα εξετάζονται οι διαφορετικές εκφράσεις του συνομιλιακού λόγου, που σχετίζονται είτε με την παραδοσιακή διδακτική είτε με τη νέα μάθηση. Η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση σχετικά με τον διάλογο στην εκπαίδευση έχει να κάνει με την επικοινωνία και τη συνάντηση των διαφορετικών αντιλήψεων, η οποία μπορεί να πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός διδακτικού διαθρησκευτικού διαλόγου ή ενός διαλόγου σχετικά με επίμαχα θέματα προβληματισμού. Στην περίπτωση αυτή, αναζητούνται οι παιδαγωγικές προϋποθέσεις και οι θεωρητικές παραδοχές που αφορούν στη συνάντηση με τη θρησκευτική ετερότητα, μέσα στο πλαίσιο του διδακτικού διαθρησκευτικού διαλόγου, και διερευνάται ο ρόλος και η σημασία του διδακτικού διαλόγου στη ΘΕ και ειδικότερα στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Είναι απαραίτητο να εξεταστεί διεξοδικά στο πλαίσιο αυτό το ζήτημα της αναγκαιότητας του διδακτικού διαθρησκευτικού διαλόγου, στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Εκτός από τις ενστάσεις που έχουν καταγραφεί, σε αυτήν την εργασία επιχειρείται να εξεταστούν οι θρησκευτικές και πολιτισμικές συνθήκες οι οποίες προσδιορίζουν την ανθρωπογεωγραφία της σύγχρονης ελληνικής τάξης, με βάση ψυχολογικά, κοινωνικά αλλά και παιδαγωγικά κριτήρια. Παράλληλα, με βάση την υπάρχουσα βιβλιογραφία, διερευνάται αν και κατά πόσο απαιτείται ως απαραίτητη συνθήκη για τη διεξαγωγή του διαθρησκευτικού διαλόγου μέσα σε μια σχολική

αίθουσα, η φυσική παρουσία θρησκευτικά ή πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Επιπρόσθετα, μέσα από μια εκτενή παρουσίαση του διδακτικού διαθρησκευτικού διαλόγου στον χώρο της διεθνούς ΘΕ, καταγράφονται και αξιολογούνται τα σημαντικά διεθνή κείμενα και οι ευρωπαϊκές οδηγίες, που αναφέρονται στη διδασκαλία των θρησκειών και δίνουν έμφαση στη διδακτική αξιοποίηση του διαθρησκευτικού διαλόγου. Τέλος, θα επιχειρηθεί μια κριτική επισκόπηση στις σχετικές έρευνες οι οποίες έχουν εφαρμοστεί μέχρι τώρα, με σκοπό να αναδειχθούν χρήσιμα ερευνητικά συμπεράσματα, που αφορούν είτε στα οφέλη είτε και στις όποιες επιφυλάξεις σχετικά με τη χρήση διαλογικών πρακτικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2.1. Διδακτικός συνομιλιακός λόγος: συζήτηση και διάλογος

Η συζήτηση με τη χρήση ερωταποκρίσεων αποτελεί συνήθως μέρος της διδακτικής πρακτικής. Ως χαρακτηριστικά της συζήτησης αναφέρονται η χρήση ερωτήσεων κλειστού τύπου, με τον εκπαιδευτικό να γνωρίζει ήδη τις σωστές απαντήσεις, και ο ανταγωνιστικός τρόπος συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης (Scott, Meiers, & Knight, 2009, σ. 2). Σε μια τέτοια περίπτωση, ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως ο κυρίαρχος πόλος της συνομιλίας, που συνιστά την αυθεντική πηγή της γνώσης και το περιεχόμενό της (Καλούδη, 2013, σ. 90). Η συζήτηση με ερωταποκρίσεις βασίζεται στη μνημονική ανάκληση γνώσεων ή «ορθών» απόψεων, πρακτική που σύμφωνα με την Ευαγγελία Φρυδάκη δεν διαφέρει κατά πολύ από το είδος της διάλεξης. Ως εκ τούτου, η συζήτηση ως εκπαιδευτική μέθοδος δεν μπορεί να βοηθήσει στην παραγωγή νέας γνώσης, καθώς χρησιμοποιεί συνήθως κλειστές ή κατευθυνόμενες ερωτήσεις, παρεμποδίζοντας έτσι τη νοητική ανάπτυξη των μαθητών και την ελεύθερη συγκρότηση της γνώσης (Φρυδάκη, 2009, σσ. 151-154). Δεν συμβαίνει, όμως, κάτι αντίστοιχο με εκείνες τις ερωτήσεις που βρίσκονται στο πλαίσιο της Σωκρατικής εκμαίευσης (Φράγκος, 1973, σσ. 413-424; Λάμπας, 2000), οι οποίες αναγνωρίζουν και αξιοποιούν τις γνώσεις που ήδη έχουν οι μαθητές, έχουν ανοιχτό χαρακτήρα, προκαλούν το ζωντανό ενδιαφέρον και οδηγούν σε προβληματισμό. Τέτοιες ερωτήσεις είναι αυτές που ζητούν διευκρίνηση ή αιτιολόγηση, και κινούν τη σκέψη και τον στοχασμό των

μαθητών. Καμιά απάντηση σε ερώτηση τέτοιου τύπου δεν μπορεί να θεωρηθεί λανθασμένη, αφού αντανακλά την προσωπική σκέψη των μαθητών (Φρυδάκη, 2009, σσ. 160-161). Μέσα από τις συνομιλιακές διαδικασίες οι μαθητές μπορούν να υπερασπίζονται τις απόψεις τους, χωρίς να αποκλείουν τα διαλογικά επιχειρήματα και τον έλεγχο της νέας γνώσης. Με τον τρόπο αυτό κερδίζονται νέοι τρόποι κατανόησης, γνωστικές δεξιότητες και κριτική σκέψη, ενώ επιπλέον αναπτύσσονται στάσεις όπως είναι η ανεκτικότητα και ο σεβασμός (Φρυδάκη, 2009, σ. 170).

Ο εκπαιδευτικός διάλογος, βέβαια, διαφέρει από αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές, όπως είναι η απλή συζήτηση ή οι αντιλογίες επιχειρημάτων (debates). Στην περίπτωση του διαλόγου ο σκοπός δεν είναι ούτε η κατίσχυση της αντίθετης άποψης, κάτι που θα έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη νικητών και ηττημένων, ούτε βέβαια και ο προσεταιρισμός του άλλου στις πεποιθήσεις της μιας πλευράς. Αντίθετα, ο διάλογος αποσκοπεί στην ανάπτυξη της σκέψης και της κατανόησης μεταξύ αυτών που διαλέγονται (Romney, 2005; Bigelow, Elsass, & Arndt, 2015, σ. 48), και οι οποίοι αποτελούν κομμάτι της μάθησης ως μαθητές και ως διδάσκοντες ταυτόχρονα, συνεισφέροντας στη διαδικασία της. Μέσα από τον διάλογο η μάθηση καθίσταται μια δημιουργική κατάσταση, καθώς όσοι συμμετέχουν σε αυτήν κατανοούν την ίδια τη φύση της γνώσης και δημιουργούν καινούργιες διανοητικές κατασκευές, τις οποίες δεν θα είχαν κάνει αν δεν υπήρχε η συνεισφορά των διαφορετικών απόψεων (Game & Metcalfe, 2009). Κατά την Olga Schihalejeva, ο διάλογος είναι μια κοινή αναζήτηση και μια επικοινωνιακή πράξη που αποτελείται από την εξερεύνηση των προσωπικών ιδεών, την ανακάλυψη των ιδεών ενός άλλου προσώπου και την εξέταση του υπό διερεύνηση θέματος (Schihalejeva, 2009α, σ. 66).

Ο Lev Vygotsky προσδιόρισε τη γνώση ως μια εποικοδομητική διαδικασία, που επισυμβαίνει όταν το περιβάλλον (γονείς, εκπαιδευτικοί και συνομήλικοι) λειτουργεί υποστηρικτικά (scaffolding) προς αυτή την κατεύθυνση (Vygotsky, 1997). Οι μαθητές αναπτύσσουν την κατανόησή τους για τον κόσμο μέσα από τη διάδραση με τους «σημαντικούς άλλους» (Mercer & Littleton, 2007, σ. 117 κ.ε.; Φρυδάκη, 2009, σσ. 253, 403). Σε αυτό το πλαίσιο ο διάλογος προάγει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ή μόνο μεταξύ μαθητών, ενταγμένος σε ένα πλαίσιο υποστηρικτικού περιβάλλοντος συνεργασίας (Scott,

Meiers, & Knight, 2009, σ. 2; Καλούδη, 2013, σ. 45 κ.ε.). Μπορεί, ταυτόχρονα, να αποτελέσει ένα βασικό στοιχείο της υποστηρικτικής μάθησης, κατά την οποία οι μαθητές μέσα σε ένα κατάλληλο παιδαγωγικά περιβάλλον καθίστανται ικανοί να προσεγγίζουν γνώσεις και μαθησιακές δεξιότητες (Scott, Meiers, & Knight, 2009, σ. 4). Σύμφωνα με τον Robin Alexander, η διαλογική διδασκαλία χρειάζεται να πληροί πέντε κριτήρια, ώστε να μπορεί να αναπτύσσει τη σκέψη και την κατανόηση των μαθητών. Να αντιμετωπίζει όλους τους συμμετέχοντες με πνεύμα συλλογικότητας, να χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα, να είναι υποστηρικτική, να αξιοποιεί τις ιδέες όλων για την επίτευξη της μάθησης και, τέλος, να θέτει εκπαιδευτικούς στόχους (Alexander, 2008).

Επομένως, η διαλογική συζήτηση δεν μπορεί να κατευθύνεται από τον εκπαιδευτικό, προς ένα μοναδικό σωστό συμπέρασμα. Η μάθηση και η γνώση παράγονται μέσα από διδακτικές ανταλλαγές του συνομιλιακού λόγου, καθώς και την ελεύθερη και ισότιμη συμμετοχή των ατόμων που συνομιλούν, ενώ χαρακτηρίζεται από απουσία οποιασδήποτε σκοπιμότητας ή χειραγώγησης (Φρυδάκη, 2009, σσ. 345-346). Η διδασκαλία που έχει προκαθορισμένους σκοπούς και αποτελέσματα, και αξιώνει αποδοχή, ακόμα και αν κάνει χρήση του συνομιλιακού λόγου, περισσότερο μπορεί να θεωρηθεί ιδεολογικός εμποτισμός παρά διάλογος (Elias, 2010, σ. 62; Περσελής, 1994, σ. 133; 1997, σ. 110; 2012). Ο διάλογος κινείται στην ελεύθερη αλληλεπίδραση των απόψεων, ενώ τα μαθησιακά αποτελέσματα είναι κατά πολύ άγνωστα και απρόβλεπτα, καθώς προκύπτουν από τη συλλογική αναζήτηση. Η διαλογική διδακτική συνιστά μια συνεργατική μορφή εργασίας και έχει αμφίδρομο χαρακτήρα, καθώς δεν βασίζεται στην εκπαιδευτική αυθεντία αλλά αξιοποιεί τη συνεισφορά όλων των εμπλεκομένων στη διαλογική διαδικασία (Βασιλόπουλος, 1991, σσ. 82-86; Λάππας, 2000, σσ. 230-232).

Για να μπορέσει ο διάλογος να λειτουργήσει σε όλο του το εύρος, σύμφωνα με τον Norman Richardson, θα πρέπει να καλλιεργείται ένα κλίμα εμπιστοσύνης και ανοιχτοσύνης, το οποίο θα αφορά όλους τους συμμετέχοντες. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να λειτουργεί με κατανόηση και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων ακρόασης και διαλόγου, και επαρκούς έκφρασης των προσωπικών ιδεών (Richardson, 2011, σσ. 262-263). Σημαντικός παράγοντας για τη διενέργεια ενός εκπαιδευτικού

διαλόγου στη σχολική τάξη είναι η ύπαρξη «ασφαλούς χώρου». Με τον όρο «ασφαλής χώρος» περιγράφονται οι συνθήκες στις οποίες έχουν θεσπιστεί κοινοί κανόνες συμμετοχής στον διάλογο, που εκφράζουν μαθητές και εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης η καλλιέργεια κλίματος σεβασμού και ανεκτικότητας στις διαφορετικές απόψεις (Lynn & Steiner, 2005; Potter, 2011; Jackson, 2016, σ. 51 κ.ε.). Ατμόσφαιρα ασφάλειας, που κινητοποιεί τους μαθητές, διαμορφώνεται και όταν ο εκπαιδευτικός δεν επιχειρεί να πείσει για τις απόψεις του ή όταν δεν προσπαθεί να επιχειρηματολογήσει με βεβαιότητα υπέρ της μίας ή της άλλης θέσης (Φρυδάκη, 2009, σσ. 347-348). Αν, αντίθετα, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί με τρόπο καθοδηγητικό, αυτό μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να εμμείνουν στα δικά τους επιχειρήματα ή να μη συμμετέχουν καθόλου σε ένα προκαθορισμένο διάλογο (Jackson, 2016, σ. 61). Στο ερώτημα αν η άποψη του εκπαιδευτικού κατά τη διαδικασία του διαλόγου συνιστά ένα είδος καθοδηγητικής έκφρασης, δεν υπάρχει μια ξεκάθαρη απάντηση. Κάποιοι υποστηρίζουν την αυστηρή ουδετερότητα, αλλά υπάρχει και η άποψη ότι το αντίθετο της αυστηρής ουδετερότητας δεν είναι η καθοδήγηση. Σύμφωνα με τον Norman Richardson, η στάση που θα κρατήσει ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποτελέσει μέρος της στρατηγικής της διδασκαλίας, αλλά μπορεί να εξαρτάται επίσης και από την ιδιαιτερότητα των συνθηκών ή την κατάσταση της τάξης. Και σημειώνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να μπορεί να παρουσιάσει και την αντίθετη άποψη, ενώ η τυχόν διαφωνία του δεν θα πρέπει να οδηγεί σε κανένα είδος δυσαρέσκειας ή κακής διάθεσης. Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται να διατηρεί την ψυχραιμία του, και να λειτουργεί με γνώση, επαγγελματισμό και υπευθυνότητα (Richardson, 2011, σ. 271 κ.ε.). Έχει παρατηρηθεί ότι η ανάπτυξη διδακτικών πρακτικών σε θεατροπαιδαγωγικό πλαίσιο, εξασφαλίζει ατμόσφαιρα ασφάλειας μεταξύ των μαθητών, καθώς αυτές πραγματοποιούνται σε συνθήκες θεάτρου που απελευθερώνουν τους μαθητές ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2008; 2009α; 2009β; 2012; Κουκουνάρας Λιάγκης & Ποταμούση, 2015).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που αναδεικνύουν τα οφέλη του εκπαιδευτικού διαλόγου για την ανάπτυξη της σκέψης και της γνωστικής κατανόησης των μαθητών (Fisher, 2007; Alexander, 2008; Lyle, 2008; Scott, Meiers, & Knight, 2009), καθώς και τη βοήθεια που αυτός προσφέρει στο να εμπλέξει τους μαθητές στη μαθησιακή

διαδικασία, παρέχοντας γνωστικές επάρκειες και ταυτόχρονα διαλογικές δεξιότητες (Larson, 2000). Ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη της Deakin Crick, η οποία, αφού έκανε συστηματική ανασκόπηση και συνδυασμό ερευνητικών αποτελεσμάτων πολλών ερευνών για τον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η αγωγή του πολίτη στη σχολική εκπαίδευση, έφτασε στο συμπέρασμα ότι οι πρακτικές του διαλόγου και της συντονισμένης συζήτησης ήταν εμφανείς σε όλες τις έρευνες. Κατέδειξε, επίσης, ότι η ποιότητα του διαλόγου παίζει κεντρικό ρόλο, καθώς συνδέεται με την εκπαίδευση γύρω από τις κοινές αξίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη δικαιοσύνη και την ισότητα. Σύμφωνα ακόμα με την Deakin Crick, όλες οι έρευνες ανέδειξαν την ανάγκη μιας συνομιλιακής παιδαγωγικής, όπου ο διάλογος και η συζήτηση θα είναι ο κανόνας, ενώ αναγνωρίζεται ότι οι διαλογικές παιδαγωγικές μέθοδοι λειτουργούν συμπληρωματικά ενισχύοντας και την ακαδημαϊκή μάθηση των μαθητών, έχοντας ως προϋπόθεση την ποιότητα των σχέσεων, τον σεβασμό και την αποφυγή των αποκλεισμών (Deakin Crick, Coates, Taylor, & Ritchie, 2004, σσ. 32-33, 35-36; Deakin Crick, 2005, σσ. 71-72).

Οι παραπάνω διαλογικές αρχές μπορούν να βρουν εφαρμογή και στη ΘΕ, η οποία προσφέρει τον κατάλληλο χώρο ενασχόλησης με θέματα που μπορούν να διεγείρουν το ενδιαφέρον και τη σκέψη των μαθητών. Ο διάλογος πάνω σε επίμαχα θέματα αμοιβαίας κατανόησης αποτελεί μια ευκαιρία και ταυτόχρονα πρόκληση για τη μάθηση. Έχει τη δυνατότητα να προετοιμάζει τους μαθητές για να ζήσουν σε έναν κόσμο, όπου περισσότερο θα μπορούν να διαχειριστούν τη σύγκρουση και την αμφισβήτηση, παρά να την αποφεύγουν (Richardson, 2011). Κατά συνέπεια, ο ρόλος του διαλόγου στη ΘΕ είναι να βοηθά στην ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων και στάσεων, που θα φανούν χρήσιμες στους μαθητές, για να συνομιλήσουν με τις διαφορετικές πεποιθήσεις (Castelli, 2012). Σε αυτό το πλαίσιο, όπως σημειώνει η Mirjam Zimmermann, είναι σημαντικό να δοθεί έμφαση στη θρησκευτική γνώση που παράγεται από τους μαθητές, καθώς και στην αλληλεπίδραση που δημιουργεί ο διάλογος ακόμα και με τις δικές τους θρησκευτικές τους απόψεις. Ένας τέτοιος διάλογος αναπτύσσει την ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών, κατά την οποία οι ίδιοι θεωρούνται ισότιμοι συνεργάτες στη δημιουργία της θρησκευτικής γνώσης (Zimmermann, 2015α; 2015β), και τους δίνει τη δυνατότητα να εκφραστούν με τη

δική τους «φωνή», κάτι που είναι ζωτικής σημασίας και για τη ΘΕ αλλά και για τη ζωή των μαθητών (Stern, 2006, σ. 39). Γι' αυτόν το λόγο ο διάλογος θα πρέπει να βρίσκεται στην «καρδιά μιας καλής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» (Iprgrave, 2015, σ. 123).

1.2.2. Θρησκευτική Εκπαίδευση και διαθρησκειακός διάλογος

Όταν, βέβαια, γίνεται αναφορά στον διάλογο στο μάθημα των Θρησκευτικών, δεν μπορεί να μείνει εκτός συζήτησης το θέμα του διαλόγου σχετικά με τις θρησκείες. Η παρουσία διαφορετικών θρησκευτικών ή μη πεποιθήσεων στις σχολικές αίθουσες μπορεί να αποτελέσει το απαραίτητο έναυσμα ικανών διαλογικών πρακτικών, καθώς μέσα από τον διάλογο οι μαθητές μαθαίνουν να εξοικειώνονται με την παρουσία διαφορετικών απόψεων. Μαθαίνουν, ακόμα, να μοιράζονται τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους, να διαμορφώνουν προσωπική άποψη και να επιχειρηματολογούν γύρω από τη δική τους γνώμη (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016α, σ. 169).

Οι αρχές που διέπουν τους σημερινούς θεολογικούς διαθρησκειακούς διαλόγους δεν μπορούν να αφήσουν ανεπηρέαστο το σημερινό σχολείο και τον χώρο της ΘΕ. Η γνωριμία των θρησκευτικών και των πολιτιστικών πεποιθήσεων του θρησκευτικά διαφορετικού, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, μπορεί να οδηγήσει στην προάσπιση κοινών και πανανθρώπινων αξιών (Ζιάκα, 2010, σ. 226). Από τη στιγμή που το σύγχρονο σχολείο αφορά σε όλους τους μαθητές, χωρίς κοινωνικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις, η προώθηση ενός διαθρησκειακού και διαπολιτισμικού διαλόγου εντός του χώρου του σχολείου θα πρέπει να θεωρείται βασικό έργο του σχολείου (Cullen, 2008). Και τον διάλογο αυτόν τον επιβάλλουν τόσο οι συνθήκες της σημερινής πραγματικότητας, όσο και οι διακρατικές συμφωνίες της χώρας μας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης⁵⁹ (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010β, σ. 32; Jackson, 2014; 2016). Βέβαια, είναι λογικό να υπάρχουν δυσκολίες στην επικοινωνία ανθρώπων, οι οποίοι προέρχονται ή ανήκουν σε διαφορετικές παραδόσεις. Για αυτόν τον λόγο οι νέοι θα πρέπει να υποβοηθούνται

⁵⁹ Βλ. εν. 1.2.4.

από το σχολείο τους, ώστε να βρίσκουν τρόπους να ξεπερνούν τα πολιτιστικά σχήματα και τις διαφορές, που τους απομονώνουν από τους άλλους (Μπαλτατζής, 2010, σ. 38). Μέσω της γνώσης του άλλου και του αλληλοσεβασμού, μπορεί να αίρονται οι όποιες επιφυλάξεις προέρχονται από την ύπαρξη προκαταλήψεων. Αυτό που πλέον μπορεί να ενώνει τους μαθητές είναι τα κοινά τους ενδιαφέροντα, αλλά και οι κοινές τους δυσκολίες. Η συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς μπορεί να οδηγήσει στην αμοιβαία κατανόηση, καθώς δίνεται έτσι στους μαθητές η δυνατότητα να συζητούν και να διαλέγονται πάνω σε θέματα κοινού προβληματισμού.

Ο διάλογος μεταξύ των θρησκειών σε σχολικό επίπεδο διαφέρει, σύμφωνα με την Julia Ipgrave, από τις συνήθεις διαλογικές παιδαγωγικές μεθόδους διδασκαλίας (αξιολόγηση, κριτική, κατασκευή νοήματος), ειδικά στις μικρές ηλικίες των μαθητών, καθώς αντιμετωπίζει με σεβασμό τη σταθερότητα της θρησκευτικής ταυτότητας και των προσωπικών πιστεύω αυτών που συμμετέχουν στον διάλογο. Αποσκοπώντας στην κατανόηση της πίστης των άλλων, δίνει ταυτόχρονα βαρύτητα στις προσωπικές πεποιθήσεις των μαθητών, χωρίς να τους ζητά να τις αμφισβητήσουν ή να τις αλλάξουν. Άλλωστε η δύναμη των προσωπικών πεποιθήσεων, όταν υπάρχουν, κάνει περισσότερο ουσιαστικό τον διάλογο με τον άλλον. Οι μαθητές κατά τον διαθρησκευτικό διάλογο καλούνται να μοιραστούν αυτά που ξέρουν, τις εμπειρίες και τα πιστεύω τους, από τη δική τους οπτική γωνία, παρά να αντιμάχονται για το ποιος ή ποια θρησκεία έχει την αλήθεια. Βέβαια, αυτό δεν σημαίνει ότι η κριτική σκέψη θα πρέπει να απουσιάζει από τη ΘΕ, αλλά στον διαθρησκευτικό διάλογο θα πρέπει να χρησιμοποιείται αυτό το είδος της κριτικής, που «βασίζεται» παρά «απορρίπτει» την προσωπική πίστη (Iprgrave, 2015, σσ. 125-127). Ο διαθρησκευτικός διάλογος στην τάξη θα πρέπει να λαμβάνει, επίσης υπόψη, σύμφωνα με την Julia Ipgrave, και εκείνες τις περιπτώσεις όπου κάποιοι μαθητές δεν επιθυμούν να μοιραστούν τα προσωπικά τους θρησκευτικά πιστεύω με τους άλλους ή δεν έχουν κανένα θρησκευτικό υπόβαθρο για να το μοιραστούν. Και σε αυτές, όμως, τις περιπτώσεις μπορεί να προκύψει θρησκευτική γνώση αν οι μαθητές ενθαρρυνθούν να ακούνε τις θρησκευτικές αντιλήψεις των άλλων ή εξασκηθούν στο να θέτουν σχετικά ερωτήματα (Iprgrave, 2015, σ. 128).

Το σχολείο, σύμφωνα με τον Πολύκαρπο Καραμούζη, δεν θα πρέπει απλά να παρουσιάζει πληροφοριακά τις διάφορες θρησκείες. Αντίθετα θα πρέπει να προσφέρει ένα κατάλληλο μάθημα, στο οποίο οι μαθητές θα καλούνται να κατανοήσουν τη θρησκευτική ετερότητα και να διαλεχθούν με ουσιαστικό τρόπο μαζί της. Και αυτός ο διάλογος, όπως σημειώνει ο ίδιος, δεν θα είναι ένας διαθρησκειακός διάλογος, όμοιος με αυτόν που επιχειρούν οι θρησκείες μεταξύ τους. Όντας ενταγμένος στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου, ο διαθρησκειακός διάλογος θα αναπτύσσει την εμπιστοσύνη στη διαφορετικότητα και την επικοινωνία, με γνώμονα τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της γνώσης (Καραμούζης, 2012, σσ. 62-63). Και θα δίνει, επίσης, στους μαθητές τη δυνατότητα, να αντιλαμβάνονται ότι οι ιδιαίτερες θρησκευτικές θεωρήσεις που έχει ο κάθε άνθρωπος συνιστούν βασική παράμετρο της διαφορετικότητας, η σωστή αξιολόγηση της οποίας μπορεί να απομακρύνει μισαλλοδοξίες και φανατισμούς (Καραμούζης, 2007, σ. 159). Μέσα από αυτήν τη θεώρηση του διαθρησκειακού διαλόγου, δεν υποβαθμίζεται, ούτε μηδενίζεται η τοπική θρησκευτική παράδοση, εν προκειμένω η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση (Σωτηρέλης, 1998, σ. 335). Σημειώνεται ότι, δεκαετίες πριν, έρευνα σε ελληνικά σχολεία, την οποία διενήργησε ο Εμμανουήλ Περσελής, ανέδειξε την έλλειψη θρησκευτικού υπόβαθρου στους μαθητές, ώστε να οικοδομείται η οποιαδήποτε θρησκευτική γνώση, και συγχρόνως την ανάγκη συμπερίληψης όλων των θρησκειών στο μάθημα των Θρησκευτικών, ώστε οι μαθητές «να βρίσκονται σε μόνιμο διάλογο με τους άλλους» (Perselis, 1987; 1997). Στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία το μάθημα των Θρησκευτικών μπορεί να γίνει ο χώρος, στον οποίο θα αναπτύσσεται ο ελεύθερος προβληματισμός, η ανάλυση και η κριτική αξιολόγηση απέναντι στις θρησκείες ή τις πεποιθήσεις (Περσελής, 1994, σ. 134; 1997; 2009, σ. 134; 2012, σ. 23). Και όταν αυτό επιτευχθεί, θα μπορεί ο διάλογος να αναδείξει και την ορθόδοξη τοποθέτηση γύρω από το ανθρώπινο πρόσωπο, μια τοποθέτηση που υπογραμμίζει τον σεβασμό στην ετερότητα και εκπέμπει ένα πνεύμα αλληλεγγύης, ειρήνης και δικαιοσύνης, έχοντας την αναφορά της στην αγάπη του Θεού προς τον άνθρωπο (Κορναράκης, 2009), θέση που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη όλων των μελών της πλουραλιστικής ευρωπαϊκής κοινωνίας (Περσελής, 1997, σ. 23).

Βέβαια, η παρουσίαση των διαφορετικών θρησκευτικών ή μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο χώρο της ΘΕ, δεν καθιστά αυτόματα τη διαθρησκευτική προσέγγιση αντικειμενική και παιδαγωγικά κατάλληλη. Ο Πολύκαρπος Καραμούζης αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στον τρόπο, με τον οποίο αυτή προσφέρεται. Και ισχυρίζεται ότι αν αυτή προσλαμβάνει ιδεαλιστικό χαρακτήρα αυθεντίας θρησκευτικού ή μη θρησκευτικού τύπου, κατά τον οποίο η αλήθεια της μιας πλευράς υπερέχει έναντι των άλλων, τότε δεν μπορεί να γίνεται λόγος για αντικειμενική γνώση, καθώς η μόνη αλήθεια για τη γνώση είναι η ίδια η άρνησή της, με την έννοια της εποικοδομητικής αμφισβήτησής της (Καραμούζης, 2012, σσ. 116-117). Ταυτόχρονα, και ο διαθρησκευτικός διάλογος θα πρέπει να υπερβαίνει το είδος του διαλόγου που οικοδομείται με βάση έναν τελικό σκοπό. Όταν ο διάλογος αποσκοπεί σε συγκεκριμένο στόχο, τότε προσιδιάζει περισσότερο στον μονόλογο, καθώς το αποτέλεσμά του είναι ήδη προδιαγεγραμμένο, σε αντίθεση με τον ανοιχτό σε αποτελέσματα διάλογο, κατά τον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικός συνεισφέρουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία (Wildemeersch & Vanheeswijck, 2007). Την ίδια στιγμή, ο διάλογος στην τάξη δεν θα πρέπει, όπως σημειώνει η Julia Ipgrave, να κινείται μέσα στην άγνοια. Γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί δεν θα πρέπει να περιορίζουν την καινούργια θρησκευτική γνώση μόνο στις εμπειρίες που οι μαθητές κομίζουν στο μάθημα, καθώς οι απόψεις τους μπορεί να βρίσκονται έξω από τις γραμμές της θρησκευτικής τους κοινότητας, λόγω παρανοήσεων. Χρειάζεται, επιπλέον, να βοηθούν τους μαθητές να τοποθετούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους μέσα στο κατάλληλο πλαίσιο, αξιολογώντας εκείνες τις αναφορές που μπορεί να παραπλανούν ή να μην ανταποκρίνονται στην αλήθεια της αντίστοιχης θρησκευτικής τους προέλευσης (Iprgrave, 2015, σ. 130).

Στη ΘΕ το ενδιαφέρον τοποθετείται σε έναν διάλογο ο οποίος αξιοποιεί τον ισότιμο ρόλο που έχουν μεταξύ τους οι μαθητές, καθώς και τη δυνατότητα κριτικής διερώτησης, αναστοχασμού και πληροφόρησης· σε έναν διάλογο ο οποίος θα λειτουργεί ως εκπαιδευτική μέθοδος και όχι ως διάλογος μεταξύ θρησκευτικών παραδόσεων ή θρησκευτικών αντιπροσώπων (Leganger-Krogstad, 2003, σ. 181; 2011, σσ. 19-20). Σε μια τέτοια διδακτική αξιοποίηση το αντικείμενο του μαθήματος είναι ο πολιτισμός που παράγουν οι θρησκείες και όχι η πίστη σε αυτές

(Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010α). Σε αυτήν την προσέγγιση της διαθρησκειακής εκπαίδευσης η μάθηση προέρχεται «από» τη θρησκεία και όχι «μέσα» στη θρησκεία (Keast, 2007, σ. 84; Bastide, 2007, σσ. 51-52; Teece, 2010), γι' αυτό και οι θρησκευτικές γνώσεις συνδέονται με το βίωμα και την εμπειρία των μαθητών, ανεξάρτητα από την πίστη τους σε μία θρησκεία ή σε καμία θρησκεία. Οι μαθητές μαθαίνουν για τη θρησκεία τους και μαθαίνουν επίσης από τον πολιτισμό και τα φαινόμενα, που παράγονται από τη θρησκεία τους. Σε αυτό το πλαίσιο μετανεωτερικής προσέγγισης της ΘΕ, με παράλληλη αξιοποίηση πολυτροπικών διδακτικών μέσων, επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής στάσης των μαθητών και της ερμηνείας των θρησκειών, με στόχο την ειρηνική συνύπαρξη (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2012). Η συγκεκριμένη προσέγγιση συντελεί ταυτόχρονα στην ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών, μέσα από τον προσωπικό εσωτερικό αναστοχασμό και την επικοινωνία με τις διαφορετικές πεποιθήσεις. Προβάλλονται τα γνωσιακά στοιχεία που μπορεί να ενώνουν, αποφεύγονται συγκρητισμοί, μισαλλοδοξίες και φανατισμοί, και οι μαθησιακοί στόχοι βρίσκονται στο επίπεδο της γνώσης και όχι της ανάπτυξης της πίστης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010α).

Όσον αφορά στη μορφή που μπορεί να προσλάβει ο διαθρησκειακός διάλογος μέσα στη σχολική τάξη, η Julia Ipgrave σημειώνει τρία βασικά επίπεδα. Σε αρχικό επίπεδο γίνεται αποδεκτή η ετερότητα, και αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη συχνή ενασχόληση με τις διαφορετικές εμπειρίες, αντιλήψεις και ιδέες που συναντώνται μέσα στη σχολική τάξη, οι οποίες χρησιμοποιούνται αφετηριακά κατά τις συζητήσεις με θέμα την πίστη και τις αξίες. Στη συνέχεια, σε επόμενο επίπεδο, επιδιώκεται το άνοιγμα προς τον θρησκευτικά διαφορετικό. Στη φάση αυτή οι μαθητές ενθαρρύνονται να μοιραστούν τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, μαθαίνοντας από τον άλλο. Σημαντικό παράγοντα επιτυχίας του διαλόγου αποτελεί η δημιουργία τού κατάλληλου σχολικού κλίματος, που προάγει τον σεβασμό στην ετερότητα και παρέχει συνθήκες ασφαλούς χώρου. Οι μαθητές, ερχόμενοι σε συνάντηση με άλλες θρησκείες ή πεποιθήσεις, καλούνται να διαμορφώσουν τις δικές τους ερωτήσεις και επιχειρούν να δουν τη δική τους θρησκευτική παράδοση μέσα από την οπτική των άλλων. Και ως τρίτο επίπεδο, στη μορφή που μπορεί να πάρει ο διαθρησκειακός διάλογος μέσα στην τάξη, αναφέρεται κατά την Julia

Iprgrave αυτή η ίδια η διαδικασία της συζήτησης και του διαλόγου, με βάση και τη δομή ανάπτυξης των προηγούμενων επιπέδων. Στη φάση αυτή, αξιοποιείται ένα πλήθος από μεθόδους και στρατηγικές, ώστε να διευκολυνθεί η συμμετοχή των μαθητών στη διαλογική διαδικασία. Ως εκπαιδευτικά εργαλεία, τα οποία μπορεί να συμβάλουν στην επιτυχήστερη διενέργεια του διαλόγου, λειτουργώντας παρωθητικά στην ενίσχυση διαλογικών δεξιοτήτων διαπραγμάτευσης και αιτιολόγησης, αναφέρονται από την Julia Iprgrave η χρήση εικόνων, ταινιών και μουσικής, καθώς επίσης κειμένων και ιστοριών από τη διδασκαλία διαφόρων θρησκευτικών παραδόσεων (Iprgrave, 2007, σσ. 124-127; Leganger-Krogstad, 2014).

Σύμφωνα με τον Albert Raasch, πέρα από την απλή συνεργασία στη σχολική τάξη, η απώτερη επιδίωξη του εκπαιδευτικού διαθρησκειακού διαλόγου, είναι να δοθεί έμφαση στα κοινά στοιχεία, χωρίς βέβαια να παραθεωρούνται οι υπάρχουσες διαφορές. Ένας τέτοιος διάλογος όχι μόνο αποφεύγει τις διαμάχες και τους ανταγωνισμούς, αλλά προχωρεί πέρα από την απλή συνύπαρξη, προωθώντας την κοινωνία των ανθρώπων (Raasch, 2007β, σ. 122) και τα ανθρώπινα δικαιώματα (Iprgrave, 2003). Η διδασκαλία των θρησκειών στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ευεργετική ενέργεια για τους μαθητές, δίνοντάς τους μέσα στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης την ικανότητα να διαβλέπουν την ευλογία του άλλου και να αισθάνονται ότι οι άνθρωποι είναι αδέρφια (Μπαλτατζής, 2010, σ. 52). Η πληροφόρηση των μαθητών σε θέματα θρησκευτικής πολυμορφίας, μέσα από τις διαδικασίες της διαθρησκειακής μάθησης, οδηγεί, επίσης, στην αύξηση του σεβασμού για την ανθρώπινη προσωπικότητα και αξιοπρέπεια (Μπαλτατζής, 2006, σσ. 44-45).

Βέβαια, όπως σημειώνει η Micheline Milot, στο πεδίο των αξιών και των πιστεύω, η ετερότητα δεν σημαίνει ταυτόχρονα κατάκτηση της κατανόησης και της ανεκτικότητας. Οι μαθητές, μέσα από συνεργατικές πρακτικές, ασκούνται στην αντιμετώπιση των διενέξεων και ανταλλάσσουν απόψεις, κάτι που είναι απαραίτητο για να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στην ετερότητα (Milot, 2007β, σ. 71). Κατά συνέπεια, ο διάλογος στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν παραθεωρεί τη διερεύνηση των διαφορών και των αντιθέσεων, που υφίστανται ανάμεσα στις θρησκευτικές παραδόσεις. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Wolfram

Weisse, 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. Σε αυτή την περίπτωση, ένα διαλογικό μάθημα θρησκευτικών δεν απεικονίζει τον χωρισμό και τη διαίρεση της κοινωνίας, αλλά αντίθετα αποσκοπεί στην αμοιβαία κατανόηση και αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα με σεβασμό (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 θρησκευτικές ή μη θρησκευτικές παραδόσεις. Στη διάρκεια αυτής της διεργασίας, είναι φυσικό να γίνονται συγκρίσεις και να διαφαίνονται αντιθέσεις και διαφορές. Όταν, όμως, καλλιεργείται ένα κλίμα ασφαλούς διαλόγου, η ανάδειξη της διαφορετικότητας μπορεί να λειτουργήσει ως ευκαιρία υπέρβασης πιθανών συγκρούσεων. Μπορεί, επίσης, να εμπλουτίσει την κατανόηση που έχουν οι μαθητές για τις πεποιθήσεις των άλλων, ακόμα και να οδηγήσει στην αποδοχή και την επικοινωνία μαζί τους. Προς αυτή την κατεύθυνση μπορεί να βοηθήσουν ο σχεδιασμός και η εφαρμογή κατάλληλων δραστηριοτήτων και διαλογικών τεχνικών, που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα, και να στρέφονται προς τον θρησκευτικά διαφορετικό χωρίς προκαταλήψεις (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016α, σ. 98). Βέβαια, η διαθρησκευτική επικοινωνία έχει τη δυνατότητα να οδηγήσει τους μαθητές και σε έναν εσωτερικό διάλογο, σε μια γνωριμία με τον εαυτό τους, εμπλουτίζοντας την προσωπική τους θρησκευτικότητα (Elias, 2010, σ. 70). Μέσα από τη συνάντηση ή την αντιπαράθεση με τον θρησκευτικά διαφορετικό, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να διερευνούν τις υπαρξιακές προοπτικές άλλων, ενώ προετοιμάζονται να θέτουν και στον εαυτό τους ερωτήματα, αναπτύσσοντας έτσι και τη δική τους θρησκευτική ταυτότητα (Roebben, 2012, σσ. 7-8). Αυτό το διαλογικό μοίρασμα με τον άλλον οδηγεί, τελικά, σε «επανεύρεση» και όχι σε «χάσιμο» της προσωπικότητας (Κοσμόπουλος, 1995, σ. 132).

1.2.3. Διαθρησκειακή διάσταση του σημερινού ελληνικού σχολείου

Συχνά, σήμερα, διατυπώνεται η άποψη πως μια συζήτηση γύρω από τον διαθρησκειακό διάλογο δεν πρέπει να αφορά το ελληνικό σχολείο. Και αυτό γιατί η ελληνική κοινωνία αποτελεί μια ιστορικά ομοιογενή ομάδα, με συνδεδετικό ιστό την κοινή γλώσσα, την κοινή θρησκεία και τον κοινό πολιτισμό, όπως εμφανίζεται από τη «συντριπτική» πλειοψηφικά υπεροχή των ορθόδοξων χριστιανών⁶⁰, έναντι των πιστών από άλλες θρησκευτικές παραδόσεις ή αυτών που δεν ανήκουν σε καμία θρησκεία (Μαρίνος, 2000; 2006, σ. 117). Η παραπάνω παραδοχή στηρίζεται σε μια αμφισβητήσιμη ερμηνεία της συνταγματικής έννοιας «επικρατούσα θρησκεία» και προσφέρει ιδεολογική στήριξη για την άρνηση της πολυπολιτισμικότητας στην ελληνική κοινωνική πραγματικότητα και την υπογράμμιση της θρησκευτικής και εθνικής ομοιομορφίας των μαθητικών κοινοτήτων. Η αναφορά στην «επικρατούσα θρησκεία», σε συνδυασμό με την αντίληψη της συνταγματικής επιταγής για «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης» των ελλήνων μαθητών⁶¹, δίνει επίσης τροφή σε επιχειρήματα για τη μορφή και το περιεχόμενο, που θα πρέπει να έχει η ΘΕ στο ελληνικό σχολείο (Κρίππας, 2011; Ρεράκης, 2012; Βλάχος, 2016).

Βέβαια, το θέμα του θρησκευτικού και πολιτιστικού προσδιορισμού της σημερινής ελληνικής κοινωνίας δεν περιορίζεται σε μονοσήμαντες ερμηνείες. Σύμφωνα με τον Γιώργο Σωτηρέλη, η λογική μιας επίσημης κρατικής ιδεολογίας, που θα πρέπει να προωθείται μέσω της εκπαίδευσης, δεν είναι με κανένα τρόπο συμβατή με το σύγχρονο δημοκρατικό πολίτευμα, πυρήνα του οποίου αποτελεί ο πλουραλισμός και η ελεύθερη σκέψη (Σωτηρέλης, 1998, σ. 313). Ταυτόχρονα, η επίκληση της «συντριπτικής πλειοψηφίας» δεν συνιστά σε καμία περίπτωση αποδεκτό επιστημονικό κριτήριο, για την ερμηνευτική αντιμετώπιση των ατομικών δικαιωμάτων (Σωτηρέλης, 1998, σ. 393).

Είναι αδιαμφισβήτητη αλήθεια ότι ειδικότερα το τελευταίο διάστημα, η Ευρώπη προσελκύει μετανάστες και πρόσφυγες που αναζητούν μια καλύτερη ζωή,

⁶⁰ Αξίζει να σημειωθεί ότι ακριβής αριθμός των Ορθόδοξων Χριστιανών στην Ελλάδα (σε ποσοστό 97,9%, επί συνόλου των 7.632.801 κατοίκων) αποτυπώθηκε στην εθνική απογραφή που διεξήχθη το 1951, η οποία ήταν και η τελευταία απογραφή στην οποία ζητήθηκε η δήλωση του θρησκεύματος (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, 1958, σ. 184).

⁶¹ Άρθρα 3 §1 και 16 §2 του Συντάγματος (Βουλή των Ελλήνων, 2010). Βλ. σχετικά στο *Θρησκεία και Εκπαίδευση* (Σωτηρέλης, 1998, σ. 70 κ.ε. & 312 κ.ε.).

ενώ παράλληλα η παγκοσμιοποίηση έχει οδηγήσει σε μια συμπίεση του χώρου και του χρόνου. Ταυτόχρονα, η ραγδαία ανάπτυξη στις τηλεπικοινωνίες και στα μέσα επικοινωνίας, μαζί με τη βελτίωση των μεταφορών και τη διεύρυνση του τουρισμού, έχουν φέρει περισσότερους ανθρώπους από ποτέ σε προσωπική επαφή, αναδεικνύοντας τον πλούτο της ανθρώπινης ποικιλομορφίας σε κάθε χρονική στιγμή. Συμβαίνει, επίσης, η αγορά των ιδεών να είναι πλέον ανοιχτή σε όλους, σε βαθμό που κάθε κοινωνία να έχει στοιχεία πλουραλιστικής κοινωνίας, ακόμα και αν η ίδια προσπαθεί να παραμείνει κλειστή στις εξωτερικές επιρροές (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008, σ. 15; Τρακατέλλης, 2006, σσ. 40-41). Αυτό έχει ως συνέπεια, να διαφαίνεται όλο και περισσότερο μια πολλαπλή ποικιλομορφία ακόμα και ανάμεσα σε αμιγείς εθνικούς πληθυσμούς, γεγονός που έχει αναδείξει την ανάγκη διαπολιτισμικής επικοινωνίας και συνάντησης. Βέβαια, ο πολιτισμικός πλουραλισμός που πλέον χαρακτηρίζει όλες τις δυτικές κοινωνίες και την ελληνική πραγματικότητα, όπως σημειώνει η Αναστασία Κεσίδου, δεν οφείλεται αποκλειστικά στις πληθυσμιακές μετακινήσεις που προκύπτουν από τη μετανάστευση ή από την παρουσία των παραδοσιακών μειονοτήτων στα όρια των εθνών-κρατών. Πέρα από τις μετακινήσεις πληθυσμών και την ύπαρξη μειονοτήτων, η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από την επικράτηση υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, την ευρωπαϊκή ενοποίηση και τη διεθνή επικοινωνία. Είναι επόμενο, οι συνθήκες αυτές να δημιουργούν αλληλεξάρτηση μεταξύ των λαών, η οποία έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική επαφή και επικοινωνία (Κεσίδου, 2008, σ. 21).

Η εισδοχή ξένων πληθυσμών, αλλοδαπών και παλιννοστούντων, φυσικά και συνέβαλε στη θέσπιση και την εφαρμογή στην Ελλάδα νόμων, σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση⁶² (Δαμανάκης, 1998). Τα επιχειρήματα, όμως, που συνήθως προβάλλονται, για να υπερτονίσουν τα στοιχεία της εθνικής ταυτότητας, με σκοπό την υποστήριξη της εθνικής και θρησκευτικής ομοιομορφίας, όπως παρατηρεί ο Ιωάννης Πέτρου, δεν μπορούν να ανατρέψουν την υπάρχουσα κοινωνική κατάσταση. Απλώς δυσκολεύουν την εύρεση ισορροπιών και τη συλλογική κατανόηση, η οποία ενσωματώνει τον πολιτιστικό πλουραλισμό (Πέτρου, 2005, σσ. 156-157). Άλλωστε το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας είναι

⁶² Βλ. Ν. 2413/96, άρθρα 34-37.

αποτέλεσμα σύνθετης επιρροής, που άσκησαν διάφοροι κοινωνικοί παράγοντες και γεγονότα, και όχι μια προγραμματισμένη και επιδιωκόμενη κατάσταση (Πέτρου, 2005, σ. 43).

Ο άνθρωπος από την αρχή της ζωής του βρίσκεται διαλεγόμενος με τον πολυφωνικό εαυτό του (Van Eersel, Hermans, & Slegers, 2008, σ. 4; Hermans & Hermans-Konopka, 2012, σ. 254), έχοντας μέσα του συγκρουόμενες τάσεις καθώς πολλές φορές πρέπει να επιλέξει ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα ενδεχόμενα (Φάρος, 1979, σ. 25). Ο εσωτερικός αυτός διάλογος θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως πορεία του ανθρώπου προς τον αληθινό εαυτό του (Λάμπας, 2000, σ. 156). Κατά συνέπεια και η πολιτισμική ταυτότητα του κάθε ανθρώπου δεν προσδιορίζεται μονοσήμαντα, αφού ένας άνθρωπος, ακόμα και εντός μιας ομογενοποιημένης συλλογικότητας, μπορεί να ανήκει σε μια διαφορετική ομάδα ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την καταγωγή, ή ακόμα μπορεί να αυτοπροσδιορίζεται με βάση την ένταξή του σε περισσότερες από μία κοινωνικές ομάδες (Γκότοβος, 2002, σσ. 10-11; Byram, και συν., 2009, σ. 13).

Αν για ένα ενήλικο άτομο η προσωπική θρησκευτική ταυτότητα είναι ένα στοιχείο που δεν μπορεί να προσδιοριστεί με βάση ιστορικά ή στατιστικά δεδομένα, αυτό ίσως συμβαίνει σε εντονότερο βαθμό στις μαθητικές ηλικίες των εφήβων. Ειδικά σε αυτήν την ηλικία οι έφηβοι αναζητούν την αυτοπραγμάτωση, προσπαθώντας να φτάσουν στη γνώση του εαυτού τους και την ψυχική ολοκλήρωση. Βρίσκονται σε μια μεταβατική κατάσταση ψυχολογικής και θρησκευτικής προσαρμογής, κάτι που κάποιες φορές έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούνται και κρίσεις ταυτότητας (Κορναράκης, 2009; Περσελής, 2013, σ. 351). Η ανάπτυξη της προσωπικής θρησκευτικότητας του εφήβου απαιτεί έναν μακρό μετασχηματισμό, κατά τη διάρκεια του οποίου οι εφηβικές επιλογές θα πρέπει να νοούνται ως προσπάθειες σχηματισμού ταυτότητας και εξεύρεσης προσωπικού νοήματος (Θερμός, 2007, σ. 95 κ.ε.; 2008, σ. 166). Ακόμα και η διαμόρφωση μιας μη θρησκευτικής ταυτότητας, αποτελεί μια εφηβική επιλογή (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 89), αλλά και αναφαίρετο δικαίωμα των μαθητών (Σωτηρέλης, 1998, σ. 397). Ταυτόχρονα, ο προσωπικός εαυτός βρίσκεται σε μια διαρκή αλληλεξάρτηση με την κοινωνία, όπως σημειώνει ο Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης. Αποτελεί μέρος

του παγκόσμιου ανθρώπινου πολιτισμού και έχει δυνατότητες επικοινωνίας με διαφορετικές παραδόσεις και αξίες, περισσότερο από ότι σε άλλες εποχές (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 52-53). Η διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας είναι μια διαδικασία που λαμβάνει υπόψη τις προσωπικές επιλογές ενός ατόμου, τις οικογενειακές καταβολές και την αλληλεπίδραση με άλλες πηγές πνευματικότητας (Stern, 2006, σ. 25). Έτσι, κατά τη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας, το παγκόσμιο και το τοπικό συναντιούνται και συνυπάρχουν (Arnett, 2002; Leganger-Krogstad, 2001, σσ. 53-54; 2007, σ. 132). Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, όπως υποστηρίζει ο Robert Jackson, οι άνθρωποι είναι συχνά σε θέση να επιλέγουν αξίες και ιδέες από ποικίλες πηγές. Κάποιοι, για παράδειγμα, μπορεί να απορρίπτουν την υπάρχουσα μορφή θρησκευτικότητας και να βασίζονται τις αξίες τους σε κάποια μορφή μη θρησκευτικής κοσμοθεωρίας. Μερικοί μπορεί να συνθέτουν τα πιστεύω τους αντλώντας ταυτόχρονα από θρησκευτικές αλλά και μη θρησκευτικές αντιλήψεις, ενώ άλλοι άνθρωποι είναι πιθανό να αναφέρουν ότι προέρχονται από μια συγκεκριμένη θρησκευτική παράδοση, χωρίς όμως να αποδέχονται κάποιες από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις, που ακολουθεί η κοινότητα στην οποία ανήκουν (Jackson, 2007α, σ. 44).

Σε πρόσφατες έρευνες που παρουσιάζουν στοιχεία για τη θρησκευτικότητα των Ελλήνων, διαφαίνεται ότι η δηλωμένη σχέση τους με την Ορθόδοξη Εκκλησία έχει μειωθεί τα τελευταία χρόνια⁶³. Παρατηρείται, ακόμα, ότι η σχέση των Ελλήνων με τη θρησκευτικότητα δεν ταυτίζεται με την «εκκλησιαστικότητα», η οποία σύμφωνα με τον Χρήστο Τσιρώνη έχει να κάνει με την παραδοχή και υποστήριξη των βασικών πεποιθήσεων του θρησκευτικού σώματος, καθώς επίσης και με τον

⁶³ Βλ., επίσης, δύο σχετικές έρευνες της Κάπα Research, για την εφημερίδα το *Το Βήμα της Κυριακής*. Στην πρώτη έρευνα, η οποία δημοσιεύτηκε στις 23/4/2011, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι ενώ ένα μεγάλο ποσοστό ερωτηθέντων δηλώνουν ότι πιστεύουν στον Θεό (56,3% «ναι» και 20% «μάλλον ναι»), στο ερώτημα αν πιστεύουν στην ανάσταση των νεκρών, απαντά θετικά ένα μικρό συγκριτικά ποσοστό ερωτηθέντων (το 26,5% δηλώνει «ναι» και το 15,3% «μάλλον ναι»). Αντίθετα, το 48,1% λέει «όχι» και «μάλλον όχι», ενώ το 10,1% απάντησε «δεν γνωρίζω» ή «δεν απαντώ» (Αντωνιάδου, 2011). Αντίστοιχα, στη δεύτερη έρευνα η οποία δημοσιεύτηκε στις 11/4/2015, ενώ το 81,4% των ερωτηθέντων δηλώνουν ότι αισθάνονται χριστιανοί ορθόδοξοι, και πάνω από επτά στους δέκα δηλώνουν την πίστη τους στον Θεό, παρατηρείται ότι το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι η θρησκεία είναι λίγο ή καθόλου σημαντική στη ζωή τους είναι 49,9% (22,8% «λίγο» και 27,1% «καθόλου») και κάτω από το 10% αυτών που δηλώνουν ότι συμμετέχουν στην αναστάσιμη θεία λειτουργία (Χιώτης, 2015). Σχετική αποδυνάμωση στα ποσοστά θρησκευτικότητας στην Ελλάδα, η οποία βρίσκεται σε τάση υποχώρησης, καταγράφεται επίσης και σε έρευνα του προγράμματος «Ευρωπαϊκή Κοινωνική Έρευνα» (E.K.E.) «European Social Survey» (Τσιγκάνου, 2010, σ. 18).

προσανατολισμό της καθημερινής ζωής προς τον ορίζοντα της θρησκευτικής νοηματοδότησης (Τσιρώνης, 2012, σ. 68; Σωτηρέλης, 1998, σ. 320). Αντίστοιχες έρευνες, σε μεγάλο ή και σε μικρότερο αντιπροσωπευτικό δείγμα από τον χώρο των ελλήνων εφήβων, καταδεικνύουν ότι πολλοί νέοι, επίσης, εκλαμβάνουν τον προσδιορισμό «είμαι χριστιανός Ορθόδοξος» ως ένα ακόμα σύμβολο θρησκευτικής και πολιτισμικής ταυτότητας ή συγχέουν τη χριστιανική πίστη με την εθνική ταυτότητα. Παράλληλα, αποδίδουν ψηλά ποσοστά αξιοπιστίας στην Εκκλησία, ως κοινωνικό θεσμό του κράτους, χωρίς όμως να ενστερνίζονται σε μεγάλο βαθμό και τα χριστιανικά πιστεύω αντίστοιχα. Έτσι για τους περισσότερους νέους η αποδοχή της Ορθοδοξίας αποτελεί μια προσωπική υπόθεση, και δεν συνοδεύεται απαραίτητα από την αποδοχή των πρακτικών της Εκκλησίας (Χαραλάμπης, 2000; Κουμαρόπουλος, 2004; Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2005, σ. 69 κ.ε.; Στρατουδάκη, 2005, σ. 29; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2011, σ. 187 κ.ε.). Αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα συναντώνται και σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όπως είναι η πολυετής εμπειρική έρευνα των Friedrich Schweitzer και Reinhold Boschki στη Γερμανία, που καταγράφει τη συμβατική ή την προσωπικού χαρακτήρα θρησκευτικότητα που παρατηρείται σε εφήβους (Schweitzer & Boschki, 2004). Μια εκτενέστερη ματιά στα παραπάνω στοιχεία μπορεί να καταδείξει, πόσο δύσκολο είναι να ερμηνευτεί η σύνθετη κοινωνική πραγματικότητα ως προς τη θρησκευτικότητα των εφήβων μαθητών, ώστε να αποφεύγονται οι εύκολες γενικεύσεις και η εκτίμηση ποσοστών θρησκευτικής ταυτότητας μόνο με βάση τη χώρα καταγωγής, τη γλώσσα ομιλίας ή τα ληξιαρχικά δεδομένα για τον καταγεγραμμένο αριθμό των χριστιανικών βαπτίσεων.

Σε συνάφεια με τα παραπάνω, ο Ιωάννης Πέτρου ισχυρίζεται ότι είναι αφελές να υποστηρίζεται η άποψη, ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει θρησκευτικός και πολιτιστικός πλουραλισμός. Όσα έχουν ιστορικά διαμορφωθεί και συνιστούν παράδοση, δεν προεξοφλούν απαραίτητα την ανάλογη συνέχεια. Η προσωπική θρησκευτική ταυτότητα, όπως και το «ανήκειν» σε μια θρησκευτική κοινότητα, δεν είναι κάτι δεδομένο. Πρόκειται για θέματα συνεχούς αναδιαπραγμάτευσης και αποτελούν προσωπικές επιλογές, που είναι συνεχώς υπό διαμόρφωση. Και αυτό συμβαίνει περισσότερο μέσα από τον διάλογο και την επικοινωνία με τους άλλους,

και λιγότερο λόγω της καταγωγής και της κληρονομιάς (Πέτρου, 2005, σσ. 46-47; Jackson, 2007α, σ. 51). Στοιχεία που προβάλλονται ως σταθερά και αμετάβλητα, όπως είναι τα στοιχεία της θρησκευτικότητας, μπορεί την ίδια στιγμή να θεωρούνται ξεπερασμένα ή να ερμηνεύονται με διαφορετικό τρόπο (Πέτρου, 2005, σσ. 148-149). Άλλωστε, αν υπάρξει μια προσεκτική ματιά σε θρησκευτικές ομάδες ή άτομα, σημαντικά σημεία ετερότητας μπορούν να γίνουν ορατά ακόμα και μέσα σε μια ίδια θρησκεία (Jackson, 2007α, σ. 47). Ακόμα και η προσωπικά για κάποιους ανθρώπους διαμορφωμένη αντίληψη γύρω από τη θρησκεία συνιστά μια έκφραση θρησκευτικής ετερότητας, πέρα από τον συλλογικό προσδιορισμό που μπορεί να έχουν οι θρησκείες (Van Eersel, Hermans, & Sleegers, 2008, σ. 2).

Αυτή η πολιτιστική πολυμορφία, το ότι δηλαδή κάποιοι άνθρωποι ταυτίζονται με περισσότερα από ένα ή αλλάζουν πολιτισμικό πλαίσιο, είναι φυσικό να αντικατοπτρίζεται στα σχολεία και τις σχολικές αίθουσες (Campbell, 2000), με αποτέλεσμα, όπως υποστηρίζουν οι Αλεξάνδρα Ανδρούσου και Νέλλη Ασκούνη να μην υπάρχουν σχολικές τάξεις ομοιογενείς, ακόμα και σε σχολεία με αμιγή εθνικά μαθητικό πληθυσμό (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007, σ. 14). Θρησκευτική διαίρεση μπορεί να παρατηρηθεί ακόμα και ανάμεσα σε τάξεις, που είναι διαμορφωμένες με βάση τη θρησκευτική προέλευση των γονέων. Ο θρησκευτικός προσανατολισμός και οι αντιλήψεις των μαθητών μπορεί να διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό, ειδικά κατά την περίοδο της εφηβείας (Streib, 2001, σ. 129). Άλλωστε, σύμφωνα με τη Micheline Milot, μπορεί να συμβαίνει να υπάρχουν διαφορετικές πεποιθήσεις, από οικογένεια σε οικογένεια ή από άτομο σε άτομο, ακόμα και για το τι συνιστά την ευτυχία. Οι πεποιθήσεις αυτές, συνήθως, απορρέουν από διαφορετικές θρησκευτικές ή μη αντιλήψεις, και είναι φυσικό ότι τα παιδιά δεν αφήνουν τις αξίες και τις βιωμένες πεποιθήσεις τους έξω από τη σχολική τάξη (Milot, 2007α, σ. 29). Ο θρησκευτικός πλουραλισμός αφορά και την Ορθόδοξη Εκκλησία, στην οποία συνυπάρχουν πολλές «ιδιωτικές θεολογίες» (Θερμός, 2001, σ. 181) ή διαφορετικοί εθνικοί προσδιορισμοί, που μπορεί να μη διαιρούν, οπωσδήποτε όμως δημιουργούν μεγάλη ποικιλία στον τρόπο που εκφράζεται η πίστη και η λατρεία. Και αυτή, επίσης, η μορφή θρησκευτικής ποικιλότητας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχολείο και τη ΘΕ (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010α, σ. 49).

Η σημερινή εκκοσμικευμένη κοινωνία, της οποίας οι μαθητές προέρχονται από ένα περιβάλλον με ποικίλες αντιλήψεις και βιώματα, συνιστά αναμφίβολα μια από τις πραγματικότητες του μαθήματος των Θρησκευτικών (Πορτελάνος, 2010, σ. 376). Η διαπολιτισμικότητα, όπως σημειώνει ο Γιώργος Νικολάου, αφορά πλέον συνολικά στην εκπαίδευση, και δεν διαμορφώνεται κατά περίπτωση ανάλογα με την παρουσία ή μη πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Νικολάου, 2008, σ. 230). Μια παιδαγωγική κατάλληλη να απαντήσει στην πολλαπλή ετερογένεια των σχολικών τάξεων δεν μπορεί να είναι μια παιδαγωγική μόνο για μειονότητες. Απευθύνεται και στην πλειονότητα, στο πλαίσιο μιας «Παιδαγωγικής για όλους», και αφορά ακόμα και εκείνα τα σχολεία, στα οποία δεν φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007, σσ. 24-25; Κεσίδου, 2008, σ. 30). Στο σημερινό σχολείο, ο διαφορετικός μαθητής δεν είναι απαραίτητα ο αλλοεθνής ή ο ετερόδοξος, καθώς ο καθένας μεταφέρει την ιδιαίτερη προσωπική του ταυτότητα ή την προσωπική του κουλτούρα (Νικολάου, 2008, σ. 241). Σε αυτό το παιδαγωγικό πλαίσιο, σχετικά με τον διαπολιτισμικό διάλογο και τη διδασκαλία των θρησκειών στο σύγχρονο σχολείο κινούνται τα διεθνή κείμενα και οι ευρωπαϊκές συστάσεις (Jackson, 2014; 2016).

1.2.4. Επίσημα διεθνή κείμενα για τις θρησκείες και τον διαθρησκευτικό διάλογο στην Εκπαίδευση

Το ζήτημα του διαλόγου ανάμεσα στις θρησκείες δεν έχει μείνει έξω από διεθνείς συμβάσεις και οδηγίες. Ειδικότερα, σε πολλά επίσημα κείμενα προβάλλεται η ιδέα της θρησκευτικής ελευθερίας καθώς και της συνάντησης με τη θρησκευτική διαφορετικότητα, με σκοπό την ανάπτυξη της κατανόησης και της ανεκτικότητας ανάμεσα στις θρησκευτικές ομάδες. Ταυτόχρονα, μέσα από τις σχετικές ευρωπαϊκές συστάσεις, αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που μπορεί και καλείται να διαδραματίσει η εκπαίδευση στη διδασκαλία των θρησκειών στο σχολείο, αλλά και τα πλεονεκτήματα για τους μαθητές και την κοινωνία μέσα από τη διαθρησκευτική προσέγγιση της ΘΕ. Συχνά, επίσης, προτείνονται συγκεκριμένοι τρόποι για την ανάπτυξη της επικοινωνίας με τη θρησκευτική ετερότητα. Στον ευρωπαϊκό χώρο, ήδη από τη δεκαετία του 1980, αναπτύχθηκαν πρωτοβουλίες για

τον «διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό διάλογο». Τόσο η Κοινοβουλευτική Συνέλευση του Συμβουλίου της Ευρώπης όσο και άλλοι διεθνείς οργανισμοί, συνεισέφεραν μια σειρά συστάσεων, ψηφισμάτων, διαβουλεύσεων και συζητήσεων για θέματα του διαπολιτισμικού και του διαθρησκευτικού διαλόγου, κάτι που δείχνει τη βαρύτητα που έχει δοθεί στο θέμα της ΘΕ και της διδασκαλίας των θρησκειών στο σχολείο (Council of Europe, 2008, σ. 15; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013, σ. 124). Έτσι, έχουν αναπτυχθεί διεθνείς και ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες, που έχουν ως θέμα τους τον διαθρησκευτικό διάλογο στον χώρο της εκπαίδευσης γενικά, αλλά και της ΘΕ ειδικότερα. Τα παραγόμενα επίσημα κείμενα αυτών των πρωτοβουλιών, και κυρίως οι ιδέες και θεωρίες που υπερασπίζονται και προωθούν, αποτέλεσαν στέρεα βάση για την παρούσα έρευνα. Αυτά τα διεθνή και ευρωπαϊκά κείμενα κατά χρονολογική σειρά είναι:

α) Οικουμενική Διακήρυξη και Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου

Στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (United Nations, 1948) (άρθρο 18), όπως και στην Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Council of Europe, 1950) (άρθρο 9), στην οποία συμφώνησαν όλα τα Μέλη του Συμβουλίου της Ευρώπης, αναφέρεται ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας. Στο δικαίωμα αυτό περιλαμβάνονται η ελευθερία για την αλλαγή της θρησκείας ή των πεποιθήσεων, όπως επίσης και η ελευθερία να εκδηλώνει κανείς τη θρησκεία του ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, δημόσια ή ιδιωτικά, μέσω της λατρείας, της παιδείας και της εξάσκησης των θρησκευτικών καθηκόντων. Ταυτόχρονα, στην Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου ορίζεται ότι η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιακών ελευθεριών, και να προάγει την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τη φιλία ανάμεσα σε όλα τα έθνη, όλες τις φυλές και όλες τις θρησκευτικές ομάδες (United Nations, 1948) (άρθρο 26 §2). Η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου έγινε η βάση για δύο ακόμα νομικές συνθήκες. Η πρώτη από αυτές είναι το Διεθνές Σύμφωνο για τα Οικονομικά, Κοινωνικά και Μορφωτικά Δικαιώματα, στο οποίο αναφέρεται ότι η μόρφωση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της

ανθρώπινης προσωπικότητας και αξιοπρέπειας, να ενισχύει τον σεβασμό προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες και να ευνοεί την κατανόηση, την ανοχή και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών και όλων των φυλετικών, εθνικών ή θρησκευτικών ομάδων (Ηνωμένα Έθνη, Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα, 1966α) (άρθρο 13 §1). Η άλλη διεθνής νομική συνθήκη που προέκυψε από την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου είναι το Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα, όπως αυτό κυρώθηκε με τον Ν. 2462/1997 (ΦΕΚ 25, τ. Α') της Βουλής των Ελλήνων. Εδώ αναφέρεται, επίσης, ότι κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, και στην ελευθερία να έχει ή να υιοθετεί τη θρησκεία ή την πεποίθηση της επιλογής του, καθώς και την ελευθερία να εκδηλώνει τη θρησκεία ή την πεποίθησή του, ατομικά ή από κοινού με άλλους (Ηνωμένα Έθνη, 1966β) (άρθρο 18 §1-3).

β) Σύσταση 1202 (1993) του Συμβουλίου της Ευρώπης

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, το 1993 προέκυψε η Σύσταση 1202 της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, με θέμα τη «Θρησκευτική ανεκτικότητα στους κόλπους μιας δημοκρατικής κοινωνίας», με την οποία η Συνέλευση συνιστά στο Συμβούλιο των Υπουργών να καλέσει τις κυβερνήσεις των κρατών μελών, την Ευρωπαϊκή Κοινότητα, καθώς επίσης τις αρμόδιες αρχές και οργανισμούς, να εξασφαλίσουν ότι η μελέτη των θρησκειών θα είναι μέρος του σχολικού Προγράμματος Σπουδών. Επίσης, η Σύσταση ζητά μια προσεκτική παρουσίαση των θρησκειών τόσο στα σχολικά βιβλία όσο και κατά τη διδασκαλία τους, με σκοπό την επίτευξη μιας καλύτερης και βαθύτερης κατανόησής τους. Συστήνεται, ακόμα, να δοθεί μέσω της εκπαίδευσης έμφαση στο ότι η γνώση της θρησκείας ή των ηθικών αρχών κάποιου ανθρώπου είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την αληθινή ανεκτικότητα, και ότι αυτό θα μπορούσε να λειτουργήσει ως εγγύηση κατά της αδιαφορίας ή της προκατάληψης (άρθρο 16 §2, 1-2) (Parliamentary Assembly, 1993).

γ) Σύσταση 1346 (1997) του Συμβουλίου της Ευρώπης

Το 1997, η Σύσταση 1346 της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα κράτη μέλη, με θέμα την «Εκπαίδευση στα ανθρώπινα

δικαιώματα», συνιστά να γίνουν αναθεωρήσεις στα σχολικά Προγράμματα Σπουδών των κρατών μελών, από το Δημοτικό έως το Πανεπιστήμιο, ώστε να εξαλειφθούν τα στοιχεία εκείνα που ίσως συμβάλουν στη δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων και να επισημανθούν οι θετικές πτυχές των διαφόρων πολιτισμών και τρόπων ζωής, με την εισαγωγή στοιχείων για την προώθηση της ανεκτικότητας και του σεβασμού για τους ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών (άρθρο 11 §1) (Parliamentary Assembly, 1997).

δ) Σύσταση 1396 (1999) του Συμβουλίου της Ευρώπης

Την ίδια χρονιά, στη Σύσταση 1396 της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα κράτη μέλη, που είχε θέμα «Θρησκεία και Δημοκρατία» (Parliamentary Assembly, 1999), σημειώνεται ότι η εκπαίδευση είναι ο τρόπος για την καταπολέμηση της άγνοιας και των στερεοτύπων, και αυτό μπορεί να γίνει με την αναθεώρηση των Προγραμμάτων Σπουδών σε Σχολεία και Πανεπιστήμια, έτσι ώστε να προωθηθεί η καλύτερη κατανόηση των διαφόρων θρησκειών. Αναφέρεται ότι στη ΘΕ οι θρησκείες θα πρέπει να κατανοούνται ως ουσιαστικό κομμάτι της ιστορίας, του πολιτισμού και της φιλοσοφίας της ανθρωπότητας (άρθρο 10), και συνιστάται προς τα κράτη μέλη η προώθηση της εκπαίδευσης σχετικά με τις θρησκείες, ώστε οι νέοι να αναπτύξουν μια διεισδυτική προσέγγιση ως δημοκρατικοί πολίτες. Συνιστάται, ακόμα, η προώθηση της διδασκαλίας της συγκριτικής ιστορίας των διαφορετικών θρησκειών, με έμφαση στην καταγωγή τους, τις ομοιότητες σε ορισμένες από τις αξίες τους, αλλά και την ποικιλία στα έθιμα και τις παραδόσεις τους (άρθρο 13 §2).

ε) Σύσταση 12 (2002) του Συμβουλίου της Ευρώπης

Το 2002, με τη Σύσταση 12 της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα κράτη-μέλη, η οποία είχε θέμα την «Εκπαίδευση στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη», δηλώνεται ότι η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη είναι ένας παράγοντας για την κοινωνική συνοχή, την αμοιβαία κατανόηση, τον διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό διάλογο, και την αλληλεγγύη (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2002). Στην παράγραφο 2 του παραρτήματος της Σύστασης, όπου δίνονται γενικές οδηγίες για τους εκπαιδευτικούς στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, σημειώνεται ότι χρειάζεται να γίνουν ενέργειες για

την απόκτηση εκείνων των συμπεριφορών, που δείχνουν σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και είναι απαραίτητες για τη ζωή σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Για τον σκοπό αυτό, τα κράτη μέλη σύμφωνα με τη Σύσταση, είναι σκόπιμο να εφαρμόσουν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, με σκοπό την εκμάθηση της συνύπαρξης, την καταπολέμηση του επιθετικού εθνικισμού, του ρατσισμού και της μισαλλοδοξίας, καθώς και την εξάλειψη της βίας και του εξτρεμιστικού τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς. Η απόκτηση των παραπάνω στάσεων, σημειώνεται στη Σύσταση, θα δώσει στους πολίτες την ικανότητα να επιλύουν τις συγκρούσεις με μη βίαιο τρόπο, να υπερασπίζονται τις απόψεις των άλλων, να ακούνε, να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα επιχειρήματα των ανθρώπων, να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις διαφορές, να εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις, να μοιράζονται τις ευθύνες, να δημιουργούν εποικοδομητικές - μη επιθετικές σχέσεις με τους άλλους και να αναπτύσσουν μια κριτική προσέγγιση στην πληροφόρηση.

στ) Τελική Διακήρυξη των Ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας (Αθήνα, 2003)

Το 2003, από τις 10 ως τις 12 του Νοεμβρίου, συγκλήθηκε στην Αθήνα η Μόνιμη Διάσκεψη των Ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας (21^η Σύνοδος). Η Διάσκεψη είχε σε κεντρική θέση των εργασιών της το ζήτημα του διαπολιτισμικού και διαθρησκειακού διαλόγου στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο του νέου ευρωπαϊκού πλαισίου, και κατέληξε στην κοινή Τελική Διακήρυξη των Υπουργών με θέμα: «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα, ενισχύοντας τη δημοκρατία» (European Ministers of Education, 2003). Στην κοινή δήλωση των Ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας (άρθρο 11), ζητείται από το Συμβούλιο της Ευρώπης και τα κράτη μέλη να εφαρμόσουν κάποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές, ώστε να δοθεί νέα ώθηση στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων δράσεων για τον σεβασμό της διαφορετικότητας, το άνοιγμα προς άλλους πολιτισμούς και τον διαθρησκειακό διάλογο, ενώ ενθαρρύνεται η εισαγωγή της διαπολιτισμικής διάστασης στις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών, προκειμένου να ενεργοποιηθεί ο διάλογος μεταξύ των πολιτισμών. Επίσης, τα κράτη μέλη καλούνται, να ασκούν εκπαιδευτικές πολιτικές που εστιάζουν στην κοινωνική και τη συνεργατική μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη σε όλες τις διδακτικές δραστηριότητες

την εκμάθηση της συνύπαρξης και της διαπολιτισμικότητας. Τέλος, τα κράτη μέλη καλούνται να αναπτύξουν εκπαιδευτικές στρατηγικές για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, ώστε αυτοί να μπορούν να διαχειρίζονται τις νέες καταστάσεις διακρίσεων, ρατσισμού, ξενοφοβίας και περιθωριοποίησης, που προκύπτουν στα ευρωπαϊκά σχολεία.

ζ) Σύσταση 1720 (2005) του Συμβουλίου της Ευρώπης

Σημαντικό ρόλο, ως προς τον διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό διάλογο στο σχολείο, διαδραμάτισε η Σύσταση 1720 (2005) της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, που είχε θέμα «Εκπαίδευση και θρησκεία» (Parliamentary Assembly, 2005). Η Σύσταση αρχικά επιβεβαιώνει ότι η θρησκεία, όπως και η δυνατότητα ενός ατόμου να μην έχει καμία θρησκεία, είναι αυστηρά προσωπική υπόθεση. Ωστόσο, μια καλή γενική γνώση των θρησκειών καθώς και η στάση ανεκτικότητας, είναι απαραίτητες για την άσκηση των δημοκρατικών δικαιωμάτων του πολίτη. Στο άρθρο 6 της Σύστασης, γίνεται αναφορά στη σημασία της εκπαίδευσης για την καταπολέμηση της άγνοιας, των στερεοτύπων και της παρανόησης των θρησκειών. Και στη συνέχεια αναφέρεται ότι οι κυβερνήσεις θα πρέπει να κάνουν περισσότερο, ώστε να εγγυηθούν την ελευθερία της συνείδησης και της θρησκευτικής έκφρασης, να προωθήσουν της εκπαίδευση γύρω από τις θρησκείες, να ενθαρρύνουν τον διάλογο με τις θρησκείες και ανάμεσα σε αυτές, και να προωθήσουν την πολιτιστική και κοινωνική έκφραση των θρησκειών. Στο άρθρο 7 της Σύστασης σημειώνεται ότι το σχολείο είναι βασικό κομμάτι της εκπαίδευσης, για τη διαμόρφωση κριτικού πνεύματος στους μελλοντικούς πολίτες και, ως εκ τούτου, για τον διαπολιτισμικό διάλογο, καθώς θέτει τις βάσεις για την ανεκτική συμπεριφορά και βασίζεται στο σεβασμό της αξιοπρέπειας κάθε ανθρώπινου όντος. Με το να διδάσκει στα παιδιά την ιστορία και τη φιλοσοφία των κύριων θρησκειών, με αντικειμενικότητα και σεβασμό προς τις αξίες της Ευρωπαϊκής Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, μπορεί να καταπολεμήσει αποτελεσματικά τον φανατισμό. Σύμφωνα, επίσης, με το άρθρο 8 της Σύστασης, η γνώση των θρησκειών είναι εντελώς διαφορετική από την πίστη σε μια συγκεκριμένη θρησκεία και την τήρησή της. Τέλος, με το άρθρο 14, συστήνεται στις κυβερνήσεις των κρατών μελών να διασφαλίζουν ότι η ΘΕ, στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια βαθμίδα, θα

πρέπει να εκπληρώνει κάποια κριτήρια. Και ως κατάλληλα κριτήρια (στόχοι) αυτής της ΘΕ, σύμφωνα με τη Σύσταση 1720 (2005), περιγράφονται μεταξύ των άλλων τα εξής: Να οδηγεί τους μαθητές στο να ανακαλύπτουν τις θρησκείες, με εφαρμογή πρώτα στη δική τους και έπειτα σε αυτές των γειτονικών τους χωρών, καθώς έτσι θα αντιλαμβάνονται ότι ο καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα να πιστεύει πως η θρησκεία του κατέχει την «αληθινή πίστη» και ότι οι άλλοι άνθρωποι δεν είναι διαφορετικά ανθρώπινα όντα, επειδή έχουν διαφορετική ή δεν έχουν καμία θρησκεία (14, 1). Να περιλαμβάνει, με πλήρη αμεροληψία, την ιστορία από τις κύριες θρησκείες, καθώς και την οπτική της επιλογής καμίας θρησκείας(14, 2). Να παρέχει στους μαθητές εκείνα τα εκπαιδευτικά εργαλεία, ώστε να μπορούν να αντιλαμβάνονται τις φανατικές θρησκευτικές πρακτικές (14, 3), και να κάνει τους νέους ανθρώπους να καταλάβουν γιατί οι θρησκείες αποτελούν πηγή της πίστης για εκατομμύρια ανθρώπους, χωρίς να σκοπεύει στην κατήχηση σε μία πίστη, ακόμη και όταν πρόκειται για μια χώρα με κρατική θρησκεία (14, 4).

η) Κατευθυντήριες γραμμές στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση της UNESCO (2006)

Το θέμα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αντιμετωπίστηκε, επίσης, με ένα κείμενο κατευθυντήριων γραμμών της UNESCO (Guidelines on Intercultural Education) (UNESCO, 2006), με σκοπό την υπέρβαση τυχόν εντάσεων που μπορεί να προκύπτουν λόγω της ετερότητας. Στον συγκεκριμένο οδηγό τονίζεται ότι, μέσω των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που ενθαρρύνουν τον διάλογο μεταξύ των μαθητών από διαφορετικές κουλτούρες, πεποιθήσεις και θρησκείες, η εκπαίδευση μπορεί να έχει σημαντική και ουσιαστική συμβολή στη διαμόρφωση ανεκτικών κοινωνιών. Και σημειώνονται τρεις βασικές αρχές, οι οποίες μπορούν να καθοδηγήσουν τη διεθνή δράση στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Η πρώτη αρχή είναι ο σεβασμός στην πολιτιστική ταυτότητα των μαθητών, με την ταυτόχρονη παροχή κατάλληλης και ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους, ενώ σημειώνεται ότι η διαφορετικότητα μπορεί να λειτουργήσει ως χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς οι μαθητές αναγνωρίζονται ως οχήματα του πολιτισμού. Η δεύτερη αρχή αναφέρεται στην εξασφάλιση για κάθε μαθητή εκείνων των πολιτιστικών γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την ενεργό συμμετοχή του στην κοινωνία. Και αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω δημιουργίας ενεργού μαθησιακού

περιβάλλοντος, ικανού να δώσει στους μαθητές μια αίσθηση εμπιστοσύνης, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν ή να συνεργάζονται με άλλους. Τέλος, σύμφωνα με την τρίτη αρχή, θα πρέπει να παρέχονται σε όλους τους μαθητές εκείνες οι πολιτισμικές γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες, που θα τους καθιστούν ικανούς να συμβάλλουν στον σεβασμό, την κατανόηση και την αλληλεγγύη μεταξύ των ατόμων, αλλά και μεταξύ των εθνοτικών, κοινωνικών, πολιτιστικών και θρησκευτικών ομάδων (UNESCO, 2006, σ. 32).

θ) Οδηγός του Τολέδο (2007)

Σημείο αναφοράς επίσης, σχετικά με τον Διαπολιτισμικό Διάλογο στη ΘΕ, αποτελούν οι κατευθυντήριες αρχές του Τολέδο, για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις θρησκευτικές αντιλήψεις στα δημόσια σχολεία (Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools). Οι αρχές αυτές προέκυψαν ύστερα από την πραγματοποίηση ενός προγράμματος για τα 56 μέλη κράτη του Συμβουλίου της Ευρώπης, που διοργάνωσαν από κοινού ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και τη Συνεργασία στην Ευρώπη (Organisation for Security and Cooperation in Europe-OSCE) και το γραφείο του για τους Δημοκρατικούς θεσμούς και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Office for Democratic Institutions and Human Rights-ODIHR). Σκοπός του προγράμματος ήταν να δημιουργηθεί ένα εργαλείο με εκείνες τις αρχές, βάσει των οποίων τα κράτη μέλη θα αναπτύξουν τις κατάλληλες πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές γύρω από τη ΘΕ. Στον Οδηγό αυτό περιγράφονται τα κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη, όταν και όπου διδάσκονται οι θρησκείες και άλλες φιλοσοφικές αντιλήψεις, καθώς και οδηγίες για τη σύνταξη Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες. Τέλος, ο Οδηγός κλείνει με συμπεράσματα και συστάσεις (ODIHR Advisory Council, 2007).

Σύμφωνα με τις γενικές συμπερασματικές αρχές του Οδηγού, η γνώση για τις θρησκείες και τις πεποιθήσεις μπορεί να μειώσει τις συγκρούσεις, που οφείλονται στην έλλειψη κατανόησης των πεποιθήσεων των άλλων (2), και αποτελεί ένα ουσιαστικό κομμάτι της ποιοτικής εκπαίδευσης, με το να είναι χρήσιμη τόσο στη διεύρυνση των πολιτισμικών οριζόντων κάποιου, όσο και σε μια εσωτερική προσωπική εμβάθυνση (3). Επίσης, οι προσωπικές θρησκευτικές (ή μη

θρησκευτικές) πεποιθήσεις ενός ατόμου δεν παρέχουν επαρκή λόγο για να αποκλειστεί το πρόσωπο αυτό από τη διδασκαλία για τις θρησκείες και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις (4) (ODIHR Advisory Council, 2007, σ. 14). Όσον αφορά στις Συστάσεις του Οδηγού, σχετικά με το ζήτημα του διαθρησκειακού διαλόγου στην εκπαίδευση, στην 6η σύσταση γίνεται αναφορά στην αναγκαιότητα κατάλληλης εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, ώστε να δείχνουν κατανόηση στη διαφορετικότητα των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών απόψεων, και να έχουν γνώση εκείνων των διδακτικών μεθοδολογιών, με τις οποίες μπορεί κάποιος να διδάξει για τις θρησκείες και τις θρησκευτικές πεποιθήσεις με σεβασμό, αμεροληψία και επαγγελματικότητα (ODIHR Advisory Council, 2007, σ. 15). Στον Οδηγό παρουσιάζονται, ακόμα, οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις για τη διδασκαλία των θρησκειών και των θρησκευτικών πεποιθήσεων. Γίνεται αναφορά στη μαθητοκεντρική προσέγγιση, κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί παίζουν περισσότερο τον ρόλο του μεσολαβητή στη διαδικασία της μάθησης, χρησιμοποιώντας διαδραστικές τεχνικές, όπως ο διάλογος, τα debates, οι ομαδικές εργασίες, το θεατρικό παιχνίδι και οι παρουσιάσεις. Σε αυτού του είδους την παιδαγωγική προσέγγιση, κατά τη μελέτη θεμάτων που σχετίζονται με τις θρησκείες και τα συστήματα πεποιθήσεων, λαμβάνονται συχνά υπόψη οι απόψεις, οι εμπειρίες, τα συναισθήματα και οι σκέψεις των μαθητών, ενώ οι ίδιοι οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναστοχάζονται τις δικές τους πεποιθήσεις, τις αξίες και τις αποφάσεις τους (ODIHR Advisory Council, σ. 45).

Τέλος, στον Οδηγό, καταγράφονται τρεις μεθοδολογικές προσεγγίσεις για τη διδασκαλία των θρησκειών και των πεποιθήσεων στο σχολείο, όπως αυτές αναφέρονται και στη σχετική έκδοση του Συμβουλίου της Ευρώπης «Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία» (Irgrave, 2007, σ. 124). Ανάμεσα σε αυτές τις προσεγγίσεις περιλαμβάνεται και ο διάλογος (ODIHR Advisory Council, 2007, σ. 48). Αφού σημειώνεται ότι σε αρκετές χώρες έχουν αναπτυχθεί διαφορετικά διαλογικά μοντέλα διδασκαλίας, στη συνέχεια περιγράφεται μια διαλογική προσέγγιση, η οποία αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο διαλόγου οι μαθητές αναγνωρίζουν την ποικιλία των εμπειριών, των αντιλήψεων και των ιδεών μέσα στην τάξη και το σχολείο, και στη συνέχεια τις

χρησιμοποιούν σαν αφορμή διαλόγου για τα πιστεύω και τις αξίες, εισάγοντας κατά τη συζήτηση επιπλέον οπτικές. Σε δεύτερο επίπεδο διαλόγου, διασφαλίζεται το κατάλληλο παιδαγωγικό κλίμα ώστε οι μαθητές να αλληλεπιδράσουν με το διαφορετικό και να μάθουν από τους άλλους, στο πλαίσιο κάποιων συμφωνημένων αρχών για τη διδασκαλία των θρησκειών, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται οι ερωτήσεις που αναπτύσσουν το ενδιαφέρον για τις εμπειρίες και τις οπτικές των άλλων. Τέλος, στο τρίτο επίπεδο, χρησιμοποιείται μια ποικιλία εκπαιδευτικών μεθόδων, στρατηγικών και ασκήσεων, για να διευκολύνουν τον διάλογο. Αυτές οι δραστηριότητες ενθαρρύνουν τους μαθητές να εκφράζουν, να διαπραγματεύονται και να δικαιολογούν τις απόψεις τους, και παρέχουν μια ποικιλία από ερεθίσματα για την έναρξη και την υποστήριξη του διαλόγου (π.χ. εικόνες, ταινίες, μελέτες περίπτωσης, ιστορίες, κείμενα από διαφορετικές παραδόσεις) (ODIHR Advisory Council, 2007, σ. 56).

ι) Σύσταση 1804 (2007) του Συμβουλίου της Ευρώπης

Το 2007, στη Σύσταση 1804 της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης, που είχε θέμα «Κράτος, θρησκεία, κοσμικότητα και ανθρώπινα δικαιώματα», αναφέρεται ότι το σχολείο είναι ένας σημαντικός χώρος για τον διαπολιτισμικό διάλογο και τη θεμελίωση της ανεκτικής συμπεριφοράς, όπου μπορεί να καταπολεμηθεί αποτελεσματικά ο φανατισμός, με την αντικειμενική διδασκαλία της ιστορίας και της φιλοσοφίας των κύριων θρησκειών (άρθρο 13) (Parliamentary Assembly, 2007).

ια) Τελική Διακήρυξη των Ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας (Κωνσταντινούπολη, 2007)

Λίγο αργότερα, στη Διάσκεψη των Ευρωπαϊών Υπουργών Παιδείας, που έγινε στην Κωνσταντινούπολη το 2007, με θέμα «Χτίζοντας μια πιο ανθρώπινη και συμμετοχική Ευρώπη: ο ρόλος των εκπαιδευτικών πολιτικών», υπήρξαν αναφορές που επίσης ευνοούν και συστήνουν τον διαπολιτισμικό διάλογο στην εκπαίδευση. Στην Τελική Διακήρυξη επιβεβαιώνονται οι αποφάσεις της Διάσκεψης της Αθήνας (2003) σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τη θρησκευτική ετερότητα και τον διάλογο. Επιπλέον, συστήνεται στο Συμβούλιο της Ευρώπης να αναλάβει πρωτοβουλίες στον τομέα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, σχετικά με τη

θρησκευτική ποικιλομορφία και προκειμένου να προωθηθεί η ανεκτικότητα και να ενισχυθεί η ικανότητα της «συνύπαρξης», και προτείνεται να εφαρμοστεί ένα πρόγραμμα ανάπτυξης δραστηριοτήτων, με σκοπό τη σχολική διαπολιτισμική μάθηση, την εκπαίδευση για τη διαφορετικότητα και την κοινωνική ένταξη (απόφαση 9) (European Ministers of Education, 2007).

ιβ) «Λευκή Βίβλος» για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο (2008)

Σημαντική πρωτοβουλία σχετικά με τον Διαπολιτισμικό Διάλογο αποτέλεσε, όμως, η «Λευκή Βίβλος» για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο (White Paper on Intercultural Dialogue). Το συγκεκριμένο κείμενο εκδόθηκε στο όνομα των κυβερνήσεων των 47 χωρών μελών του Συμβουλίου της Ευρώπης, και είχε τον τίτλο «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια» (Council of Europe, 2008; Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008). Στη «Λευκή Βίβλο» υποστηρίζεται η διαπολιτισμική προσέγγιση ως κατάλληλο μοντέλο για τη διαχείριση της πολιτιστικής πολυμορφίας, ενώ για τη συγγραφή της λήφθηκε υπόψη το πλούσιο υλικό που συγκεντρώθηκε από διαβουλεύσεις με πολλούς εμπλεκόμενους φορείς. Σύμφωνα με τη Λευκή Βίβλο, ο Διαπολιτισμικός Διάλογος μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο, καθώς επιτρέπει την αποφυγή εθνοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και πολιτιστικών διαχωρισμών, καθιστώντας τους ανθρώπους ικανούς να διαχειρίζονται τις διαφορετικές ταυτότητές τους εποικοδομητικά και δημοκρατικά, με βάση τις κοινές οικουμενικές αξίες (Council of Europe, 2008, σσ. 4-5; Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008, σσ. 2-3). Η εκπαίδευση σχετικά με τα θρησκευτικά δεδομένα και τις πεποιθήσεις, όταν γίνεται μέσα σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο, παρέχει γνώσεις για όλες τις θρησκείες και τις πεποιθήσεις του κόσμου αλλά και για την ιστορία τους, και επιτρέπει στο άτομο να κατανοεί τις θρησκείες και τις πεποιθήσεις χωρίς προκαταλήψεις (Council of Europe, 2008, σ. 30; Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008, σ. 46). Ταυτόχρονα, προτείνεται η ανάπτυξη συμπληρωματικών εκπαιδευτικών εργαλείων, που θα ενθαρρύνουν τους μαθητές να ασκούν την ανεξάρτητη κριτική τους ικανότητα, συμπεριλαμβανομένου του κριτικού αναστοχασμού των αντιδράσεων και των στάσεων τους, απέναντι σε εμπειρίες άλλων πολιτισμών (Council of Europe, 2008, σ. 43; Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008, σ. 70).

ιγ) Σύσταση 12 (2008) του Συμβουλίου της Ευρώπης

Η Σύσταση 12 του 2008 (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2008) είναι μία Σύσταση της Συνέλευσης των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης με υποχρεωτικό χαρακτήρα, που αφορά στην παιδαγωγική διάσταση των θρησκευτικών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συνδέει τη θρησκευτική αγωγή με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Καλεί τις κυβερνήσεις των κρατών μελών να συνεχίσουν τις πρωτοβουλίες στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σχετικά με τη διδασκαλία των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, προκειμένου να προωθήσουν την ανεκτικότητα και την ανάπτυξη μιας κουλτούρας συμβίωσης σε εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Ειδικότερα, στο Παράρτημα της Σύστασης μεταξύ των άλλων σημειώνεται ότι θα πρέπει να παρέχεται γνώση για τις θρησκευτικές και τις μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων στη δημόσια ζωή, ώστε να αναπτύσσεται η ανεκτικότητα, η αμοιβαία κατανόηση και η εμπιστοσύνη. Ο διαπολιτισμικός διάλογος, καθώς και η παιδαγωγική διάσταση που του δίνουν οι θρησκείες και οι μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ανεκτικότητας και της συμβιωτικής αντίληψης, καθώς και για την αναγνώριση των διαφορετικών ταυτοτήτων με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα (άρθρο 4). Η εκπαίδευση θα πρέπει να αναπτύσσει τις διαπολιτισμικές ικανότητες, καλλιεργώντας την ευαισθησία στην ποικιλομορφία των θρησκευτικών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, και προωθώντας την επικοινωνία και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ή θρησκευτικό και μη θρησκευτικό υπόβαθρο. Θα πρέπει, επίσης, με την ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής αξιολόγησης και προβληματισμού, να αναπτύσσει διαπολιτισμικές ικανότητες για την κατανόηση της προοπτικής και του τρόπου ζωής των διαφορετικών θρησκειών και μη θρησκευτικών πεποιθήσεων, να καταπολεμά τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που αποτελούν εμπόδια για τον διαπολιτισμικό διάλογο και την εκπαίδευση, σε σχέση με την αξιοπρέπεια όλων των ατόμων. Θα πρέπει, ακόμα, να συμβάλλει ώστε οι μαθητές να έχουν την ικανότητα να αναλύουν και να ερμηνεύουν αμερόληπτα τα πολλά πληροφοριακά στοιχεία, σχετικά με την ποικιλία

των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων (άρθρο 5), οι οποίες πεποιθήσεις μπορούν να λειτουργούν ως θέμα συζήτησης και προβληματισμού, προκειμένου να αρθούν τα εμπόδια για τη σωστή αντιμετώπιση της θρησκευτικής διαφορετικότητας σε εκπαιδευτικό πλαίσιο (άρθρο 6). Προκειμένου, τέλος, να ενθαρρυνθεί η μελέτη της ποικιλίας των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, και να προωθηθεί ο διαπολιτισμικός διάλογος, συστήνονται κάποιες εκπαιδευτικές προϋποθέσεις και μέθοδοι διδασκαλίας. Ως προς τις εκπαιδευτικές προϋποθέσεις, 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 μπορούν να συμπεριληφθούν και να συμμετάσχουν (άρθρο 7, 1). Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας συστήνεται μια σειρά από σύγχρονες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που εμπεριέχουν διάλογο, διλήμματα και αναστοχασμό. Αναφέρονται μεταξύ των άλλων η χρήση προσομοιώσεων, το παίξιμο ρόλων για την κατανόηση των απόψεων και των συναισθημάτων των άλλων, η χρήση «ζωντανών βιβλιοθηκών», οι συνεργατικές δραστηριότητες και η ανάπτυξη μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που θα επιτρέπει στους μαθητές να δείχνουν σεβασμό και να συμμετάσχουν σε διάλογο, με άλλα άτομα που έχουν διαφορετικές αξίες και ιδέες (άρθρο 7, 2). Τέλος, τα κράτη μέλη, σύμφωνα με τις αρχές, τους στόχους και τις διδακτικές προσεγγίσεις που αναφέρονται στη συγκεκριμένη Σύσταση, καλούνται να εκπαιδεύσουν τους εκπαιδευτικούς, ώστε να διευκολύνουν την αλληλεπίδραση και τον διάλογο, μεταξύ μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, λαμβάνοντας υπόψη την τοπική και την παγκόσμια φύση του διαπολιτισμικού διαλόγου (άρθρο 8) (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2008).

ιδ) Σύσταση 7 (2010) της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης

Μια ακόμα Σύσταση της Επιτροπής Υπουργών προς τα κράτη-μέλη, η Σύσταση 7, με θέμα της τον Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, διατυπώθηκε το 2010 (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2010). Συνιστά στις

κυβερνήσεις των κρατών μελών να εφαρμόσουν μέτρα με βάση τις προβλέψεις/διατάξεις του Χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, όπως ορίζεται στο παράρτημα της Σύστασης. Συγκεκριμένα, στην έκτη παράγραφο του 5ου άρθρου, αναφέρεται ότι ένα σημαντικό στοιχείο του συνόλου της εκπαίδευσης, για την παιδεία της δημοκρατίας και της εκπαίδευσης σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα, είναι η προώθηση της κοινωνικής συνοχής και του διαπολιτισμικού διαλόγου, καθώς και η αξιοποίηση της διαφορετικότητας και της ισότητας. Για τον σκοπό αυτό, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν γνώσεις, προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και κατανόηση, που οδηγούν στη μείωση των συγκρούσεων, αυξάνουν την ανεκτικότητα έναντι των διαφορών μεταξύ θρησκευτικών και εθνικών ομάδων, χτίζουν τον αμοιβαίο σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και των κοινών αξιών, ενθαρρύνουν το διάλογο και προωθούν τη μη βία στην επίλυση προβλημάτων. Και στο άρθρο 13 σημειώνεται ότι σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, τα κράτη μέλη θα πρέπει να προωθούν εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και μεθόδους διδασκαλίας, που στοχεύουν στη διδασκαλία της αρμονικής συμβίωσης. Θα πρέπει, επίσης, να διευκολύνουν τους εκπαιδευόμενους να αποκτήσουν εκείνες τις γνώσεις και τις δεξιότητες, που είναι απαραίτητες για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, όπως είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και την ισότητα, ιδιαίτερα μεταξύ των διαφόρων θρησκευτικών και εθνικών ομάδων, καθώς και η επίλυση των διαφωνιών και των συγκρούσεων με μη βίαιο τρόπο (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2010).

ιε) Οδοδείκτες (2014)

Το 2014, το Συμβούλιο της Ευρώπης προχώρησε στην έκδοση «Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education» (Jackson, 2014). Η εν λόγω έκδοση, που φέρει την υπογραφή του Robert Jackson, είχε ως σκοπό τη βοήθεια των κρατών μελών στην εφαρμογή της Σύστασης CM/Rec(2008)12, για τον σχολικό διάλογο μεταξύ των θρησκειών και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, και παρέχει πλούσιο θεωρητικό και πρακτικό υπόβαθρο ερευνητικών διαλογικών προσεγγίσεων. Η συγκεκριμένη έκδοση κυκλοφόρησε και σε ελληνική μετάφραση το 2016, με τον τίτλο

«Οδοδείκτες. Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Jackson, 2016).

1.2.5. Έρευνες γύρω από τον εκπαιδευτικό διαθρησκευτικό διάλογο

Δεν υπάρχουν πολλές έρευνες που να επικεντρώνουν στον συνδυασμό της διαλογικής εκπαιδευτικής μεθοδολογίας και της διδασκαλίας των θρησκειών στη σχολική τάξη. Οι λίγες διεθνείς έρευνες που καταγράφονται είχαν χαρακτήρα μεγάλων ερευνητικών εργασιών, τόσο σε διάρκεια εφαρμογής όσο και σε εύρος ερευνητικού δείγματος. Αυτές φυσικά αντικατοπτρίζουν το περιβάλλον στο οποίο έγιναν, δηλαδή, το καθαρά πολυπολιτισμικό περιβάλλον κάποιων ευρωπαϊκών σχολείων, το διαφορετικό σε σχέση με την Ελλάδα μοντέλο ΘΕ σε μερικές ευρωπαϊκές χώρες (π.χ. το ομολογιακό μοντέλο στη Γερμανία) ή, ακόμα, το συγκρουσιακά φορτισμένο θρησκευτικό παρελθόν που κουβαλούσαν τα σχολικά περιβάλλοντα κάποιων ευρωπαϊκών κρατών (π.χ. η συνύπαρξη Καθολικών και Προτεσταντών στη Βόρεια Ιρλανδία) (Richardson & Gallagher, 2011). Οι παραπάνω συνθήκες είχαν ως συνέπεια να μην καταστεί δυνατόν να μεταφραστούν με ακρίβεια στη σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα συγκεκριμένες διεθνείς ερευνητικές πρακτικές. Βέβαια, οι περισσότερες από τις ερευνητικές δράσεις έχουν ως βάση τους τις αρχές της διαλογικής προσέγγισης και περιλαμβάνουν τη γνώση, τις δεξιότητες και τις στάσεις που απαιτούνται, ώστε να αναπτυχθεί ο διάλογος και η διαπολιτισμικότητα μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών.

α) Το ερευνητικό έργο του REDCo

Τόσο η Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο (Council of Europe, 2008), όσο και ο Οδηγός του Τολέδο (ODIHR Advisory Council, 2007), τονίζουν τη σπουδαιότητα του διαλόγου μεταξύ ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες και πεποιθήσεις στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης. Σε αυτές τις αρχές επικεντρώθηκε ένα ευρωπαϊκό ερευνητικό έργο του REDCo (Θρησκεία

στην Εκπαίδευση: Μια συνεισφορά στον διάλογο ή ένας παράγοντας σύγκρουσης), το οποίο διενεργήθηκε από τον Μάρτιο του 2006 μέχρι τον Μάρτιο του 2009, διερευνώντας τις απόψεις των νέων για τη θρησκεία, τη θρησκευτική ποικιλομορφία και τις δυνατότητες διαλόγου, καθώς επίσης και για τη σχολική αλληλεπίδραση και τις διδακτικές στρατηγικές. Το συνολικό ερευνητικό έργο πραγματοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο του Αμβούργου, με τη συνεργασία άλλων πανεπιστημίων και είχε ως επικεφαλής τον καθηγητή Wolfram Weisse. Αποτέλεσε την πρώτη σημαντική ερευνητική προσπάθεια για τη θρησκεία και την εκπαίδευση, η οποία χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση και διενεργήθηκε με την αξιοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων σε οκτώ χώρες (Γερμανία, Αγγλία, Γαλλία, Ολλανδία, Νορβηγία, Εσθονία, Ρωσία, Ισπανία). Κοινό ερευνητικό πλαίσιο για όλες τις εμπειρικές μελέτες υπήρξε η διερώτηση για τις δυνατότητες και τα εμπόδια του διαλόγου, που μπορούν να εντοπιστούν κατά τη σχολική αλληλεπίδραση των μαθητών στη ΘΕ, στο πλαίσιο της διαφορετικότητας (Weisse, 2009; 2011; Avest, Jozsa, Knauth, Roson, & Skeie, 2009; Skeie, 2009). Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, ανάμεσα στα άλλα καταγράφεται η σημασία του διαλόγου στο επίπεδο της τάξης, με έμφαση στην ανταλλαγή των διαφορετικών οπτικών των μαθητών γύρω από θρησκείες και κοσμοθεωρίες. Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, διαφαίνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών ενδιαφέρονται να μάθουν για τις θρησκείες στο σχολείο, πιστεύουν ότι η βασική προϋπόθεση για ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές θρησκείες είναι η γνώση για τη θρησκεία και τις κοσμοθεωρίες των άλλων, το μοίρασμα των ενδιαφερόντων και οι κοινές δραστηριότητες. Οι μαθητές επιθυμούν, επίσης, να διδάσκονται οι θρησκείες σε ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον, με συμφωνημένες διαδικασίες που διευκολύνουν την έκφραση και τη συζήτηση, ενώ από την έρευνα διαφάνηκε και το ότι ο διάλογος είναι μια αγαπημένη στρατηγική για τους εκπαιδευτικούς, για να διαχειρίζονται την ποικιλομορφία στην τάξη (Weisse, 2009, σσ. 9-11; Avest, Jozsa, Knauth, Roson, & Skeie, 2009).

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου ερευνητικού έργου, και όσον αφορά στο θέμα της σχέσης του διαλόγου για τις θρησκείες με τις πιθανότητες σύγκρουσης, σύμφωνα με τον Fedor Kozyrev, ο οποίος εργάστηκε για την ομάδα του REDCo σε

σχολεία της Αγίας Πετρούπολης της Ρωσίας, ο διάλογος μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για να επιλυθεί ή να αποφευχθεί μια συγκρουσιακή κατάσταση. Αυτό, βέβαια, εξαρτάται από τη μορφή που θα έχει ο διάλογος στην τάξη, αν δηλαδή θα περιορίζεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών ή θα δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές με διαφορετικές απόψεις να μπορούν να συζητούν, κάνοντας αντικείμενο του διαλόγου τους τις μεταξύ τους διαφορές. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν την κατεύθυνση παίζει η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, ενώ βασικός παράγοντας της ποιότητας του διαλόγου είναι η σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Kozyrev, 2009, σσ. 214-215). Αλλά και ο Thorsten Knauth, αναφερόμενος στο κομμάτι της δικής του εργασίας για το REDCo στην πόλη του Αμβούργου, στη Γερμανία, σημειώνει ότι οι μαθητές εκτιμούν το παιδαγωγικό περιβάλλον που επιτρέπει τον διάλογο, ειδικά όταν το προς συζήτηση θέμα έχει τεθεί ως ανοιχτή ερώτηση και όταν ο εκπαιδευτικός δεν κρίνει ή δεν ορίζει ο ίδιος τι είναι σωστό και τι είναι λάθος (Knauth, 2009, σ. 130). Αντίστοιχα, η Olga Schihalejev, στο πλαίσιο του προγράμματος REDCo στην Εσθονία, υπογραμμίζει ότι ο διάλογος στην τάξη είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για να κατανοήσει κάποιος τον εαυτό του, τους άλλους και τις έννοιες που διδάσκονται. Οι μαθητές, συνήθως, ενδιαφέρονται για τις απόψεις των συμμαθητών τους. Αυτές μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν τα κίνητρα της μάθησης και να αναπτύξουν μια περισσότερο πλουραλιστική και σε βάθος κατανόηση ενός φαινομένου, κάτι που δεν μπορεί να γίνει αν κυριαρχήσει η προσωπική άποψη του εκπαιδευτικού. Αν οι μαθητές αντιληφθούν ότι υπάρχει στην τάξη ένα ασφαλές περιβάλλον, όπου μπορεί να οικοδομηθεί η εμπιστοσύνη, πιο εύκολα θα αναλάβουν το ρίσκο να συμμετάσχουν σε έναν ανοιχτό διάλογο γύρω από ευαίσθητα θέματα, παρά θα προσπαθούν να τον αποφεύγουν. Αντίθετα, η δασκαλοκεντρική προσέγγιση του διαλόγου αποτελεί το κυριότερο εμπόδιο για τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτόν⁶⁴. Βέβαια, οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τον διαλογικό τρόπο διδασκαλίας, ούτε με τη μαθητοκεντρική διδακτική προσέγγιση, γι' αυτό και δεν αισθάνονται άνετα να βγουν από το ασφαλές πλαίσιο που ορίζεται από τον διδακτικό μονόλογο και την

⁶⁴ Σύμφωνα με τον Εμμανουήλ Περσελή, μια διδακτική προσέγγιση που λειτουργεί αποθαρρυντικά στο να διατυπώνουν οι μαθητές ερωτήματα ή αντιρρήσεις, όχι μόνο εμποδίζει τον διάλογο αλλά μπορεί να ευνοήσει ακόμα και τον δογματικό διαποτισμό (Περσελής, 1994, σ. 133; 1997, σ. 110; 2012).

οπτική των σωστών ή των λάθος απαντήσεων, ώστε να φτάσουν σε βαθύτερα επίπεδα αλληλοκατανόησης. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν ή να βελτιώνουν τους διαλογικούς τρόπους μάθησης και διδασκαλίας, δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα διαλόγου στην οποία οι μαθητές θα θέλουν να συμμετέχουν, και διατηρώντας την ισορροπία ανάμεσα στον ρόλο του διευκολυντή - εμπυχωτή, και στον ρόλο του εκπαιδευτικού που εκχωρεί την υπευθυνότητα στους μαθητές (Schihalejeu, 2009α; 2009β; 2010). Σύμφωνα, πάλι, με την έρευνα δράση του Kevin O' Grady, στο πλαίσιο του προγράμματος REDCo στην Αγγλία, μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία οι συγκρούσεις θα πρέπει να τυγχάνουν διερεύνησης και διαχείρισης παρά απόκρυψης, ανάλογα βέβαια με το κατάλληλο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών. Επίμαχα θέματα μπορεί να χρησιμοποιούνται ως αφορμή για το χτίσιμο διαλόγου, και αυτό είναι πραγματοποιήσιμο μέσα στο ασφαλές και περιεκτικό περιβάλλον της ΘΕ (O' Grady, 2009, σ. 58).

Ένα ακόμα ερευνητικό έργο γύρω από το ζήτημα του διαθρησκειακού διαλόγου, στο πλαίσιο του προγράμματος REDCo, ήταν αυτό του Dan-Paul Jozsa, ο οποίος μελέτησε χριστιανούς και μουσουλμάνους μαθητές στη Γερμανία, και συγκεκριμένα στη Βόρεια Ρηνανία-Βεστφαλία. Στην εργασία του καταγράφει την περίπτωση όπου χριστιανοί και μουσουλμάνοι μαθητές παρακολουθούν από κοινού το μάθημα της ΘΕ, στην ίδια αίθουσα, λόγω έκτακτης απουσίας του εκπαιδευτικού που διδάσκει τον Χριστιανισμό. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι στο συγκεκριμένο κρατίδιο της Γερμανίας⁶⁵ επικρατεί το ομολογιακό μοντέλο ΘΕ, σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές θρησκείες παρακολουθούν το μάθημα της ΘΕ σε χωριστές αίθουσες, από εκπαιδευτικό της δικής τους ομολογίας-θρησκείας. Αναφερόμενος ο Dan-Paul Jozsa στις περιπτώσεις εκείνες, όπου στο μάθημα συμμετείχαν ταυτόχρονα χριστιανοί και μουσουλμάνοι μαθητές, και κάνοντας τη σύγκριση με άλλες «ομοιογενείς» ως προς τις απόψεις των μαθητών τάξεις, παρατηρεί ότι όταν οι διαφορετικές απόψεις εκφράζονταν και γίνονταν ορατές, τότε οι μαθητές εμπλέκονταν περισσότερο στη μαθησιακή διαδικασία, δείχνοντας μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το μάθημα. Σημειώνει, βέβαια,

⁶⁵ Στη Γερμανία το είδος της παρεχόμενης ΘΕ διαφέρει ανάλογα με το κρατίδιο. Σύμφωνα με το ομολογιακό μοντέλο διδασκαλίας απαιτείται να διαχωρίζονται οι μαθητές και να λαμβάνουν διαφορετική ΘΕ ανάλογα με τη θρησκεία τους (Γριζοπούλου, 2008; Μητραλέξης, 2016).

ότι σε αυτές τις περιπτώσεις η συζήτηση αποκτούσε ένταση και ορισμένες φορές έφτανε σε σημείο οι μαθητές να προσβάλουν ο ένας τον άλλον. Με βάση τα ερευνητικά του αποτελέσματα, ο Dan-Paul Jozsa ασκεί κριτική στο ισχύον γερμανικό ομολογιακό μοντέλο ΘΕ. Υποστηρίζει ότι λόγω του διαχωρισμού των μαθητών με βάση τη θρησκεία εμποδίζεται η ευθεία και προσωπική ανταλλαγή απόψεων, μεταξύ αυτών που έχουν διαφορετικές αντιλήψεις ή κοσμοθεωρίες. Έτσι χάνεται η ευκαιρία της καλλιέργειας του σεβασμού και της ανεκτικότητας, αξιών που σύμφωνα με τις προσωπικές συνεντεύξεις μαθητών κατά την εφαρμογή του ερευνητικού προγράμματος, φάνηκε ότι ήταν πολύ επιθυμητές σε αυτούς (Jozsa, 2009, σσ. 141-144). Σύμφωνα με τον Dan-Paul Jozsa, για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις γύρω από τη θρησκεία κατά τον διάλογο, είναι πολύ σημαντική η ύπαρξη ασφαλούς περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι μαθητές θα μπορούν να διαλέγονται μεταξύ τους, σε ατμόσφαιρα σεβασμού και ανεκτικότητας. Στη δημιουργία ενός τέτοιου περιβάλλοντος μπορεί να συμβάλλουν οι σαφείς κανόνες της επικοινωνίας, τους οποίους εφαρμόζει και σέβεται και ο εκπαιδευτικός, καθώς και η διάταξη των καθισμάτων, συνθήκες που μπορεί να επιτρέψουν στους μαθητές να εκφράζονται ελεύθερα. Παιδαγωγικά χρήσιμη είναι, επίσης, η εκ μέρους του εκπαιδευτικού προσαρμογή της διδασκαλίας στις υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών. Κατά τον Dan-Paul Jozsa, όταν υπάρχει διάλογος ανάμεσα σε διαφορετικές θρησκείες, είναι ευκολότερο για τους μαθητές να συμμετέχουν εάν η συζήτηση αρχίζει με τις ομοιότητες παρά με τις διαφορές. Η συζήτηση για τις διαφορές θα μπορούσε να είναι ένα επόμενο βήμα στον διάλογο, αφού ήδη έχει δημιουργηθεί μια βάση επικοινωνίας με θέματα που δεν διαχωρίζουν τους μαθητές, και μπορούν να προσφέρουν τη δυνατότητα επιστροφής σε αυτά, σε περίπτωση σύγκρουσης (Jozsa, 2009, σσ. 150-152).

β) Λοιπές έρευνες για τον διαθρησκευτικό διάλογο στην Εκπαίδευση

Ερευνητικές εφαρμογές που κινήθηκαν γύρω από το διαλεκτικό μοντέλο διδασκαλίας πραγματοποίησε η Julia Ipgrave (2001; 2003; 2005). Το βασικό ερευνητικό έργο αναπτύχθηκε με τη μορφή ενός εξελισσόμενου εκπαιδευτικού διαλόγου σε τρεις φάσεις (πρωτεύων, δευτερεύων και τριτεύων διάλογος), σε ένα

πολυπολιτισμικό δημοτικό σχολείο στο Leicester της Αγγλίας, και είχε τη μορφή ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος (Ipgrave, 2003, σ. 154; 2007, σ. 124). Στην έρευνα συμμετείχαν μόνο οι μη μουσουλμάνοι μαθητές (ινδουιστές και χριστιανοί) του σχολείου, που αποτελούσαν και τη μειονότητα σε αυτό, και ήταν ηλικίας 8-11 χρονών. Όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές ήταν ήδη εξοικειωμένοι με το Ισλάμ, μέσα από τη συναναστροφή με τους μουσουλμάνους συνομηλίκους τους, οι οποίοι αποτελούσαν και την ισχυρή πλειοψηφία. Το ερευνητικό πρόγραμμα επηρέασε την ανάπτυξη της ΘΕ και σε άλλα σχολεία, καθώς επεκτάθηκε και πέρα από τις σχολικές αίθουσες μέσω ηλεκτρονικής επικοινωνίας, προωθώντας τη διαθρησκευτική αντίληψη και τις σχέσεις φιλίας ανάμεσα σε μαθητές από διάφορα δημοτικά σχολεία περιοχών του Ηνωμένου Βασιλείου (Ipgrave, 2004; 2009; McKenna, Ipgrave, & Jackson, 2008). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν ύστερα από συζητήσεις και ερευνητικές συνεντεύξεις, στη διάρκεια των οποίων οι μαθητές που έλαβαν μέρος ερεύνησαν θέματα πίστης και θρησκευτικής ταυτότητας, μοιράστηκαν θέματα που τους ενδιέφεραν και άσκησαν τις κριτικές τους δεξιότητες. Η ερευνητική εφαρμογή ανέδειξε την αξία του εκπαιδευτικού διαλόγου, τόσο ως μαθησιακή διαδικασία όσο και ως προς τα αποτελέσματα, στα οποία ο διάλογος μπορεί μελλοντικά να οδηγήσει. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από την προσέγγιση της Julia Ipgrave διαφάνηκε ότι οι μαθητές βοηθήθηκαν στο να ασχοληθούν με έννοιες και ιδέες διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, τις οποίες προσπάθησαν να κατανοήσουν μπαίνοντας στη θέση των συμμαθητών τους και συνεργαζόμενοι μαζί τους. Ταυτόχρονα, μέσα από τις διαδικασίες του διαλόγου, έγινε αντιληπτό ότι οι ιδέες και οι οπτικές των μαθητών βρίσκονται σε μια συνεχή διαμόρφωση. Οι μαθητές αφομοιώνουν τη θρησκευτική γνώση ή δημιουργούν νέα νοήματα μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση με τις δικές τους προϋπάρχουσες θρησκευτικές καταβολές, καθώς επίσης μέσα από την επικοινωνία με τις απόψεις των άλλων (Ipgrave, 2007; 2013; 2015). Σύμφωνα με τη διδακτική πρόταση της Julia Ipgrave, ο διαθρησκευτικός διάλογος στην τάξη θα πρέπει να διαρθρώνεται σε τέσσερις φάσεις: πρώτα σε σχέση με την προσωπική πίστη του καθενός, έπειτα σε σχέση με τη θρησκευτική του κοινότητα, ύστερα σε σχέση με τον θρησκευτικά διαφορετικό και τέλος σε σχέση με τον Θεό (Ipgrave, 2015, σ. 124).

Στην έρευνα δράση του Mike Castelli εξετάζεται, επίσης, ο ρόλος που μπορεί να έχει ο διάλογος, όσον αφορά στη σχέση της θρησκείας με τη σύγκρουση. Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, όταν ο διάλογος λειτουργεί στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ΘΕ, μπορεί να επιτευχθεί εμπάθυνση στην αμοιβαία κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο η πίστη επηρεάζει τις ζωές των ανθρώπων και των κοινοτήτων σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Σε αυτή τη διαλογική αλληλεπίδραση του ενός με τον άλλον γύρω από την πίστη, οι μαθητές αποκαλύπτουν τον εαυτό τους στους άλλους, και αναπτύσσουν δεξιότητες διαλόγου όχι μόνο για να διαλεχθούν και να αποκτήσουν στάσεις ανεκτικότητας απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό, αλλά επίσης για να φτάσουν σε ένα επίπεδο όπου οι διαφορές, όπως και οι ομοιότητες, αλληλεπιδρούν διαλογικά με τέτοιο τρόπο, που δεν οδηγεί σε καταστάσεις σύγκρουσης ή βίας (Castelli, 2012; 2015). Τη θέση ότι ο εκπαιδευτικός διάλογος μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο βαθιά κατανόηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών παρουσιάζει, επίσης, και η Joyce Miller (2013), ενώ με διαλεκτικές προσεγγίσεις στη ΘΕ, σε Νορβηγικά σχολεία, έχει ασχοληθεί και η Heid Leganger-Krogstad (2011, σσ. 159-180). Η Heid Leganger-Krogstad αναδεικνύει μέσα από τις ερευνητικές παρατηρήσεις της και διδακτικά παραδείγματα, τον κινητήριο και υποστηρικτικό ρόλο (scaffolding) (Vygotsky, 1997; Mercer & Littleton, 2007, σ. 117 κ.ε.; Φρυδάκη, 2009, σσ. 253, 403) που μπορεί να παίξει στη διαδικασία του διαλόγου η χρήση μεσολαβητικών «εργαλείων» με θρησκευτική διάσταση (π.χ. αντικείμενα ή πολιτισμικές εκφράσεις, έργα τέχνης, video, μουσική, κείμενα, ιστορίες ή εμπειρίες), προσδίνοντας στον εκπαιδευτικό διάλογο μια «τριμερή» διάσταση. Σκοπός της χρήσης τέτοιων «εργαλείων» είναι αυτά να λειτουργήσουν ως μια τρίτη «φωνή» μεταξύ των δύο διαλεγόμενων πλευρών, και ο πολιτισμός που αυτά ενσωματώνουν να αποτελέσει ζωντανό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας, εκφράζοντας τη φωνή των μαθητών ή φέρνοντας την εκπαίδευση κοντά σε βιωμένες καταστάσεις από τη ζωή τους. Η συγκεκριμένη τεχνική σύμφωνα με τη Heid Leganger-Krogstad, αρμόζει περισσότερο σε έφηβους μαθητές, όπου η ανάγκη για λεπτούς διδακτικούς χειρισμούς όσον αφορά την ευθεία έκφραση των προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων είναι περισσότερο εμφανής (Leganger-Krogstad, 2014). Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, και η έρευνα του San Van Eersel σε καθολικά δημοτικά σχολεία στην Ολλανδία, ο

οποίος μελέτησε εκπαιδευτικούς και μαθητές από διαφορετικά θρησκευτικά περιβάλλοντα, για να διερευνήσει τη χρήση της διαλογικής επικοινωνίας στη ΘΕ, καθώς και τον τρόπο έκφρασης της θρησκευτικής ετερότητας (Van Eersel, 2011).

Στον χώρο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας τα τελευταία χρόνια υπάρχει κάποια ερευνητική κίνηση γύρω από το ζήτημα της διδασκαλίας των θρησκειών στη ΘΕ. Δεν υπάρχει, όμως, κάποια εξειδικευμένη ερευνητική εργασία σχετική με τον διαθρησκειακό διάλογο στο μάθημα των Θρησκευτικών, που να ερευνά το συγκεκριμένο θέμα και από μεθοδολογική πλευρά. Αξίζει να αναφερθεί η έρευνα δράση του Γιώργου Καπετανάκη, με θέμα της τη διαθρησκειακή αγωγή στο Λύκειο, μέσα από την οποία αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της θρησκειακής αγωγής για την ενότητα και τη συνύπαρξη σε ένα σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο (Καπετανάκης, 2014), καθώς και μια έρευνα για τη συμβολή της χριστιανικής αγωγής στην εξάλειψη του ρατσισμού, που διεξήχθη σε έλληνες και αλλοδαπούς μαθητές από εβδομήντα δύο ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, όπου ερευνήθηκε η διαπολιτισμική διάσταση της παρεχόμενης θρησκευτικής αγωγής (Μπαλατζής, 2010). Σημειώνουμε, ακόμα, τις ερευνητικές μελέτες περίπτωσης για τη σχέση της διδασκαλίας των θρησκειών με το εκπαιδευτικό θέατρο, που εφαρμόστηκαν από τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη και ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών επιλογών που βασίζονται στην κonstruktivistική παιδαγωγική, για τη συνάντηση, την αλληλεπίδραση και την ειρηνική συνύπαρξη θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών, που συμμετέχουν στο πλαίσιο του μαθήματος σε ένα ανοιχτό διάλογο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2008; 2009α; 2012). Όλες, όμως, οι παραπάνω έρευνες δεν καταπιάνονται μεθοδολογικά με το ζήτημα του εκπαιδευτικού διαθρησκειακού διαλόγου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η εργασία του Δημητρίου Λάππα για τον Διάλογο και το μάθημα των Θρησκευτικών. Στο συγκεκριμένο έργο γίνεται ευρεία θεωρητική αναφορά στην έννοια του διαλόγου, από ιστορικής, ψυχολογικής και θεολογικής πλευράς, ενώ καταγράφονται τα διαλογικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών (με βάση τα προγενέστερα Αναλυτικά Προγράμματα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ) (Λάππας, 2000, σ. 234). Ο συγγραφέας αναφέρεται σε μεγάλο βαθμό στον διδακτικό διάλογο ως σχέση και

γνωριμία του μαθητή από τον δάσκαλο, και όχι ως σχέση-γνωριμία μεταξύ των μαθητών (σ. 335), ενώ δεν υπάρχουν, επίσης, καθόλου αναφορές στον διάλογο μεταξύ μαθητών με διαφορετικές θρησκευτικές καταβολές, στο πλαίσιο της διδασκαλίας των θρησκειών στη σχολική πραγματικότητα. Η μόνη συσχέτιση, που ίσως θα μπορούσε να εντοπιστεί, είναι η αναφορά στη διαλογική (υπαρξιακή) μορφή του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα, με αφορμή την προγενέστερη διδακτέα ύλη του σχολικού μαθήματος της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου (σ. 268). Στο εν λόγω έργο δεν γίνεται, τέλος, προσπάθεια διερεύνησης της αποτελεσματικότητας του διαλόγου στην εκπαιδευτική πράξη. Το έργο του εκπαιδευτικού συνεχίζει να παραμένει στο κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, κατά την οποία οι μαθητές χρειάζεται να «εμπλουτιστούν από την πείρα των περασμένων γενεών» (Λάμπας, 2000, σ. 303). Άλλη συναφής εργασία είναι του Σταμάτη Πορτελάνου, ο οποίος ασχολείται με τη Διαπολιτισμική Διδακτική στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ο συγγραφέας, παρότι δέχεται τον διαπολιτισμικό διάλογο στο μάθημα των θρησκευτικών, ακολουθεί μια ιδεαλιστικού τύπου προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας (Πορτελάνος, 2010, σσ. 361-362), κατά την οποία το γνωστικό αντικείμενο του μαθήματος έχει τη μορφή εγχάραξης αξιών στους μαθητές (σ. 372).

Σύμφωνα με παρόμοιες ερμηνείες, η έννοια του διαλόγου στο σχολείο προσλαμβάνει «ποιμαντικό» χαρακτήρα, καθώς «ασκείται εντός της Εκκλησίας», «διέπεται από τις θεμελιώδεις αρχές του σωτηριολογικού έργου της Εκκλησίας» και παρουσιάζεται ως μεταφορά «του ευαγγελικού μηνύματος της εν Χριστώ σωτηρίας» στους μαθητές. Σε μια τέτοια προσέγγιση ο μαθητής νοείται ως ποιμαινόμενος, ενώ ο ποιμαντικός διάλογος στο σχολείο, στον οποίο θα πρέπει να αποσκοπεί το επιτυχημένο μάθημα Θρησκευτικών, θεωρείται «μια αναγκαιότητα που απορρέει από τη φύση του λυτρωτικού έργου της Εκκλησίας» (Κορναράκης, 1990; 1992). Η άποψη αυτή εκλαμβάνει τον χώρο του σχολείου ως πεδίο ανάπτυξης της κατηχητικής - ποιμαντικής φροντίδας της Εκκλησίας προς τους νέους και επιθυμεί να αξιοποιηθούν σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, όπως είναι και ο διάλογος, στην υπηρεσία αυτού του σκοπού. Βέβαια, αυτή η αντίληψη, η οποία βρίσκει και σήμερα υποστηρικτές δεν συνάδει με τις επιστημονικές εννοιολογήσεις του διαλόγου, σύμφωνα με τις οποίες ο αυθεντικός διάλογος δεν μπορεί να

αποβλέπει στην πειθώ ή στη μετάδοση μιας κυρίαρχης αλήθειας, καθώς διεξάγεται ισότιμα χωρίς να αποδέχεται τον περιορισμό της αυθεντίας σε κάποια από τις διαλεγόμενες πλευρές.

1.2.6. Κριτική για τον εκπαιδευτικό διαθρησκειακό διάλογο

Κριτική στο μοντέλο της διαθρησκειακής ΘΕ, όπως αυτή αναγνωρίζεται στο ερευνητικό έργο του REDCo και στις καθοδηγητικές αρχές του Τολέδο, ασκεί ο Liam Gearon, υποστηρίζοντας ότι η παρεχόμενη ΘΕ θα πρέπει να λειτουργεί ως εκπαίδευση «εντός της θρησκείας», δηλαδή ως μύηση στη θρησκευτική ζωή (Gearon, 2014). Αντίθετα ως προς τις θέσεις αυτές επιχειρηματολογεί ο Robert Jackson⁶⁶, ο οποίος συμπερασματικά, ανάμεσα στα άλλα ερωτήματα που θέτει προς τον Liam Gearon, ρωτά αν μέσα από το μοντέλο ΘΕ που προτείνει η παραπάνω άποψη, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές θρησκευτικές ή μη παραδόσεις, θα πρέπει να αποκλειστούν από το να μαθαίνουν ο καθένας για τη θρησκεία ή τις πεποιθήσεις του άλλου (2015, σ. 362). Αντίστοιχα και ο Wolfram Weisse, κομίζοντας το παράδειγμα της μη ομολογιακής ΘΕ στο Αμβούργο της Γερμανίας⁶⁷ και τη δική του εμπειρική εργασία, σημειώνει ότι αναγκαία

⁶⁶ Ο καθηγητής Robert Jackson έχει ως φιλοσοφική και παιδαγωγική βάση την φαινομενολογική προσέγγιση της ΘΕ (phenomenological approach). Βασικά στοιχεία αυτής της προσέγγισης είναι η διδασκαλία της θρησκείας με σκοπό την προαγωγή της γνώσης, η αποφυγή επιβολής προσωπικών απόψεων ή στάσεων, όσον αφορά μια συγκεκριμένη θρησκευτική ή μη θρησκευτική άποψη, η ενσυναισθητική στάση ως προς την γνωριμία μιας θρησκείας, καθώς επίσης και η λειτουργία της διδασκαλίας με σκοπό την κατανόηση και όχι την αξιολόγηση ή την κρίση των θρησκευτικών ή των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων. Η φαινομενολογική προσέγγιση, ενώ αποτυγχάνει να μπει στο «εσωτερικό» μιας θρησκείας, μπορεί όμως να οικοδομήσει τις θρησκευτικές ιδέες και τα αισθήματα κάποιου άλλου, χρησιμοποιώντας διδακτικές μεθόδους όπως είναι το παίξιμο ρόλων και το θέατρο (Jackson, 2007β, σ. 99). Ταυτόχρονα, ο Robert Jackson είναι εισηγητής της δι-ερμηνευτικής μεθόδου διδασκαλίας των θρησκειών (interpretive approach), σύμφωνα με την οποία οι θρησκείες δεν πρέπει να παρουσιάζονται ως απλά συστήματα πίστης. Αντίθετα, θα πρέπει να απεικονίζονται μέσα από τις δυναμικές σχέσεις ανάμεσα στα πρόσωπα και τις ομάδες που τα χαρακτηρίζουν, και από μια ευρεία περιγραφή της εκάστοτε θρησκευτικής παράδοσης (Jackson, 2007α, σ. 49). Η διαφορετικότητα κάθε παράδοσης αλλά και η μοναδικότητα κάθε μέλους της δεν θα πρέπει να παραθεωρούνται, κατά τη διδασκαλία των θρησκευτικών παραδόσεων. Οι μαθητές χωρίς να αφήνουν κατά μέρος τις πεποιθήσεις τους (όπως συμβαίνει στη φαινομενολογία), θα πρέπει να συγκρίνουν τις αντιλήψεις τους με τις αντιλήψεις των άλλων, καθώς στην ερμηνευτική προσέγγιση η άποψη των ίδιων των μαθητών αποτελεί ουσιαστικό μέρος της διαδικασίας μάθησης (Jackson, 2007γ, σ. 105).

⁶⁷ Ενώ στο μεγαλύτερο μέρος της Γερμανίας και στα περισσότερα κρατίδια κυριαρχεί το ομολογιακό μοντέλο, σε κάποια κρατίδια (όπως είναι το Βερολίνο, η Βρέμη και το Αμβούργο) υπάρχει μια αμιγώς μη ομολογιακή ΘΕ. Στο Αμβούργο επικρατεί η διαθρησκειακή διδακτική προσέγγιση και το μάθημα

προϋπόθεση για τη διενέργεια ενός ενδιαφέροντος διαλόγου στη ΘΕ είναι η αξιοποίηση των διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων και των πολιτιστικών διαφορών των μαθητών (Weisse, 2003, σ. 193).

Ο Σταμάτης Πορτελάνος, αναφερόμενος στον χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά χωρίς να έχει τεκμηριώσει ερευνητικά τη συγκεκριμένη τοποθέτησή του, στέκεται κριτικά έναντι της προσφοράς θρησκευολογικού διδακτικού υλικού στην πρώιμη ηλικιακή σκέψη και συνείδηση των μαθητών, υποστηρίζοντας ότι κάτι τέτοιο θα ήταν δύσκολο στην κατανόηση και την αφομοίωση (Πορτελάνος, 2010, σ. 358). Ταυτόχρονα, ο Dan-Paul Jozsa, στη δική του έρευνα στο πλαίσιο του προγράμματος REDCo, καταγράφει την κριτική θέση μερικών εκπαιδευτικών απέναντι στον διαθρησκειακό διάλογο που διενεργείται μέσα στην τάξη, όταν αυτός συντελείται ανάμεσα σε μαθητές διαφορετικών θρησκειών ή κοσμοθεωριών. Αναφέρει ως αιτία αυτής της θέσης τον φόβο ότι μέσω ενός τέτοιου διαλόγου μπορεί να αγνοηθεί η βαθύτερη γνώση που έχουν οι μαθητές για τη δική τους θρησκεία, να παραμεριστούν οι ουσιαστικές διαφορές μεταξύ των θρησκειών, και ο διάλογος να πάρει τη μορφή προσηλυτισμού, ενάντια στην άποψη περί μοναδικότητας που υποστηρίζουν οι θρησκείες (Jozsa, 2009, σ. 138). Βέβαια, ο διαθρησκειακός διάλογος μέσα στην τάξη δεν μπορεί να έχει τέτοια σκοποθεσία. Άλλωστε, όπως σημειώνει η Julia Irgrave, η βαθύτερη κατανόηση των θρησκειών μπορεί να γίνει εξίσου μέσα από τη διερεύνηση των διαφορετικών όσο και του κοινών χαρακτηριστικών, που συναντιούνται μέσα στις θρησκευτικές παραδόσεις (Irgrave, 2015, σ. 134). Η διαθρησκειακή μάθηση υπερβαίνει τόσο το μονοθρησκευτικό όσο και το πολυθρησκευτικό μοντέλο ΘΕ. Το μεν πρώτο ενισχύει τους αποκλεισμούς, ενώ το δεύτερο οδηγεί σε μια σχετικιστική αντίληψη γύρω από τις θρησκείες. Στο διαθρησκειακό μοντέλο ΘΕ, ξεπερνιέται η γενική πληροφόρηση γύρω από τις θρησκείες και δεν υποβαθμίζονται ούτε οι θρησκευτικές διαφορές, ούτε και οι ομοιότητες μεταξύ των θρησκειών, οι οποίες θα πρέπει να συζητούνται μέσα στην τάξη, χωρίς προκατάληψη, φανατισμό και μισαλλοδοξία (Περσελής, 2009, σ. 134). Σε μία παρόμοια προσέγγιση της ΘΕ δεν παραθεωρείται η προσωπική θρησκευτική ταυτότητα, κάτι άλλωστε που αποτελεί και ευρωπαϊκή σύσταση (Council of Europe,

παρακολουθείται από όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους προέλευση (Γριζοπούλου, 2008; Μητραλέξης, 2016).

2008; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010α). Αυτήν, την προσωπική θρησκευτική ταυτότητα, μπορούν οι μαθητές να εμπλουτίσουν και να αναπτύξουν μέσω της διαθρησκειακής γνώσης. Η επιζητούμενη θρησκευτική ανοχή δεν είναι κάτι που μπορεί να προέλθει μέσα από μια σχετικοποίηση των θρησκευτικών διαφορών (Schweitzer, 2007, σ. 96). Η διατήρηση μιας ιδιαίτερης θρησκευτικής ταυτότητας, ταυτόχρονα με το άνοιγμα προς τον θρησκευτικά διαφορετικό, δεν συνιστά αντίφαση (Weisse, 2003; Pollefeyt, 2007; Burggraeve, 2007; Lombaerts, 2011, σ. 48).

Έρευνες έχουν, επίσης, δείξει ότι μαθητές θρησκευτικής μειονότητας δεν αισθάνονταν άνετα να συζητούν τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις στην τάξη, ως αντιπρόσωποι των θρησκευτικών τους παραδόσεων, καθώς αυτό ενέχει τον κίνδυνο στοχοποίησης απέναντι στην προκατάληψη ή την εχθρότητα των συμμαθητών τους. Γι' αυτό πολύ καθοριστικός θεωρείται ο ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα καταρτισμένοι και προσεκτικοί απέναντι στις αντιλήψεις των μαθητών, παράλληλα με την ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής κουλτούρας που να δίνει χώρο στη θρησκευτική ετερότητα (Van Eersel, Hermans, & Slegers, 2008; Van Eersel, 2011; Moulin, 2011; Nesbitt, 2013). Επίσης, τις αναφορές της Marie Von der Lippe και της Sidsel Lied, σύμφωνα με τις οποίες ένας διάλογος γύρω από τα πιστεύω και τις αξίες μέσα στην τάξη μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση διενέξεων, κριτική ή μη σεβασμό προς τις θρησκευτικές μειονότητες, καταγράφει ο Robert Jackson (Jackson, 2016, σσ. 56, 59). Για τη Marie Von der Lippe δεν είναι αρκετό να γίνει απλά μια συζήτηση για τις άλλες θρησκείες μέσα στην τάξη. Αυτό που κάνει τη διαφορά είναι ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αυτός ο διάλογος (Von der Lippe, 2009, σ. 189). Όσον αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία του διαλόγου, η Julia Irgrave σημειώνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν του όχι μόνο αυτά που οι μαθητές περιλαμβάνουν στις συζητήσεις στην τάξη, αλλά και αυτά που αποκρύπτουν, στον βαθμό που αυτό μπορεί να αποτελεί αιτία ανησυχίας. Και αυτό μπορεί να συμβαίνει στην περίπτωση που οι μαθητές συναντούν γνωστικά εμπόδια ή και αρνητική διάθεση από τους συμμαθητές τους, με τους οποίους διαλέγονται, με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να μοιραστούν τα βαθύτερα νοήματα της πίστης τους μέσα στη συζήτηση στην τάξη, θεωρώντας αφιλόξενο το πλαίσιο διαλόγου της ΘΕ (Irgrave, 2013, σ. 102). Είναι, ίσως,

αναμενόμενο μια σχολική τάξη να μην μπορεί να παρέχει ένα απόλυτα ασφαλές περιβάλλον για όλους τους μαθητές, και όλες τις ώρες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι τυχόν κίνδυνοι που μπορεί να υπάρχουν, την ώρα που οι μαθητές διαλέγονται και ανταλλάσσουν τις απόψεις τους, μπορούν να ελαττωθούν με κατάλληλη προετοιμασία και εξάσκηση (Jackson, 2016, σ. 62).

1.2.7. Η γνωριμία με τον «άλλον» ως προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα του εκπαιδευτικού διαλόγου. Θρησκευοπαιδαγωγική προσέγγιση

Τα σημερινά κοινωνικά και πολιτισμικά δεδομένα οδηγούν σε μια ολοένα και περισσότερο πολυφωνική κοινωνία, και η συνύπαρξη ανθρώπων με διαφορετικά χαρακτηριστικά καθίσταται πλέον αναπόφευκτη. Ένας ασφαλής δρόμος προς αυτή την κατεύθυνση συνύπαρξης είναι η γνώση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του άλλου και η πραγματική επιθυμία γνωριμίας και επαφής μαζί του (Μαριόρας, 2016, σ. 81). Αυτό σήμερα φαντάζει ανεδαφικό και επίφοβο. Δεν είναι, όμως, έξω από τις ανθρώπινες προϋποθέσεις. Ο άνθρωπος συνεχώς βρίσκεται σε μια διαδικασία διαλόγου με τον εαυτό του και, παράλληλα, επιθυμεί να δημιουργεί σχέσεις με άλλους ανθρώπους (Buber, 1923; Hermans & Hermans-Kooperka, 2012). Αντίστοιχα, και οι έφηβοι επιθυμούν την επικοινωνία, καθώς και την ένταξη σε ομάδες συνομήλικων τους, με σκοπό να σταθεροποιήσουν ή να αποκτήσουν τη δική τους προσωπική ταυτότητα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 45). Αυτή η καλλιέργεια σχέσεων με τους άλλους μπορεί στη συνέχεια να οδηγήσει στη γνώση και την κατανόησή τους (Λάμπας, 2000, σ. 20).

Όσον αφορά στη ΘΕ, με τον όρο θρησκευτικά «άλλος» ή θρησκευτικά «διαφορετικός» νοείται ο κάθε άνθρωπος που έχει διαφορετική αντίληψη από αυτή που εκφράζω εγώ ή από αυτή που εκφράζει η πλειοψηφία, και όχι μόνο ο ξένος ή ο αλλοδαπός. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η θρησκευτική ποικιλομορφία συμβαίνει να είναι εμφανής ακόμα και σε φαινομενικά ομοιογενείς ομάδες⁶⁸. Η συνύπαρξη με τον «άλλο» δεν συνιστά αυτόματα μια αρνητική κατάσταση. Αντίθετα, η έκφραση της θρησκευτικής ή πολιτισμικής ετερότητας, και

⁶⁸ Βλ. εν. 1.2.3.

η παρουσία του θρησκευτικά διαφορετικού, μπορεί να έχει θετικές συνέπειες, καλλιεργώντας και εμπλουτίζοντας αυτήν την ίδια την προσωπική θρησκευτική ταυτότητα κάποιου, αλλά και συμβάλλοντας στην ενεργητική μάθηση μέσα στη σχολική τάξη (Elias, 2010, σ. 70; Roebben, 2012, σ. 7). Και ως ενεργητική μάθηση δεν θα πρέπει να εννοηθεί μόνο η παροχή επαρκών ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά η παράλληλη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Σε μια τέτοια παιδαγωγική προσέγγιση δίνεται μεγάλη σημασία στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή, με έμφαση στη διαπροσωπική επικοινωνία και την αλληλογνωριμία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, καθώς και στην καλλιέργεια συνεργατικών σχέσεων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 136-137). Αυτό άλλωστε είναι κάτι στο οποίο αποσκοπεί συνολικά η εκπαίδευση, και ιδιαίτερα το μάθημα των Θρησκευτικών. Σύμφωνα με τα νέα ΠΣ για το μάθημα των Θρησκευτικών σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως γενικοί σκοποί της ΘΕ στο σχολείο, αναφέρονται ανάμεσα στους άλλους η γνωριμία και η κριτική κατανόηση του άλλου, η αλληλεπίδραση σε πλαίσιο διαλόγου και αμοιβαίου σεβασμού και η καλλιέργεια ανεκτικών στάσεων απέναντι στη θρησκευτική διαφορετικότητα (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016β, σ. 4; ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016γ, σ. 2). Αξίζει να σημειωθεί ότι στις συγκεκριμένες αναφορές ο εκπαιδευτικός διάλογος δεν λειτουργεί μόνο ως εργαλείο για την κατάκτηση της γνωριμίας με τον άλλο. Αναφέρεται και ως σκοπός του μαθήματος των Θρησκευτικών, στο πλαίσιο της συνάντησης και της επικοινωνίας με τον θρησκευτικά διαφορετικό.

Ειδικά όταν αναφερόμαστε σε μαθητές οι οποίοι είτε προέρχονται από διαφορετικά θρησκευτικά περιβάλλοντα, είτε εκφράζουν μια πολιτισμική και εθνική ποικιλομορφία, το αίτημα της διαλογικής επικοινωνίας και της αλληλογνωριμίας έχει βαρύνουσα σημασία στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η συγκεκριμένη στόχευση, δεν βρίσκεται σε αντίφαση και με τις σύγχρονες διεθνείς και ευρωπαϊκές οδηγίες. Αναφέρονται ενδεικτικά το άρθρο 14 της σύστασης 1720 της Κοινοβουλευτικής Συνέλευσης του Συμβουλίου της Ευρώπης (Parliamentary Assembly, 2005), η διαλογική προσέγγιση που προτείνεται από τις κατευθυντήριες αρχές του οδηγού του Τολέδο, για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις θρησκευτικές αντιλήψεις (ODIHR Advisory Council, 2007, σ. 48), αλλά και η διατύπωση της «Λευκής Βίβλου»

για τον διαπολιτισμικό διάλογο, σύμφωνα με την οποία, όταν η εκπαίδευση παρέχει γνώσεις για όλες τις θρησκείες και τις πεποιθήσεις, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να κατανοούν τις θρησκείες και τις πεποιθήσεις χωρίς προκαταλήψεις (Council of Europe, 2008, σ. 46). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, το παράρτημα της Σύστασης 12 της Συνέλευσης των Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης, όπου γίνεται μια σύνδεση της θρησκευτικής αγωγής με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2008). Έτσι σύμφωνα με τη συγκεκριμένη Σύσταση, η εκπαίδευση θα πρέπει να προωθεί την επικοινωνία και τον διάλογο, μεταξύ ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική προέλευση ή θρησκευτικό/μη θρησκευτικό υπόβαθρο (άρθρο 5), καθώς και τη δυνατότητα να βάζουν οι μαθητές τον εαυτό τους στη θέση των άλλων, για τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που θα προάγει την αμοιβαία εμπιστοσύνη και την κατανόηση (άρθρο 7, 1). Ως προς τις μεθόδους διδασκαλίας συστήνονται εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που εμπεριέχουν διάλογο, διλήμματα και αναστοχασμό (άρθρο 7, 2). Σε ανάλογα συμπεράσματα για τον ρόλο του διαθρησκειακού εκπαιδευτικού διαλόγου, ως προς τη γνωριμία με τον «άλλο», καταλήγει ένα πλήθος από διεθνείς εκπαιδευτικές έρευνες και διδακτικές πρακτικές, μέσα από τις οποίες αναδεικνύεται η συμβολή του διαθρησκειακού διαλόγου για την καλλιέργεια της κατανόησης μεταξύ μαθητών με διαφορετικές θρησκευτικές ή μη πεποιθήσεις, καθώς και για την ανάπτυξη κλίματος αμοιβαίου σεβασμού και ειρηνικής συνύπαρξης⁶⁹.

Μέσα από μια ανοιχτή προσέγγιση των διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να γνωρίσουν τους άλλους, όχι μόνο σε επίπεδο γνωστικής επάρκειας, αλλά κυρίως σε ένα πλουσιότερο βαθμό κατανόησης που περιλαμβάνει ικανότητα μετάβασης στη θέση των άλλων, μείωση της προκατάληψης ή και ενδεχόμενη αλλαγή στάσης απέναντί τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2009α; 2010α; 2011). Τις παραπάνω δυνατότητες μπορεί να καλλιεργήσει ο εκπαιδευτικός διάλογος, γενικά, αλλά και ο διάλογος μεταξύ μαθητών με διαφορετικές αντιλήψεις. Όπως σημειώνει ο Δημήτριος Λάμπας, καθένα από τα πρόσωπα του διαλόγου μπορεί να συμμετάσχει στο νόημα ζωής του άλλου και να βιώσει ένα συμβάν όχι μόνο από τη δική του πλευρά, αλλά και από την πλευρά εκείνου με τον οποίο

⁶⁹ Βλ. εν. 1.2.5.

συναντιέται (Λάμπας, 2000, σ. 223). Έτσι, ο διάλογος αποτελεί ένα πρακτικό εκπαιδευτικό εργαλείο που βοηθάει στην κατανόηση των αξιών και των πιστεύω των άλλων. Ταυτόχρονα, μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση της ενσυναίσθησης, κάτι που συνιστά βασική προϋπόθεση για τη συνεργασία ανάμεσα σε πιστούς από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις (Raasch, 2007β, σσ. 121-122) και προάγει την κατανόηση και την καλλιέργεια φιλικών συμπεριφορών απέναντι στον άλλον (Λάμπας, 2000, σ. 375). Ένα κρίσιμο, βέβαια, ερώτημα αφορά στον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν οι θρησκευτικές αλληλεπιδράσεις μέσα στην τάξη. Μπορεί να διαμορφωθεί ένα ανάλογο διαλογικό εκπαιδευτικό μοντέλο που, παρά το ότι θα εδράζεται στη διαφορετικότητα, θα μπορεί ταυτόχρονα να διατηρεί ή να αναπτύσσει τη φιλία μεταξύ των μαθητών; Η Julia Irgrave, μέσα από τα ερευνητικά της συμπεράσματα, ισχυρίζεται ότι κάτι τέτοιο μπορεί να έχει ένα βαθμό δυσκολίας, δεν βρίσκεται όμως μακριά από τις επιδιώξεις των μαθητών (Irgrave, 2015, σ. 131). Ο διάλογος έχει δυνατότητα να λειτουργήσει εποικοδομητικά ως εργαλείο για την κατανόηση του «άλλου», αν υπάρχει ένα περιβάλλον ασφάλειας και σιγουριάς, με κοινούς κανόνες διαλόγου και ανταλλαγής απόψεων. Όταν οι μαθητές αισθανθούν πως έχει οικοδομηθεί κατάλληλο κλίμα εμπιστοσύνης, θα τολμήσουν να μπουν σε διάλογο σχετικά με ευαίσθητα θέματα, αντί να τα αποφεύγουν (Schreiner, 2007, σσ. 78-79; Schihalejev, 2010, σ. 177).

1.2.8. Σύνοψη

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ο εκπαιδευτικός διάλογος αποτελεί σημαντικό εργαλείο διδακτικής αξιοποίησης. Όταν δεν περιορίζεται σε μια καθοδηγητική συζήτηση και λειτουργεί μέσα σε πλαίσιο ασφάλειας και εμπιστοσύνης, δίνει τη δυνατότητα επίτευξης αυξημένων μαθησιακών στόχων. Το περιβάλλον της ΘΕ συνιστά έναν περιεκτικό χώρο ανάπτυξης του διδακτικού διαλόγου, ο οποίος μπορεί να εξελιχθεί πέρα από μια απλή διδακτική πρακτική σε ένα βασικό μοντέλο προσέγγισης και διδασκαλίας των διαφορετικών θρησκευτικών ή μη πεποιθήσεων και των θρησκειών. Η μεθοδολογική προσέγγιση του διαλόγου είναι απαραίτητη, καθώς μπορεί να προσφέρει τη θεωρητική βάση πάνω στην οποία μπορεί να οικοδομηθούν εκείνες οι προϋποθέσεις, που θα καταστήσουν αποτελεσματική την εφαρμογή διαλογικών πρακτικών στον χώρο της εκπαίδευσης.

Ο διδακτικός διαθηρσκειακός διάλογος καταλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος που σχετίζεται με τη διδασκαλία των θρησκείων στο σημερινό σχολείο και αφορά όλες τις μαθητικές ομάδες, ανεξάρτητα από τη φυσική ή όχι παρουσία θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών σε μια σχολική τάξη. Η θρησκευτικότητα των εφήβων δεν μπορεί να νοηθεί ως κάτι συμπαγές και απόλυτα συγκροτημένο, με βάση τις οικογενειακές καταβολές ή την εθνική και θρησκευτική καταγωγή. Διαμορφώνεται μέσα από εσωτερικές διεργασίες που πραγματοποιούνται στο κάθε ανθρώπινο πρόσωπο, αλλά και ύστερα από τις αλληλεπιδράσεις με το περιβάλλον. Αυτή η παραδοχή ενισχύει τον ρόλο του διαθηρσκειακού διαλόγου μέσα στο σημερινό ελληνικό σχολείο. Ένας σχετικός διάλογος θα πρέπει να αναπτύσσεται με τις κατάλληλες μεθοδολογικές και παιδαγωγικές αρχές, αλλά και με τη χρήση συναφών διδακτικών τεχνικών. Σημαντικά διεθνή κείμενα και πολλές ευρωπαϊκές συμβάσεις αναδεικνύουν τη βαρύτητα που έχει η διδασκαλία των θρησκείων και των θρησκευτικών ή μη πεποιθήσεων στον χώρο της ΘΕ, και προσδιορίζουν τις παιδαγωγικές συνθήκες μέσα στις οποίες θα πρέπει αυτή να κινείται. Ταυτόχρονα, τεκμηριωμένα συμπεράσματα από ποικίλες διεθνείς και εγχώριες ερευνητικές πρωτοβουλίες, που είναι διαθέσιμα για ανάλυση και επεξεργασία, καταγράφουν τα διδακτικά αποτελέσματα, τα μαθησιακά οφέλη, αλλά και τις όποιες επιφυλάξεις σχετικά με την εφαρμογή του διδακτικού διαθηρσκειακού διαλόγου στην εκπαιδευτική πράξη. Αυτό που διαφαίνεται μέσα από την αναλυτική έρευνα των σχετικών πηγών είναι μια ολοένα αυξανόμενη διάθεση αξιοποίησης διαλογικών διδακτικών πρακτικών, οι οποίες προσφέρουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης στο πλαίσιο μιας ανοιχτής και σύγχρονης ΘΕ.

Η ΘΕ, εκτός από τη δυνατότητα να προσφέρει στους μαθητές δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, γνωστικές κατανοήσεις ή ικανότητες κριτικής αξιολόγησης, μπορεί να αποτελέσει το πρόσφορο έδαφος για να αξιοποιηθούν και άλλες μαθησιακές επάρκειες, όπως είναι ο σεβασμός στην ετερότητα, η ανεκτικότητα στις διαφορετικές απόψεις, η ενσυναίσθηση, ή ακόμα και η προθυμία για ανάληψη προσωπικής ή συλλογικής δράσης μέσα από τη γνωριμία με τον θρησκευτικά διαφορετικό, η οποία μπορεί να φτάνει μέχρι και τη διαμόρφωση φιλικών στάσεων.

1.3. Διδακτική αποτελεσματικότητα και αξιολόγηση του διαλόγου

Δεν είναι εύκολο να οριστεί επακριβώς τι είναι αυτό που συνιστά αποτελεσματική μια διδασκαλία. Μια πρώτη διατύπωση θα ήταν ότι αποτελεσματική είναι η διδασκαλία που οδηγεί τον μαθητή προς τη μάθηση. Διδασκαλία, όμως, και μάθηση δεν είναι απαραίτητο να συνδέονται με όρους αιτίου και αποτελέσματος. Αντίστροφα, η διδασκαλία δεν οδηγεί πάντοτε και στη μάθηση. Τη δεκαετία του 1980, με βάση προγενέστερη βιβλιογραφία, εμφανίστηκε και εξαπλώθηκε στις Η.Π.Α. και τη Μεγάλη Βρετανία ένα παιδαγωγικό-διδακτικό κίνημα που είχε ως αναφορά την αποτελεσματική διδασκαλία. Έδωσε βαρύτητα στις διδακτικές δυνατότητες που μπορεί να έχει ένας αποτελεσματικός δάσκαλος και επιχείρησε να αναδείξει διδακτικές προσεγγίσεις, που εξασφαλίζουν αυξημένα μαθησιακά αποτελέσματα σε μαθητές υποβαθμισμένων περιοχών. Το συγκεκριμένο παράδειγμα αλλά και η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδεικνύουν το ζήτημα της αξιολόγησης της σχολικής διδακτικής αποτελεσματικότητας (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 472-473; Φρυδάκη, 2009, σ. 220). Ο προσδιορισμός της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, η κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο αυτή ερμηνεύεται, καθώς και ο τρόπος που η διδακτική αποτελεσματικότητα μπορεί να αξιολογηθεί, παραμένουν σήμερα παιδαγωγικά ζητούμενα. Άλλωστε η έννοια της αποτελεσματικότητας στη διδακτική εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να διερευνηθεί έξω από τη φιλοσοφική θεμελίωσή της, ή ανεξάρτητα από τα συγκεκριμένα της, τη διδασκαλία και τη μάθηση, και τις αντίστοιχες επιστημονικές αρχές που υποστηρίζουν αντίστοιχες παιδαγωγικές προσεγγίσεις.

Είναι κρίσιμο για την παρούσα μελέτη και έρευνα να αναζητηθούν οι βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όσον αφορά στο ζήτημα της αξιολόγησης της αποτελεσματικής μάθησης. Σε πρώτο επίπεδο εξετάζεται η παραδοσιακή προσέγγιση της αξιολόγησης, ενώ στη συνέχεια θα διερευνηθεί η μετανεωτερική οπτική της νέας μάθησης. Η μέτρηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας στην εκπαιδευτική πράξη συνηθίζει να αξιοποιεί ποικίλα κριτήρια αξιολόγησης, τα οποία μπορεί να λειτουργούν ως κατευθυντήριες αρχές για τον σχεδιασμό μιας εκπαιδευτικής εφαρμογής. Για τον λόγο αυτό, η ανάδειξη κριτηρίων διδακτικής

αποτελεσματικότητας, κατάλληλων για τον χώρο της ΘΕ, συνιστά ένα αναπόσπαστο μέρος αυτής της μελέτης. Ταυτόχρονα, γίνεται μνεία στη μορφή που μπορεί να λάβει η αξιολόγηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας στον χώρο της ΘΕ, ειδικά όταν αυτή προσλαμβάνει στοιχεία διαθησκευαϊκής μάθησης και διαλόγου με τη θρησκευτική ετερότητα. Στο σημείο αυτό εξετάζεται και το ζήτημα που αφορά στον διάλογο και τη γνωριμία με τον θρησκευτικά διαφορετικό, το οποίο αναπτύσσεται με όρους θρησκευοπαιδαγωγικούς και με βάση επίσημες διεθνείς συστάσεις και οδηγίες. Μέσα από τη συγκεκριμένη παρουσίαση επιχειρείται η καταγραφή συμπερασμάτων, που μπορεί να αποβούν χρήσιμα για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή διαλογικών πρακτικών, σχετικών με τη διδασκαλία των θρησκειών στο χώρο του σημερινού σχολείου.

1.3.1. Παραδοσιακή προσέγγιση της αξιολόγησης - Κριτική

Σε μια πρώτη έκφραση της παραδοσιακής προσέγγισης της αξιολόγησης, η οποία συνδέεται με τη συμπεριφοριστική ψυχολογία (συμπεριφορισμός), η αποτελεσματικότητα καθίσταται μετρήσιμο μέγεθος και σχετίζεται με αιτιοκρατικές διδακτικές ενέργειες συμπεριφοριστικού τύπου. Θεωρητική στήριξη σε αυτήν την προσέγγιση προσέφερε ο Αμερικανός ψυχολόγος Burrhus Frederic Skinner (Skinner, 1971; Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 152-153; Stern, 2006, σ. 67). Το διδακτικό μοντέλο που υποστηρίζεται πιο αντιπροσωπευτικά από τις αρχές του συμπεριφορισμού είναι η άμεση διδασκαλία. Στο πλαίσιο αυτό ο εκπαιδευτικός καταφεύγει συχνά στην επίδειξη, δείχνοντας ενέργειες και τρόπους εργασίας που θα πρέπει οι μαθητές να μιμηθούν, ανακοινώνει με σαφήνεια τους προκαθορισμένους στόχους της διδασκαλίας, διορθώνει τα σφάλματα παρουσιάζοντας τις «ορθές» απαντήσεις και αναθέτει εργασίες (Φρυδάκη, 2009, σσ. 96-98). Ο δάσκαλος, σε μια τέτοια διάσταση της διδασκαλίας, ακόμα και αν ο ρόλος του δεν έχει αυταρχικές διαστάσεις, συρρικνώνει τον ρόλο του μαθητή στερώνοντας του, έτσι, τη δυνατότητα για μια προσωπική κατάκτηση της γνώσης (Φρυδάκη, 2009, σ. 101).

Έχει, βέβαια, αναφερθεί ότι συμπεριφοριστικές πρακτικές στη διδασκαλία, όταν σχετίζονται κυρίως με την απόκτηση της δηλωτικής γνώσης, καθώς και την εκμάθηση δεξιοτήτων και απλών μορφών συμπεριφοράς, κυρίως με την ενισχυτική

λειτουργία της επανάληψης, χαρακτηρίζονται ως αποτελεσματικές. Όμως, σύμφωνα με την Ευαγγελία Φρυδάκη, τα αποτελέσματα των ερευνών για τα όρια των συμπεριφοριστικών ερευνών σε σχέση με την όλη διδακτική διαδικασία είναι δυσοίωνα (Φρυδάκη, 2009, σσ. 73-75), καθώς υπάρχουν σοβαρές επιφυλάξεις γύρω από τις αρχές του συμπεριφορισμού και ταυτόχρονα επισημαίνεται ο κίνδυνος χειραγώγησης και ελέγχου της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ο συμπεριφορισμός δεν μπορεί να εγγυηθεί ούτε καν τον στόχο του, για μια ποσοτικά μετρήσιμη αποτελεσματικότητα (Φρυδάκη, 2009, σσ. 76-77).

Σε μεταγενέστερο χρόνο, η κυριαρχία της τεχνολογικής προόδου και η απεριόριστη εμπιστοσύνη στην επιστημονική γνώση, είχαν ως συνέπεια τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιούσαν οι θετικές επιστήμες, να επεκταθούν στον χώρο των κοινωνικών επιστημών. Ο θετικισμός, ως επιστημονική προσέγγιση, προέβαλε την αντίληψη ότι η ύπαρξη της γνώσης είναι αντικειμενική και απόλυτη, ανεξάρτητη από το υποκείμενο που την προσλαμβάνει, και όλοι μπορούν να έχουν πρόσβαση σε αυτή με τον ίδιο τρόπο (Φρυδάκη, 2009, σ. 52; Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 329, 426). Η θετικιστική ανάγνωση της μαθησιακής διαδικασίας προέκρινε τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος, εντάσσοντας και τη μάθηση σε γενικούς νόμους, οι οποίοι διέπονται από την αντικειμενικότητα και παρέχουν δυνατότητες πρόβλεψης και ελέγχου (Φρυδάκη, 2009, σσ. 53-57). Σε μια τέτοια συνάφεια αντίληψης της γνώσης, η Παιδαγωγική επιστήμη αποκτά χαρακτηριστικά Πειραματικής (ή Εμπειρικής) Παιδαγωγικής, καθώς μέσα από τη συλλογή και την επεξεργασία εμπειρικών δεδομένων, όπως είναι οι παρατηρήσεις ή άλλες πειραματικές εφαρμογές, επιχειρεί να κατανοήσει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και να τις κατευθύνει σε αποτελεσματικές πρακτικές (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 329-330).

Στο πλαίσιο αυτής της εξέλιξης η εκπαίδευση συνδέθηκε με την αποδοτικότητα, την ανταγωνιστικότητα και τους κανόνες της αγοράς εργασίας, εμφανίζοντας την εικόνα ενός εργοστασιακού συστήματος μαζικής εκπαίδευσης (Φρυδάκη, 2009, σσ. 219-220), λειτουργώντας με κριτήριο την καλύτερη αναλογία κόστους - αποτελέσματος και τις συνέπειες στην ατομική ευμάρεια (Φρυδάκη, 2009, σ. 45). Εδώ εντάσσεται και η αντίληψη για τη δυνατότητα και την ανάγκη μέτρησης των αποτελεσμάτων της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, και η

κατάταξη των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης σε πίνακες κατάταξης, σύγκρισης και ανταγωνισμού. Στόχος μιας τέτοιας αξιολόγησης είναι η αναζήτηση του «καλύτερου» ή του «αποτυχημένου» (Biesta, 2009, σ. 33), και η διερεύνηση για το αν και κατά πόσο οι επενδύσεις ανθρώπινου και οικονομικού κεφαλαίου στην εκπαίδευση αποδίδουν τα αναμενόμενα κέρδη (Ματσαγγούρας, 2001α, σ. 346; Κωνσταντίνου, 2015, σ. 92). Παράλληλα, σύμφωνα με την παραπάνω αντίληψη, όταν γίνεται αναφορά στους σκοπούς της εκπαίδευσης, προτάσσεται η ακαδημαϊκή επίδοση, κάτι που έχει ως επακόλουθο την έμφαση της εκπαίδευσης στην απόκτηση προσόντων (Biesta, 2009, σ. 36). Ταυτόχρονα, η τεκμηρίωση της ουσιαστικής μάθησης επιτυγχάνεται με βάση την κατάκτηση κάποιων ακαδημαϊκών αντικειμένων, αυτών που συνήθως μετριοούνται στις συγκριτικές μελέτες σχετικά με την «απόδοση» των εκπαιδευτικών συστημάτων (π.χ. PISA) (Biesta, 2014, σ. 23). Σε γενικές γραμμές, οι εθνικές αξιολογήσεις της Παιδείας, όπως σημειώνει ο Ken Robinson, δίνουν έμφαση στα «μετρήσιμα αποτελέσματα». Εστιάζουν στη δοκιμασία της ικανότητας των μαθητών να ανακαλούν αντικειμενικές γνώσεις και στον έλεγχο εκείνων των δεξιοτήτων, που μπορούν να μετρηθούν συγκριτικά (Robinson, 2011, σ. 317). Με αυτό τον τρόπο υποβαθμίζονται άλλες, περισσότερο αποτελεσματικές, μέθοδοι αξιολόγησης, οι οποίες έχουν τη δυνατότητα να εντοπίζουν σε πρώτο βαθμό τις ανάγκες των μαθητών και είναι πολύτιμες για τη συνεχή πρόοδό τους σε όλες τις φάσεις της μαθησιακής διαδικασίας. Κατά τους Mary Kalantzis και Bill Cope, παρόμοια συστήματα αξιολόγησης, όπως και το συγκεκριμένο, έχουν δεχτεί έντονη κριτική (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 427).

Η βιβλιογραφική αναφορά στην αποτελεσματική διδασκαλία (teaching effectiveness) υποστηρίζει μια βασισμένη στη «μέθοδο» τεχνοκρατική προσέγγιση της γνώσης, η οποία έχει καθοδηγητικό χαρακτήρα, και αναφέρεται στην παρατηρήσιμη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού. Σε αυτήν την περίπτωση, το περιεχόμενο και οι επιδιώξεις της διδασκαλίας εκλαμβάνονται ως κάτι δεδομένο, και το ενδιαφέρον περιορίζεται στον τρόπο υλοποίησης των στόχων της διδασκαλίας και όχι στο τι συνεπάγονται ή ποιες είναι οι θεωρητικές παραδοχές των στόχων αυτών (Ματσαγγούρας, 2001α, σ. 224). Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που προωθούν σκοπούς και στόχους προκαθορίζονται, ενώ

παράλληλα υφίσταται μια άμεση καθοδήγηση και αξιολόγηση, με κριτήρια τους σκοπούς και τους στόχους που έχουν ήδη τεθεί (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 150-151). Στο ελληνικό πλαίσιο, όπως σημειώνει η Ευαγγελία Φρυδάκη, το σημερινό σχολείο φαίνεται να δίνει βαρύτητα στην τυπική σχολική μάθηση, με τη μεταβίβαση έτοιμων γνώσεων και κανόνων, την έμφαση στις «ορθές» απαντήσεις και τις ατομικές επιδόσεις, και τη συστηματική άσκηση δεξιοτήτων, αξιών και συμπεριφορών. Αντίθετα, η άτυπη μάθηση, που βασίζεται στη γνώση ύστερα από την εμπειρία, φαίνεται να απομακρύνεται λόγω των ακαδημαϊκών και τεχνοκρατικών επιλογών του νεωτερικού σχολείου. Η διδασκαλία περιγράφεται ως μια διαδικασία ανταγωνιστικής μάθησης και ο εκπαιδευτικός ως ο τεχνικός της μάθησης, που αγωνίζεται για την εξασφάλιση μιας ποσοτικά μετρήσιμης αποτελεσματικότητας (Φρυδάκη, 2009, σσ. 220-223). Σε μια τέτοια εκπαιδευτική διαδικασία, και ο εκπαιδευτικός μετατρέπεται σε έναν εξειδικευμένο τεχνοκράτη, ο ρόλος του οποίου είναι να αναζητά τα αποτελεσματικότερα μέσα για να επιτύχει τους εκπαιδευτικούς σκοπούς (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 429).

Σε αυτές τις συνθήκες, σύμφωνα με τον Gert Biesta, η δημιουργία προσωπικών νοημάτων εκ μέρους των μαθητών υπόκειται σε έλεγχο, ενώ οι διδακτικές παρεμβάσεις μοιάζουν περισσότερο με δογματικό διαποτισμό παρά με εκπαίδευση (Biesta, 2014, σ. 22). Η διδακτική καθοδήγηση έχει το χαρακτήρα ελέγχου, και δεν αναπτύσσει την αυτονομία, την αυτενέργεια, τη διερεύνηση, την πρωτοτυπία ή τη δημιουργικότητα των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 161). Η προσπάθεια να προσδιοριστεί ανταγωνιστικά τι είναι αυτό που έχει περισσότερη σημασία στην εκπαίδευση, κατά τον Gert Biesta, στενεύει τον χαρακτήρα της ίδιας της εκπαίδευσης. Και αυτό διότι η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο τόσο στη μετάδοση και απόκτηση γνώσεων, στάσεων και δεξιοτήτων, όσο και στον τομέα της κοινωνικοποίησης, ενώ παρέχει, επίσης, εκείνες τις δυνατότητες που διαμορφώνουν τους ανθρώπους, όπως είναι η κριτική σκέψη, η προσωπική αυτονομία, η ηθική και η δημοκρατική συνείδηση (Biesta, 2014, σ. 23). Γι' αυτό, η έμφαση στην ακαδημαϊκή υπεροχή της παιδείας ουσιαστικά ζημιώνει την παιδεία (Robinson, 2011, σσ. 103, 208). Όταν δίνεται υπερβολική έμφαση στην επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και προσόντων, έτσι ώστε να

φαίνεται ότι στη ζωή μετράει πραγματικά μόνο ο ανταγωνισμός, αυτό μπορεί να επιφέρει προβλήματα και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών (Biesta, 2014, σ. 23). Μια τέτοια προσέγγιση, που εκλαμβάνει το σχολείο ως μια ιδιότυπη επιχείρηση και παραβλέπει τα κριτήρια για τους σκοπούς της εκπαίδευσης, αντιμετωπίζεται με επιφυλακτικότητα ή θεωρείται ανεπαρκής (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 151-152). Κατά τον Gert Biesta, το ερώτημα στο οποίο θα πρέπει να δοθεί έμφαση έχει να κάνει με το «τι τελικά συνιστά την καλή εκπαίδευση» και όχι το «ποια είναι η αποτελεσματική εκπαίδευση». Αν υπάρξει συμφωνία στο ποιος είναι ο σκοπός της εκπαίδευσης, τότε εύκολα μπορούν να μετρηθούν και όλες οι πτυχές της. Αν, όμως, δεν αντιμετωπιστεί το ερώτημα στο «τι συνιστά την καλή εκπαίδευση», τότε αυτό θα αναλάβουν την πρωτοβουλία να το αποφασίσουν η στατιστική και οι ανταγωνιστικοί πίνακες (Biesta, 2009, σσ. 42-43).

1.3.2. Η αξιολόγηση στη νέα μάθηση

Αντίθετα με τη θετικιστική αντίληψη, η Ερμηνευτική Παιδαγωγική (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 332, 438; Φρυδάκη, 2009, σ. 58) απορρίπτει την ιδέα της αιτιοκρατικής εξήγησης και αντιπροτείνει την ιδέα της ερμηνείας και της σημασίας των παιδαγωγικών φαινομένων. Δεν περιορίζεται στην πειραματική μεθοδολογία της θετικιστικής κατεύθυνσης, που μετρά και ποσοτικοποιεί τα δεδομένα για να διαπιστώσει στατιστικά και αιτιοκρατικές σχέσεις, αλλά χρησιμοποιεί ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους που βασίζονται στην ερμηνευτική προσέγγιση (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 333). Σύμφωνα με την προσέγγιση της Ερμηνευτικής Παιδαγωγικής, η Πειραματική Παιδαγωγική ακολουθεί λανθασμένη μεθοδολογία και θέτει λανθασμένα ερωτήματα, ενώ ταυτόχρονα αγνοεί το υποκειμενικό βίωμα μαθητών και εκπαιδευτικών. Στον αντίποδα, η Ερμηνευτική Παιδαγωγική προβάλλει τη χρησιμότητα «ερμηνευτικών σχημάτων» για την κατανόηση αντιλήψεων, συναισθημάτων, στάσεων και δράσεων (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 334).

Όσον αφορά στο ζήτημα της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, ο Gert Biesta αναφέρει ως πρόβλημα τη μετατροπή της εκπαίδευσης σε ένα επάγγελμα που βασίζεται στην αντίληψη περί αιτίας και αποτελέσματος, με το να υποδεικνύονται ποια είδη παρεμβάσεων είναι περισσότερο αποτελεσματικά και

φέρνουν βέβαια αποτελέσματα. Και ισχυρίζεται ότι αυτός ο τρόπος σκέψης δεν είναι κατάλληλος, καθώς η εκπαίδευση δεν λειτουργεί με παρόμοιους όρους (Biesta, 2014, σ. 20). Η εκπαίδευση, κατά τον Gert Biesta, δεν μπορεί να τοποθετηθεί στο πεδίο μιας αιώνιας σταθεράς, όπως ορίζει ο Θετικισμός. Και αυτό διότι η εκπαίδευση συνιστά μια αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων και χαρακτηρίζεται από συνεχή μεταβλητότητα, καθώς είναι μια διαδικασία νοήματος και ερμηνείας. Αντίθετα οι σχέσεις αιτίας και αποτελέσματος συμβαίνουν κυρίως σε κλειστά συστήματα (εκεί όπου δεν υπάρχει η αλληλεπίδραση με το πλαίσιο) και λειτουργούν περισσότερο με έναν μηχανιστικό και ντετερμινιστικό τρόπο, όπως π.χ. ένα ρολόι. Η εκπαίδευση διαφέρει από τα κλειστά αιτιώδη συστήματα, καθώς είναι ένα ανοιχτό σύστημα (Biesta, 2014, σ. 21).

Αλλά και οι σκοποί της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει, σύμφωνα με τον Gert Biesta, να περιορίζονται στην υπηρεσία κάποιων ακαδημαϊκών στόχων και αντικειμένων. Η εκπαίδευση αποσκοπεί στη συνολική διαμόρφωση και την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, κάτι που δεν είναι μόνο θέμα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων. Κατά συνέπεια, η αξιολόγηση της διδασκαλίας θα πρέπει πάντα να σχετίζεται με τους σκοπούς των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, δηλαδή με το ερώτημα «τι είναι αυτό που προσπαθούμε να επιτύχουμε μέσα από την εκπαιδευτική μας προσπάθεια». Γι' αυτόν τον λόγο, μια ποσοτικού τύπου τεκμηρίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να αποτελεί μόνο μία πηγή πληροφόρησης για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση, αλλά δεν μπορεί ποτέ να αντικαταστήσει αυτή την ίδια την αξιολόγηση. Αν η εκπαίδευση μετατραπεί σε μια επιχειρησιακή μηχανή, αυτό θα μετέτρεπε την εκπαιδευτική διαδικασία σε ένα είδος καθοδήγησης (Biesta, 2014, σ. 24).

Το κρίσιμο ερώτημα σχετικά με την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας, έχει να κάνει με το «τι είναι αυτό που αναζητούμε να μετρήσουμε και να αξιολογήσουμε». Γιατί υπάρχει ο κίνδυνος να αξιολογούμε μόνο αυτά που μπορούμε εύκολα να μετρήσουμε (ποσοτικά) (Biesta, 2009, σ. 34; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 217). Την αντίφαση μεταξύ τεκμηρίωσης και εκπαίδευσης υποστηρίζει και ο Thomas Astrup Rømer σημειώνοντας ότι η λέξη «τεκμηρίωση» (evidence) ουσιαστικά συγκρούεται με τη λέξη «εκπαίδευση». Σε μια

διαδικασία που αναζητούνται αποκλειστικά αποδείξεις για το τι είναι οικονομικά πιο πρόσφορο στην κοινωνία, η εκπαιδευτική πρακτική παραμένει ξεχασμένη (Aastrup Rømer, 2014, σ. 108). Η εκπαιδευτική αποτελεσματικότητα θα πρέπει, κατά τον Gert Biesta, να βρίσκεται κάθε φορά σε συνάφεια με το ερώτημα «σε τι» αποσκοπεί ή «για ποιον» είναι απαραίτητη. Μια αποτελεσματικότητα, ξένη ως προς τις ανάγκες όσων υπόκεινται σε αυτή, θα παραμένει ανεπιθύμητη ή εκπαιδευτικά αδιάφορη. Αντίθετα, κάποιες εκπαιδευτικές στρατηγικές που ίσως δεν θεωρούνται αποτελεσματικές, όπως για παράδειγμα το να παρέχονται στους μαθητές οι ευκαιρίες να ανακαλύπτουν δικούς τους τρόπους σκέψης, πράξης και ζωής, μπορεί να είναι περισσότερο επιθυμητές, σε σχέση με εκείνες που οδηγούν σε προκαθορισμένα αποτελέσματα και με ασφαλή τρόπο (Biesta, 2009, σ. 35).

Στην παιδαγωγική προσέγγιση του κονστρουκτιβισμού (Stern, 2006, σ. 68), η μάθηση δεν είναι φαινόμενο ερεθίσματος - αντίδρασης, αλλά οικοδόμησης νοητικών δομών (Φρυδάκη, 2009, σ. 248), όπως έχει υποστηριχτεί από τον Jean Piaget (1956), τον Ernst von Glaserfeld (1995α; 1995β) και τον Lev Vygotsky (1978; 1997). Η γνώση αποτελεί μια δυνατότητα, την οποία τα υποκείμενα ενεργοποιούν με βάση την εμπειρία τους από τον εαυτό τους και το περιβάλλον τους (Φρυδάκη, 2009, σ. 52). Ο κονστρουκτιβισμός αντλεί το θεωρητικό του υπόβαθρο από τη φιλοσοφική παράδοση του Πραγματισμού (Dewey, 1938) και αμφισβητεί την ύπαρξη στην εκπαίδευση την έννοια της απόλυτης, αμετάβλητης και αδιαπραγμάτευτης αλήθειας. Εναρμονίζεται με το ερμηνευτικό παράδειγμα προσέγγισης της γνώσης, ότι δεν υπάρχει απόλυτα αντικειμενική εξήγηση του κόσμου και η πραγματικότητα οικοδομείται από μια πολλαπλότητα υποκειμενικών νοημάτων (Φρυδάκη, 2009, σ. 240).

Στην περιοχή της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας αναδύεται το μαθητοκεντρικό μοντέλο. Ο μαθητής γίνεται υποκείμενο, που μαθαίνει με την ενεργό του συμμετοχή να προσεγγίζει τη γνώση, να προσανατολίζεται στον κόσμο και να διαμορφώνει την ταυτότητά του (Φρυδάκη, 2009, σ. 242). Σε αυτήν την περίπτωση, η μάθηση δεν είναι το αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης ή προκαθορισμένης διαδικασίας, αλλά μια προσωπική κατασκευή της γνώσης και της κατανόησης εκ μέρους των μαθητών. Παράλληλα, ο ρόλος του δασκάλου

προσιδιάζει περισσότερο σε αυτόν του διευκολυντή της μαθησιακής διαδικασίας, ενώ ασκείται κριτική στη νεωτερική ιδέα ότι η μάθηση μπορεί και θα πρέπει να ελέγχεται από τον δάσκαλο (Biesta, 2009, σ. 37). Το σημαντικό δεν βρίσκεται πλέον στην ανάκληση μιας «αντικειμενικά ορθής απάντησης», αλλά στο πώς φθάνει κανείς σε μια συγκεκριμένη απάντηση (Φρυδάκη, 2009, σ. 258).

Ο κονστρουκτιβισμός μεταφράζεται σε ποικίλες εκπαιδευτικές πρακτικές που θέτουν στο κέντρο κάθε μαθητή, παρέχοντάς του ευκαιρίες να οικοδομεί μια γνώση βασισμένη στις δικές του προϋπάρχουσες γνώσεις, παρατηρήσεις και εμπειρίες, και υποστηρίζοντας έτσι τα πλεονεκτήματα μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2015, σ. 26). Τέτοιου είδους δράσεις παρέχουν, επίσης, εσωτερικά κίνητρα στους μαθητές για να ενδιαφερθούν για τα μαθησιακά αντικείμενα πέρα από την αντίληψη ανταμοιβής-ποινης, ενώ παράλληλα δίνουν σημαντικό ρόλο στον διάλογο αποσκοπώντας στη μάθηση που περιλαμβάνει τη δημιουργία προσωπικού νοήματος για τους μαθητές (Stern, 2006, σ. 69; Φρυδάκη, 2009, σσ. 340-341). Η οικοδόμηση μάθησης με νόημα σχετίζεται στενά με την προσέγγιση της νέας γνώσης (Ausubel, 1963). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, η γνώση «συμβαίνει» όταν οι μαθητές καταφέρουν να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες και γνώσεις με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Στο πλαίσιο του κονστρουκτιβισμού η μάθηση αποβλέπει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών. Προωθούνται οι αρχές της ανακαλυπτικής μάθησης και της αυτενέργειας, δίνεται προτεραιότητα στις εμπειρίες των μαθητών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης, ενώ χρησιμοποιούνται οι δυνατότητες της εποπτείας και της συνεργατικής μάθησης. Το ζητούμενο δεν είναι ο μαθητής να αποθηκεύσει γνώσεις, ούτε να στραφεί προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση μέσω συμπεριφοριστικών πρακτικών, αλλά να αναπτύξει ικανότητες και επάρκειες, που θα τον βοηθήσουν να λειτουργήσει κριτικά και ενσυνείδητα, κάνοντας διάλογο, διερευνώντας, αξιολογώντας, κρίνοντας ή ερμηνεύοντας (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2017, σ. 27 κ.ε.). Αποτελεσματική διδασκαλία είναι αυτή που προωθεί τη διερευνητική μελέτη και οικοδομεί πάνω στον μαθητικό προβληματισμό (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 486).

1.3.3. Κριτήρια αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας

Η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της διδασκαλίας. Βοηθά τον εκπαιδευτικό να προσαρμόζει τη διδασκαλία του πριν την έναρξη της διδασκαλίας (διαγνωστική ή αρχική αξιολόγηση), κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (διαμορφωτική αξιολόγηση) και μετά το πέρας της διδασκαλίας (τελική ή αθροιστική αξιολόγηση) (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2011, σ. 44; Kalantzis & Cope, 2013, σ. 410; ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016α, σ. 232 κ.ε.).

Ο Ηλίας Ματσαγγούρας αναφέρεται σε δύο επίπεδα αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας, τη μικροαξιολόγηση και τη μακροαξιολόγηση (2001α, σ. 345), και σημειώνει τη θετικιστική κατεύθυνση της πρώτης, επειδή αυτή αναφέρεται σε συγκεκριμένη διδακτική ενότητα και εξετάζει την επίτευξη των διδακτικών στόχων, με βάση προκαθορισμένα διδακτικά και μαθησιακά κριτήρια. Τα διδακτικά κριτήρια σχετίζονται με τον βαθμό της μαθητικής συμμετοχής, η οποία αξιολογείται με τη βοήθεια των κατάλληλων εργαλείων παρατήρησης, συλλογής και επεξεργασίας δεδομένων, όπως είναι οι κλείδες παρατήρησης, τα ερωτηματολόγια και οι περιγραφικές εκθέσεις (Ματσαγγούρας, 2001α, σ. 225; Cohen, Manion, & Morrison, 2007). Τα μαθησιακά κριτήρια αναφέρονται στους στόχους της διδακτικής ενότητας και ελέγχονται με τεχνικές που αποκαλύπτουν ποιοι μαθησιακοί στόχοι και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν. Αυτού του είδους η αξιολόγηση έχει τεχνοκρατικό προσανατολισμό, διότι συνήθως χρησιμοποιεί ως κριτήρια αξιολόγησης δείκτες αποτελεσματικότητας που προτείνει η διδακτική έρευνα και περιορίζεται στην αποτελεσματικότητα των διδακτικών επιλογών, χωρίς να εξετάζει το σκεπτικό και τις επιπτώσεις που μπορεί αυτές να έχουν σε μελλοντικές στοχεύσεις (Ματσαγγούρας, 2001α, σσ. 345-346). Αυτή η αξιολόγηση κυριαρχεί ακόμα και σήμερα στη θεσμοποιημένη εκπαίδευση (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 412) ως τελική/αθροιστική αξιολόγηση (Ματσαγγούρας, 2001β, σ. 306). Αξιολογεί κυρίως τη μνήμη και την ικανότητα ανάκλησης προηγούμενων γνώσεων, χωρίς να λαμβάνει υπόψη εκείνες τις εσωτερικές μαθησιακές διαδικασίες, με τις οποίες αποκτήθηκαν αυτές οι γνώσεις (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 419). Επικεντρώνεται στο παρατηρήσιμο και μετρήσιμο

μαθησιακό αποτέλεσμα της εκπαίδευσης, αγνοώντας τους παράγοντες που το επηρεάζουν και το διαμορφώνουν. Με τον τρόπο αυτό λειτουργεί μόνο διαπιστωτικά, καθώς στηρίζεται μόνο στις προφορικές και γραπτές εξετάσεις, συντελώντας στη διεκπεραίωση τυπικών θεσμικών διαδικασιών (Ματσαγγούρας, 2001β, σ. 306).

Όταν η αξιολόγηση της διδασκαλίας βασίζεται μόνο σε τεχνοκρατικά κριτήρια δεν μπορεί να χαρακτηριστεί επαρκής, γι' αυτό είναι απαραίτητη μια αξιολόγηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας με ευρύτερα κριτήρια (μακροαξιολόγηση) (Ματσαγγούρας, 2001α, σ. 368). Σε αυτό το επίπεδο κινείται η διαμορφωτική αξιολόγηση, η οποία υπερβαίνει την τεχνοκρατική προσέγγιση της διδασκαλίας, και την αποτίμηση της επίδοσης μέσω αθροιστικών αξιολογήσεων (Ματσαγγούρας, 2001β, σ. 306), και διερευνά τις απώτερες επιπτώσεις που μπορεί να έχει η διδασκαλία στην ανάπτυξη του ατόμου και τη βελτίωση της κοινωνίας. Γι' αυτό χρησιμοποιεί ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά κριτήρια αξιολόγησης, και όχι δείκτες αποτελεσματικότητας οι οποίοι αξιολογούν στο πλαίσιο του «εδώ και τώρα», αδυνατώντας να πληροφορήσουν αν προωθούνται οι μελλοντικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης. Βέβαια, ως κριτήρια αξιολόγησης, αυτές οι αρχές δεν αφορούν σε μετρήσιμα μεγέθη αλλά σε αξιακές κατευθύνσεις και προσανατολισμούς. Κατά συνέπεια, δεν σχετίζονται με την «αντικειμενικότητα» των δεικτών της θετικιστικής μεθοδολογίας, που απλοποιεί την πολυπλοκότητα των κοινωνικών φαινομένων και αδυνατεί να συλλάβει τον πλούτο και το βάθος τους (Ματσαγγούρας, 2001α, σσ. 346-349). Σε αυτό το δεύτερο επίπεδο αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας, ο Ηλίας Ματσαγγούρας διατυπώνει δέκα κριτήρια «μακροαξιολόγησης» της ωριαίας διδακτικής πράξης. Αυτά είναι: το περιεχόμενο και η διαδικασία της διδασκαλίας, η κοινωνική οργάνωση της τάξης, η παροχή ίσων ευκαιριών, η αξιοποίηση των ευκαιριών μάθησης, η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης, η πολιτιστική αποδοχή, η κοινωνική αποδοχή, η κοινωνική ευθύνη, η καλλιέργεια συνείδησης κοινωνικής αλλαγής, η παιδοκεντρικότητα και η εξατομίκευση της διδασκαλίας (Ματσαγγούρας, 2001α, σσ. 356-357).

Τα παραπάνω κριτήρια «μακροαξιολόγησης» της ωριαίας διδακτικής πράξης, μπορεί να υποστηριχτεί ότι βρίσκονται μέσα στο διδακτικό πλαίσιο της εφαρμογής ενός μαθήματος βασισμένου στον διάλογο. Με τον διδακτικό διάλογο η διδασκαλία προσανατολίζεται στη διαδικασία της μάθησης και όχι στο περιεχόμενο αυτής, ενώ η τάξη οργανώνεται σε ομάδες μαθητών που έχουν ίσες ευκαιρίες και μπορούν να συμμετέχουν με ισότιμο τρόπο σε κάθε στάδιο του μαθήματος, χωρίς να υποτιμάται η δική τους άποψη έναντι της μίας «σωστής» απάντησης. Επίσης, σε ένα μάθημα που είναι στηριγμένο στον διάλογο, η διδασκαλία λειτουργεί όχι μόνο συλλογικά αλλά και εξατομικευμένα. Κάθε μαθητής έχει την ευκαιρία να «μάθει» μέσα από την αλληλεπίδραση με τους άλλους, αλλά και να αναπτύξει την προσωπική του αυτοαντίληψη, καθώς καθορίζει τη στάση του και παίρνει προσωπική θέση με βάση τα όσα ακούει. Ταυτόχρονα, ο διάλογος αποσκοπεί όχι σε μια μηχανική αναπαραγωγή γνώσεων αλλά στην υιοθέτηση στάσεων σεβασμού προς τον άλλο, και παράλληλα στην καλλιέργεια συνείδησης κοινωνικής ευθύνης, καθώς οι μαθητές καλούνται να προβληματιστούν και ταυτόχρονα να πάρουν θέση πάνω σε κρίσιμα ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Κατά συνέπεια, σε αυτή την ευρύτερη οπτική της αποτελεσματικότητας, ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως δημιουργός της γνώσης, ενθαρρύνεται να εξωτερικεύει τις γνωσιακές του διεργασίες, ενώ χρησιμοποιούνται πολυτροπικά μέσα και τεχνικές διδασκαλίας. Προωθείται ο διάλογος και η συνεργασία σε ομάδες, και διαμορφώνεται ένα κατάλληλο περιβάλλον μάθησης, που ανατροφοδοτεί διαρκώς τον μαθητή κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Kalantzis & Core, 2013, σσ. 369-372). Πλέον η διαδικασία της διδασκαλίας δεν περιορίζεται στην απλή παροχή γνώσεων, τις οποίες οι μαθητές καλούνται να «μάθουν» και να απομνημονεύσουν. Η διδασκαλία διεξάγεται πολυεπίπεδα και αξιοποιεί μέσα και στρατηγικές, ώστε να φθάσει στην επίτευξη των στόχων και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που έχουν τεθεί. Αυτό που επιδιώκει ο εκπαιδευτικός είναι να διαπιστώσει τι μπορούν οι μαθητές να λένε και να κάνουν επαρκώς στο τέλος της διδασκαλίας, σε σχέση με την αρχική τους μαθησιακή κατάσταση. Ταυτόχρονα, σε μια αποτελεσματική διαδικασία μάθησης, οι ίδιοι οι μαθητές

μπορούν πλέον να αντιλαμβάνονται τον τρόπο που σκέπτονται και την πρόοδό τους. Μπορούν, επίσης, να αξιολογούν όσα έμαθαν, αναπτύσσοντας στρατηγικές μεταγνώσης (Ματσαγγούρας, 2001β, σ. 327 κ.ε.; ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016α, σσ. 230-231, 240 κ.ε.; Kalantzis & Core, 2013, σ. 433 κ.ε.). Άλλωστε, όπως έχει υποστηρίξει ο Ernst Von Glasersfeld, γνώση θεωρείται η εμπειρική πραγματικότητα που έχει βιωσιμότητα και διατηρείται κατά τη διάρκεια, αλλά και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία (1995α; 1995β; 1998).

Από τη φύση του ο διάλογος παραπέμπει σε ένα διαφορετικό είδος διδακτικής προσέγγισης, η οποία υπερβαίνει την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική αναμετάδοση της γνώσης και αναζητά εκείνα τα αποτελέσματα της διδασκαλίας που δεν είναι εύκολα μετρήσιμα. Βέβαια, δεν υπάρχουν «καλές πρακτικές», ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική θεωρία που τις υποστηρίζει, και από τους σκοπούς τους οποίους αυτές υπηρετούν (Φρυδάκη, 2009, σσ. 361-362). Ο διάλογος, έχοντας ως θεωρητικό υπόβαθρο τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, χρησιμοποιεί άλλου είδους κριτήρια αξιολόγησης. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, που θεμελιώνεται στον Lev Vygotsky (1978; 1997), η επικοινωνία αποτελεί προϋπόθεση για τη γνωστική ανάπτυξη. Η μάθηση δεν είναι πια μια ατομική διαδικασία για τους μαθητές, αλλά επιτυγχάνεται μέσα από τη διάδραση με το κοινωνικό περιβάλλον, τη συμμετοχή δηλαδή σε κοινωνικές εμπειρίες. Η αλληλεπίδραση με πρόσωπα ικανότερα και περισσότερο γνωστικά αναπτυγμένα, όπως είναι οι γονείς, οι δάσκαλοι ή και οι συνομήλικοι, πρόσωπα που χαρακτηρίζονται ως «οι σημαντικοί άλλοι», βοηθάει τους μαθητές να εσωτερικεύσουν έννοιες και ερμηνείες, να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους και να επιτύχουν τη γνώση (Mercer & Littleton, 2007, σ. 117 κ.ε.; Φρυδάκη, 2009, σ. 252).

Για τη μέτρηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας ενός μαθήματος βασισμένου στην τεχνική του διαλόγου, θα πρέπει πρώτα να προσδιοριστούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας, ώστε αυτά να συνδέονται άμεσα τόσο με το περιεχόμενο (τι θα διδαχθεί), όσο και με τη διαδικασία και τις δραστηριότητες του μαθήματος (πώς θα διδαχθεί). Μεγαλύτερη βαρύτητα δίνεται πλέον στις δια-μαθητικές σχέσεις, δηλαδή στις σχέσεις των

μαθητών μεταξύ τους, και όχι απλά στις σχέσεις μεταξύ του εκπαιδευτικού και του μαθητή, καθώς η νοητική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα αλληλεπίδρασης του ατόμου με τον κοινωνικό του περίγυρο, χωρίς τον οποίο δεν μπορεί να επιτευχθεί (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 194). Στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, οι διαλογικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορούν να λειτουργούν ως μηχανισμός συγκρότησης της γνώσης (Mercer, 2000; Φρυδάκη, 2009, σ. 300), εφόσον συμβάλλουν προς αυτήν την κατεύθυνση και ενθαρρύνουν τη διαμαθητική συνομιλία. Σχετικές διαλογικές τεχνικές αξιοποιήθηκαν στην έρευνα, η οποία παρουσιάζεται εκτενώς στο δεύτερο κεφάλαιο αυτής της εργασίας. Αναφέρονται ενδεικτικά η ομαδοσυνεργασία, η διατύπωση ερωτήσεων που ενεργοποιούν μεταγνωστικές διαδικασίες, η οικοδόμηση του διαλόγου σε προηγούμενες απαντήσεις των μαθητών, αλλά και η οργάνωση δραστηριοτήτων στις οποίες οι μαθητές καλούνται να αλληλεπιδράσουν, να διαχειριστούν ένα πρόβλημα ή να λάβουν μια ομαδική απόφαση. Στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό αυτού του είδους η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών κινητοποιεί τον διάλογο και, τελικά, την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση (Φρυδάκη, 2009, σ. 395).

Σε μια τέτοια προσέγγιση της μάθησης, η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας δεν εξαντλείται στην τελική αξιολόγηση μετά το τέλος ενός μαθήματος ή στο τέλος της χρονιάς, ούτε στην βαθμολογική πιστοποίηση και έλεγχο του τι επιτεύχθηκε. Αφορά όλες τις φάσεις διδασκαλίας και ελέγχει τόσο τη διαδικασία όσο και τα αποτελέσματα από αυτήν, αποβλέποντας σε μεταγνωστικές προσεγγίσεις (διαδικασία σκέψης) ακόμα και μετά το τέλος του μαθήματος. Αυτό που ενδιαφέρει μια τέτοιου είδους αξιολόγηση είναι το κατά πόσο η προσκτηθείσα γνώση έχει βιωσιμότητα (Von Glasersfeld, 1995α; 1995β; 1998), κατά πόσο δηλαδή οι μαθητές κράτησαν ως χρήσιμο κάτι από τη διδασκαλία, η οποία μπορεί να είναι αποτελεσματική στο πέρασμα του χρόνου. Σε αυτόν τον έλεγχο της βιωσιμότητας της γνώσης, αρκετό διάστημα μετά από μία ερευνητική εφαρμογή, μπορεί να αποσκοπεί και η πραγματοποίηση επαναληπτικής έρευνας στην ίδια ερευνώμενη ομάδα.

1.3.4. Διδακτική αποτελεσματικότητα στη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τον διάλογο

Οι λίγες αναφορές στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της θρησκευτικής, και ειδικότερα της διαθρησκειακής εκπαίδευσης, αντλούν κυρίως από το πλούσιο βιβλιογραφικό υλικό, που σχετίζεται με την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό διερευνάται ο βαθμός επίτευξης γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών, ενώ έχουν αναπτυχθεί πολλά εμπειρικά μοντέλα και εκπαιδευτικές πρακτικές (Bennett & Bennett, 2004; Lenz & Berthele, 2010; Hammer, 2012). Ενδεικτικά αναφέρεται η πρόταση των Jonathan Morgan και Steven Sandage, οι οποίοι παρουσιάζουν μια κλίμακα μέτρησης της επάρκειας, όσον αφορά την ανταπόκριση των ατόμων στη θρησκευτική διαφορά. Το συγκεκριμένο αναπτυξιακό μοντέλο ξεκινάει από την άρνηση, την πόλωση και την αμυντική στάση, και φτάνει στην αποδοχή, την προσαρμογή και την ενσωμάτωση (Morgan & Sandage, 2016). Ο Stefan Altmeyer, αναπτύσσει ένα δυσδιάστατο μοντέλο αξιολόγησης της διαθρησκειακής εκπαίδευσης, επιχειρώντας μια σύνθεση ανάμεσα στις απαιτούμενες επάρκειες του διαλόγου και τις επάρκειες της ΘΕ. Σύμφωνα με το προτεινόμενο μοντέλο του Stefan Altmeyer, διερευνάται αν οι επάρκειες του διαλόγου όπως είναι η αυτογνωσία, η αποφυγή εκτόξευσης κατηγοριών, η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός και η ανεκτικότητα στην αντίθετη άποψη, και οι δεξιότητες επικοινωνίας, ενσωματώνονται στις επάρκειες της ΘΕ, στις οποίες περιλαμβάνονται η πνευματική ευαισθησία, οι θρησκευτικές γνώσεις, η ικανότητα της έκφρασης και της δράσης, και η δυνατότητα της σχέσης (Altmeyer, 2010). Με βάση τις παραπάνω αναφορές, παρότι δεν είναι εφικτή μια απόλυτη ταύτιση ανάμεσα στη διαπολιτισμική και τη διαθρησκειακή εκπαίδευση, επάρκειες όπως ο σεβασμός στην ετερότητα, η ανεκτικότητα στις διαφορετικές απόψεις, η ενσυναίσθηση, οι δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, οι γνωστικές κατανοήσεις, η ικανότητα κριτικής αξιολόγησης, καθώς και η προθυμία για ανάληψη προσωπικής ή συλλογικής δράσης (Byram, και συν., 2009), θα μπορούσαν να βρουν πρόσφορο έδαφος αξιοποίησης και στη ΘΕ.

Σε μια αξιολόγηση που υπερβαίνει τους τεχνοκρατικούς της περιορισμούς, ο εκπαιδευτικός δεν αποτιμά πλέον την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας με βάση αυστηρά μετρήσιμα κριτήρια αιτίου-αποτελέσματος. Σχεδιάζει τη διδασκαλία του με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να αποτιμήσει την πρόοδο και τις μαθησιακές επάρκειες των μαθητών, έχοντας ως πρωταρχικό κριτήριο τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που έχουν οριστεί στο στάδιο του σχεδιασμού του μαθήματος (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016α, σ. 220; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 215). Και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και οι επάρκειες που αναμένεται να αναπτύξουν οι μαθητές στο τέλος της διδασκαλίας, δεν αφορούν μόνο στην επίδοση αλλά και στην κοινωνική - συναισθηματική ανάπτυξή τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 136), ενώ ταυτόχρονα αποσκοπούν σε δυνατότητες εφαρμογής της μάθησης σε συνθήκες της καθημερινής ζωής. Η αξιοποίηση όλων των μορφών αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας, καθώς και ο συνδυασμός μεθόδων ποσοτικού και ποιοτικού χαρακτήρα, μπορούν να δώσουν μια ολοκληρωμένη εικόνα στον εκπαιδευτικό για το βαθμό επίτευξης των μαθησιακών στόχων (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2017, σσ. 240 κ.ε., 317-318). Η ΘΕ αποτελεί ένα κατάλληλο πεδίο εφαρμογής των παραπάνω αρχών, σχετικά με την αξιολόγηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας. Βασικό κριτήριο της θρησκευτικής γνώσης είναι πλέον οι μαθητές και η ζωή τους, και όχι το περιεχόμενο του μαθήματος ή ό,τι μέχρι σήμερα θεωρείται γνώση, δηλαδή η πληροφορία (Περσελής, 1990, σ. 213; 1997, σ. 109; 2012, σ. 7; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 213). Πιο συγκεκριμένα, ως σκοποί της ΘΕ αναφέρονται η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας μέσω της κριτικής θρησκευτικότητας, ο θρησκευτικός γραμματισμός και η κοινωνικοποίηση των μαθητών, μέσω της ανάπτυξης κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 194 κ.ε.). Με τον όρο γραμματισμός δεν νοείται απλά η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, αλλά η ανάπτυξη εκείνων των δεξιοτήτων που μπορούν να καταστήσουν και μελλοντικά τους μαθητές ικανούς να μαθαίνουν και να αναπτύσσονται, επιτυγχάνοντας ανώτερες γνωσιακές λειτουργίες (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2015, σ. 28).

Ως γνώση θεωρείται και η ίδια η μαθησιακή διαδικασία, η οποία έχει ανοιχτά και πραγματοποιήσιμα αποτελέσματα, όχι απαραίτητα μετρήσιμα στο επίπεδο της μικροαξιολόγησης. Αυτό που αποκτά σημασία είναι η δυνατότητα των μαθητών, να μετασχηματίζουν την παρεχόμενη γνώση σε δικά τους προσωπικά δομήματα, τα οποία μπορεί να είναι χρήσιμα στην καθημερινότητά τους. Σε αυτό το πλαίσιο της κονστрукτιβιστικής θεώρησης, υπάρχουν περιθώρια εξατομικευμένης αξιολόγησης κάθε επάρκειας των μαθητών στο τέλος του μαθήματος. Έτσι, σε πολλές περιπτώσεις, ο εκπαιδευτικός μπορεί στο τέλος της μαθησιακής διαδικασίας να αξιολογήσει όχι τι έμαθε ο μαθητής, αφού δεν μπορεί να διακρίνει άμεσο αποτέλεσμα, αλλά το αν ο μαθητής είναι πρόθυμος και ικανός να μάθει με βάση το «τι» της διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, κάθε μαθησιακό αποτέλεσμα είναι σημαντικό και μπορεί να αξιολογηθεί, σε σχέση με τη μαθησιακή διαδικασία στην τάξη και τις προηγούμενες γνώσεις κάθε μαθητή. Στο πλαίσιο της ΘΕ η μάθηση, εκτός από τη γνωσιακή της αξία, έχει παράλληλα ηθική, συναισθηματική και κοινωνική αξία για την προσωπική ταυτότητα κάθε μαθητή. Έτσι, ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει το μάθημά του με βάση τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα οποία περιγράφουν όλα όσα αναμένεται να κατακτήσουν οι μαθητές κατά τη διαδικασία του μαθήματος, αλλά και μετά το τέλος της διδασκαλίας. Βέβαια, η μετρήσιμη ποσοτικά απόδοση αφορά μόνο ένα μέρος της γνώσης, διότι στη ΘΕ τα μαθησιακά αποτελέσματα αποσκοπούν και σε μελλοντικές αναπτυξιακές επιδιώξεις, καθώς σχετίζονται όχι μόνο με την επαρκή γνωστική κατανόηση, αλλά καλλιεργούν επίσης ικανότητες και δεξιότητες, συμπεριφορές, στάσεις και δράσεις, τη γνώση και τη μεταγνώση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 215 κ.ε.). Σε αυτή τη διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης, ο εκπαιδευτικός δεν διστάζει να κάνει δημιουργική χρήση τόσο της ετεροαξιολόγησης, όσο και της αυτοαξιολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικού, αξιοποιώντας τις δυνατότητες της συνεργατικής μάθησης (Ματσαγγούρας, 2001β, σ. 323; ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016α, σ. 238; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 171 κ.ε.) και προβαίνοντας σε βελτιωτικές παρεμβάσεις ή επανασχεδιασμό του εκπαιδευτικού του ρόλου και των διδακτικών του επιλογών, όταν αυτό είναι αναγκαίο (Καπετανάκης, 2014).

Παράδειγμα αξιολόγησης της διδακτικής αποτελεσματικότητας στη ΘΕ στον ελληνικό χώρο, καταγράφεται σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα τριετούς διάρκειας, που εφαρμόστηκε σε μία ολόκληρη σχολική τάξη δημόσιου Γυμνασίου για τρία συνεχόμενα χρόνια, από το 2012 μέχρι το 2015, και βασίστηκε στην κονστрукτιβιστική προσέγγιση της μάθησης (Ματσαγγούρας & Κουκουνάρας Λιάγκης, 2014; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 229 κ.ε.; Κουκουναρας Liagkis, 2016; Κουκουνάρας Λιάγκης, Κολάση, Ναζάρ, Διαμαντόπουλος, & Βασιλάκη, 2016). Η όλη ερευνητική διαδικασία διεξήχθη από τους Ηλία Ματσαγγούρα, τ. καθηγητή Διδακτικής του ΠΤΔΕ του ΕΚΠΑ, και τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη, Επίκουρο Καθηγητή Διδακτικής των Θρησκευτικών στο τμήμα Θεολογίας ΕΚΠΑ. Σημειώνεται ότι για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε ένα σχολείο της Δυτικής Αττικής (Δήμου Αχαρνών), με μεγάλο ποσοστό μαθητικών διαρροών. Τα κριτήρια της συγκεκριμένης επιλογής ήταν παιδαγωγικά και κοινωνιολογικά, καθώς οι δυσκολότερες συνθήκες συντελούν ως παράγοντες ασφάλειας για την εξαγωγή συμπερασμάτων. Ως τύπος έρευνας χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράση, κάτι το οποίο περιλαμβάνει συνεχή σχεδιασμό και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, οι οποίες εφαρμόζονταν από τη θεολόγο εκπαιδευτικό του σχολείου. Το βασικό ερώτημα της έρευνας ήταν: «Τελικά μαθαίνουν τα παιδιά, τι και πώς το αξιολογούμε;». Αξιοποιήθηκε η διδακτική τεχνολογία, η οποία περιελάμβανε την τέχνη του μαθήματος σε συνδυασμό με πολυτροπικές διδακτικές μεθόδους, για τον σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την αξιολόγηση της διδασκαλίας, ενώ για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποσοτικά αλλά και ποιοτικά ερευνητικά εργαλεία.

Μια άλλη, επίσης, έρευνα στα πλαίσια του μαθήματος των Θρησκευτικών, με θέμα της τη θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό λύκειο, εφαρμόστηκε από τον εκπαιδευτικό θεολόγο Γιώργο Καπετανάκη, με το ερευνητικό μοντέλο της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. Μέσα από αυτή διαφαίνονται τα στοιχεία εκείνα, που καθιστούν αποτελεσματική τη ΘΕ. Και αυτό συμβαίνει όταν μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών προάγονται αρχικά ο θρησκευτικός και θρησκευτικός εγγραμματοςμός των μαθητών, η ενότητα έναντι στους διαχωρισμούς και την καλλιέργεια των ανισοτήτων, η ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα και ο σεβασμός

του περιβάλλοντος, με κύριο στόχο τη συνύπαρξη. Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα καταγράφεται ο τρόπος και η δυνατότητα που έχει το μάθημα των Θρησκευτικών να λειτουργήσει θετικά στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους (Καπετανάκης, 2014). Στην ίδια συνάφεια ανήκουν και οι μελέτες περίπτωσης, οι οποίες ανέδειξαν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων διδακτικών επιλογών, όπως είναι το εκπαιδευτικό θέατρο. Οι συγκεκριμένες έρευνες ήταν στηριγμένες στην κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική προσέγγιση και εφαρμόστηκαν από τον Μάριο Κουκουνάρα Λιάγκη (2008; 2009α; 2009β; 2012). Εκτός από τη ΘΕ, και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα καταγράφονται έρευνες που παρουσιάζουν την αποτελεσματικότητα της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στο πλαίσιο σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, και αναδεικνύουν εκείνες της στρατηγικές μάθησης οι οποίες δεν επικεντρώνονται σε μια απλή διδασκαλία του γνωστικού περιεχομένου, αλλά δίνουν έμφαση στην ανακαλυπτική μάθηση εκ μέρους των μαθητών (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2015; Ερωτοκρίτου Σταύρου, 2015)⁷⁰.

Κατά την εφαρμογή διαλογικών πρακτικών, σε επίπεδο μικρότερης ομάδας ή ακόμα και της ολομέλειας της τάξης, αναφύεται το ερώτημα για το αν αυτές οι ομαδικές επικοινωνιακές διεργασίες μπορεί να συμβάλουν στη γνωστική ενδυνάμωση των μαθητών ή απλά δίνουν την ευκαιρία μιας προσωπικής έκφρασης. Με βάση τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και την έννοια της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Vygotsky, 1978; 1997) η γνώση δεν κατακτάται μεμονωμένα από κάποιο άτομο. Βρίσκεται ενταγμένη σε διαδικασίες, στις οποίες εμπλέκεται ένα σύνολο ανθρώπων. Έτσι, στον χώρο του σχολείου, οι μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μπορεί να μαθαίνουν από την αλληλεπίδρασή τους με τους πιο ικανούς συμμαθητές τους, μέσα από τη συνεργασία σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες μαθητών, διαδικασία που είναι συμβατή με τη συνεχή διαμορφωτική αξιολόγηση. Οι μαθητές μέσα από συνεργατικές αλληλεπιδράσεις εμπλέκονται σε δραστηριότητες, οι οποίες υπερβαίνουν τις γνώσεις και τις δυνατότητες που έχουν μέχρι εκείνη τη στιγμή, έτσι ώστε μέσω αυτής της δυσκολίας να κινητοποιηθούν οι

⁷⁰ Ενδιαφέρον παρουσιάζει, επίσης, η διδακτορική εργασία της Ευαγγελίας Καλούδη για τον ρόλο του διαλόγου στην υποστήριξη της γνώσης, στο μάθημα της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (2013).

αναπτυξιακές τους διαδικασίες. Και όταν αυτές οι δραστηριότητες πραγματοποιούνται σε περιβάλλον ισοτιμίας και αμοιβαιότητας, οι μαθητές μπορούν να προσεγγίζουν τη μάθηση βιωματικά, μαθαίνοντας να εκφράζουν τις απόψεις τους, να τις διαπραγματεύονται και να τις αξιολογούν, να αναστοχάζονται πάνω σε αυτές και να πλουτίζουν με εμπειρίες, ακούγοντας τις ιδέες άλλων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 159 κ.ε.).

Ο εκπαιδευτικός σε αυτήν την αναπτυξιακή διεργασία προσφέρει στους μαθητές υποστήριξη, έχοντας ρόλο διευκολυντή, ώστε οι μαθητές να περάσουν στην αυτόνομη μάθηση (Φρυδάκη, 2009, σ. 270). Όμως, η προσφορά και η κατάκτηση της νέας γνώσης δεν αφήνεται στις εμπειρίες των μαθητών. Επιτυγχάνεται με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, ο οποίος οικοδομεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, λειτουργώντας υποβοηθητικά (scaffolding) προκειμένου οι μαθητές να φτάσουν στην προσωπική κατάκτηση της γνώσης. Αυτό μπορεί να γίνεται μέσω ενός κατάλληλα σχεδιασμένου διδακτικού υλικού, που ευνοεί την αυτορρύθμιση (π.χ. οργανωμένα φύλλα εργασίας, στα οποία προσδιορίζεται ο στόχος και παρέχονται αναλυτικές οδηγίες τρόπου εργασίας). Ταυτόχρονα, η ανάθεση στους μαθητές κάποιου υπεύθυνου ρόλου, όπως είναι αυτός της αλληλοδιδασκαλίας, παρέχει την ευκαιρία αξιοποίησης της ικανότητας των «σημαντικών άλλων», να λειτουργήσουν βοηθητικά για το χτίσιμο της γνώσης στους συμμαθητές τους. Αλλά και η διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού, κατά τη διαδικασία της διαμαθητικής επικοινωνίας, λειτουργεί προς την ίδια κατεύθυνση, όταν παίρνει τη μορφή εξατομικευμένων παρεμβάσεων, ενθάρρυνσης του διαλόγου, καθώς και διαμόρφωσης κλίματος σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών.

Βέβαια, ο εκπαιδευτικός δεν επαφίεται σε αυτήν τη διαδικασία. Προσφέρει βοήθεια στους μαθητές, να τοποθετούν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους μέσα στο κατάλληλο γνωστικό πλαίσιο, αξιολογώντας τις αναφορές που ενδεχομένως δεν ανταποκρίνονται σε αυτό (Irgrove, 2015, σ. 130), και εφαρμόζει ανατροφοδοτικές διαδικασίες με σκοπό να ελέγξει τον βαθμό πρόσκτησης της νέας γνώσης, η οποία προήλθε μέσα από τις συνεργατικές επικοινωνιακές πρακτικές. Ακόμα και αυτές οι δραστηριότητες του μαθήματος, ειδικά στο τελευταίο στάδιο της εφαρμογής της

γνώσης σε πραγματικές ή υποθετικές συνθήκες, δίνουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει το επίπεδο επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Σε μια τέτοια συνθήκη, ο διάλογος αποτελεί έναν ζωντανό τρόπο εφαρμογής των προηγούμενων γνώσεων, και δίνει την ευκαιρία αντίστοιχης αξιολόγησης. Αλλά, ακόμα, και κάποιες πρόσθετες αξιολογικές τεχνικές μπορούν να αναδείξουν τον βαθμό, στον οποίο οι μαθητές προσέγγισαν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα της διδασκαλίας. Τεχνικές όπως είναι μια ομαδική ψηφοφορία ή και η γραπτή απάντηση σχετικών ερωτημάτων ανοιχτού ή κλειστού τύπου, μπορούν να δώσουν μια καθαρή εικόνα στον εκπαιδευτικό, για το επίπεδο της γνωστικής κατάκτησης των μαθητών. Και όταν γίνεται αναφορά σε γνωστικές κατακτήσεις, θα πρέπει να εννοούνται όχι μόνο αυτές που συνδέονται με την απομνημόνευση μιας νέας πληροφορίας. Πολύ περισσότερο, στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, έχουν αξιολογικό ενδιαφέρον εκείνα τα γνωστικά αποτελέσματα, που έχουν να κάνουν με δεξιότητες, στάσεις, και μαθησιακές επάρκειες, κατά τις οποίες οι μαθητές ακούνε, αναθεωρούν, αναστοχάζονται ή επανατοποθετούνται, κρατώντας από τη διδασκαλία αυτό που τους είναι χρήσιμο για το μέλλον (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 170). Λεπτομερής καταγραφή των παραπάνω αξιολογικών τεχνικών γίνεται στη σχετική με την εφαρμογή της έρευνας ενότητα, στο επόμενο κεφάλαιο.

1.3.5. Σύνοψη

Οι σκοποί της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να περιορίζονται στην υπηρεσία κάποιων ακαδημαϊκών στόχων και αντικειμένων. Με βάση τη νέα μάθηση, η αξιολόγηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας υπερβαίνει τα ακαδημαϊκά κριτήρια αξιολόγησης, καθώς δεν αποσκοπεί στην απλή απομνημόνευσή ή αναπαραγωγή της γνώσης. Η μάθηση δεν αξιολογείται ως το αποτέλεσμα ενός προκαθορισμένου σχεδιασμού, αλλά ως μια διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Σε αυτή την περίπτωση η μάθηση πηγαίνει πέρα από το «εδώ και τώρα» της σχολικής πράξης και αναφέρεται σε μαθησιακά αποτελέσματα, που έχουν να κάνουν όχι μόνο με γνωστικές επάρκειες, αλλά και με την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων. Η αξιολόγηση της

αποτελεσματικότητας συνδέεται με τον έλεγχο της βιωσιμότητας της γνώσης, μιας γνώσης που παραμένει ενεργή στους μαθητές ακόμα και μετά τη διενέργεια μιας διδασκαλίας.

Στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστрукτιβισμού, ο διδακτικός διάλογος αποτελεί ένα από τα εργαλεία αυτού του είδους της αξιολόγησης και μπορεί να λειτουργήσει και ως προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, αλλά και ως μέσο για να φτάσουν οι μαθητές στην κατάκτηση γνωστικών ή άλλων μαθησιακών στόχων. Η διδακτική αποτελεσματικότητα του διαλόγου μπορεί να αξιολογείται μέσα από ένα σύνολο εκπαιδευτικών πρακτικών, οι οποίες αξιοποιούν τη δυναμική της βιωματικής μάθησης που επιτελείται μέσω των διαμαθητικών αλληλεπιδράσεων. Ο εκπαιδευτικός δεν αρκείται σε μια απλή ανταλλαγή των μαθητικών εμπειριών, αλλά είναι αυτός που διευκολύνει την κατάκτηση της νέας θρησκευτικής γνώσης, λειτουργώντας υποβοηθητικά και παρέχοντας στους μαθητές το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για να επιτύχουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες.

Οι παραπάνω παραδοχές βρίσκουν ανταπόκριση στον χώρο της ΘΕ, ειδικά όταν πρόκειται για ζητήματα που άπτονται της συνάντησης και της συνομιλίας με τη θρησκευτική ετερότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΕΡΕΥΝΑ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

ΤΟΥ ΔΙΑΘΡΗΣΚΕΙΑΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται όλα εκείνα τα στοιχεία που συναποτελούν και περιγράφουν την ερευνητική διαδικασία, η οποία ακολουθήθηκε από την αρχή μέχρι το τέλος της εφαρμογής. Δίνεται έμφαση στους λόγους επιλογής της ερευνητικής μεθοδολογίας, ενώ παράλληλα επιχειρείται η επιστημονική τεκμηρίωση της αξιοπιστίας της. Γίνεται αναφορά στην επιλογή του ερευνητικού δείγματος καθώς και στα δεοντολογικά πλαίσια κάθε φάσης της έρευνας, που είχαν ως στόχο να τηρηθούν οι απαραίτητες προϋποθέσεις ασφαλούς συμμετοχής των εμπλεκόμενων μερών. Τέλος, αφού καταγραφούν τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή και την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, επιχειρείται μια λεπτομερής περιγραφή όλων των σταδίων και των φάσεων της ερευνητικής εφαρμογής, με σκοπό να δοθεί μια πλήρης και καθαρή εικόνα όλων των διαδικασιών που πραγματοποιήθηκαν στη διάρκεια της έρευνας.

2.1. Η «μελέτη περίπτωσης» ως ερευνητική μεθοδολογία

Κατά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της έρευνας, η παραδοχή ότι η γνώση δεν αποτελεί μια σταθερή και αντικειμενική πραγματικότητα αλλά προσωπική και υποκειμενική ανθρώπινη εμπειρία, οδήγησε στην επιλογή ποιοτικών και όχι αυστηρά θετικιστικών ερευνητικών μεθόδων. Βέβαια, εργαλεία του θετικιστικού ερευνητικού παραδείγματος χρησιμοποιήθηκαν εκεί όπου οι ποσοτικές μετρήσεις μπορούσαν να αξιοποιηθούν, με σκοπό την ερμηνεία και την κατανόηση των υποκειμενικών νοημάτων. Δόθηκε έμφαση σε εκείνη τη μεθοδολογία, η οποία θα μπορούσε να προσδώσει καλύτερα αποτελέσματα στην κατανόηση της αλήθειας και την προαγωγή της γνώσης. Έτσι, τόσο για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων όσο και για την εξαγωγή των συμπερασμάτων κρίθηκε ως καταλληλότερη η παράλληλη αξιοποίηση ποσοτικών και ποιοτικών ερευνητικών

προσεγγίσεων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 75; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014, σ. 236; Robson, 2010, σ. 442).

Ως βασική ερευνητική μεθοδολογία, η οποία θα έδινε έμφαση στις υποκειμενικές και ερμηνευτικές διαστάσεις των ερευνώμενων διδακτικών αποτελεσμάτων, επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης (case study) σε μία ερευνώμενη ομάδα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 309; Mertens, 2009, σ. 284; Legkostup, 2015). Η μελέτη περίπτωσης αποτελεί μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας (Robson, 2010, σ. 212), που αποβλέπει στην ανάλυση και την ερμηνεία μιας μοναδικής κατάστασης, διερευνώντας σε βάθος μια μεμονωμένη περίπτωση -εν προκειμένω διδακτικής εφαρμογής- στο συγκεκριμένο πλαίσιο της. Και αυτό επιτυγχάνεται είτε με την αναζήτηση αιτιών και αποτελεσμάτων, είτε με τη συμπερασματική ανάλυση των δεδομένων. Το ερευνητικό υλικό από την εφαρμογή της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης αξιοποίησε τη συγκέντρωση ποσοτικών αλλά και ποιοτικών δεδομένων. Βέβαια, σε μια μελέτη περίπτωσης αυτό που αναδεικνύεται είναι όχι τόσο η ποσότητα των δεδομένων όσο η ποιότητα και η ένταση αυτών, καθώς η σημαντικότητα των στοιχείων έχει μεγαλύτερο ερευνητικό «βάρος», γι' αυτό αναζητείται η ερμηνεία τους με βάση τη διεισδυτική ματιά του ερευνητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 316).

Ο τίτλος της έρευνας ουσιαστικά προήλθε μέσα από τη διατύπωση της ερευνητικής υπόθεσης. Σύμφωνα με αυτήν, θεωρήθηκε ως αφετηριακό ερώτημα το αν ο διαθρησκειακός διάλογος μπορεί να είναι διδακτικά αποτελεσματικός, αν δηλαδή μπορεί να έχει ικανοποιητικά αποτελέσματα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Και το υποθετικό αυτό ερώτημα θα λάμβανε υπόψιν μια συγκεκριμένη προϋπόθεση. Αυτή είχε να κάνει με αυτόν τον παράγοντα μιας μικτής θρησκευτικά τάξης, στην οποία εφαρμόζεται ο διαθρησκειακός διάλογος, μιας τάξης όπου εμφανώς πληρούνται συνθήκες θρησκευτικού πλουραλισμού. Η ερευνητική υπόθεση σχετικά με τη διδακτική αποτελεσματικότητα του διαλόγου θα αναφερόταν συγκεκριμένα στην αναζήτηση της δυνατότητας «γνωριμίας» του «άλλου», όχι μόνο ως ενδεχόμενο απόκτησης γνώσεων για τη θρησκεία του, αλλά και ως πιθανότητα διαμόρφωσης στάσεων αποδοχής και κατανόησης μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών. Σε επόμενο στάδιο του ερευνητικού

σχεδιασμού, διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα για την αξιολόγηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας του διαθρησκειακού διαλόγου, τα οποία στην τελική τους μορφή διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. Πώς οι μαθητές νοηματοδοτούν - κατανοούν θρησκευτικές έννοιες (της θρησκείας τους και της θρησκείας του «άλλου») πριν και μετά τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;
2. Πώς αξιολογούν οι μαθητές τη συμμετοχή τους στο μάθημα, που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;
3. Πώς αξιολογούν οι μαθητές μικτής θρησκευτικά τάξης την έκφραση προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, στο πλαίσιο ενός μαθήματος που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου;
4. Ποια είναι η επίδραση της τεχνικής του διαθρησκειακού διαλόγου στη γνωριμία με τον θρησκευτικά διαφορετικό και στην επιθυμία διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων με αυτόν;
5. 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;

Η διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων αποτέλεσε ταυτόχρονα και τον οδηγό για την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων, καθώς και για την ανάπτυξη της ερευνητικής εφαρμογής του διαλογικού μαθήματος. Κατά τον σχεδιασμό της έρευνας λήφθηκε, επίσης, υπόψιν η αδυναμία της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθοδολογίας ως προς την αναζήτηση γενικεύσεων επί του ευρύτερου πληθυσμιακού συνόλου. Ταυτόχρονα, όμως, η παραδοχή πως όλο και περισσότερο σήμερα γίνεται αποδεκτό ότι ο πραγματικός κόσμος δεν μπορεί να ερμηνευτεί με αναμφισβήτητο τρόπο, προσέφερε μια ισόρροπη αφετηριακή προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτήν την αντίληψη, ακόμα και τα γεγονότα επιδέχονται ερμηνείας, κάτι που σημαίνει ότι μπορούν να διερευνηθούν σχέσεις και αλληλεπιδράσεις όπως αυτές αποτυπώνονται σε μια μεμονωμένη περίπτωση. Με παρόμοιο τρόπο, σε μια μελέτη περίπτωσης μπορεί να ερμηνευθεί μια κατάσταση μέσα από τα βιώματα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των συμμετεχόντων, και να διερευνηθούν οι

υποκειμενικότητες και όχι η αντικειμενική γνώση. Βασικό σημείο, σε αυτού του είδους τις ερευνητικές εφαρμογές, αποτελεί η παραδοχή ότι 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). Επιπλέον διευκολυντικό στοιχείο, για την επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής μεθόδου, ήταν το γεγονός ότι μια μελέτη περίπτωσης δεν απαιτεί απαραίτητα ερευνητική ομάδα, αλλά μπορεί να διεξαχθεί και από έναν ερευνητή, με έμφαση όχι στην ποσότητα αλλά στην ποιότητα συλλογής των δεδομένων.

2.2. Εγκυρότητα – αξιοπιστία της έρευνας⁷¹

Τα κριτήρια της εγκυρότητας/αξιοπιστίας δεν είναι τα ίδια στις ποιοτικές και τις ποσοτικές μεθοδολογίες. Σε μια ποιοτική έρευνα αυτό που ζητείται είναι όχι η εγκυρότητά της με βάση ποσοτικά κριτήρια αλλά η αξιοπιστία της, η οποία μπορεί να επιτευχθεί μέσω κριτηρίων ποιότητας, όπως είναι η λεπτομερής περιγραφή, ο πλούτος και το περιεχόμενο των δεδομένων, η αμεροληψία και η ειλικρίνεια του ερευνητή ή η δυνατότητα «μεταφερσιμότητας» της ερευνητικής εφαρμογής σε άλλες παραπλήσιες συνθήκες (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 176; Mertens, 2009, σ. 302 κ.ε.). Τα παραπάνω κριτήρια συνιστούν έναν διαφορετικό τύπο εγκυρότητας, αυτόν που προσδιορίζεται ως εσωτερική εγκυρότητα. Στο πλαίσιο μιας μελέτης περίπτωσης αυτό που επιχειρείται να αποδειχθεί είναι ότι τα ευρήματα της έρευνας αλλά και η ερμηνεία τους μπορεί να επαληθευτούν από τα ίδια τα δεδομένα, εφόσον τα ερευνητικά αποτελέσματα περιγράψουν με ακρίβεια τα φαινόμενα που διερευνώνται. Στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την επιμέλεια των συνθηκών και των μέσων καταγραφής των δεδομένων, ώστε να υπάρξει ακρίβεια και πιστότητα στην επεξεργασία τους. Οι εξαγόμενες ερμηνείες αποτέλεσαν μια αντανάκλαση της κατάστασης, μέσα από τα μάτια των μαθητών που συμμετείχαν και έδρασαν κατά τη διάρκεια της έρευνας,

⁷¹ Κατά μία άποψη οι όροι «εγκυρότητα» και «αξιοπιστία» προσιδιάζουν μόνο στις ποσοτικού χαρακτήρα έρευνες. Αυτό όμως σύμφωνα με τον Colin Robson θα αφαιρούσε από τις ποιοτικού τύπου έρευνες τον επιστημονικό χαρακτήρα, γι' αυτό και ως απάντηση στην παραπάνω αντίληψη θα μπορούσε να είναι ένας εναλλακτικός τρόπος προσδιορισμού των συγκεκριμένων όρων, ώστε να είναι περισσότερο κατάλληλοι για τις συνθήκες των ποιοτικών ερευνών, κάτι που είναι εφικτό μέσα από την επικέντρωση στην έννοια της αξιοπιστίας (Robson, 2010, σ. 201).

και με τον τρόπο που αυτοί τις βίωσαν, κάτι που συνιστά κριτήριο εσωτερικής εγκυρότητας ως προς τη δομή της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 185). Ταυτόχρονα, ο σαφής ερευνητικός σχεδιασμός, ο οποίος περιελάμβανε τη διαμόρφωση του ερευνητικού πλαισίου, των ερευνητικών ερωτημάτων, καθώς και τον τρόπο συλλογής των δεδομένων, λειτούργησε ενισχυτικά για τη θεμελίωση του βαθμού της ερευνητικής αξιοπιστίας (Robson, 2010, σ. 218).

Η δυνατότητα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας και της εφαρμογής τους στον ευρύτερο πληθυσμό προσδιορίζεται ως εξωτερική εγκυρότητα και συνιστά απαραίτητη προϋπόθεση θετικιστικών ερευνητικών παραδειγμάτων. Σε μια τέτοια προσέγγιση, στην περίπτωση που η έρευνα διεξαγόταν δεύτερη φορά σε μια παρόμοια ομάδα συμμετεχόντων και σε παρόμοιο περιβάλλον, θα οδηγούσε σε ίδια ερευνητικά αποτελέσματα. Όμως, σε μια ποιοτικού τύπου έρευνα, όπως ήταν η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, δίνεται έμφαση στη μοναδικότητα και την ιδιομορφία των καταστάσεων, κάτι που σημαίνει ότι η ερευνητική μελέτη δεν είναι δυνατόν να αναπαραχθεί με ακρίβεια. Αυτό βέβαια δεν υποδηλώνει ότι μια ποιοτική έρευνα δεν περιλαμβάνει την «επαναληπτικότητα», ως προσπάθεια για σύγκριση, βελτίωση ή τεκμηρίωση των ερευνητικών συμπερασμάτων από έναν διαφορετικό ερευνητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 202). Στις ποιοτικές έρευνες η γενικευσιμότητα μιας περίπτωσης μπορεί να επιτευχθεί με βάση τις δυνατότητες σύγκρισης ή «μεταφρασιμότητας» των ερευνητικών συμπερασμάτων σε άλλα πλαίσια και καταστάσεις, μέσω της ανάληψης άλλων αντίστοιχων ερευνητικών εφαρμογών σε διαφορετικές καταστάσεις και περιβάλλοντα, στα οποία θα ήταν πιθανόν να γενικευτούν (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 183; Mertens, 2009, σ. 305). Στη συγκεκριμένη έρευνα αυτό επιχειρείται μέσα από τη λεπτομερή περιγραφή της ερευνητικής διαδικασίας⁷², δηλαδή την αναλυτική περιγραφή του περιβάλλοντος και των συνθηκών μέσα στις οποίες αναπτύχθηκε η έρευνα, ώστε να δίνει την ευκαιρία στον ενδιαφερόμενο ερευνητή να μπορεί να την επαναλάβει (Mertens, 2009, σσ. 163-164, 306).

Ένα στοιχείο που, επίσης, επηρεάζει την αξιοπιστία της έρευνας είναι η ύπαρξη μεροληψίας στον ερευνητή ή στα ερευνώμενα μέλη, κάτι που μπορεί να

⁷² Βλ. εν. 2.6.

παρατηρηθεί στις περιπτώσεις απουσίας κλίματος εμπιστοσύνης. Για τη διενέργεια της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης, η παρουσία του ερευνητή στο περιβάλλον του ερευνώμενου δείγματος για το διάστημα του ενός διδακτικού έτους, αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και της ερευνώμενης ομάδας. Βέβαια, ο βαθμός της εμπιστοσύνης, που μπορεί να επιφέρει μείωση της αντιδραστικότητας αλλά και της μεροληψίας των συμμετεχόντων μαθητών (Robson, 2010, σ. 204), συνιστά μια υποκειμενική έκφραση και δεν ήταν δυνατό να μετρηθεί ποσοτικά. Παράγοντας, επίσης, που θα μπορούσε να λειτουργήσει αρνητικά ως προς την εξωτερική εγκυρότητα για τα αποτελέσματα της έρευνας, είναι και ο βαθμός της φυσικής εξάρτησης ενός συγκεκριμένου ερευνητή με το εκάστοτε ερευνητικό πλαίσιο (Mertens, 2009, σ. 164). Σημειώνεται ότι στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης το διάστημα εμπλοκής του διδάσκοντος-ερευνητή με την ερευνώμενη ομάδα δεν περιορίζει την εφαρμογή της διαδικασίας στο πρόσωπο του συγκεκριμένου ερευνητή και στο ασφαλές περιβάλλον μιας διαμορφωμένης πολυετούς εκπαιδευτικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, κάτι που ενδεχομένως συνιστά αρνητικό παράγοντα ανάδειξης εξωτερικής εγκυρότητας. Ως εκ τούτου αφήνει περιθώρια εφαρμογής μιας ανάλογης παρέμβασης και σε άλλες παραπλήσιες καταστάσεις, χωρίς να απαιτεί τη φυσική εξάρτηση από έναν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό.

Παράλληλα, κατά την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων έγινε προσπάθεια ώστε να ελαχιστοποιηθεί η πιθανότητα μεροληψίας από τη μεριά του ερευνητή. Αυτό επιχειρήθηκε μέσα από την παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων, τα οποία δεν ήταν σύμφωνα με την υπόθεση της έρευνας και την οπτική του ερευνητή. Τα δεδομένα αυτά συμπεριλήφθηκαν στην τελική ερευνητική αναφορά (ανάλυση της αρνητικής περίπτωσης), αναδεικνύοντας έτσι με αμερόληπτο τρόπο τις διαφορετικές απόψεις και ερμηνείες, τις συγκρούσεις και τις αξιακές διαφορές. Ταυτόχρονα, πραγματοποιήθηκε μια πλήρης καταγραφή των ερευνητικών δραστηριοτήτων, μέσα από τα πρωτογενή δεδομένα του πεδίου και το ερευνητικό ημερολόγιο, τα οποία παρείχαν λεπτομέρειες για την κωδικοποίηση και την ανάλυση των δεδομένων. Η ανάδειξη των μαθητικών αντιλήψεων, καθώς και η παρουσίαση των όποιων διαφορετικών εκφράσεων, λειτούργησαν ως αφετηρία και αντικείμενο ερευνητικής διερεύνησης, ώστε να διαφανεί ότι οι ερμηνείες που προέκυψαν δεν

υπήρξαν προσωπικά επινοήματα του ερευνητή. Παράλληλα, τα ποιοτικά δεδομένα και η διαδικασία ανάλυσης και εξαγωγής συμπερασμάτων ήταν ανοιχτά στον έλεγχο των αρχικών πηγών, με σκοπό να ενισχυθεί το στοιχείο της ερευνητικής αξιοπιστίας και να επιτευχθεί η αμεροληψία, μέσα από την παρουσίαση όλων των απόψεων και την επαληθευσσιμότητα των αποτελεσμάτων με βάση τα δεδομένα.

Σε μια έρευνα, βέβαια, τόσο μικρής κλίμακας, όπως είναι η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, δεν υπάρχει αλάνθαστος τρόπος εξασφάλισης της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας, καθώς δεν ήταν δυνατόν να απομονωθούν οι παράγοντες που ενδεχομένως θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Κάτι τέτοιο θα ήταν εφικτό να επιτευχθεί μόνο σε απόλυτα ελέγξιμες εργαστηριακές ερευνητικές συνθήκες και όχι στη συνάφεια μιας ζωντανής εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mertens, 2009, σ. 165). Άλλωστε, η εσωτερική εγκυρότητα και η επίτευξη της αμεροληψίας μπορεί να ενισχυθεί μέσα και από άλλους τρόπους, όπως είναι η πειστικότητα ή η τριγωνοποίηση ερευνητικών μεθόδων και ερευνητικών εργαλείων, όταν δηλαδή τα δεδομένα που συλλέγονται με τη βοήθεια ενός ερευνητικού εργαλείου έχουν υψηλό βαθμό συσχέτισης με τα δεδομένα που συλλέγονται με τη χρήση ενός άλλου ερευνητικού εργαλείου (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 180; Mertens, 2009, σ. 305). Για τη συγκεκριμένη έρευνα αξιοποιήθηκαν παράλληλα τρία ερευνητικά εργαλεία, το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση και η ανάλυση περιεχομένου, έτσι ώστε μέσω τριγωνοποίησης να ενισχυθεί η ερμηνευτική δυνατότητα, καθώς και η αξιοπιστία της εξαγωγής έγκυρων συμπερασμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 531; Mertens, 2009, σ. 305; Robson, 2010, σ. 442). Βέβαια, ακόμα και αυτή η θετικιστική έννοια της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης δεν αυξάνει απαραίτητα την εγκυρότητα, ούτε μειώνει τις προκαταλήψεις, ούτε και εξασφαλίζει αυτόματα την αντικειμενικότητα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 195).

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι για την εξασφάλιση μιας όσο το δυνατό μεγαλύτερης αξιοπιστίας των εξαγομένων συμπερασμάτων, υπήρξε μια επιπλέον ερευνητική εφαρμογή μικρής έκτασης στην ίδια ομάδα μαθητών, με σκοπό να ελεγχθεί η βιωσιμότητα της γνώσης που παράχθηκε από τη διδασκαλία

του διαλογικού μαθήματος⁷³, αλλά και να αναδειχθούν επιπλέον ερμηνευτικά δεδομένα τα οποία θα φώτιζαν περισσότερο τα τελικά ερευνητικά αποτελέσματα.

2.3. Ταυτότητα και δείγμα της έρευνας

Η ερευνητική διαδικασία ουσιαστικά ξεκίνησε από τον Ιανουάριο του 2016 και ήταν προϊόν συνεργασίας με τον επιβλέποντα καθηγητή, σε όλα τα στάδια της εξέλιξής της. Ύστερα από προηγούμενη διεθνή βιβλιογραφική μελέτη, γύρω από το ζήτημα της διδασκαλίας των θρησκειών στο σχολείο σε ευρωπαϊκό επίπεδο και τη διαπολιτισμική διδακτική γενικότερα, στα μέσα Φεβρουαρίου του 2016 οριστικοποιήθηκε το θέμα της ερευνητικής ενασχόλησης, το οποίο είχε να κάνει με την διερεύνηση της διδακτικής αποτελεσματικότητας του διαθρησκειακού διαλόγου, ως προς τη γνωριμία με τον θρησκευτικά «άλλο». Ο διαθρησκειακός διάλογος θα αποτελούσε το θέμα μιας εμπειρικής έρευνας μελέτης περίπτωσης σε μια ομάδα μαθητών, η οποία θα διεξαγόταν από τον γράφοντα. Ο σχεδιασμός όλης της ερευνητικής εφαρμογής ήταν μια διαδικασία, που απαιτούσε συνεχείς αναπροσαρμογές και διορθώσεις μέχρι και την τελευταία στιγμή. Τα ερευνητικά ερωτήματα έπρεπε να συνδέονται άμεσα με την ερευνητική εφαρμογή, κάτι που απαιτούσε προσεγμένο διδακτικό σχεδιασμό, όσον αφορά στην επιλογή των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων και της διδακτικής μεθόδου. Ο σχεδιασμός απαιτούσε, επίσης, λεπτομερή διαμόρφωση των σταδίων διδασκαλίας και επιλογή των κατάλληλων δραστηριοτήτων αλλά και του αντίστοιχου διδακτικού υλικού. Στα τέλη Μαρτίου του 2016 έγινε η οριστικοποίηση των ερευνητικών ερωτημάτων, για να ακολουθήσει η τελική κατάρτιση των εργαλείων συλλογής και αξιοποίησης των ερευνητικών δεδομένων, προ και μετά την κύρια ερευνητική εφαρμογή. Αναμφίβολα, υπήρξε έντονη πίεση χρόνου, έτσι ώστε η σχετική διδασκαλία να ενταχθεί ομαλά στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων και τη διδακτέα ύλη της υπό έρευνα μαθητικής ομάδας.

⁷³ Η έννοια της βιωσιμότητας αρχικά χρησιμοποιείται από τον Ernst Von Glasersfeld, τον υποστηρικτή του ριζοσπαστικού κονστрукτιβισμού (1995α; 1995β; 1998), ο οποίος αντιλαμβάνεται τη μάθηση μεταμορφωτικά, ως κατάκτηση. Ως γνώση θεωρείται μόνο αυτή η εμπειρική πραγματικότητα που έχει βιωσιμότητα, και διατηρείται κατά τη διάρκεια αλλά και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παρομοίως, και κάθε θρησκευτική γνώση αποκτά αξία μόνο αν και μετά από το μάθημα είναι χρήσιμη, μόνο αν αποτελεί εφόδιο με βιωσιμότητα στο παρόν και το μέλλον, στη σχέση του εαυτού με το θείο και με τους άλλους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 192).

Η τελική εφαρμογή προγραμματίστηκε για τον μήνα Απρίλιο. Στο ίδιο χρονικό διάστημα έτρεξαν οι χρονοβόρες διαδικασίες για το αίτημα αδειοδότησης της έρευνας από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, αλλά και οι ενέργειες για την εξεύρεση και την άδεια χρήσης του χώρου διεξαγωγής της έρευνας. Ταυτόχρονα, έγιναν οι ενέργειες που είχαν να κάνουν με ζητήματα ερευνητικής δεοντολογίας, όπως ήταν η έγκριση των γονέων/κηδεμόνων σχετικά με την άδεια συμμετοχής των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία.

Μία εβδομάδα πριν τη διενέργεια της διδακτικής εφαρμογής, και πριν την έναρξη της αντίστοιχης διδακτικής ενότητας, το ερωτηματολόγιο που είχε σχεδιαστεί να δοθεί στην ομάδα των μαθητών οι οποίοι θα συμμετείχαν στην έρευνα δόθηκε πιλοτικά σε ένα διαφορετικό τμήμα της ίδιας σχολικής τάξης. Ο προκαταρκτικός αυτός έλεγχος είχε ως σκοπό να προσδιοριστεί ο χρόνος που απαιτείται για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, να εντοπισθούν τυχόν σφάλματα στη διατύπωση των ερωτήσεων και να γίνουν οι απαραίτητες βελτιωτικές διορθώσεις στη συνολική διαμόρφωση, κάτι το οποίο και έγινε. Βέβαια, αυτό δεν αποσκοπούσε στην εφαρμογή της έρευνας με χρήση ομάδας ελέγχου, για μια «εγκυρότερη» εξαγωγή ερευνητικών αποτελεσμάτων, καθώς η ερευνητική διαδικασία ήταν σχεδιασμένο να εφαρμοστεί σε μία μεμονωμένη ομάδα (Mertens, 2009, σ. 169), λόγω του ότι δεν υπήρχαν ανάλογες συνθήκες διαθησκευακότητας σε άλλο τμήμα ή τάξη του σχολείου, στο οποίο διεξήχθη η έρευνα.

Αντίστοιχος έλεγχος, για μία από τις δραστηριότητες που περιλαμβάνονταν στον σχεδιασμό της διδακτικής εφαρμογής (κάρτες με ανησυχίες-ελπίδες), πραγματοποιήθηκε «πιλοτικά» σε ένα διαφορετικό από το ερευνώμενο τμήμα μαθητών, επίσης λίγες ημέρες πριν την διενέργεια της έρευνας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, βέβαια, δεν πληρούνταν αντίστοιχες συνθήκες μικτής θρησκευτικά τάξης, όπως αυτές που εμφανίζονταν στην υπό έρευνα μαθητική ομάδα, γι' αυτό η δραστηριότητα εφαρμόστηκε σε μια φανταστική συνθήκη ρόλων. Αν και ήταν σαφές ότι στο ερευνητικό πλαίσιο δεν υπήρχε ανάλογο ισοδύναμο που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως δοκιμαστική μελέτη, καθώς μόνο η ερευνώμενη περίπτωση συγκέντρωνε τα ζητούμενα θρησκευτικά χαρακτηριστικά, ο σκοπός της πιλοτικής εφαρμογής ήταν να διαπιστωθούν τυχόν αδυναμίες της συγκεκριμένης τεχνικής, να

αξιολογηθεί ο βαθμός συμμετοχής και η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, καθώς και ο τρόπος διδακτικής διαχείρισης εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα από αυτήν την εφαρμογή κρίθηκε ότι ήταν ενθαρρυντικά, χωρίς να διαφέρουν από τη γενική εικόνα που παρουσίασε αυτή η ίδια δραστηριότητα, λίγες μέρες μετά, στο ερευνώμενο τμήμα. Είχε θετική ανταπόκριση στους συμμετέχοντες μαθητές και συνέβαλε κατά πολύ στη διαμόρφωση κλίματος ασφάλειας και σεβασμού.

Η κύρια ερευνητική εφαρμογή ολοκληρώθηκε σε μία ημέρα, στις 13 Απριλίου του 2016, στην αίθουσα συνεδριάσεων του Δημοτικού Συμβουλίου του Δήμου Καλλιθέας. Τη διδασκαλία διενήργησε ο γράφων, με την ιδιότητα του υπηρετούντος εκπαιδευτικού στο σχολείο όπου ανήκε η ερευνώμενη ομάδα των μαθητών. Το δείγμα που επιλέχθηκε δεν ήταν ένα τυχαίο δείγμα μαθητών, δεδομένου του μικρού σε κλίμακα χαρακτήρα που είχε η έρευνα. Αντίθετα, στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης επιλέχθηκε σκόπιμα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 172) να ερευνηθεί ένα συγκεκριμένο τμήμα της Β΄ τάξης Λυκείου, από ένα σχολείο του Δήμου Καλλιθέας. Το τμήμα αυτό αποτελούσε το μοναδικό τμήμα σε όλο το σχολείο, στο οποίο μία από τις κεντρικές παραμέτρους της έρευνας, η διαθρησκευτικότητα, ήταν περισσότερο εμφανής. Πιο συγκεκριμένα στο εν λόγω τμήμα που απαριθμούσε στο σύνολο είκοσι τρεις μαθητές, ήταν ενταγμένοι δύο μαθητές οι οποίοι ενώ προσδιορίζονταν θρησκευτικά με βάση την παράδοση του Ισλάμ, παρακολουθούσαν το μάθημα των Θρησκευτικών κανονικά, χωρίς να έχουν αξιοποιήσει τη δυνατότητα απαλλαγής που τους προσέφερε ο νόμος⁷⁴. Αυτή η πραγματικότητα προσέδιδε σε αυτό το τμήμα των μαθητών την ιδιότητα μιας μοναδικής περίπτωσης σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα. Σημειώνεται ότι στις 19 Απριλίου 2016, λίγες ημέρες μετά τη διεξαγωγή της ερευνηθείσας διδασκαλίας, εφαρμόστηκε στο ίδιο τμήμα των μαθητών μια σύντομη ανατροφοδοτική ερευνητική διαδικασία, στην οποία όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα ακόμα ερωτηματολόγιο και με γραπτό τρόπο απάντησαν σε ερωτήσεις, που προσέφεραν επιπλέον ερευνητικά δεδομένα.

Η επιλογή δειγματοληψίας, αν και ήταν επιλεκτική, και ως εκ τούτου δεν θα μπορούσε να διεκδικήσει αντιπροσωπευτικότητα μέσα στον ευρύτερο πληθυσμό,

⁷⁴ Το ζήτημα της απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών, 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 τότε υπουργού ΥΠΑΙΘ Ανδρέα Λοβέρδου (ΥΠΑΙΘ, 2015).

κρίθηκε κατάλληλη σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα, τη μεθοδολογία και τους σκοπούς της έρευνας, καθώς πληρούσε τις βασικές ερευνητικές προϋποθέσεις, που ήταν η διαθηρσκειακότητα και ο μικτός θρησκευτικά χαρακτήρας της τάξης, κάτι που θα μπορούσε να αποφέρει χρήσιμα συμπεράσματα ως προς τους ερευνητικούς στόχους. Δεν είναι βέβαια μετρήσιμο το ποσοστό των σχολικών τάξεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, στις οποίες μαθητές άλλων θρησκευτικών παραδόσεων συμμετέχουν κανονικά στο μάθημα των Θρησκευτικών χωρίς να κάνουν χρήση του δικαιώματος της απαλλαγής, οπότε δεν μπορεί να αναχθεί σε επίπεδο ευρείας αντιπροσωπευτικότητας η ερευνώμενη μελέτη περίπτωσης. Αποτελεί, όμως μια εμφανή περίπτωση μικτής θρησκευτικά τάξης, παρότι όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, η θρησκευτικότητα δεν μπορεί να προσδιορίζεται απλά και μόνο με βάση την εθνικότητα, τη γλώσσα ή την καταγωγή των εφήβων μαθητών⁷⁵.

Σημειώνεται ότι έναν περίπου χρόνο μετά την αρχική ερευνητική εφαρμογή, στις 23 Μαΐου του 2017, διενεργήθηκε ένας έλεγχος βιωσιμότητας (Von Glasersfeld, 1995α; 1995β; 1998) της διδακτικής αποτελεσματικότητας του διαλογικού μαθήματος. Περιελάμβανε σύντομη συζήτηση με ολόκληρη την μαθητική ομάδα που συμμετείχε στην έρευνα, με σκοπό να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της αρχικής διδασκαλίας, το αν δηλαδή οι μαθητές κράτησαν κάτι από τη συγκεκριμένη διδασκαλία, που οι ίδιοι το θεωρούσαν ως χρήσιμο. Ο έλεγχος πραγματοποιήθηκε στον χώρο μιας σχολικής αίθουσας, ενώ παράλληλα δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις του οποίου μαζί με τις παρατηρήσεις του διδάσκοντος από το πεδίο αξιοποιήθηκαν στην ανάλυση και την εξαγωγή των τελικών ερευνητικών αποτελεσμάτων. Η τελική ανάλυση όλων των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε μετά και την τελευταία ερευνητική εφαρμογή ελέγχου, και περιλάμβανε αξιοποίηση όλων των ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων, από τα ερωτηματολόγια, τις παρατηρήσεις και την ηχογράφηση των μαθητικών διαλόγων. Υποστηρίχτηκε δε θεωρητικά από την επισκόπηση της υπάρχουσας σχετικής ελληνικής και διεθνούς ερευνητικής βιβλιογραφίας, με σκοπό να αντληθούν συγκριτικά δεδομένα. Ταυτόχρονα, για μεγαλύτερη εξασφάλιση της ερευνητικής αμεροληψίας, τον Ιούνιο του 2017 αξιοποιήθηκε η συνεργασία δύο ανεξάρτητων κριτών, για την κατηγοριοποίηση μονάδων ποιοτικής ανάλυσης στα

⁷⁵ Βλ. εν. 1.2.3.

ερευνητικά δεδομένα. Η διαμόρφωση της τελικής ανάλυσης, καθώς και η εξαγωγή των συμπερασμάτων, πέρασε πολλές φάσεις επεξεργασίας μέχρι και την οριστική τους διατύπωση, τον Νοέμβριο του 2017.

2.4. Δεοντολογία της έρευνας

Η φύση της συγκεκριμένης έρευνας δεν προκάλεσε δεοντολογικά διλήμματα. Παρόλα αυτά έγιναν όλες οι απαραίτητες ενέργειες, με το σχετικό αίτημα προς το ΥΠΕΘ, ώστε να μην υπάρξει καμία ένσταση ως προς την τήρηση των δεοντολογικών προδιαγραφών. Η έγκριση από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, δόθηκε με την απόφαση 76870/Δ2/13-5-2016⁷⁶, η οποία ακολούθησε τη σχετική θετική γνωμοδότηση του ΙΕΠ (πράξη 14/2016). Προ της διεξαγωγής της έρευνας εξασφαλίστηκε, επίσης, η ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων και των κηδεμόνων όλων των μαθητών, όσον αφορά τη συμμετοχή τους στην έρευνα και την ηχητική καταγραφή της διαδικασίας. Ενήμεροι, όμως, για τη συμμετοχή τους σε αυτήν ήταν και οι ίδιοι οι μαθητές. Συγκεκριμένα, πριν τη διενέργεια της ερευνητικής εφαρμογής, ζητήθηκε η προφορική συνειδητή συναίνεση και συνεργασία τους. Διευκρινίστηκε σε όλους το πλαίσιο μέσα στο οποίο θα κινούνταν η ερευνητική διαδικασία, ενώ υπήρξε σαφής η δέσμευση εκ μέρους του εκπαιδευτικού, για τη διατήρηση της ανωνυμίας όλων των συμμετεχόντων μαθητών και την εξασφάλιση της προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Για τον λόγο αυτό, και για την ενίσχυση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων μαθητών, καθώς και για τη διασφάλιση κλίματος μεγαλύτερης εμπιστευτικότητας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, ζητήθηκε από τους μαθητές να αντικαταστήσουν το όνομά τους με έναν κωδικό αριθμό, τον οποίο επέλεξαν οι ίδιοι και ο οποίος θα τους συνόδευε σε όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Αυτός θα δηλωνόταν πριν από κάθε γραπτή καταγραφή, που επρόκειτο να αξιοποιηθεί σε ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων. Βέβαια, κατά τη φάση του διαλόγου αναφέρονταν τα ονόματα των μαθητών, κάτι όμως που δεν μπορούσε να αποφευχθεί καθώς αποτελούσε μια συνήθη διδακτική πρακτική. Σε άλλη περίπτωση, μια ουδέτερη ή εντελώς ανώνυμη αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών, θα μπορούσε να καταστήσει το σχολικό κλίμα της τάξης σε μια παγωμένη

⁷⁶ Βλ. παρ/μα, σσ. 251-252.

ατμόσφαιρα εργαστηριακού σκηνικού, κάτι που θα απείχε από το επιδιωκόμενο παιδαγωγικό πλαίσιο κατάλληλων ερευνητικών συνθηκών. Η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων και η προστασία των προσωπικών τους δεδομένων, έναντι των εξωτερικών ανεξάρτητων κριτών, κατοχυρώνεται, άλλωστε, με τη μη καταγραφή του ονόματος κάθε μαθητή/μαθήτριας κατά την παρουσίαση και την ανάλυση των τελικών ερευνητικών αποτελεσμάτων. Τονίστηκε, επίσης, σε όλους τους μαθητές ότι ήταν ελεύθεροι να μην συμμετάσχουν ούτε στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων που τους δόθηκαν, ούτε στον διάλογο που θα διεξαγόταν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αν οι ίδιοι δεν το επιθυμούσαν. Βέβαια, μια μελέτη περίπτωσης χαρακτηρίζεται από κριτήρια μοναδικότητας, βάσει των ιδιαίτερων στοιχείων που την προσδιορίζουν και τη σκιαγραφούν (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 324)⁷⁷, κάτι που συνιστά μια κάποια αντίθεση με το ζητούμενο της ανωνυμίας των συμμετεχόντων. Η ανωνυμία, όμως, μπορεί σε κάποιο βαθμό να διασφαλιστεί εσωτερικά, μέσα από τις απαραίτητες ενέργειες κατά τη συλλογή και την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων.

2.5. Μέσα συλλογής δεδομένων - ερευνητικά εργαλεία της έρευνας

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων λήφθηκε υπόψιν ο τύπος και η μορφή της έρευνας. Δεδομένου ότι η συγκεκριμένη έρευνα μελέτης περίπτωσης θα αξιοποιούσε ένα μικρό δείγμα μαθητών, αναζητώντας προσωπικές ερμηνείες και υποκειμενικές περιγραφές των ερευνώμενων, οδήγησε στην υιοθέτηση μιας μικτής ερευνητικής μεθοδολογίας, με ταυτόχρονη χρήση ποσοτικών και ποιοτικών εργαλείων, για σύγκριση και συνδυασμό κατά την εξαγωγή αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, αξιοποιήθηκαν παράλληλα τρία είδη ερευνητικών εργαλείων, έτσι ώστε μέσω τριγωνοποίησης να επιτευχθεί μια ασφαλέστερη επιστημονικά κάλυψη της συγκέντρωσης των ερευνητικών δεδομένων. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό θα μπορούσε να ενισχυθεί η ερμηνευτική δυνατότητα, καθώς και η αξιοπιστία της εξαγωγής έγκυρων συμπερασμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 531; Mertens, 2009, σ. 305; Robson, 2010, σ. 442). Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο, η παρατήρηση και η ανάλυση

⁷⁷ Βλ. εν. 2.3.

περιεχομένου, που βασίστηκε στην απομαγνητοφωνημένη ηχητική εγγραφή των διαλόγων. Σημειώνεται, επίσης, ότι όλα τα μέσα συλλογής των δεδομένων ήταν μέσα στο πλαίσιο της ερευνητικής δεοντολογίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν παραβιάστηκε η συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων, καθώς τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς τους ήταν ενήμεροι για τον ερευνητικό χαρακτήρα της διαδικασίας. Άλλωστε, έγινε ξεκάθαρο σε όλους τους μαθητές ότι δεν ήταν υποχρεωμένοι να συμμετάσχουν στις ερευνητικές φάσεις και στη διαλογική διαδικασία.

2.5.1. Ερωτηματολογία

Κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν βρέθηκαν έρευνες σχετικές με το ζήτημα του διαθρησκευτικού διαλόγου, οι οποίες να αντιστοιχούν στη μορφή και το χαρακτήρα της υπό έρευνα μελέτης περίπτωσης. Κατά συνέπεια δεν βρέθηκαν έτοιμα ερωτηματολόγια, τα οποία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν με παρόμοιο τρόπο κατά τη διαδικασία της ερευνητικής εφαρμογής. Τύποι και ιδέες παραπλήσιων ερωτημάτων αντλήθηκαν από έρευνες που σχετίζονταν με τη διερεύνηση της θρησκευτικότητας, ή αναφέρονταν στη σχέση μαθητών με τη θρησκεία ή με τους μετανάστες (Διαννή, 2014; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2008; 2009α; 2011; Μπαλτατζής, 2010).

Για τις ανάγκες της έρευνας, και τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του διαλόγου, κατασκευάστηκαν και δόθηκαν στους μαθητές τέσσερα ερωτηματολόγια⁷⁸, ένα πριν την εφαρμογή της διδασκαλίας, ένα αμέσως μετά το τέλος αυτής, ένα λίγες μέρες μετά και ένα ερωτηματολόγιο που δόθηκε έναν χρόνο μετά την εφαρμογή του μαθήματος. Το τέταρτο αυτό ερωτηματολόγιο είχε ως σκοπό να ελεγχθεί η βιωσιμότητα της διαλογικής διδασκαλίας, γι' αυτό και οι ερωτήσεις αναφέρονταν όχι μόνο στο γνωστικό κομμάτι της διδασκαλίας, αλλά και στη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στον άλλον. Όλα τα ερωτηματολόγια πλην ενός συμπληρώθηκαν από τους μαθητές τη στιγμή που δόθηκαν. Μόνο το τρίτο ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε μόνο ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, επιστράφηκε από μερικούς μαθητές την επόμενη μέρα.

⁷⁸ Βλ. παρ/μα, σσ. 254, 266-269.

Πριν το αρχικό φύλλο των ερωτηματολογίων υπήρχε μια εισαγωγική σελίδα, που παρουσίαζε με σύντομο τρόπο τον σκοπό της έρευνας, διατύπωνε και γραπτά τη δέσμευση του εκπαιδευτικού για τη διατήρηση της ανωνυμίας και παρείχε διαβεβαίωση για τη διασφάλιση της εμπιστευτικότητας⁷⁹, αποβλέποντας παράλληλα στη συνειδητή συναίνεση των συμμετεχόντων. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η ερευνητική διαδικασία δεν επηρέασε τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων μαθητών, καθώς κλήθηκαν να προσδιορίσουν τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν με έναν δικό τους προσωπικό κωδικό αριθμό.

Βασικό κριτήριο για την κατασκευή των ερωτηματολογίων ήταν η δόμησή τους με βάση τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα, έτσι ώστε να καλύπτουν όσο γίνεται καλύτερα το θέμα της έρευνας, δίνοντας τη δυνατότητα να συναχθούν χρήσιμα ερευνητικά αποτελέσματα για κάθε επιμέρους ερευνητική πτυχή. Ταυτόχρονα δόθηκε έμφαση στη μη καθοδηγητική διατύπωση αλλά και στη σαφήνεια των ερωτήσεων, με σκοπό τα ερωτηματολόγια να είναι περισσότερο προσιτά και εύκολα κατά τη συμπλήρωσή τους. Τα υπό έρευνα ζητήματα αναπτύχθηκαν, επίσης, σε ξεχωριστές θεματικές ομάδες ερωτήσεων, ανάλογα με τους ερευνητικούς στόχους του διαλογικού μαθήματος, και έφεραν έναν επιμέρους τίτλο. Τα ερωτηματολόγια δομήθηκαν κυρίως με βάση ερωτήσεις κλειστού τύπου, με σκοπό να παραχθούν συχνότητες απαντήσεων και να είναι δυνατή μια επικουρική στατιστική ανάλυση ποσοτικού χαρακτήρα. Ειδικότερα επιλέχθηκε η προσθετική κλίμακα κατατάξεων (Likert) σε πεντάβαθμη ιεράρχηση (Robson, 2010, σ. 349), η οποία αφενός μετρά ποσοτικά δεδομένα, αφετέρου όμως δίνει και τη δυνατότητα στους ερευνώμενους να διαφοροποιήσουν διαβαθμισμένα τις απαντήσεις τους, χρησιμοποιώντας τη δική τους προσωπική ευαισθησία (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 426; Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014, σ. 145). Παράλληλα, χρησιμοποιήθηκαν και ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές να αποφύγουν τους περιορισμούς των κλειστών ερωτήσεων, διατυπώνοντας ελεύθερα την άποψή τους και φωτίζοντας από τη δική τους πλευρά το υπό εξέταση θέμα. Τέτοιου είδους ερωτήσεις κομίζουν ποιοτικά ερευνητικά δεδομένα, αφήνουν περιθώριο μιας ερμηνευτικής αξιολόγησης και ταιριάζουν περισσότερο στη μελέτη μιας περίπτωσης, όπως ήταν η

⁷⁹ Βλ. παρ/μα, σ. 253.

υπό έρευνα διδακτική εφαρμογή. Σημειώνεται ότι λόγω της ποσοτικά μικρής σύστασης του δείγματος τα ερωτήματα δεν σχεδιάστηκαν με σκοπό τη δυνατότητα στατιστικής συσχέτισης των δεδομένων, καθώς η επίτευξη ποσοτικής εγκυρότητας δεν θα μπορούσε να είναι το ζητούμενο της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.

Η ποσοτική και στατιστική ανάλυση των δεδομένων υποστηρίχθηκε από το στατιστικό εργαλείο SPSS Statistics (version 23.0). Σημειώνεται ότι λόγω του μικρού αριθμού του ερευνώμενου δείγματος μαθητών, δεν είναι στατιστικά σημαντική η ποσόστωση που προέκυψε από την επεξεργασία των δεδομένων, ούτε μπορεί να γίνει αξιόπιστη στατιστική συσχέτιση μεταξύ μεταβλητών. Για τον λόγο αυτό τα στατιστικά δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν παράλληλα με τα υπόλοιπα ερευνητικά δεδομένα, ώστε να δοθεί μια συνολική ποιοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής εφαρμογής.

2.5.2. Παρατήρηση

Η παρατήρηση βρίσκεται στην καρδιά και αποτελεί ίσως το χαρακτηριστικότερο εργαλείο συλλογής δεδομένων σε μια μελέτη περίπτωσης. Μέσα από την παρατήρηση ο ερευνητής μπαίνει μέσα στην κατάσταση που ερευνά, ώστε να την περιγράψει και να την κατανοήσει, επιδιώκοντας να αναζητήσει τη δυναμική φύση των γεγονότων καθώς και τις προθέσεις των προσώπων που υπόκεινται στην έρευνα (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 317, 514).

Κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής εφαρμογής παρατηρήθηκαν η πορεία της διδασκαλίας, καθώς και τα χαρακτηριστικά της ερευνώμενης ομάδας, με σκοπό να επιτευχθεί μια εις βάθος διερεύνηση, που θα μπορούσε να δώσει τη δυνατότητα για κάποια μορφή γενίκευσης στη συνέχεια. Λόγω των συνθηκών προτιμήθηκε η αξιοποίηση της θεατής/συμμετοχικής και μη δομημένης παρατήρησης (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014, σ. 127), δεδομένης της εμπλοκής του ερευνητή στην παρατηρούμενη διαδικασία, υπό τον ρόλο του διδάσκοντος εκπαιδευτικού στο φυσικό περιβάλλον της διδασκαλίας. Η παρατήρηση είχε αρχικά περιγραφικό χαρακτήρα, για να εστιαστεί στη συνέχεια σε πιο συγκεκριμένες διαστάσεις. Καταγράφηκαν εντυπώσεις, συζητήσεις, παρατηρήσεις, σχόλια, συμπεριφορές, γεγονότα και δραστηριότητες, καθώς, επίσης, και οι απόψεις των

συμμετεχόντων, οι οποίες έδωσαν την ευκαιρία να αξιοποιηθούν τα δεδομένα για τη διεξαγωγή της διδασκαλίας, για τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά, καθώς και για το πλαίσιο της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 513).

Οι παρατηρήσεις καταγράφηκαν σε προσωπικό ερευνητικό ημερολόγιο, μετά την απομάκρυνση από το πεδίο και την ερευνώμενη κατάσταση, λόγω της εμπλοκής του ερευνητή στη διαδικασία. Στις παρατηρήσεις περιλαμβάνονταν, επίσης, αναστοχαστικές σημειώσεις για τις μεθόδους που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και για τις εντάσεις, δυσκολίες ή τα προβλήματα που προέκυψαν. Έγινε προσπάθεια να αποτυπωθεί ποια, ενδεχομένως, ήταν τα συναισθήματα και οι εντυπώσεις, τόσο των συμμετεχόντων μαθητών όσο και του ερευνητή/παρατηρητή. Βέβαια, με σκοπό να αποφευχθούν οι μεροληψίες που μπορεί να υπολανθάνουν σε μια συμμετοχική παρατήρηση, δόθηκε βαρύτητα στο να μην υπάρξει επικέντρωση μόνο σε κάποιες πλευρές του ερευνώμενου περιβάλλοντος (Robson, 2010, σ. 385), αλλά να αντιμετωπιστεί η ερευνητική εφαρμογή ως μία διδακτική ολότητα. Οι καταγεγραμμένες παρατηρήσεις κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τις γενικές κατηγορίες που ακολουθούσαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτές αφορούσαν σε μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν να κάνουν με γνωστικές επάρκειες, με δεξιότητες επικοινωνίας και διαλόγου, καθώς και με διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα.

2.5.3. Ηχητική εγγραφή διαλόγων

Η καταγραφή του ακουστικού υλικού προσέδωσε ένα χαρακτήρα ευρύτητας στη συλλογή των δεδομένων έναντι της απλής παρατήρησης πεδίου, καθώς αποτυπώθηκαν με αρκετά μεγάλη πιστότητα αυτά που συνέβησαν στον διάλογο. Η ηχητική εγγραφή των διαλόγων πραγματοποιήθηκε ψηφιακά μέσα από το ηλεκτρονικό σύστημα της μικροφωνικής εγκατάστασης του χώρου διεξαγωγής της έρευνας, το οποίο είχε επίσης τη δυνατότητα απομόνωσης της εγγραφής στο πλαίσιο των διαλόγων μιας μόνο ομάδας μαθητών, όταν αυτό απαιτούσε ο ερευνητικός σχεδιασμός του διαλογικού μαθήματος.

Μέσω της πραγματοποιηθείσας ψηφιακής εγγραφής του διαλογικού μαθήματος αξιοποιήθηκε όχι μόνο αυτό το περιεχόμενο των διαλόγων, αλλά και η

παραγωγιστική επικοινωνία, όπως είναι ο τόνος της φωνής, τα σημεία που δίνεται έμφαση, η διάθεση των ομιλητών (ενθουσιασμός, θυμός, παραίτηση, ανία, χαρά), η έκφραση συναισθημάτων (τι αισθάνονται και πώς το εκφράζουν), η στάση των μαθητών απέναντι στους κανόνες του διαλόγου, αλλά και ό,τι άλλο συνέβη ταυτόχρονα και μπορεί να επισημανθεί. Σε μια τέτοια προσέγγιση έχει σημασία αυτό που εκφράζεται «ανάμεσα στις γραμμές» και «μεταξύ των κενών» του διαλόγου, στην προσπάθεια να ερμηνευτούν τα υποκειμενικά νοήματα των συμμετεχόντων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 506). Οι διάλογοι που καταγράφηκαν αφορούν σε όλες τις φάσεις της διαλογικής διδασκαλίας, τόσο σε ομαδικό όσο και στο επίπεδο της ολομέλειας της τάξης.

Η διαδικασία της ηχητικής εγγραφής και η παρουσία των μικροφώνων μπροστά στις θέσεις των μαθητών έδωσε εξ αρχής στο διαλογικό μάθημα μια διαφορετική αίσθηση, εισάγοντας τους συμμετέχοντες μαθητές σε ένα περιβάλλον διαλόγου. Αυτό, όμως, δεν λειτούργησε πάντα με τον ιδανικό τρόπο, καθώς παρατηρήθηκε ότι κάποιες φορές οι μαθητές δεν έκαναν την ενδεδειγμένη χρήση των μικροφωνικών εγκαταστάσεων ή μιλούσαν χωρίς να έχουν ζητήσει τον λόγο, εμφανίζοντας δυσκολία τήρησης των συμφωνημένων κανόνων του διαλόγου. Αυτό συνέβη κυρίως κατά τους διαλόγους που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της ομαδικής επεξεργασίας του μαθήματος, κάτι που είχε ως συνέπεια να δυσκολέψει την ηχητική εγγραφή των διαλόγων στην ομάδα όπου συμμετείχαν οι μουσουλμάνοι μαθητές.

Για την ποιοτική ανάλυση των διαλόγων, καθώς και των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές στις ανοιχτές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, προσδιορίστηκαν κατηγορίες ανάλυσης. Η κατηγοριοποίηση έγινε με βάση το κριτήριο της «καταλληλότητας», καθώς οι κατηγορίες που επινοήθηκαν ήταν σε συνάφεια με τον σκοπό της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα (Τζάνη, 2005, σ. 7). Συγκεκριμένα, η κατηγοριοποίηση αναπτύχθηκε σε τρεις βασικές κατηγορίες, που είχαν να κάνουν με μαθησιακά αποτελέσματα γνώσεων, δεξιοτήτων επικοινωνίας και διαλόγου, αλλά και στάσεων. Στη συνέχεια, οι αρχικές κατηγορίες κωδικοποιήθηκαν σε οκτώ διακριτές υποκατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες προέκυψαν από τα ίδια τα δεδομένα και κάλυπταν όλο το εύρος των καταγραφών, με βάση την εμφάνιση ιδεών, θεμάτων ή λέξεων. Οι κατηγορίες που

χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και οι σύντομοι κωδικοί (συντομογραφίες) που αποδόθηκαν σε αυτές, παρουσιάζονται στον πίνακα 1.

Κωδικοποίηση κατηγοριών ανάλυσης περιεχομένου		
Κατηγορίες	Περιγραφή	Κωδικοί
Γνώσεις	Για τη Δική μου Θρησκεία	ΓΔΘ
	Για τη Θρησκεία των Άλλων	ΓΘΑ
Διάλογος	Δεξιότητες Επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και συμφωνίας	ΔΔΕ
	Ο διάλογος Πηγή Εντάσεων - Αρνητική διαχείριση δεξιοτήτων επικοινωνίας	ΔΠΕ
	Άρνηση/πόλωση/αμυντική στάση έναντι στη θρησκευτική ετερότητα	ΣΑρν.
Στάσεις	Προβληματισμός για στάση των Άλλων έναντι σε εμένα και τη θρησκεία μου	ΣΠΑ
	Ενδιαφέρον/ευαισθητοποίηση/αλλαγή έναντι στη Θρησκευτική Ετερότητα	ΣΘΕ
	Προσωπικός προβληματισμός/αλλαγή απέναντι στη Δική μου Θρησκεία	ΣΔΘ

Πίνακας 1

Η ανάλυση του περιεχομένου των καταγεγραμμένων διαλόγων ακολούθησε την αναζήτηση συχνοτήτων (ποιοι κωδικοί επαναλαμβάνονται ή εμφανίζονται πιο συχνά) και προτύπων (ποιοι κωδικοί εμφανίζονται μαζί), με σκοπό να αποτυπωθεί όσο γίνεται καλύτερα η πολυπλοκότητα και περιεκτικότητα των δεδομένων, αλλά και να εντοπισθούν εκείνα τα βασικά στοιχεία που θα οδηγούσαν στη δημιουργία νοήματος από τα δεδομένα, στην ανάδειξη ποιοτικών χαρακτηριστικών και την εξαγωγή συμπερασμάτων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 476-483). Ταυτόχρονα, χρησιμοποιήθηκαν τόσο τα ενδοκειμενικά όσο και τα εξωκειμενικά στοιχεία των διαλόγων και των μαθητικών καταγραφών. Για τον έλεγχο και τη διαπραγμάτευση της κατηγοριοποίησης των δεδομένων αξιοποιήθηκε η συνεργασία δύο ανεξάρτητων κριτών, ώστε να διασφαλιστεί η ερευνητική αμεροληψία (Τζάνη, 2005, σ. 11; Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 499; Robson, 2010, σ. 423). Για την προστασία των ερευνητικών δεδομένων, λόγω της συμμετοχής εξωτερικών συνεργατών, λήφθηκε μέριμνα για την τήρηση της ανωνυμίας σε όλα τα στοιχεία της έρευνας που έτυχαν επεξεργασίας.

2.6. Η εφαρμογή της έρευνας

Για την ερευνητική εφαρμογή προκρίθηκε μια διδασκαλία που θα στηριζόταν στον διάλογο μεταξύ Χριστιανισμού και Ισλάμ. Η συγκεκριμένη διδασκαλία είχε, βέβαια, την αφετηρία της στη διδακτέα ύλη της Β΄ Γενικού Λυκείου, στην οποία

περιλαμβανόταν η διδασκαλία άλλων θρησκειών πέραν του Χριστιανισμού, με βάση το ισχύον εκείνη τη χρονιά ΑΠΣ⁸⁰. Είναι προφανές ότι αν η θρησκευτική ανθρωπογεωγραφία της τάξης είχε μια διαφορετική μορφή, αντίστοιχα θα ακολουθούσε διαφορετική κατεύθυνση και ο διδακτικός σχεδιασμός, περιστρεφόμενος γύρω από εκείνες τις θρησκευτικές παραδόσεις που θα είχαν έρεισμα στις εμπειρίες των μαθητών, υποστηρίζοντας ένα ανάλογο διαλογικό μάθημα.

Θα πρέπει, επίσης, να υπογραμμισθεί ότι το μάθημα δεν εστιάστηκε μεμονωμένα στο Ισλάμ, αλλά αξιολόγησε τη μέθοδο της διαλογικής προσέγγισης σε μια ταυτόχρονη διδασκαλία τόσο του Χριστιανισμού όσο και του Ισλάμ. Κατά τη διδασκαλία ακολουθήθηκε η βιωματική μέθοδος, η οποία διαρθρώθηκε σε τέσσερις φάσεις (βιώνοντας, νοηματοδοτώντας, αναλύοντας, εφαρμόζοντας) (Kalantzis & Core, 2013, σ. 327 κ.ε.; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 226 κ.ε.). Πιο συγκεκριμένα, σε πρώτη φάση οι μαθητές βίωσαν γνωστές τους εμπειρίες, σχετικά με την αλληλεπίδραση Χριστιανισμού και Ισλάμ, ενώ έπειτα νοηματοδότησαν τις εμπειρίες τους μέσα από την προσφορά νέας θρησκευτικής γνώσης. Στη συνέχεια η προσφερθείσα γνώση έτυχε βαθύτερης επεξεργασίας και ανάλυσης, και η διδασκαλία περατώθηκε με την εφαρμογή της νέας γνώσης σε μια δοσμένη στους μαθητές φανταστική συνθήκη (πίν. 2). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι ήταν η πρώτη φορά μέσα στο διδακτικό έτος, που στο συγκεκριμένο τμήμα έγινε διδακτική προσέγγιση στις θρησκευτικές αντιλήψεις του Ισλάμ, ενώ δεν συνέβαινε το ίδιο σε σχέση με τον Χριστιανισμό, λόγω της θέσης που κατέχει η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση στα σχολικά Προγράμματα Σπουδών. Βέβαια, όλες οι εκπαιδευτικές ενέργειες που έλαβαν χώρα, και είχαν να κάνουν με την προσφορά της θρησκευτικής γνώσης γύρω από τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ, επιδίωξαν την αποφυγή μιας κατηχητικής διδακτικής προσέγγισης, καθοδηγητικού χαρακτήρα. Αντιμετώπισαν με τον πρέποντα σεβασμό και τις δύο θρησκευτικές παραδόσεις, χωρίς διάθεση να υπάρξει επικράτηση της μιας θρησκευτικής πεποίθησης έναντι της άλλης. Αυτό αποσκοπούσε στην εξασφάλιση μιας παιδαγωγικά κατάλληλης

⁸⁰ Από τον Σεπτέμβριο του 2016 σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ίσχυαν νέα ΠΣ για το μάθημα των Θρησκευτικών (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).

ατμόσφαιρας, που θα κινητοποιούσε τη συμμετοχή των μαθητών σε ένα τέτοιο διαλογικό μάθημα (Φρυδάκη, 2009, σσ. 347-348; Jackson, 2016, σ. 61).

Συνοπτικό σχέδιο Μαθήματος: Διάλογος Χριστιανισμού – Ισλάμ		
ΠΜΑ:	<p>Οι μαθητές να:</p> <ul style="list-style-type: none"> - να αξιολογούν κάποιες βασικές θρησκευτικές έννοιες του Χριστιανισμού και του Ισλάμ («Θεός», «πίστη», «προσευχή») (επάρκεια γνώσεων) - να διερευνούν την ύπαρξη της θρησκευτικότητας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (επάρκεια γνώσεων) - να διαλέγονται με αφορμή τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις (επάρκεια δεξιοτήτων) - να διαπραγματεύονται τις αντιλήψεις τους όσον αφορά στη θρησκεία και τις σχέσεις τους με τον άλλον (επάρκεια στάσεων) 	
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ (Μέθοδος: Βιωματική)		
Χρόνος	Περιγραφή δραστηριοτήτων	
15'	Βιώνοντας	«Γράψιμο σε κάρτα» <i>Οι μαθητές γράφουν σε λευκές κάρτες τις ανησυχίες και τις ελπίδες τους σχετικά με το διαλογικό μάθημα για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ. Ύστερα, τοποθετημένοι σε κύκλο, τις διαβάζουν. Ανατροφοδότηση στην ολομέλεια.</i>
25'	Νοηματοδοτώντας	«Ομαδοσυνεργασία», «Artful thinking» <i>Οι μαθητές ανά ομάδες αξιοποιούν πολυτροπικά διδακτικά μέσα (φωτογραφίες, αρχεία ήχου, κείμενα) και συζητούν στην ολομέλεια τις παρατηρήσεις τους.</i>
45'	Αναλύοντας	«Ομαδοσυνεργασία», «Επεξεργασία κειμένου» <i>Οι μαθητές σε ομάδες επεξεργάζονται κείμενα για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ. Συζήτηση αξιολόγησης στην ολομέλεια.</i>
60'	Εφαρμόζοντας	«Διάλογος», «Προσομοίωση» <i>Οι μαθητές μπαίνουν στον ρόλο των μελών ενός Δημοτικού Συμβουλίου, που θα πρέπει να γνωματεύσει για ένα κρίσιμο θέμα. Πρώτα σε ομάδες και ύστερα στην ολομέλεια της τάξης διαλέγονται με τους συμμαθητές τους, διαπραγματεύονται τις απόψεις τους και παίρνουν τελική θέση μέσα από διενέργεια ψηφοφοριών.</i>

Πίνακας 2

Η διδασκαλία απέφυγε τις ιστορικές περιγραφές και παρουσιάσεις, και βασίστηκε στη διερεύνηση τριών βασικών εννοιών κάθε θρησκευτικής παράδοσης («Θεός», «πίστη» και «προσευχή»), οι οποίες έννοιες προσφέρθηκαν με ισότιμο τρόπο κατά τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής. Βαρύτητα δόθηκε όχι τόσο στην επισήμανση των θρησκευτικών και πολιτισμικών διαφορών που παρουσιάζουν οι δύο θρησκευτικές παραδόσεις, όσο στη συνεργασία μέσα από κοινές δραστηριότητες και στην αναζήτηση τρόπων επίλυσης ζητημάτων, που απασχολούν και τις δύο πλευρές. Για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδασκαλίας είχαν επιλεγθεί τέσσερα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα (Κουκουνάρας

Λιάγκης, 2015, σ. 215 κ.ε.), τα οποία αφορούσαν επάρκειες γνώσης, δεξιοτήτων και στάσεων. Πιο συγκεκριμένα, προσδοκώμενα της διαλογικής διδασκαλίας ήταν να μπορούν οι μαθητές, μετά το τέλος του μαθήματος, να αξιολογούν κάποιες βασικές θρησκευτικές έννοιες του Χριστιανισμού και του Ισλάμ («Θεός», «πίστη», «προσευχή») και να διερευνούν την ύπαρξη της θρησκευτικότητας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων (γνωστικές επάρκειες), καθώς επίσης να διαλέγονται με αφορμή τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις (επάρκεια δεξιοτήτων) και να διαπραγματεύονται τις αντιλήψεις τους όσον αφορά στη θρησκεία και τις σχέσεις τους με τον άλλον (επάρκεια στάσεων).

Όπως ήδη προαναφέρθηκε, η πραγματοποίηση της διδασκαλίας έγινε στον κεντρικό χώρο συνεδριάσεων του Δημοτικού Συμβουλίου του Δήμου Καλλιθέας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι ο τύπος της συγκεκριμένης διαλογικής διδασκαλίας δεν θα μπορούσε εξίσου να εφαρμοστεί και σε μια τυπική σχολική αίθουσα, σε μια χρονική έκταση τριών ή τεσσάρων διδακτικών ωρών. Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της εξέλιξης του μαθήματος ζητήθηκε να μην παραβρεθούν στον χώρο της διδασκαλίας άλλα πρόσωπα, πέραν των μαθητών και του εκπαιδευτικού, με σκοπό να επιτευχθεί στον μεγαλύτερο βαθμό η αυθόρμητη και ανεξάρτητη από εξωγενείς παράγοντες προσωπική έκφραση των συμμετεχόντων.

Η επιλογή ενός τέτοιου χώρου για τη διενέργεια της διδασκαλίας δεν έγινε με τυχαίο τρόπο. Δεδομένης της διαλογικής φύσης του μαθήματος, αναζητήθηκε εκείνο το κατάλληλο πλαίσιο που θα μπορούσε να λειτουργήσει ενισχυτικά προς την κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών σε ένα κλίμα διαλόγου. Και ο συγκεκριμένος χώρος, σε συνδυασμό με τον συνολικό σχεδιασμό του διαλογικού μαθήματος, παρείχε αυτήν την δυνατότητα. Θα διευκόλυνε τους μαθητές να βγουν από το συνηθισμένο σε αυτούς πλαίσιο της σχολικής αίθουσας, στην οποία πολλές φορές οι ίδιοι παραμένουν θεατές, δίνοντάς τους την ευκαιρία να διευρύνουν τους ορίζοντές τους. Θα είχαν, έτσι, τη δυνατότητα να δράσουν ατομικά και συλλογικά, μέσα σε ένα ελκυστικό και συνάμα προκλητικό διδακτικό περιβάλλον, το οποίο θα τους παρείχε κίνητρα για αποτελεσματικές διαδικασίες ανακαλυπτικής μάθησης. Ταυτόχρονα, καθώς το διαλογικό μάθημα θα πραγματοποιούνταν με όρους βιωματικής μάθησης και θα αξιοποιούσε μια υποθετική συνθήκη εκπαιδευτικού Δράματος, την

προσομοίωση συνεδρίασης ενός Δημοτικού Συμβουλίου, οι μαθητές ευκολότερα θα μπορούσαν να ξεδιπλώσουν τις συνεργατικές και διαλεκτικές τους ικανότητες. Μέσα στο ασφαλές κλίμα του θεατρικού πλαισίου, οι μαθητές θα διευκολύνονταν στο να αναπτύξουν δεξιότητες αυτενέργειας και λήψης αποφάσεων, δοκιμάζοντας να εκφραστούν ελεύθερα και να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι σε ζητήματα που αφορούν τους ίδιους ως άτομα, τις προσωπικές και κοινωνικές τους σχέσεις, αλλά και τον κόσμο στον οποίο ζουν (Κουκουνάρας Λιάγκης & Ποταμούση, 2015).

α) Πρώτο στάδιο της διδασκαλίας - Βιώνοντας το γνωστό

Η διαλογική εφαρμογή της διδασκαλίας Χριστιανισμού και Ισλάμ ήταν μια άγνωστη διαδικασία για τους μαθητές, αφού απαιτούσε τη θρησκευτική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών με διαφορετική παράδοση. Και, καθώς το γνωστικό μέρος της διδασκαλίας δεν θα ήταν επικεντρωμένο στην αναπαραγωγή και την εκμάθηση ιστορικών πληροφοριών, η διαλογική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών δεν θα ήταν θρησκευτικά ουδέτερη. Θα λάμβανε συγκεκριμένο θρησκευτικό περιεχόμενο και θα σχετιζόταν με τις προσωπικές εμπειρίες και τις ζωές των μαθητών, για να είναι αποτελεσματική (Dewey, 1938; Von Glasersfeld, 1995α; Φρυδάκη, 2009). Κάτι τέτοιο, βέβαια, ίσως προκαλούσε μια θρησκευτική φόρτιση ή μπορεί να επιδρούσε αρνητικά στη διαμόρφωση ενός κατάλληλου μαθησιακού κλίματος, όπως έχουν καταδείξει σχετικές έρευνες (Van Eersel, Hermans, & Slegers, 2008; Van Eersel, 2011; Moulin, 2011; Nesbitt, 2013). Για τον λόγο αυτό και με δεδομένη τη φανερή παρουσία θρησκευτικής ετερότητας στην ερευνώμενη ομάδα των μαθητών, κατά την πρώτη φάση της διδασκαλίας έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης και σεβασμού, και να εξασφαλιστούν συνθήκες ασφαλούς περιβάλλοντος διδασκαλίας (Lynn & Steiner, 2005; Potter, 2011; Jackson, 2016, σ. 51 κ.ε.).

Ως αρχική διδακτική ενέργεια χρησιμοποιήθηκε μια βιωματική δραστηριότητα με κάρτες (Kujawa-Holbrook, 2012, σ. 38), διάρκειας δεκαπέντε περίπου λεπτών, που είχε σκοπό να εισάγει τους μαθητές στη διαλογική μαθησιακή διαδικασία. Όλοι οι μαθητές τοποθετήθηκαν σε κύκλο και δόθηκε σε κάθε μαθητή μια μικρή λευκή κάρτα. Ζητήθηκε από όλους, στη μία πλευρά της κάρτας να γράψουν αρχικά έναν φόβο ή μια ανησυχία τους, σχετικά με το διαλογικό μάθημα γύρω από τον Χριστιανισμό και το

Ισλάμ, που θα διδασκόταν εκείνη την ημέρα (Potter, 2011, σσ. 198-199). Οι φόβοι αυτοί μπορεί να είχαν να κάνουν με μια προσωπική διερώτηση, ως προς τη στάση των μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος, ή με την ανησυχία για την έλλειψη σεβασμού και την εμφάνιση μισαλλοδοξίας απέναντι στις διαφορετικές απόψεις, κάτι που μπορεί να είχε αρνητικές συνέπειες στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Στη συνέχεια, στο πίσω μέρος της κάρτας, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν τις ελπίδες τους για τη διενέργεια και την έκβαση αυτής της διαλογικής επικοινωνίας. Μπορούσαν να γράψουν κάτι που περιμένουν από τη διαδικασία ενός παρόμοιου διαλόγου, κάποια προσδοκία τους είτε από τον εαυτό τους είτε από τους άλλους, κάτι που αισθάνονται ότι είναι σημαντικό να υπάρχει όταν διαλέγονται με κάποιον που έχει διαφορετική θρησκευτική άποψη. Έπειτα, αφού μαζεύτηκαν και ανακατεύτηκαν οι συμπληρωμένες κάρτες, ξαναμοιράστηκαν στους μαθητές έτσι ώστε κάθε μαθητής να έχει μια διαφορετική κάρτα από αυτή που αρχικά συμπλήρωσε. Ευρισκόμενοι σε κύκλο, οι μαθητές διάβασαν κατά σειρά την κάρτα που είχαν στα χέρια τους, έτσι ώστε να ακουστούν πρώτα όλοι οι φόβοι και μετά όλες οι ελπίδες, που είχαν καταγραφεί. Στη συνέχεια, σε μια σύντομη συζήτηση ανατροφοδότησης, οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν τις πιο ρεαλιστικές ανησυχίες τους και, με αφορμή αυτές, να διαλεχθούν για την από κοινού διαμόρφωση κάποιων κανόνων ασφαλούς διαλόγου (Lyne & Steiner, 2005; Potter, 2011). Στους κανόνες αυτούς περιλαμβάνονταν ο σεβασμός στις απόψεις των άλλων και η παράλληλη αποφυγή προσβλητικών εκφράσεων, καθώς και η συμφωνία ότι δεν θα διακόπτονται όσοι παίρνουν τον λόγο, με σκοπό να επιτευχθεί ένας γόνιμος και εποικοδομητικός διάλογος (Edgar, 2011, σ. 234). Αυτή η σύντομη συζήτηση λειτούργησε ως ένα είδος αρχικού συμβολαίου, μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού για την εξέλιξη της διδασκαλίας, θέτοντας εξ αρχής κριτήρια ασφαλούς κλίματος εμπιστοσύνης, κάτι που κρίνεται ως απαραίτητο στοιχείο για τη διενέργεια ανάλογων διαλογικών διδακτικών εφαρμογών.

Η συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα με τις κάρτες, βασίστηκε στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της μάθησης, επιδιώκοντας τη συμμετοχή και την αυθόρμητη έκφραση των ιδεών των μαθητών, με σκοπό να αποκαλυφθούν κρυμμένες πτυχές της γνώσης και να γίνει διασταύρωση απόψεων. Οι αρχικές σκέψεις και αντιλήψεις των μαθητών λειτούργησαν ως θεμέλιο για τη μετέπειτα

συζήτηση και την οικοδόμηση της νέας γνώσης, παράγοντας κοινά νοήματα μέσα από τη συνεισφορά όλων (Φρυδάκη, 2009, σσ. 349-351).

β) Δεύτερο στάδιο της διδασκαλίας - Νοηματοδοτώντας τη νέα γνώση

Η διδακτική επεξεργασία των επιμέρους θεμάτων έγινε σε ομάδες των τριών ή των τεσσάρων μαθητών, οι οποίες χωρίστηκαν με τυχαίο τρόπο. Σύμφωνα με όσα προϋποθέτει και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, μέσα στην κάθε ομάδα θα υπήρχε έτσι η δυνατότητα μιας αρχικής διαλογικής αλληλεπίδρασης των μαθητών σε μικρή κλίμακα, δίνοντάς τους την ευκαιρία να εκφραστούν με μεγαλύτερη άνεση μέσα στο πλαίσιο μιας μικρής μαθητικής κοινότητας, πριν διαλεχθούν με τους συμμαθητές τους στο επίπεδο της ολομέλειας της τάξης (Λάμπας, 2000, σ. 381 κ.ε.). Οι μαθητές που ανήκαν στο Ισλάμ προτιμήθηκε να βρίσκονται στην ίδια ομάδα, με σκοπό να υπάρχει ένας καλύτερος συντονισμός, κυρίως κατά την τελική φάση της διδασκαλίας, όπως θα αναδειχθεί στη συνέχεια. Και για να υπάρχει σε αυτήν τη μικρή ομάδα μια αριθμητική ισορροπία μεταξύ των χριστιανών και των μουσουλμάνων μαθητών, επιλέχθηκαν για να ενταχθούν σε αυτήν, κατόπιν κλήρωσης και δικής τους επιθυμίας, δύο ακόμα μαθητές από το σύνολο της τάξης, χωρίς βέβαια να ζητηθεί ως κριτήριο της συμμετοχής τους η προσωπική θρησκευτικότητα, παρά μόνο η γενική γνώση της χριστιανικής πίστης και η διάθεση διαλογικής επικοινωνίας με τους συμμαθητές τους που ανήκαν στο Ισλάμ. Ο αρχικός σχεδιασμός για τον χωρισμό των ομάδων δεν θα μπορούσε να μην λάβει υπόψιν του την αξιοποίηση των θρησκευτικών αλληλεπιδράσεων, καθώς σύμφωνα με τη Micheline Milot, οι ετερογενείς ομάδες μαθητών, αυτές δηλαδή που περιλαμβάνουν μαθητές από διαφορετικό θρησκευτικό και ηθικό υπόβαθρο, προσφέρουν εμπλουτισμένες συζητήσεις και τη δυνατότητα ευκολότερης μάθησης (Milot, 2007β, σ. 70). Ενδιαφέρον στοιχείο, σχετικά με τη θρησκευτική ανθρωπογεωγραφία της σύγχρονης ελληνικής σχολικής τάξης⁸¹, αποτελεί το γεγονός ότι μόνο έξι μαθητές του τμήματος εκδήλωσαν τη διάθεση να μπουν στη διαδικασία ενός τέτοιου διαθρησκευτικού μικροδιαλόγου, στο επίπεδο μιας ολιγομελούς ομάδας μαθητών. Αυτό μπορεί να συνέβη, ίσως, λόγω ανασφάλειας ή λόγω της επίγνωσης των ελλειπών γνώσεών τους γύρω από τα θέματα της χριστιανικής πίστης. Ταυτόχρονα, όσον αφορά στο διαφιλονικούμενο ζήτημα της

⁸¹ Βλ. εν. 1.2.3.

θρησκευτικής ομοιογένειας στο σημερινό σχολείο, άξιο προσοχής ήταν επίσης το ερώτημα που εξέφρασαν κάποιοι μαθητές, το οποίο έφερνε στην επιφάνεια τη θρησκευτική ποικιλομορφία μιας σχολικής τάξης. Είχε να κάνει με το αν στη συγκεκριμένη ομάδα στην οποία θα βρίσκονται οι μαθητές που ανήκουν στο Ισλάμ, θα μπορούσαν να βρίσκονται και να διαλεχθούν μαζί τους, μαθητές οι οποίοι δεν θεωρούν τους εαυτούς τους χριστιανούς. Το συγκεκριμένο ερώτημα απαντήθηκε με θετικό τρόπο, καθώς το θέμα της εσωτερικής πίστης δεν είχε τεθεί ως προαπαιτούμενο για τη συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο.

Σε αυτή τη δεύτερη φάση της διδασκαλίας, η οποία διήρκεσε περίπου εικοσιπέντε λεπτά, οι εμπειρίες των μαθητών σχετικά με την επικοινωνία Χριστιανισμού και Ισλάμ απέκτησαν θρησκευτικό νόημα. Σε αυτό το στάδιο παρουσιάστηκε η νέα θρησκευτική γνώση σε συσχέτισμό με την υπάρχουσα εμπειρία των μαθητών (Περσελής, 1990, σ. 213), χωρίς όμως να γίνει ανάλυσή της σε βάθος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 227). Η νέα γνώση αφορούσε σε μια πρώτη προσέγγιση των εννοιών «Θεός», «Πίστη» και «Προσευχή», μέσα από την οπτική των χριστιανών και των μουσουλμάνων. Αρχικά, στις ομάδες των μαθητών μοιράστηκε ένα έντυπο με φωτογραφίες, οι οποίες αναπαριστούσαν σκηνές από την προσευχή χριστιανών και μουσουλμάνων πιστών⁸². Σε αυτές περιλαμβανόταν και μια φωτογραφία, στην οποία αποτυπώνονταν χριστιανοί ιερείς και μουσουλμάνοι πιστοί, να προσεύχονται για τους πρόσφυγες που πνίγονται στα νερά του Αιγαίου. Η κοινή αυτή τελετή μνήμης έλαβε χώρα στη Μυτιλήνη, τον Νοέμβριο του 2015. Στη συνέχεια ακούστηκαν δύο ηχητικά αρχεία, που είχαν ως κέντρο τους την προσευχή. Το ένα αρχείο ήταν ο χριστιανικός ύμνος «Τίς Θεός μέγας ως ο Θεός ήμών...»⁸³, ενώ το δεύτερο αρχείο ήταν το ισλαμικό κάλεσμα για προσευχή (Εζάν)⁸⁴. Τα κείμενα από τα συγκεκριμένα ηχητικά αποσπάσματα, μοιράστηκαν επίσης στους μαθητές, μετά όμως την ηχητική αναπαραγωγή τους⁸⁵. Όλα τα παραπάνω πολυτροπικά διδακτικά μέσα (εικόνες, μουσική, κείμενα) χρησιμοποιήθηκαν ως μεσολαβητικά «εργαλεία» και ως ερεθίσματα, για να θέσουν σε λειτουργία και να ενισχύσουν τη συζήτηση και τον διάλογο, που θα προέκυπτε στη συνέχεια (Ipgrave, 2007, σ. 127; Leganger-Krogstad,

⁸² Βλ. παρ/μα, σ. 255.

⁸³ Μέγα Προκείμενο, Ψαλμ. 76, 14-15. Στο https://www.youtube.com/watch?v=g6Zo_kCVIWo.

⁸⁴ Στο https://www.youtube.com/watch?v=MBDS-_UBzzg.

⁸⁵ Βλ. παρ/μα, σ. 256.

2014, σ. 119). Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας, αυτό που ακολούθησε ήταν μια σύντομη συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, κατά την οποία οι μαθητές αναστοχάστηκαν πάνω σε αυτά που είδαν και άκουσαν, και εξέφρασαν κάποιες αρχικές τους απόψεις. Διερωτήθηκαν για τις έννοιες «προσευχή», «Θεός» και «πίστη», σε Χριστιανισμό και Ισλάμ, αναζήτησαν ομοιότητες και διαφορές, διέκριναν τη σημασία που μπορεί αυτές να έχουν για έναν χριστιανό ή έναν μουσουλμάνο, και συζήτησαν για το αν η προσέγγιση των συγκεκριμένων εννοιών θα μπορούσε να οδηγήσει σε αντίστοιχη κατανόηση του Χριστιανισμού και του Ισλάμ αντίστοιχα. Οι πρώτες αυτές απόψεις και παρατηρήσεις των μαθητών δεν έτυχαν περαιτέρω επεξεργασίας ή ερμηνείας, ούτε όμως υποτίμησης ή απόρριψης από τον εκπαιδευτικό.

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι, κατά τον σχεδιασμό της διδασκαλίας και όπου αυτό ήταν εφικτό, έγινε προσπάθεια ώστε οι μαθητές να μην κληθούν να λειτουργήσουν ως εκπρόσωποι μιας θρησκευτικής οπτικής ή μιας θρησκευτικής παράδοσης, κάτι που ενείχε τον κίνδυνο δυσμενούς αντιμετώπισής τους από τους μαθητές της πλειοψηφίας, ή θα μπορούσε να δυσκολέψει την ελεύθερη έκφρασή τους ή ακόμα και να οδηγήσει σε αδιέξοδα, όπως έχει διαφανεί μέσα από έρευνες (Van Eersel, Hermans, & Sleegers, 2008; Van Eersel, 2011; Moulin, 2011; Nesbitt, 2013). Για τον λόγο αυτό, και ειδικά στο συγκεκριμένο στάδιο της διδασκαλίας, έγινε χρήση κάποιων τεχνικών «αποστασιοποίησης» με σκοπό να δημιουργηθεί μια ασφαλής ατμόσφαιρα, η οποία συνίσταται στην απόσταση ανάμεσα στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών και τα υπό εξέταση θέματα (Keast, 2007, σσ. 86-89; Jackson, 2016, σ. 60). Σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας, οι μαθητές προσέγγισαν τις υπό εξέταση θρησκευτικές έννοιες ως εξωτερικοί παρατηρητές και αναφέρθηκαν σε αυτές σε τρίτο πρόσωπο, για να διασφαλιστεί στους μαθητές ένα ασφαλές πλαίσιο συμμετοχής (Leganger-Krogstad, 2003, σ. 185). Με αυτόν τον τρόπο, η περιγραφή της προσευχής στον Χριστιανισμό αλλά και στο Ισλάμ προσεγγίστηκε ως μια πρακτική κάποιων ανθρώπων, και όχι απαραίτητα ως μια συμπεριφορά συγκεκριμένων μαθητών, κάτι το οποίο μπορούσε να τους στοχοποιήσει έναντι των συμμαθητών τους. Ταυτόχρονα, σε αυτό το πρώτο επίπεδο του διαλόγου, δόθηκε στους μαθητές η δυνατότητα διερεύνησης κάποιων κοινών στον Χριστιανισμό και το Ισλάμ θρησκευτικών εκφράσεων, αφήνοντας τη συζήτηση για τις διαφορές σε επόμενη φάση της διδασκαλίας. Αυτό ήταν κάτι που θα

ενθάρρυνε τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία του διαλόγου, δίνοντας έτσι ένα σταθερό θεμέλιο αμοιβαίας συμφωνίας, στο οποίο θα μπορούσαν οι μαθητές να αναφέρονται σε περίπτωση έντονων αντιπαραθέσεων (Jozsa, 2009, σσ. 150-152).

γ) Τρίτο στάδιο της διδασκαλίας - Ανάλυση και εις βάθος επεξεργασία

Ύστερα από ένα σύντομο διάλειμμα, το μάθημα προχώρησε στην ανάλυση και την εις βάθος επεξεργασία της νέας θρησκευτικής γνώσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 228). Δόθηκαν στις ομάδες των μαθητών σύντομα κείμενα⁸⁶, τα οποία περιέγραφαν συνοπτικά τις τρεις βασικές έννοιες κάθε θρησκευτικής παράδοσης. Κάθε μαθητής θα προσέγγιζε μια βασική έννοια, όπως αυτή ερμηνεύεται τόσο στον Χριστιανισμό όσο και στο Ισλάμ, υπογραμμίζοντας βασικές λέξεις κλειδιά και παρουσιάζοντας έπειτα στους συμμαθητές της ομάδας του, αυτά που εκείνος είχε μάθει. Με τη βοήθεια που παρείχαν κάποιοι δοσμένοι άξονες κατανόησης κάθε έννοιας, ορίστηκε για κάθε μαθητή ένας μαθησιακός σκοπός. Και αυτός ήταν το να μεταδώσει ως ειδικός στους υπόλοιπους μαθητές της ομάδας του, ότι και ο ίδιος έμαθε, μέσα από την επαφή που είχε με το υλικό που του είχε δοθεί⁸⁷. Η συγκεκριμένη ομαδική επεξεργασία των υπό ανάλυση εννοιών αποσκοπούσε στο να αναδείξει τη δυναμική που υπάρχει σε μια τέτοια δραστηριότητα, κατά την οποία μαθητές διδάσκουν άλλους μαθητές. Με τον τρόπο αυτό δινόταν η ευκαιρία σε κάθε μαθητή να αναλάβει ενεργό διδακτικό ρόλο, παρουσιάζοντας τη δική του γνώση στην υπόλοιπη ομάδα (Richardson, 2011, σ. 267). Αξιοποιείται, έτσι η θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν στη γνώση μέσα από την αλληλεπίδραση με «σημαντικούς άλλους», στην προκειμένη περίπτωση με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι έχουν αναλάβει να διδάξουν προς αυτούς τη νέα θρησκευτική γνώση, αφού προηγουμένως την προσέγγισαν οι ίδιοι.

Με σκοπό να διασφαλιστεί ότι οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο απόψεις των συμμαθητών τους, οι οποίες δεν γνωρίζουμε κατά πόσο ανταποκρίνονται στο περιεχόμενο που πρέπει να διδαχθεί, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στη δογματική ορθότητα των κειμένων. Τα κείμενα που αφορούσαν στο Ισλάμ συντέθηκαν με

⁸⁶ Βλ. παρ/μα, σσ. 258-263.

⁸⁷ Βλ. παρ/μα, σ. 257.

βάση το υπάρχον τότε σχολικό βιβλίο της Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου (Δρίτσας, Μόσχος, & Παπαλεξανδρόπουλος, 2011, σσ. 242-255), την εργασία του αρχιεπισκόπου Αλβανίας Αναστάσιου Γιαννουλάτου για το Ισλάμ (1993) και τα πιλοτικά ΠΣ Δημοτικού και Γυμνασίου, για τους μουσουλμανόπαιδες μαθητές της Θράκης. Έτυχαν επίσης διορθώσεων από την Αγγελική Ζιάκα, επίκουρο καθηγήτρια Θρησκευολογίας του Τμήματος Θεολογίας του ΑΠΘ, και ειδικευμένη στη μουσουλμανική θεολογία. Τα αντίστοιχα κείμενα που αναφέρονταν στον Χριστιανισμό βασίστηκαν στα προηγούμενα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των θρησκευτικών, καθώς και στο βιβλίο «Ο Ορθόδοξος δρόμος» (Γουέαρ, 1984). Μέσω της έμφασης στην ορθότητα των παρεχόμενων γνωστικών πληροφοριών καταβλήθηκε, επίσης, προσπάθεια ώστε να μην αισθανθούν οι μαθητές ότι ενδεχομένως παραθεωρείται η προσωπική τους θρησκευτική ταυτότητα, κάτι άλλωστε που αποτελεί και ευρωπαϊκή σύσταση (Council of Europe, 2008; Committee of Ministers of the Council of Europe, 2008; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010α). Άλλωστε, μια εξατομικευμένη θρησκευτικότητα η οποία αγνοεί ή παραθεωρεί τις διαφορές μεταξύ των θρησκευτικών ομάδων δεν μπορεί να οδηγήσει σε καλλιέργεια της ανεκτικότητας (Schweitzer, 2007). Η ανεκτικότητα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μια ανοιχτή και διαλογική ως προς την ετερότητα ΘΕ, που αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα, επενδύοντας στις ιδιαίτερες θρησκευτικές αντιλήψεις τού κάθε μαθητή και αποσκοπώντας στην ανάπτυξη της θρησκευτικής του συνείδησης, ώστε να μπορεί να διαχειριστεί τη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα της συνάντησης των διαφορετικών θρησκευτικών ή μη θρησκευτικών πεποιθήσεων σε πλαίσιο σεβασμού. Σε μια διαθρησκειακή ΘΕ, δεν έχει θέση εκείνη η προσέγγιση που σχετικοποιεί τις θρησκείες, υποβαθμίζοντας τις θρησκευτικές διαφορές ή και τις ομοιότητες μεταξύ των θρησκειών.

Συνολικά, η τρίτη φάση του διαλογικού μαθήματος κράτησε σαράντα πέντε λεπτά. Και σε αυτό το στάδιο παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές λειτούργησαν με ενδιαφέρον, σύμφωνα βέβαια με τον βαθμό προσήλωσης του καθενός, καθώς απαιτούνταν μια πιο σύνθετη επεξεργασία των νέων γνώσεων και διάλογος εμπέδωσης, τόσο μέσα στις ομάδες των μαθητών όσο και στο επίπεδο της ολομέλειας.

δ) Τέταρτο στάδιο της διδασκαλίας - Εφαρμόζοντας τη νέα γνώση

Κατά την τελευταία φάση της διδασκαλίας, πραγματοποιήθηκε το κατεξοχήν διαλογικό μέρος. Οι μαθητές κλήθηκαν να αναστοχαστούν και να εφαρμόσουν τις γνώσεις που έμαθαν στα προηγούμενα στάδια του μαθήματος, αναλαμβάνοντας προσωπική δράση στο πλαίσιο μιας σύνθετης κατάστασης της πραγματικής ζωής (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 228; Legkostup, 2015, σ. 43). Στη συγκεκριμένη περίπτωση η σύνθετη αυτή κατάσταση ήταν μια συνθήκη, που αναπτύχθηκε με την τεχνική της «προσομοίωσης» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 630). Δόθηκε η δυνατότητα στους μαθητές να σχετιστούν με ένα σύγχρονο θρησκευτικό θέμα, χωρίς αυτό να αποτελεί απαραίτητα προσωπικό τους ζήτημα. Με τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής, όπως σημειώνει ο John Keast, οι μαθητές μπορούν να συνδεθούν με την πραγματικότητα, αλλά ταυτόχρονα και να αποστασιοποιηθούν από αυτήν (Keast, 2007, σσ. 88-90). Διεγείρεται έτσι το ενδιαφέρον και η φαντασία τους παίρνοντας ενεργό μέρος στον διάλογο και αποκομίζοντας μαθησιακά οφέλη σε γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο, χωρίς τον φόβο μιας ευθείας αντιπαράθεσης αντιλήψεων, η οποία μπορεί να προσβάλει την προσωπικότητα κάποιου μαθητή.

Μετά από μια σύντομη εισαγωγή του εκπαιδευτικού, κατά την οποία έγινε περιγραφή της νέας διδακτικής συνθήκης και υπενθύμιση των αρχικών κανόνων του διαλόγου, οι μαθητές καθισμένοι σε ημικυκλική διάταξη μπήκαν στον ρόλο των μελών του Δημοτικού Συμβουλίου ενός Δήμου, που συμμετείχαν σε μια συνεδρίαση με θέμα τη συζήτηση για μια γνωμοδότηση. Η γνωμοδότηση αφορούσε στην ανέγερση δύο χώρων λατρείας, έναν για τους πιστούς του Χριστιανισμού και έναν για τους πιστούς του Ισλάμ, ύστερα από τις σχετικές αιτήσεις⁸⁸ των κατοίκων του εν λόγω Δήμου. Η δοθείσα συνθήκη προέβλεπε ότι σε αυτόν τον Δήμο δεν υπάρχουν άλλοι χώροι λατρείας ώστε να ικανοποιούνται οι θρησκευτικές ανάγκες των κατοίκων, ότι ο πληθυσμός με βάση τον θρησκευτικό προσδιορισμό μοιράζεται ισόποσα ανάμεσα σε χριστιανούς και μουσουλμάνους και ότι όλες οι απαραίτητες τυπικές διαδικασίες εγκυρότητας και νομιμότητας των αιτημάτων έχουν τηρηθεί και από τις δύο πλευρές. Η επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας, που αναφερόταν στην ανέγερση των δύο ιερών χώρων, έγινε με βάση τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά του τμήματος, στο

⁸⁸ Βλ. παρ/μα, σ. 264.

οποίο εφαρμόστηκε η έρευνα. Έλαβε, όμως, υπόψιν και τη δυναμική που έχει η μαθησιακή ενασχόληση με την επίλυση ενός προβλήματος στο πλαίσιο μιας μελέτης περίπτωσης, ώστε να κατακτηθεί η ενεργητική μάθηση (Legkostur, 2015, σ. 43). Σύμφωνα με τους Δημήτρη Πνευματικό και Jean-Luc Patry, μια διλημματική κατάσταση μπορεί να οδηγήσει στην καλλιέργεια γνώσεων και αξιών, όταν συνδέεται με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα και δεν είναι αδιάφορη στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών (Πνευματικός & Patry, 2013). Ένα τέτοιο ζήτημα, ισορροπώντας ανάμεσα στα γεγονότα και στα συναισθήματα, μπορεί να καταδείξει ότι ένας χριστιανικός ναός ή ένα ισλαμικό τέμενος είναι χώροι, οι οποίοι περισσότερο μπορεί να συμβάλουν στην πνευματική καταξίωση του ανθρώπου, σε αντίθεση με τη σημερινή υλιστική πραγματικότητα, παρά να γίνουν πεδία σύγκρουσης ανάμεσα στο Ευαγγέλιο και το Κοράνι (Παπανδρέου, 1997, σ. 319).

Αρχικά δόθηκαν σε κάθε ομάδα φωτοτυπίες με τις αιτήσεις των δύο πλευρών, καθώς και το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο⁸⁹, σχετικά με τη θρησκευτική ελευθερία και την ελευθερία εκδήλωσης του θρησκειύματος μέσω της λατρείας σε δημόσιο χώρο, και στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να διεξάγουν έναν πρώτο διάλογο μέσα στις ομάδες τους, κάνοντας μια σύντομη παρουσίαση στην ολομέλεια. Ακολούθως, ο διάλογος επεκτάθηκε στην ολομέλεια των συμμετεχόντων. Σε όλη τη διάρκεια του διαλόγου οι μαθητές μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις εμπειρίες τους και τις όποιες γνώσεις είχαν ήδη λάβει μέσα από τη διδασκαλία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας, ώστε να φτάσουν σε μια δική τους λύση (Legkostur, 2015, σ. 45). Ο σκοπός αυτής της διαλογικής διαδικασίας, που ήταν βασισμένη στη θεώρηση του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού για τη συγκρότηση της γνώσης, δεν ήταν ούτε η καταγραφή μιας αντιμαχίας γύρω από τις διαφορετικές αντιλήψεις, ούτε το να καταλήξουν οι μαθητές σε μια ομόφωνη συμφωνία ή να πειστούν περί της ορθότητας κάποιας άποψης, όπως θα απαιτούσε η διοργάνωση μιας δομημένης συζήτησης (debate) και η χρήση ρητορικών επιχειρημάτων (Φρυδάκη, 2009, σ. 167). Όπως ήδη έχει προαναφερθεί, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα από αυτή τη φάση του μαθήματος ήταν

⁸⁹ Το νομικό πλαίσιο (βλ. παρ/μα, σ. 265) καταγράφηκε με βάση την υπ. αριθμ. 69230/Α3/6-5-2014 σχετική εγκύκλιο του ΥΠΑΙΘ, με θέμα: «Χορήγηση άδειας ίδρυσης και λειτουργίας σε χώρους λατρείας ετερόδοξων και ετερόθρησκων θρησκευτικών κοινοτήτων», σσ. 2-3, η οποία διατίθεται στο <https://diavgeia.gov.gr/decision/view/ΒΙΦ09-Τ0Τ>.

η δυνατότητα των μαθητών να διαλέγονται με αφορμή τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις και να διαπραγματεύονται τις απόψεις τους για τη θρησκεία και τις σχέσεις τους με τους άλλους.

Κινητήρια ιδέα για τον σχεδιασμό της συγκεκριμένης εφαρμογής αποτέλεσε ένα παραπλήσιο γεωγραφικό παιχνίδι ρόλων σε σχολείο της Βόρειας Ιρλανδίας, με τους μαθητές να υποδύονται ρόλους από τις δύο θρησκευτικές κοινότητες, μέχρι να καταλήξουν σε ένα συμβιβασμό σχετικά με την κοινή χρήση κάποιων δημοτικών εγκαταστάσεων (Northern Ireland CCEA, 2015; Νικολάου, 2008, σ. 310). Βέβαια, εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε ότι στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, λόγω απουσίας των συγκρουσιακών συνθηκών, που είναι παρούσες σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Richardson & Gallagher, 2011), δεν υπάρχουν συνθήκες παρόμοιες κατά τη συζήτηση ανάλογων αμφιλεγόμενων θεμάτων. Κατά συνέπεια, ο σκοπός αντίστοιχων διδακτικών πρακτικών δεν είναι να καταδειχτεί ότι μια εκπαίδευση ανοιχτή στη θρησκευτική διαφορετικότητα μπορεί να είναι συγκρουσιακή στον πυρήνα της. Σκοπός είναι να υπάρξει ένα άνοιγμα αντιλήψεων και οπτικών, ακόμα και εντός μιας σχετικά ομοιογενούς τάξης, καθώς αμφιλεγόμενα ζητήματα είναι φυσικό να υπάρχουν, ακόμα περισσότερο σήμερα, στις συνθήκες του σύγχρονου σχολείου.

Κατά την τελική αυτή εφαρμογή της διαλογικής διδασκαλίας, που εξετάζεται στην παρούσα ενότητα, και στα πλαίσια του ρόλου τον οποίο όλοι είχαν ενδυθεί, οι μαθητές διαλέχθηκαν ως μέλη του Δημοτικού Συμβουλίου, απευθυνόμενοι ο ένας στον άλλο με την προσφώνηση «κύριε» ή «κυρία». Οι μαθητές από το Ισλάμ, από κοινού με δύο άλλους μαθητές, συναποτελούσαν μια ομάδα και στο πλαίσιο του ρόλου τους αποτείνονταν στην ολομέλεια με την ιδιότητα των μελών της «επιτροπής επί των θρησκευτικών θεμάτων» του εν λόγω Δήμου. Με τη χρήση αυτού του υποθετικού πλαισίου που περιελάμβανε συνθήκες δράματος, αποφευγόταν όσο ήταν δυνατόν η άμεση συσχέτιση των προσώπων με τις εκφραζόμενες απόψεις, κάτι που βοήθούσε στην αποστασιοποίηση της κατάστασης και παρείχε αίσθηση ασφάλειας στους συμμετέχοντες μαθητές (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2008; 2009α; 2009β; 2012; Κουκουνάρας Λιάγκης & Ποταμούση, 2015).

Την ίδια στιγμή, ο εκπαιδευτικός ρόλος κατά τη διαδικασία του διαλόγου είχε ταυτιστεί με τον ρόλο του προέδρου του Δημοτικού Συμβουλίου, ο οποίος

ανακοίνωσε στο σώμα τον λόγο σύγκλησης του Συμβουλίου και συντόνισε αμερόληπτα τον διάλογο, χωρίς να κρίνει ή να αξιολογεί τις εκφραζόμενες απόψεις και χωρίς να προβάλλει ο ίδιος την άποψή του, είτε λεκτικά είτε μέσω της τελικής ψήφου του, θέλοντας να πείσει για αυτή (Φρυδάκη, 2009, σσ. 347-348), αποσκοπώντας στη διατήρηση κλίματος σεβασμού και ανεκτικότητας στις διαφορετικές απόψεις (Lynn & Steiner, 2005; Potter, 2011; Jackson, 2016, σ. 51 κ.ε.). Σκοπός αυτής της στάσης ήταν, επίσης, η εκ μέρους του εκπαιδευτικού ενθάρρυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων ακρόασης και διαλόγου, και ασφαλούς έκφρασης των προσωπικών τους ιδεών (Richardson, 2011, σσ. 262-263). Μέσω σύντομων ερωτημάτων ή διατυπώσεων (π.χ. «Αν κατάλαβα καλά...», «Άρα, λοιπόν, λέτε και εσείς...;», «Αυτό, γιατί το λέτε;», «Τι εννοείτε;», «Συμφωνείτε;») δινόταν η δυνατότητα να ενεργοποιηθούν ανώτερες μαθησιακές λειτουργίες των μαθητών, όπως είναι η κριτική γνώση και η μεταγνώση. Αλλά, την ίδια στιγμή, και οι ίδιοι οι μαθητές ελεύθερα ζητούσαν και έπαιρναν τον λόγο, χωρίς προηγουμένως να έχουν ερωτηθεί από τον εκπαιδευτικό, για να διατυπώσουν την άποψή τους ή να προσφέρουν στην ολομέλεια έναν δικό τους ισχυρισμό. Με τον τρόπο αυτό η τάξη παρουσίασε μια πολύ «ζωντανή» εικόνα αυθόρμητης διάθεσης και συμμετοχής στον διάλογο. Ταυτόχρονα, η συζήτηση ήταν ελεύθερη από κάθε είδους «κυριαρχία» και διεξήχθη με βάση τη δύναμη των επιχειρημάτων και όχι με βάση τη θέση ισχύος των ομιλητών (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 504).

Μετά τη λήξη των τοποθετήσεων οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στα προς ψήφιση θέματα και ακολούθησαν οι φανερές ψηφοφορίες, που είχαν χαρακτήρα και ενός είδους αξιολόγησης της προηγούμενης διαλογικής διαδικασίας (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016α, σ. 244). Σε αυτή τη φάση, όλοι οι μαθητές ενεπλάκησαν στη διαδικασία και συμμετείχαν ως ψηφοφόροι, ακόμα και αν κάποιοι από αυτούς δεν είχαν ζητήσει τον λόγο στον διεξαχθέντα διάλογο (Richardson, 2011, σ. 266). Λόγω της απροσδόκητης επιθυμίας του συνόλου σχεδόν των μαθητών για συμμετοχή σε αυτή τη φάση του διαλόγου, και εξαιτίας της μη τήρησης χρονικού ή αριθμητικού περιορισμού στις τοποθετήσεις τους, υπήρξε μεγαλύτερη από το αναμενόμενο χρονική έκταση του διαλόγου, η οποία ξεπέρασε τη μία ώρα, κάτι που ίσως κούρασε τους συμμετέχοντες μαθητές. Η διδακτική εφαρμογή συνεχίστηκε με την έξοδο των συμμετεχόντων από τον ρόλο στον οποίο βρίσκονταν και ολοκληρώθηκε

με τη διενέργεια μιας σύντομης αναστοχαστικής ανατροφοδότησης, η οποία αποσκοπούσε στο να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα του διαλογικού μαθήματος, αλλά και να αναδείξει κάποιες από τις τελικές επάρκειες και εντυπώσεις των μαθητών (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 632). Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία όχι μόνο να εκφραστούν για το πως νιώθουν οι ίδιοι, αλλά να μάθουν επίσης πως νιώθουν και οι συμμαθητές τους (Edgar, 2011, σ. 241), κάτι το οποίο πλούτισε την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, ενισχύοντας το κλίμα εμπιστοσύνης που διατηρήθηκε καθ' όλη τη διάρκεια της διδακτικής εφαρμογής.

Με βάση την προηγούμενη περιγραφή του διαλογικού μαθήματος, γίνεται φανερό ότι ο τρόπος διδασκαλίας που επιλέχθηκε για να αποτελέσει το «όχημα» της ερευνητικής διδακτικής εφαρμογής, στηρίχτηκε στον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό και ηθελημένα απέφυγε τη δασκαλοκεντρική αναμετάδοση της νέας θρησκευτικής γνώσης. Κάτι τέτοιο θα προέβλεπε μια διαφορετική ανάπτυξη της διδασκαλίας, η οποία θα έπαιρνε τη μορφή διάλεξης, και αντίστοιχες επιλογές αξιολόγησης της γνωστικής επάρκειας των μαθητών. Όπως, όμως, αναφέρει η Ευαγγελία Φρυδάκη, η εισηγητική μορφή διδασκαλίας αντανακλά παραδοσιακές αντιλήψεις, για την ακαδημαϊκή γνώση ως αυτοσκοπό και για τη μάθηση ως παροχή και πρόσκτηση γνώσεων. Αυτού του είδους η διδασκαλία συντηρεί την αυθεντία του εκπαιδευτικού, ο οποίος αποφασίζει για τους σκοπούς, τα περιεχόμενα, τη μέθοδο και την πορεία της διδασκαλίας, στην οποία οι μαθητές απλώς προσαρμόζονται. Αυτή η διδασκαλία δεν είναι αποτελεσματική στο να εμπνεύσει ενδιαφέρον για το μαθησιακό αντικείμενο, να αλλάξει τις στάσεις των μαθητών, να διαμορφώσει αξίες και να προαγάγει τη σκέψη. Αν θεωρείται αποτελεσματική για τη μετάδοση πληροφοριών, ίσως δεν χρησιμεύει πια σε ένα κόσμο πλημμυρισμένο από τεχνολογίες της πληροφορίας, παρόλο που βρίσκεται σε χρήση ακόμα και σήμερα, σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με ακαδημαϊκές προτεραιότητες (Φρυδάκη, 2009, σ. 143 κ.ε.). Κατά τον Ηλία Ματσαγγούρα, στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική προσέγγιση υποβαθμίζεται η προσωπική διαδικασία της μάθησης, αφού δίνεται προτεραιότητα στο τι γνωρίζουν οι μαθητές (δηλωτική γνώση), ενώ προκρίνεται με τεχνοκρατικό τρόπο η λειτουργία της μηχανικής μνήμης, καθώς αυτό που έχει πλέον σημασία είναι η διαδικασία της διδασκαλίας και όχι της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2009, σ. 156).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται και αναλύονται τα δεδομένα, τα οποία συλλέχθηκαν σε όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, με σκοπό να αναπαρασταθεί όσο γίνεται επαρκέστερα η μοναδικότητα της μελέτης περίπτωσης. Τα ερευνητικά δεδομένα προήλθαν από τα τέσσερα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν (πριν και μετά τη διενέργεια του διαλογικού μαθήματος), από τις ηχητικές καταγραφές όλων των μαθητικών διαλόγων κατά την ημέρα της εφαρμογής, καθώς επίσης και από την παρατήρηση που διενεργήθηκε κατά την ημέρα της εφαρμογής αλλά και κατά την επαναληπτική ερευνητική διαδικασία, έναν χρόνο μετά την αρχική εφαρμογή. Από την παρουσίαση και την ανάλυση όλων των δεδομένων διερευνώνται εκείνες οι πτυχές της μελέτης περίπτωσης που υπηρετούν τους ερευνητικούς σκοπούς, κάτι που επιχειρείται μέσα από την κατανόηση της εμπειρίας των ίδιων των μαθητών, καθώς και του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουν την πραγματικότητα.

Η παρουσίαση και η ανάλυση των δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από την έρευνα, ακολούθησε τις γενικές κατηγορίες που εισάγονται από τα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτές αφορούσαν σε μαθησιακά αποτελέσματα που είχαν να κάνουν με γνωστικές επάρκειες, με δεξιότητες επικοινωνίας και διαλόγου, καθώς και με διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα.

Η αξιολόγηση επίτευξης των διδακτικών στόχων έλαβε χώρα μέσα από όλες τις φάσεις του διαλογικού μαθήματος. Τα δεδομένα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, δεν λειτούργησαν αποκομμένα από τη συνολική ερευνητική επεξεργασία. Λήφθηκε μέριμνα ώστε να παρουσιαστούν σε συνάρτηση με την παρατήρηση στο πεδίο, την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια, που χρησιμοποιήθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος, αλλά και τις συζητήσεις ανατροφοδότησης που πραγματοποιήθηκαν τόσο την ημέρα της ερευνητικής εφαρμογής, όσο και έναν χρόνο μετά από αυτήν. Κατά συνέπεια, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τέτοιο

τρόπο, ώστε να υποστηρίζεται η ερευνητική αξιοποίηση όλων των εργαλείων της ερευνητικής εφαρμογής με έναν ενιαίο και περιεκτικό τρόπο, ενώ μέσα από την ερμηνεία των δεδομένων καταβλήθηκε προσπάθεια να αναδειχθούν όλα εκείνα τα στοιχεία, που κρίθηκαν πολύτιμα για την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Σημειώνεται, επίσης, ότι κανείς μαθητής δεν αρνήθηκε τη συμμετοχή του, ούτε αποσύρθηκε μετά την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας, κάτι που δείχνει την ύπαρξη ασφαλούς κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών και του εκπαιδευτικού, ενώ όλοι οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια που τους δόθηκαν, κατά τη διάρκεια όλων των φάσεων της ερευνητικής διαδικασίας.

3.1. Νοηματοδότηση - αξιολόγηση θρησκευτικών εννοιών

Το μέρος που είχε να κάνει με την αξιολόγηση της γνωσιακής επάρκειας των μαθητών, υπηρετήθηκε από το ερευνητικό ερώτημα «Πώς οι μαθητές νοηματοδοτούν - κατανοούν θρησκευτικές έννοιες (της θρησκείας τους και της θρησκείας του «άλλου») πριν και μετά τη διδακτική τεχνική του διαθρησκειακού διαλόγου».

Για την καλύτερη αποτύπωση των αποτελεσμάτων, σε πρώτο επίπεδο επιχειρήθηκε μια περιγραφική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από τις κλειστού τύπου ερωτήσεις που δόθηκαν στους μαθητές, ώστε να αναδειχθεί ο βαθμός νοηματοδότησης - κατανόησης θρησκευτικών εννοιών. Οι θρησκευτικές έννοιες που διδάχθηκαν μέσα από το διαλογικό μάθημα ήταν οι έννοιες: «Θεός», «Πίστη» και «Προσευχή», οι οποίες αφορούσαν τόσο στον Χριστιανισμό όσο και στο Ισλάμ. Τα ερωτήματα που περιλαμβάνονταν στο πρώτο ερωτηματολόγιο, που δόθηκε πριν την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος, απέβλεπαν στον έλεγχο της αρχικής γνωσιακής επάρκειας των μαθητών σχετικά με τις παραπάνω έννοιες. Υπήρχαν παρόμοια ερωτήματα μετά την ολοκλήρωση του διαλογικού μαθήματος, που αντίστοιχα απέβλεπαν στον έλεγχο της τελικής γνωστικής επάρκειας των μαθητών.

Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων, που προέκυψαν μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών στα παραπάνω ερωτήματα, ακολουθήθηκε μια διπλή προσέγγιση. Σε πρώτη φάση αναζητήθηκαν περιγραφικά οι συχνότητες των μαθητικών απαντήσεων ανά ερώτηση, πριν και μετά την εφαρμογή του διαλογικού

μαθήματος, ενώ σε δεύτερο επίπεδο πραγματοποιήθηκε καταγραφή των μέσων τιμών, όπως αυτές προέκυψαν από το σύνολο των απαντήσεων στα ερωτήματα, αφενός του πρώτου και αφετέρου του δεύτερου ερωτηματολογίου.

Τόσο από την ανά ερώτημα περιγραφική ανάλυση των απαντήσεων, όσο και μέσα από την καταγραφή και ερμηνεία των μέσων τιμών της ερευνώμενης ομάδας, διαφαίνεται ότι υπήρξε μια αυξητική διαφοροποίηση της γνώσης, ως προς τις έννοιες που αναφέρονταν στη θρησκεία του Ισλάμ. Οι συχνότητες, με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης των απαντήσεων που χρησιμοποιήθηκε («Διαφωνώ», «Διαφωνώ απόλυτα», «Ούτε Συμφωνώ ούτε Διαφωνώ», «Συμφωνώ», «Συμφωνώ απόλυτα»), είναι σε γενικές γραμμές υψηλές, ενώ τα δεδομένα των απαντήσεων συγκεντρώνονται προς το ένα άκρο της κλίμακας και τείνουν να ομαδοποιούνται μεταξύ των ανώτερων κατηγοριών (πίν. 3 και 4).

Κατανόηση θρησκευτικών εννοιών (πριν τον διάλογο)			
	Σύνολο	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση (s.d.)
Γνωρίζω το νόημα που έχει η έννοια «Θεός» στον Χριστιανισμό	23	4,09	,668
Γνωρίζω το νόημα που έχει η έννοια «Θεός» στο Ισλάμ	23	2,91	1,125
Γνωρίζω το νόημα που έχει η έννοια «Πίστη» στον Χριστιανισμό	23	4,13	,626
Γνωρίζω το νόημα που έχει η έννοια «Πίστη» στο Ισλάμ	23	2,70	1,063
Γνωρίζω τη σημασία που έχει η Προσευχή στην καθημερινή ζωή ενός χριστιανού	23	4,22	,671
Γνωρίζω τη σημασία που έχει η Προσευχή στην καθημερινή ζωή ενός μουσουλμάνου	23	3,22	1,204
Σύνολο	23		

Πίνακας 3

Κατανόηση θρησκευτικών εννοιών (μετά τον διάλογο)			
	Σύνολο	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση (s.d.)
Μέσα από το διάλογο αναρωτήθηκα για τον ρόλο που έχουν οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή» στον Χριστιανισμό	23	3,48	,898
Μέσα από το διάλογο αναρωτήθηκα για τον ρόλο που έχουν οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή» στο Ισλάμ	23	3,70	,822
Μέσα από το διάλογο έμαθα τι σημαίνουν για έναν χριστιανό οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή»	23	4,13	,869
Μέσα από το διάλογο έμαθα τι σημαίνουν για έναν μουσουλμάνο οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή»	23	4,09	,596
Μέσα από το διάλογο έμαθα τι σημαίνουν οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή» στη ζωή μου	23	3,87	1,058
Ο διάλογος με βοήθησε να μάθω περισσότερα από όσα ήξερα για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των πιστών, στον Χριστιανισμό	23	3,52	,846
Ο διάλογος με βοήθησε να μάθω περισσότερα από όσα ήξερα για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των πιστών, στο Ισλάμ	23	4,13	,548
Σύνολο	23		

Πίνακας 4

Συγκεκριμένα, ως προς τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με τις υπό εξέταση έννοιες στο Ισλάμ, πριν το διαλογικό μάθημα οι απαντήσεις είχαν μεγάλη απόκλιση και κυμαίνονταν από απόλυτα αρνητικές έως απόλυτα θετικές (γνώση έννοιας "Θεός" στο Ισλάμ: $m=2,91$, $s.d.=1,12$, γνώση έννοιας "Πίστη" στο Ισλάμ: $m=2,70$, $s.d.=1,06$, γνώση έννοιας "Προσευχή" στο Ισλάμ: $m=3,22$, $s.d.=1,20$) (πίν. 5-7).

Γνώση έννοιας "Θεός" στο Ισλάμ (πριν τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	8,7
Διαφωνώ	30,4
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	30,4
Συμφωνώ	21,7
Συμφωνώ απόλυτα	8,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 5

Γνώση έννοιας "Πίστη" στο Ισλάμ (πριν τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	8,7
Διαφωνώ	39,1
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	34,8
Συμφωνώ	8,7
Συμφωνώ απόλυτα	8,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 6

Γνώση έννοιας "Προσευχή" στο Ισλάμ (πριν τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	8,7
Διαφωνώ	17,4
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	34,8
Συμφωνώ	21,7
Συμφωνώ απόλυτα	17,4
Σύνολο	100,0

Πίνακας 7

Στα αντίστοιχα ερωτήματα, μετά τον διάλογο, οι απαντήσεις των μαθητών σε συντριπτικό αριθμό ήταν θετικές και απόλυτα θετικές, χωρίς να καταγράφονται αρνητικές τιμές (γνώση εννοιών "Θεός", "Πίστη", "Προσευχή" στο Ισλάμ: $m=4,09$, $s.d.=0,59$, γνώση για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των μουσουλμάνων: $m=4,13$, $s.d.=0,54$) (πίν. 8-9).

Γνώση εννοιών "Θεός, Πίστη, Προσευχή" στο Ισλάμ (μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	13,0
Συμφωνώ	65,2
Συμφωνώ απόλυτα	21,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 8

Γνώση για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των μουσουλμάνων (μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Συμφωνώ	69,6
Συμφωνώ απόλυτα	21,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 9

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, τα αποτελέσματα από τις απαντήσεις των μη χριστιανών μαθητών, που δήλωσαν ότι ανήκουν στη θρησκεία του Ισλάμ. Και εδώ υπάρχει μια έστω και μικρή θετική αποτίμηση ως προς τις γνώσεις που αποκόμισαν γύρω από τις υπό εξέταση χριστιανικές έννοιες, καθώς και για τον ρόλο που έχει η θρησκεία στη ζωή των χριστιανών. Και οι δύο μαθητές δίνουν θετικές απαντήσεις μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος, σε σχέση τις αρχικές απαντήσεις στις οποίες υπήρχαν και ουδέτερες τιμές. Ενδεικτικές είναι οι ανοικτές απαντήσεις τους, λίγες μέρες μετά από την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος, στο ερώτημα «Ποια νέα πράγματα θεωρείς ότι έμαθες ή ποιες απορίες σου λύθηκαν μέσα από το διαλογικό μάθημα για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ».

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

«Έμαθα τις διαφορές μεταξύ των θρησκειών».

Η αποτίμηση της επίτευξης γνωσιακών επαρκειών δεν περιορίστηκε στην ανάλυση των δεδομένων από τα ερωτηματολόγια. Κατά τη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος υπήρξε, επίσης, διαμορφωτική αξιολόγηση της γνωσιακής επάρκειας των μαθητών. Συγκεκριμένα, στη φάση της ανάλυσης και επεξεργασίας της νέας γνώσης, και μετά τις παρουσιάσεις που έκαναν οι μαθητές μέσα στις ομάδες τους, δόθηκε επιπλέον χρόνος για συζήτηση, ερωτήσεις και επεξηγήσεις, μέσα στο πλαίσιο της κάθε ομάδας, ενώ στη συνέχεια ακολούθησε σύντομος διάλογος

ανατροφοδότησης στην ολομέλεια της τάξης, με σκοπό να εκτιμηθεί ο βαθμός πρόσληψης της προηγούμενης γνώσης στο σύνολο των μαθητών. Κατά τη διαδικασία της ανατροφοδότησης ζητήθηκε να μιλήσουν εκείνοι οι μαθητές, οι οποίοι δεν είχαν οι ίδιοι επεξεργαστεί τα σχετικά κείμενα του Ισλάμ ή του Χριστιανισμού, αλλά τα άκουσαν από κάποιον άλλον συμμαθητή τους μέσα στις ομάδες τους. Αυτό έγινε με σκοπό να διαπιστωθεί ο βαθμός πρόσληψης της νέας γνώσης στα μέλη των ομάδων.

Συνολικά, σε αυτή τη φάση, ζήτησαν και πήραν τον λόγο οι δεκαοχτώ από τους είκοσι τρεις μαθητές (από μία έως τέσσερις φορές το 73,9%, από πέντε έως εννέα φορές το 4,3%), είτε για να ρωτήσουν είτε για να απαντήσουν σε κάτι (πίν. 22). Μέσα από αυτές τις παρεμβάσεις τους έδωσαν απαντήσεις, για το πώς γίνονται αντιληπτές οι υπό εξέταση έννοιες από το Ισλάμ και τον Χριστιανισμό. Αν και όπως ήταν φυσικό δεν ήταν δυνατόν στον λίγο διαθέσιμο χρόνο να αξιολογηθεί όλο το εύρος της δοθείσας γνώσης, μπορεί να υποστηριχτεί ότι οι μαθητές έφτασαν σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο γνωσιακής επάρκειας, τουλάχιστον όσον αφορά μία από τις έννοιες που διδάχθηκαν. Λόγω της πίεσης του χρόνου, κατά την αξιολόγηση δεν δόθηκε έμφαση σε όλες τις θρησκευτικές έννοιες. Οι περισσότερες απαντήσεις των μαθητών περιστράφηκαν γύρω από την έννοια της «προσευχής», η οποία είχε συγκεντρώσει και τις περισσότερες θετικές απαντήσεις στη διαγνωστική αξιολόγηση του αρχικού ερωτηματολογίου. Όπως φαίνεται μέσα από τις καταγραφές που παρατίθενται στη συνέχεια, οι μαθητές ανακάλεσαν γνώσεις που τους είχαν δοθεί νωρίτερα, και συγκεκριμένα σε έξι περιπτώσεις αναφέρθηκαν στη χριστιανική προσευχή, εννέα φορές ζήτησαν και πήραν τον λόγο για να αναφερθούν στην έννοια της προσευχής στο Ισλάμ, ενώ υπήρξαν δύο απαντήσεις σε ερωτήματα που είχαν να κάνουν με την έννοια της πίστης σε Χριστιανισμό και Ισλάμ αντίστοιχα.

Προσευχή στον Χριστιανισμό:

M23: «Προσευχή για έναν χριστιανό είναι η επικοινωνία με τον Θεό, η οποία του εξασφαλίζει τη συγχώρηση... Επιπλέον οι χριστιανοί υποστηρίζουν ότι η ομαδική προσευχή είναι ανώτερη από την ατομική. Διότι έτσι υπάρχει μια ομαδικότητα και εισακούεται ευκολότερα η προσευχή».

M13: «Η προσευχή στον Χριστιανισμό είναι η επικοινωνία και η συνομιλία με τον Θεό, και μέσα από αυτήν οι πιστοί ευχαριστούν τον Θεό για ό,τι τους προσφέρει και τον παρακαλούν για συγχώρεση και αγάπη. Η ομαδική προσευχή είναι πολύ πιο ισχυρή για τους χριστιανούς, γιατί πρέπει όλοι οι πιστοί να προσεύχονται ακόμα και για τους εχθρούς τους και να μην σκέφτονται μόνο τον εαυτό τους⁹⁰».

M20: «Με την ομαδική προσευχή μπορείς να καταφέρεις πολύ περισσότερα πράγματα, γιατί πολλοί προσεύχονται για ένα πράγμα, ενώ στην ατομική είναι για τα προσωπικά θέλω του καθενός».

M19: «Είναι πιο σημαντική η ομαδική προσευχή».

M3: «Προσευχόμαστε όλοι μαζί, άρα είμαστε όλοι σαν μια ομάδα».

M22: «Καλύτερα είναι στην Εκκλησία να πάει κάποιος, επειδή έτσι είναι οι αρχές του Χριστιανισμού, να πηγαίνουν στις εκκλησίες και να προσεύχονται εκεί. Αλλά και ο καθένας, πιστεύω, μπορεί να επικοινωνήσει προσωπικά με τον Θεό».

Προσευχή στο Ισλάμ:

M11: «Το μεσημέρι της Παρασκευής είναι αφιερωμένη όλη η ημέρα στην προσευχή και συγκεντρώνονται οι πιστοί στο τζαμί για να προσευχηθούν. Ο προφήτης είχε πει ότι η ομαδική προσευχή είναι κάτι ανώτερο από την ατομική προσευχή. Για τους λόγους τους οποίους αναπτύσσει την ενότητα της κοινότητας, την αλληλεγγύη, την αλληλοβοήθεια. Αυτά. Για αυτό το λόγο πάνε στα τζαμιά ενώ τις άλλες ημέρες μπορούν να προσευχηθούν από τα σπίτια τους, από τη δουλειά τους ή από όποιο άλλο χώρο θέλουν».

M7: «Είναι η προσωπική συνάντηση του Θεού με τον πιστό».

M23: «Είναι το σημαντικότερο κομμάτι της καθημερινότητάς τους».

M10: «Είναι η ύψιστη επίκληση στον Θεό».

M14: «Με την προσευχή ο πιστός απευθύνει τις επιθυμίες, τη χαρά και ζητά συγχώρηση».

M18: «Είναι σημαντικό ένας μουσουλμάνος να προσεύχεται».

M13: «Για έναν μουσουλμάνο η ομαδική προσευχή έχει μεγαλύτερη αξία, γιατί αναπτύσσεται έτσι η ενότητα της κοινότητας, η αλληλεγγύη, η συντροφικότητα, η αλληλοβοήθεια. Και είναι σημαντική για αυτούς».

M3: «Αναπτύσσει την αρχή της αλληλεγγύης, κυρίως αυτό συγκράτησα, και της αλληλοβοήθειας. Προσευχόμαστε όλοι μαζί, άρα είμαστε όλοι σαν μια ομάδα».

M4: «Βασικά, από την ηλικία των 13–14 και μετά όποιο άτομο μπορεί εκείνη την ώρα να προσευχηθεί και δεν το κάνει επειδή δεν θέλει ή βαριέται ή κάτι τέτοιο είναι μια μικρή αμαρτία».

⁹⁰ Στα κείμενα προς ανάλυση και επεξεργασία που δόθηκαν νωρίτερα στους μαθητές, και συγκεκριμένα στο κείμενο για την προσευχή στον Χριστιανισμό, αναφέρεται ότι «Ο χριστιανός δεν πρέπει να προσεύχεται μόνο για τον εαυτό του. Θα πρέπει να προσεύχεται ακόμα και για τους εχθρούς του, εκφράζοντας έτσι αληθινή αγάπη και μοιάζοντας με τον ίδιο τον Θεό».

Πίστη στον Χριστιανισμό:

M7: «Είναι η προσωπική συνάντηση του Θεού με τον πιστό»

Πίστη στο Ισλάμ:

M18: «Πίστη στο Ισλάμ είναι η πίστη στην ύπαρξη και τη μοναδικότητα του Θεού».

Κατά τη διάρκεια της σύντομης αυτής ανατροφοδότησης, που έλαβε χώρα μετά την παρουσίαση και ανάλυση της νέας γνώσης, ο διάλογος είχε περισσότερο μορφή ερωταποκρίσεων μεταξύ καθηγητή και μαθητών. Οι μαθητές, πέρα από την ανάκληση γνωσιακών πληροφοριών, προχώρησαν και σε δικές τους νοητικές κατασκευές. Πραγματοποιήθηκαν, όμως, ερωτήσεις και εκ μέρους των μαθητών, οι οποίες έδωσαν τη δυνατότητα απευθείας διαλόγου και σε αυτό το κομμάτι του μαθήματος και αφορούσαν θέματα πίστης και ζωής στο Ισλάμ. Τόσο στο επίπεδο της ομάδας στην οποία βρίσκονταν οι δύο μουσουλμάνοι μαθητές, όσο και στο επίπεδο της ολομέλειας, διαφάνηκε επίσης από τις καταγραφές των διαλόγων τους ότι οι μαθητές έδειξαν ερευνητική διάθεση ως προς τις γνώσεις που αφορούσαν στο Ισλάμ. Παρότι, στα κείμενα που τους είχαν δοθεί, ήδη είχαν επεξεργαστεί τα βασικά θρησκευτικά στοιχεία του Ισλάμ, όταν μιλούσαν οι μουσουλμάνοι μαθητές, οι υπόλοιποι μαθητές έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς τους έβλεπαν ως ζωντανό παράδειγμα ή ως «πηγή» για τη γνωσιακή προσέγγιση της ισλαμικής πίστης. Έκαναν ερωτήσεις προς τους μουσουλμάνους συμμαθητές τους, κάτι που ενεργοποιούσε διαδικασίες μάθησης για τους ερωτώντες μαθητές, καθώς έτσι προκαλούνταν η γνωστική τους περιέργεια και δημιουργούνταν οι βάσεις για την προσωπική αναζήτηση της γνώσης (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016α, σ. 134). Στη συνέχεια παρουσιάζονται ενδεικτικά τα ερωτήματα που ανέκυψαν σε αυτή τη φάση του διαλόγου.

Ομαδική επεξεργασία

M20: «Δεν μπορείτε να τον θεωρείτε τον Θεό φίλο;».

M20: «Μήπως σε καταπιέζει η ίδια θρησκεία;».

M6: «Γιατί πιστεύεις και θέλεις να πας στον παράδεισο;».

Ολομέλεια

M2: «Θέλω να κάνω μια ερώτηση. Λοιπόν, εφόσον ένα άτομο έχει γεννηθεί από μουσουλμάνους γονείς είναι καθήκον του να ακολουθήσει αυτή την θρησκεία ή έχει το δικαίωμα επιλογής;».

M12: «Ο μουσουλμανισμός έχει κάποιες αρχές. Μέσα στις έξι αρχές λέει πίστη στους αγγέλους. Έχει αγγέλους το Ισλάμ;».

M21: «Τι είναι η ημέρα της κρίσης;».

M15: «Στο κείμενο που είχα, διάβασα ότι στο Ισλάμ ο Θεός δημιούργησε τον κόσμο σε έξι ημέρες. Οπότε στον ισλαμισμό πιστεύουν ότι η εβδομάδα έχει έξι ημέρες και όχι επτά όπως στον υπόλοιπο κόσμο;».

M11: «Εγώ θα κάνω μια πιο γενική ερώτηση και θέλω να μου απαντήσετε και οι δυο. Με ποια λογική επιλέξατε αυτή τη θρησκεία;».

M15: «Ποια είναι η πεποίθηση του Ισλάμ για την μεταθανάτια ζωή;».

M21: «Κάπου διάβασα, μέσα στο κείμενο της M13, που μας είπε ότι κάτι λέει για κάποιες στήλες. Η προσευχή είναι ένας από τους πέντε στύλους του Ισλάμ;».

M23: «Εγώ θα ήθελα να ρωτήσω την M4 και την M6, εάν κατά την προσευχή των μουσουλμάνων υπάρχουν κάποιες εικόνες γύρω τους».

Οι ερωτήσεις των μαθητών είχαν να κάνουν όχι μόνο με γνωστικές κατανοήσεις αλλά και με ζητήματα που αφορούν σε καθημερινές καταστάσεις της ζωής τους, εκδηλώνοντας μεγάλο προσωπικό ενδιαφέρον για μάθηση. Η Olga Schihalejev, στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος REDCo⁹¹ στην Εσθονία, υπογραμμίζει ότι ο διάλογος στην τάξη είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για να κατανοήσει κάποιος τον εαυτό του, τους άλλους και τις έννοιες που διδάσκονται. Οι διαφορετικές απόψεις μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν τα κίνητρα της μάθησης και να αναπτύξουν μια περισσότερο πλουραλιστική και σε βάθος κατανόηση ενός φαινομένου, καθώς οι μαθητές, συνήθως, ενδιαφέρονται για τις απόψεις των συμμαθητών τους (Schihalejev, 2009α; 2009β; 2010).

Η επίτευξη γνωσιακών επαρκειών διαφάνηκε όμως κατά κύριο λόγο στο κύριο διαλογικό μέρος του μαθήματος, που ήταν η εφαρμογή των νέων γνώσεων ως προσομοίωση της συνεδρίασης των μελών του Δημοτικού Συμβουλίου. Έτσι, σύμφωνα με την ανάλυση όσων καταγράφηκαν σε αυτή τη φάση του διαλόγου, οι μαθητές φαίνεται ότι κατέκτησαν βασικές γνώσεις γύρω από τις έννοιες που διδάχθηκαν, και μάλιστα τις επικαλούνται όταν το κρίνουν απαραίτητο. Σημειώνεται ότι από τις εκατόν δέκα φορές που οι μαθητές πήραν τον λόγο, έκαναν ονομαστική αναφορά στην έννοια της «προσευχής» τριανταεπτά φορές (ποσοστό 33,6% επί του συνόλου των μαθητικών ομιλιών), αναφερόμενοι στη σημασία ή την αναγκαιότητά της, τόσο για τους πιστούς του Ισλάμ όσο και για τους πιστούς του

⁹¹ Βλ. εν. 1.2.5.

Χριστιανισμού. Στα σημεία αυτά εμφανίζονται γνωστικές κατανοήσεις που αφορούν τόσο την προσωπική θρησκεία των μαθητών όσο και τη γνώση της θρησκείας των άλλων. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι σε έντεκα περιπτώσεις οι μαθητές ανακαλούν και χρησιμοποιούν τις γνωσιακές πληροφορίες, που τους δόθηκαν νωρίτερα κατά την επεξεργασία των τριών θρησκευτικών εννοιών. Και αυτό γίνεται σε συνδυασμό με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους προς όφελος του μαθήματος, καθώς οι μαθητές καταφέρνουν να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες και γνώσεις με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους (Ausubel, 1963). Ενδεικτικά σταχυολογούνται στη συνέχεια κάποιες από τις διατυπώσεις των μαθητών, που υποδηλώνουν γνωσιακές επάρκειες:

M18: «... και οι δύο θρησκείες έχουν το δικαίωμα ναών».

M13: «...μπορούμε να παραχωρήσουμε ένα χώρο για τους μουσουλμάνους για να μπορούν να προσεύχονται εκεί».

M23: «Να παραχωρηθεί κάποιος χώρος, ώστε να μπορέσει να γίνει η προσευχή των μουσουλμάνων, ειδικά της Παρασκευής που θεωρείται η πιο σημαντική».

M21: «Επειδή η βασική μέρα που προσεύχονται οι μουσουλμάνοι είναι η Παρασκευή, δεν σημαίνει ότι τις υπόλοιπες μέρες δεν προσεύχονται. Επίσης, τον ναό τον χρειάζονται για να προσεύχονται συλλογικά, γιατί όπως διαβάσαμε και πιο πριν, συλλογικά όταν προσεύχεσαι είναι πιο δυνατό απ' ότι να προσεύχεσαι ατομικά, που το λέει και ο Χριστιανισμός».

M2: «... οι χριστιανοί δεν μπορούν να εκτελέσουν τη λειτουργία χωρίς να υπάρχουν εικόνες αγίων, τις οποίες οι μουσουλμάνοι θεωρούν αντίθετες προς το θρήσκευμά τους. Οπότε, ίσως θα ήταν προτιμότερο να κτιστούν δυο χώροι».

M3: «...Ο χριστιανός μπορεί μέσα στο δρόμο να πει “Θεέ μου βοήθησε με”. Είναι ακόμα πιο ελεύθερος. Οπότε, αν κάπου πρέπει να δώσουμε σε κάποιο προτεραιότητα είναι ο μουσουλμανισμός, οι οπαδοί του Ισλάμ».

M11: «Το σπουδαιότερο χαρακτηριστικό του Χριστιανισμού είναι η αγάπη. Η αγάπη αυτή επιτυγχάνεται με την ομαδική λατρευτική προσευχή, η οποία είναι ισχυρότερη από την ατομική. Για αυτό και άλλωστε πιστεύω ότι πρέπει να κτιστεί πρώτα ο χριστιανικός ναός. Γιατί αυτό συνδέεται με αγάπη».

M20: «... ο Χριστιανισμός διδάσκει την αγάπη, τον αλληλοσεβασμό και το να αγαπάμε τους συνανθρώπους μας. Σωστά; Αγαπάτε αλλήλους λέει μέσα. Εσείς θεωρείτε πως αγαπάτε, δείχνετε αγάπη προς τους μουσουλμάνους κάνοντας αυτό το πράγμα; Και, επίσης, και οι μουσουλμάνοι έχουν το δικαίωμα της ομαδικής προσευχής και όχι μόνο οι χριστιανοί».

M17: «Θέλω να πω, ακριβώς είναι στοιχείο του Χριστιανισμού η αγάπη αλλά όχι αγάπη προς τον συνάδελφο χριστιανό ορθόδοξο αλλά η αγάπη προς τον συνάνθρωπο γενικότερα⁹². Οπότε δεν καταλαβαίνω γιατί πρέπει να δώσουμε προτεραιότητα στον χριστιανό και όχι στον μουσουλμάνο».

M12: «... κάθε περιοχή χρειάζεται να έχει την εκκλησία της, όπως και οι μουσουλμάνοι χρειάζονται τον ναό τους».

M4: «Μπορούμε να δώσουμε δύο χώρους, όπου οι χριστιανοί θα μπορούσαν να βάλουν την Αγία Γραφή, την Τράπεζα, όπως είπατε και εικόνες... Ένας χώρος που θα μπορεί να χωρέσει αρκετούς χριστιανούς και ένας χώρος για τους μουσουλμάνους, στον οποίο θα μπορέσει να μπει μέσα το Κοράνιο».

Το ίδιο αποτέλεσμα διαφάνηκε και κατά τη διάρκεια της ανατροφοδότησης στην ολομέλεια της τάξης, η οποία διεξήχθη αμέσως μετά το τέλος της διαλογικής εφαρμογής. Οι μαθητικές απαντήσεις, αν και κινήθηκαν περισσότερο στη σημασία του διαλόγου ως διαδικασία επικοινωνίας μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών, περιλαμβάνουν και αναφορές στο καθαρά γνωσιακό κομμάτι του μαθήματος. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω απαντήσεις:

M18: «Εγώ πιστεύω ότι μάθαμε πολλά νέα πράγματα και από τις δύο θρησκείες».

M2: «Ωφεληθήκαμε πάρα πολύ ... καθώς μπορέσαμε να μάθουμε και καινούργια πράγματα».

Οι γνωσιακές επάρκειες, βέβαια, κυριάρχησαν στις απαντήσεις που δόθηκαν από την πλειονότητα των μαθητών, στο γραπτό ερώτημα του δευτέρου ερωτηματολογίου «Τι έμαθα σήμερα», σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που έγινε με τη συνεργασία των δύο ανεξάρτητων κριτών. Σημειώνεται ότι οι μαθητές που απάντησαν στο συγκεκριμένο ερώτημα ότι έφτασαν σε κάποια επάρκεια καθαρά γνωσιακή, υποστήριξαν σε ποσοστό 68,8% πως αυτά τα οποία έμαθαν αφορούσαν και τις δύο θρησκείες, κατά συνέπεια και τη δική τους θρησκεία, και όχι μόνο τη θρησκεία που αποτελούσε το διαφορετικό για εκείνους.

Την ίδια στιγμή, δεδομένου του θρησκευτικού προσδιορισμού της ερευνώμενης ομάδας των μαθητών, ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το ότι οι

⁹² Σχετικά με την ανάκληση προγενέστερης γνώσης από τους μαθητές, βλ. σημ. 90, σ. 151.

απαντήσεις των μαθητών σε ερωτήματα που είχαν να κάνουν με τον Χριστιανισμό, ήταν σε μεγαλύτερο ποσοστό θετικές. Συγκεκριμένα, σε ποσοστό 91,3% (συμφωνία 60,9%, απόλυτη συμφωνία 30,4%) οι μαθητές υποστήριξαν ότι μέσα από το διαλογικό μάθημα έμαθαν ποια σημασία έχουν για έναν χριστιανό οι έννοιες «Θεός», «Πίστη» και «Προσευχή» ($m=4,13$, $s.d.=0,86$) (πίν. 10).

Γνώση εννοιών "Θεός, Πίστη, Προσευχή" στον Χριστιανισμό (μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	4,3
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	4,3
Συμφωνώ	60,9
Συμφωνώ απόλυτα	30,4
Σύνολο	100,0

Πίνακας 10

Σε ποσοστό 60,8% οι μαθητές 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 ($m=3,52$, $s.d.=0,84$), ενώ θετικές ήταν και στο μεγαλύτερο ποσοστό τους οι μαθητικές απαντήσεις στο ερώτημα «Μέσα από το 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, σε ποσοστό 78,3% οι μαθητές έδωσαν θετική απάντηση (συμφωνία 52,2%, απόλυτη συμφωνία 26,1%) ($m=3,87$, $s.d.=1,05$). Γίνεται φανερό ότι μέσα από την επικοινωνία με τη θρησκευτική ετερότητα οι μαθητές οδηγούνται και σε έναν εσωτερικό διάλογο, σε μια γνωριμία με τον εαυτό τους, εμπλουτίζοντας έτσι και την προσωπική τους θρησκευτικότητα (Elias, 2010, σ. 70). Ταυτόχρονα, η δυνατότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν και να αξιολογούν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των θρησκειών είναι κάτι που ενισχύει όχι μόνο την προσέγγιση της θρησκευτικής ετερότητας, αλλά ταυτόχρονα καλλιεργεί και την κριτική προσωπική θρησκευτικότητα, που είναι ένα ζητούμενο για την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών και ένας από τους σκοπούς της ΘΕ. Όπως, αντίστοιχα, υποστήριξε και ο Dan-Paul Jozsa, στο πλαίσιο του ερευνητικού

προγράμματος REDCo, η προσαρμογή της διδασκαλίας στις υπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών είναι παιδαγωγικά χρήσιμη. Και όταν υπάρχει διάλογος ανάμεσα σε διαφορετικές θρησκείες, οι μαθητές ευκολότερα συμμετέχουν σε αυτόν, αν η συζήτηση αρχίζει με τις ομοιότητες παρά με τις διαφορές (Jozsa, 2009, σσ. 150-152). Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω μαθητικές απαντήσεις, μετά τον διάλογο, στο σχετικό ερώτημα του ερωτηματολογίου: «τι έμαθα σήμερα»:

«Μάθαμε για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ».

«Έμαθα πως παρόλο τις συγκεκριμένες διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των δύο αυτών θρησκειών, μοιάζουν πάρα πολύ».

«Έμαθα πολλά για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ».

«Έμαθα πολλά πράγματα που δεν ήξερα για το Ισλάμ».

«Έμαθα για τον «Θεό», την «Πίστη», την «Προσευχή» στο Ισλάμ και στον Χριστιανισμό».

«Σήμερα μάθαμε για τις δύο διαφορετικές θρησκείες, τον Χριστιανισμό και τον Ισλαμισμό. Συγκεκριμένα, αναφέραμε όσον αφορά τον Χριστιανισμό τι σημαίνει πίστη, προσευχή και Θεός για τους χριστιανούς και αντίστοιχα για τον Ισλαμισμό».

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

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

«Ήρθα πιο κοντά και στη δικιά μου θρησκεία και στον Ισλαμισμό».

«Έμαθα καινούργια πράγματα και για τις δύο θρησκείες».

«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».

«Έμαθα ότι σε όλες τις θρησκείες κυριαρχεί η αγάπη και η αφοσίωση για κάποιον Θεό».

«Έμαθα αρκετά πράγματα σήμερα και για τον Χριστιανισμό και τον Ισλαμισμό, και πιστεύω πως όλη η συζήτηση που κάναμε με τους συμμαθητές-συναδέλφους μου ήταν αρκετά εποικοδομητική και θα ήθελα να ξανασυμβεί μια τέτοια μάζωξη ή έστω μια τέτοια συζήτηση».

Παρόμοια αποτελέσματα απορρέουν και από τις απαντήσεις των μαθητών, στο ερώτημα που δόθηκε στους μαθητές λίγες μέρες μετά από την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος: «Ποια νέα πράγματα θεωρείς ότι έμαθες ή ποιες απορίες σου λύθηκαν μέσα από το διαλογικό μάθημα για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ». Παρουσιάζονται κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν.

«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 τις βασικές αρχές του Ισλάμ και του Χριστιανισμού, και ειδικά το πώς εκφράζεται το Ισλάμ στους νέους».

«Έμαθα πολλά για το Ισλάμ, για τον τρόπο ζωής τους και τα πιστεύω τους».

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

«Μάθαμε για τη σημασία που έχει η προσευχή για τους πιστούς του Ισλάμ, για τον τρόπο με τον οποίο προσεύχονται, για τον λόγο για τον οποίο προσεύχονται».

«Έμαθα για την προσευχή στο Ισλάμ, πόσες φορές γίνεται αυτή κατά τη διάρκεια της ημέρας, ποια είναι η σχέση των πιστών με τον Θεό. Έμαθα τις διαφορές ανάμεσα στις δύο θρησκείες».

«Μου λύθηκε η απορία για τον Ισλαμισμό».

«Έμαθα καλύτερα τη θρησκεία του Ισλάμ και συγκεκριμένα τους χώρους στους οποίους μπορούν να προσεύχονται. Έμαθα καλύτερα και τη δική μου θρησκεία».

«Έμαθα πώς προσεύχονται οι μουσουλμάνοι καθώς και ποιες συνήθειες έχουν. Έμαθα επίσης για την πίστη που έχουν οι και οι χριστιανοί και οι μουσουλμάνοι για τον Θεό τους».

«Έμαθα τα κοινά πράγματα που έχει ο δικός τους Θεός με τον δικό μας. Ακόμα, κατάλαβα ότι ακόμα και η αντίληψή μας για την προσευχή μοιάζει. Ήρθα για πρώτη φορά σε επαφή με τη λειτουργία που κάνουν και παρατήρησα και εκεί ομοιότητες με τη δικιά μας βυζαντινή μουσική που χρησιμοποιούμε. Μου έκανε εντύπωση που και αυτοί έχουν ιερή μέρα (Παρασκευή)».

«Είδα πόσο όμοιες είναι οι δύο θρησκείες».

«Έμαθα για την Παρασκευή του Ισλάμ, όπου όλοι αφιερώνουν τη μέρα αυτή σε προσευχές. Έμαθα κάποια πράγματα για τον Χριστιανισμό. Έμαθα πως δεν χρησιμοποιεί το Ισλάμ εικόνες για την προσευχή τους».

«Έμαθα ότι για να προσευχηθεί ένας μουσουλμάνος θα πρέπει να είναι καθαρός σωματικά».

«Έμαθα για την καθημερινή πρωινή προσευχή των μουσουλμάνων. Έμαθα ότι στο Ισλάμ προσεύχονται πέντε φορές την ημέρα. Έμαθα ότι ιερή μέρα των Μουσουλμάνων είναι η Παρασκευή. Έμαθα ότι στο Ισλάμ, όπως και στον Χριστιανισμό, η ομαδική προσευχή είναι ισχυρότερη από την ατομική».

«Εμπλούτισα περαιτέρω τις γνώσεις μου στον Χριστιανισμό και στην προσευχή των μουσουλμάνων».

«Ενημερώθηκα περισσότερο για την έκταση του ζητήματος ανέγερσης ισλαμικού τεμένους στη χώρα μας».

Βέβαια, στη διδακτική αποτελεσματικότητα του διαλογικού μαθήματος θα πρέπει 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 μάθημα των θρησκευτικών». Τα δύο αυτά ερωτήματα περιλαμβάνονταν στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στην ερευνώμενη ομάδα λίγες μέρες μετά τη διενέργεια του διαλόγου. Όπως φάνηκε από τις καταγραφές στα ερωτηματολόγια, σε ένα ευρύ ποσοστό της τάξης του 78,3%, οι μαθητές κατέγραψαν ερωτήματα που θα ήθελαν να θέσουν σε έναν πιστό του Ισλάμ ή του Χριστιανισμού και μόνο το 21,7% των μαθητών απάντησαν ότι δεν έχουν να ρωτήσουν κάτι ή δεν έδωσαν καμία απάντηση (πίν. 11). Αντίστοιχα, στο ερώτημα που ζητούσε από τους μαθητές να καταγράψουν θέματα που θα ήθελαν να συζητηθούν στην τάξη, σε έναν διάλογο ανάμεσα στις θρησκείες, το 69,6% των μαθητών διατύπωσε θέματα για μελλοντική διαπραγμάτευση, που είχαν να κάνουν με τη διδασκαλία αλλά και τον ρόλο των θρησκειών στη σύγχρονη κοινωνία (πίν. 12).

Καταγραφή ερωτημάτων προς πιστό Χριστιανισμού/Ισλάμ	
	Ποσοστό
Διατύπωση ερωτημάτων	78,3
Δεν έχω να ρωτήσω κάτι	13,0
Καμία καταγραφή	8,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 11

Καταγραφή θεμάτων προς συζήτηση σχετικά με τις θρησκείες	
	Ποσοστό
Διατύπωση θεμάτων	69,6
Δεν έχω να ρωτήσω κάτι	26,1
Καμία καταγραφή	4,3
Σύνολο	100,0

Πίνακας 12

Οι περισσότερες καταγραφές (76,2%) αφορούν στο γνωστικό κομμάτι γύρω από τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ, και έχουν να κάνουν με θέματα πίστης και

διδασκαλίας της θρησκείας ή αναζητούν αυτά που είναι κοινά και αυτά που διαφοροποιούν τις θρησκείες. Αυτό ίσως υποδηλώνει το ενδιαφέρον των μαθητών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, ως ενδιαφέρον να γνωρίσουν καλύτερα αυτά που τους ενώνουν με τα πιστεύω άλλων θρησκειών αναζητώντας σημεία επαφής με τη θρησκευτική ετερότητα, ενώ διαφαίνεται και η επιθυμία των μαθητών να γνωρίσουν αυτά που διαφοροποιούν τη δική τους θρησκευτικότητα από τη θρησκευτικότητα των άλλων, κάτι που ενδεχομένως αναδεικνύει την επιθυμία μιας συνειδητοποιημένης προσωπικής σχέσης με τη θρησκεία. Ταυτόχρονα, οι μαθητές δείχνουν ότι επιθυμούν να διερευνήσουν την ύπαρξη της θρησκευτικότητας στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, κάτι που ενεργοποιεί διαδικασίες προσωπικής αναζήτησης της γνώσης και αποτελούσε ένα από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του διαλογικού μαθήματος. Ενδεικτικά από τις καταγραφές των μαθητών στα παραπάνω ερωτήματα, παρατίθενται οι παρακάτω:

«Θα ήθελα να μάθω τι πιστεύουν για τις άλλες θρησκείες».

«Αν υπάρχει κάτι ανάλογο του Παραδείσου και της κόλασης του Χριστιανισμού στο Ισλάμ».

«Τι είναι το Ραμαζάνι;».

«Επιτρέπεται ένας μουσουλμάνος να παντρευτεί μια χριστιανή;».

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

«Θα ήθελα να μάθω αναλυτικότερα για τις συνήθειες που έχουν στο Ισλάμ».

«Θα ήθελα να ξέρω περισσότερες λεπτομέρειες για τον τρόπο που τελούν τα έθιμά τους σχετικά με τη θρησκεία».

«Θα ήθελα να ρωτήσω έναν πιστό του Ισλάμ ποια είναι η τιμωρία αν κάποιος παραβεί το Κοράνι».

«Επέρχεται κάποιου είδους τιμωρία, αν κάποιος δεν ακολουθήσει ό,τι πρεσβεύει το Ισλάμ;».

«Διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στις θρησκείες».

«Ποια είναι τα κοινά που έχουνε;».

«Ποιες σημαντικές διαφορές υπάρχουνε;».

Παράλληλα, όμως, σε αυτές τις απαντήσεις καταγράφεται και ο προσωπικός προβληματισμός κάποιων μαθητών για το πώς αντιμετωπίζεται ο Χριστιανισμός

από το Ισλάμ. Καταγράφεται εδώ κάποιου είδους ανασφάλεια ή φόβος έναντι της θρησκευτικής ετερότητας.

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

«Πώς βλέπει και πώς αισθάνεται ένας μουσουλμάνος για έναν χριστιανό;».

Σύμφωνα με το Κοράνι, τι συμβαίνει στους άπιστους που δεν το δέχονται;».

Ίδια ερμηνεία θα μπορούσε να δοθεί και για τις απαντήσεις στο ερώτημα «Τι επιπλέον θα ήθελες να ρωτήσεις ή να μάθεις από έναν πιστό του Χριστιανισμού ή του Ισλάμ», που αναφέρονται στον βαθμό της προσωπικής θρησκευτικότητας, καθώς και στην επιλογή ή στο ενδεχόμενο αλλαγής της θρησκείας που ακολουθεί κάποιος. Τα ερωτήματα αυτά συνδέονται, επίσης, με προσωπικές εσωτερικές διεργασίες των μαθητών, που δείχνουν την εσωτερική τους διερώτηση σχετικά με τα προσωπικά τους θρησκευτικά πιστεύω. Μέσα από τις συγκεκριμένες καταγραφές, γίνεται φανερό ότι οι μαθητές αναστοχάζονται τις δικές τους προσωπικές θρησκευτικές αντιλήψεις, κάτι που μπορεί να οδηγήσει σε μια περισσότερο συνειδητή επιλογή θρησκευτικότητας και σίγουρα αποτελεί στόχο μιας ανοιχτής ΘΕ.

«Αν είχες την ευκαιρία να αλλάξεις θρησκεία, θα άλλαζες;».

«Θα ήθελα να ρωτήσω και τους δύο αν ικανοποιούνται ψυχικά από τη θρησκεία που επέλεξαν».

«Θα ήθελα να ρωτήσω και τους δύο γιατί επέλεξαν τη θρησκεία που επέλεξαν».

«Ένας μουσουλμάνος επιλέγει τη θρησκεία του ελεύθερα ή επειδή οι γονείς του πιστεύουν σε αυτήν;».

«Αφήνουν περιθώριο μέσα τους να κάνουν λάθος και να έχουν επιλέξει τη λάθος θρησκεία;».

«Θα ήθελα να ξέρω τι είναι αυτό που τον κάνει να πιστεύει με μεγαλύτερη δύναμη και γιατί δεν επιλέγει μια άλλη θρησκεία».

«Για ποιο λόγο πιστεύει».

«Για ποιο λόγο επέλεξες να ασπαστείς το Ισλάμ;».

«Είναι χαρούμενος με τη ζωή του;».

«Πιστεύεις ότι η θρησκεία σου είναι πιεστική;».

Όλα τα πρόσθετα στοιχεία που παρατηρείται ότι ζητούνται από τους μαθητές, σχετίζονται με το διαλογικό μάθημα που διενεργήθηκε και συνδέονται με τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, που είχαν αρχικά τεθεί. Κατά τον Ηλία Μαρσαγγούρα, αποτελεσματική διδασκαλία είναι αυτή που προωθεί τη διερευνητική μελέτη και οικοδομεί πάνω στον μαθητικό προβληματισμό (Μαρσαγγούρας, 2009, σ. 486). Η διδακτική αποτελεσματικότητα δεν περιορίζεται σε ένα κλειστό μαθησιακό πλαίσιο, αλλά αποσκοπεί και σε μελλοντικές αναπτυξιακές επιδιώξεις, ανοίγοντας τους ορίζοντες των μαθητών και καλλιεργώντας τους την επιθυμία για περαιτέρω αναζήτηση της γνώσης και για επίτευξη στάσεων και δράσεων, γνώση και μεταγνώση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 215 κ.ε.). Μέσα από τέτοιου είδους αναζητήσεις και ερωτήματα, όπως αυτά που παρατίθενται ενδεικτικά στη συνέχεια, οι μαθητές προετοιμάζονται να θέτουν ερωτήματα και στον ίδιο τους τον εαυτό, αναπτύσσοντας έτσι και τη δική τους θρησκευτική ταυτότητα (Roebben, 2012, σσ. 7-8).

«Γενικότερα θα ήθελα να κάνουμε συζήτηση για τις υπόλοιπες θρησκείες και δόγματα».

«Να κάνουμε συζητήσεις και για άλλες θρησκείες, όπως τη συζήτηση που κάναμε για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ».

«Θα ήθελα να γίνονται περισσότεροι διάλογοι ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών θρησκειών, έτσι ώστε όλοι να γνωρίζουμε και να μαθαίνουμε καλύτερα μια διαφορετική θρησκεία».

«Πώς η θρησκεία επηρεάζει την τέχνη ενός πολιτισμού;».

«Πώς η θρησκεία έχει επηρεάσει τον πολιτισμό και την κουλτούρα;».

Όπως φάνηκε μέσα από την προηγούμενη παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με την κατάκτηση γνωσιακών επαρκειών, υπήρχε μια θετική αποτίμηση του διαλογικού μαθήματος εκ μέρους των μαθητών. Οι αρχικές προσδοκίες των μαθητών, όπως αυτές διατυπώθηκαν στην πρώτη δραστηριότητα του μαθήματος, όπου ζητήθηκε να καταγράψουν οι μαθητές τις προσδοκίες και τις ελπίδες τους από το διαλογικό μάθημα μεταξύ Χριστιανισμού και Ισλάμ⁹³, μπορεί

⁹³ Βλ. εν. 2.6.

να υποστηριχτεί ότι τελικά ευοδώθηκαν. Σημειώνονται εδώ κάποιες από τις προσδοκίες των μαθητών, που καταδεικνύουν αυτή τη θέση:

- «Ελπίδα για εκμάθηση νέων πραγμάτων».
- «Ελπίδα για γνωριμία ενός καινούργιου πολιτισμού».
- «... να μάθουμε πράγματα».
- «Ελπίζω πως θα γνωρίσουμε τη θρησκεία (του Ισλάμ)».
- «Έχω ελπίδα μήπως λυθούν κάποιες απορίες μέσα από τον διάλογο».
- «Ελπίζω ότι μέσα από τον διάλογο θα γνωρίσουμε ο ένας τη θρησκεία του άλλου».
- «Ελπίζω μέσα από αυτόν τον διάλογο να μάθουμε καινούργια πράγματα».
- «Ελπίζω και προσδοκώ μετά από αυτή τη συζήτηση να μάθουμε όσο το δυνατόν περισσότερα για τις άλλες θρησκείες».
- «Ελπίδα για ένα γόνιμο διάλογο που θα μας φέρει καινούργιες γνώσεις».
- «Ελπίδα ότι όλοι θα μάθουμε πολλές, νέες και ενδιαφέρουσες γνώσεις».

Όπως διαφάνηκε μέσα από την παρουσίαση των σχετικών ερευνητικών δεδομένων, θα μπορούσε επιπλέον να υποστηριχτεί ότι η γνωσιακή αποτελεσματικότητα του μαθήματος υπερέβη τις αρχικές προσδοκίες των μαθητών, καθώς, οι σχετικές καταγραφές σχετικά με την επίτευξη γνωσιακών αποτελεσμάτων⁹⁴ ήταν κατά πολύ εμφαντικότερες σε σύγκριση με τις αρχικές ελπίδες των μαθητών για τα γνωστικά αποτελέσματα του διαλόγου. Έτσι, ενώ στην πρώτη γραπτή καταγραφή οι μαθητές εξέφρασαν ελπίδες για γνωσιακές επάρκειες μέσα από τον διάλογο σε ένα ποσοστό της τάξης του 47,8%, στην ανοιχτού τύπου ερώτηση του δεύτερου ερωτηματολογίου «Τι έμαθα σήμερα;», καθώς και στην ερώτηση του τρίτου ερωτηματολογίου «Ποια νέα πράγματα θεωρείς ότι έμαθες ή ποιες απορίες σου λύθηκαν, μέσα από το διαλογικό μάθημα για τον Χριστιανισμό και το Ισλάμ;», πολλοί περισσότεροι μαθητές έδωσαν απαντήσεις που επιβεβαίωναν επίτευξη γνωστικών αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, σε αυτά που υποστήριξαν ότι έμαθαν οι μαθητές μέσα από το διαλογικό μάθημα, συμπεριέλαβαν γνωστικά αποτελέσματα για τη θρησκεία των άλλων ή τη δική τους, σε ποσοστό 69,6% για το πρώτο ερώτημα και σε ποσοστό 95,7% για το δεύτερο. Η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών έγινε με τη συνεργασία των δύο

⁹⁴ Βλ. σ. 146 κ.ε.

ανεξάρτητων κριτών. Αλλά και τα ποσοτικά στοιχεία που προέκυψαν από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές και παρουσιάστηκαν παραπάνω, ακόμα και οι σχετικές καταγραφές από τους μαθητικούς διαλόγους, οδηγούν σε παρόμοιο συμπέρασμα.

Η εικόνα των πολύ θετικών τιμών στις γνωστικές κατανοήσεις των μαθητών για τις θρησκευτικές έννοιες που αφορούσαν το Ισλάμ, σε σύγκριση με τις απαντήσεις που δόθηκαν αμέσως μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος, αποτυπώνεται με πολύ μικρές διαφοροποιήσεις και στην ανάλυση των απαντήσεων από το ερωτηματολόγιο, το οποίο συμπλήρωσαν οι μαθητές έναν χρόνο μετά τη διδακτική εφαρμογή. Σύμφωνα με αυτή τη σύντομη έρευνα, που αποσκοπούσε στο να ελέγξει τη βιωσιμότητα της γνώσης (Von Glasersfeld, 1995α; 1995β; 1998) έναν χρόνο μετά τη διενέργεια της διαλογικής διδασκαλίας, φαίνεται ότι η γνώση διατηρήθηκε και μετά τη διδασκαλία, 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%, $m=4,04$, $s.d.=0,63$), 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%, $m=4,30$, $s.d.=0,82$) (πίν. 13 και 14).

Γνώση εννοιών "Θεός, Πίστη, Προσευχή" στο Ισλάμ (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	17,4
Συμφωνώ	60,9
Συμφωνώ απόλυτα	21,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 13

Γνώση για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των μουσουλμάνων (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ	4,3
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Συμφωνώ	39,1
Συμφωνώ απόλυτα	47,8
Σύνολο	100,0

Πίνακας 14

Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα δεν ήταν μόνο προϊόν ενός ερωτηματολογίου, αλλά βγήκε και από τη συζήτηση που έγινε με τους μαθητές μέσα στην τάξη. Στην προφορική ερώτηση «τι πιστεύετε ότι μάθατε μέσα από το διαλογικό μάθημα;» υπήρξαν πολλές απαντήσεις που αναφέρονταν στο καθαρά γνωσιακό μέρος της διδασκαλίας, το οποίο αφορούσε στις γνώσεις των μαθητών για τη θρησκεία του Ισλάμ.

Πολύ θετική μπορεί, όμως, να χαρακτηριστεί και η εικόνα που παρατηρήθηκε ως προς τις απαντήσεις των μαθητών, σχετικά με τη γνώση των θρησκευτικών εννοιών που αναφέρονταν στον Χριστιανισμό, καθώς το 91,3% των μαθητών απάντησε με θετικό και απόλυτα θετικό τρόπο (συμφωνία 69,6%, απόλυτη συμφωνία 21,7%, $m=4,13$, $s.d.=0,54$) (πίν. 15).

Γνώση εννοιών "Θεός, Πίστη, Προσευχή" στον Χριστιανισμό (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Συμφωνώ	69,6
Συμφωνώ απόλυτα	21,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 15

Ως προς τις απαντήσεις των μουσουλμάνων μαθητών φαίνεται ότι δεν υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις, σε σχέση με τις αρχικές τους απαντήσεις οι οποίες δόθηκαν έναν χρόνο πριν. Και οι δύο απάντησαν με θετικό τρόπο για το αν έμαθαν τι σημαίνουν για έναν χριστιανό οι συγκεκριμένες θρησκευτικές έννοιες, ενώ μία ουδέτερη και μία θετική απάντηση υπήρχε αντίστοιχα στο ερώτημα σχετικά με το αν έμαθαν για τον ρόλο της θρησκείας στη ζωή των χριστιανών.

Γίνεται φανερό ότι ο διδακτικός διάλογος ενισχύει την ακαδημαϊκή μάθηση των μαθητών, όταν υπάρχει ως προϋπόθεση η αποφυγή των αποκλεισμών και ο σεβασμός, κάτι που ανέδειξε ερευνητικά η Deakin Crick (Deakin Crick, Coates, Taylor, & Ritchie, 2004, σσ. 32-33, 35-36; Deakin Crick, 2005, σσ. 71-72). Επίσης, σύμφωνα με το ερευνητικό έργο της Julia Ipgrave, επαληθεύεται ότι μέσω των διαλογικών προσεγγίσεων οι μαθητές βοηθούνται στο να ασχοληθούν με έννοιες

και ιδέες διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, τις οποίες προσπαθούν να κατανοήσουν μπαίνοντας στη θέση των συμμαθητών τους και συνεργαζόμενοι μαζί τους. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αφομοιώνουν τη θρησκευτική γνώση ή δημιουργούν νέα νοήματα μέσα από τη συνεχή διαπραγμάτευση με τις δικές τους προϋπάρχουσες θρησκευτικές καταβολές, καθώς επίσης μέσα από την επικοινωνία με τις απόψεις των άλλων (Ipgrave, 2007; 2013; 2015). Παρόμοια συμπεράσματα εξήχθησαν, επίσης, μέσα από το ευρωπαϊκό ερευνητικό έργο του REDCo, το οποίο διερεύνησε τις απόψεις των νέων για τη θρησκεία, τη θρησκευτική ποικιλομορφία και τις δυνατότητες διαλόγου. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης έρευνας, καταγράφηκε η σημασία του διδακτικού διαλόγου στην ανταλλαγή των διαφορετικών οπτικών των μαθητών γύρω από θρησκείες και κοσμοθεωρίες, και διαφάνηκε ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους ενδιαφέρονται να μάθουν για τις θρησκείες στο σχολείο, ενώ πιστεύουν ότι η βασική προϋπόθεση για ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές θρησκείες είναι η γνώση για τη θρησκεία και τις κοσμοθεωρίες των άλλων (Weisse, 2009; 2011; Avest, Jozsa, Knauth, Roson, & Skeie, 2009; Skeie, 2009).

3.2. Αξιολόγηση της τεχνικής του διαθρησκειακού διαλόγου

Στην ερευνώμενη μαθητική ομάδα δεν είχε εφαρμοστεί προηγουμένως ως διδακτική τεχνική ένας παρόμοιος διάλογος. Γι' αυτό, με την έναρξη του διαλογικού μαθήματος, ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν τις όποιες ανησυχίες και ελπίδες αισθάνονταν. Μέσα από αυτές τις καταγραφές, όπως προέκυψε από την κατηγοριοποίηση των δύο ανεξάρτητων κριτών, σε ποσοστό 69,6% διαφαίνεται μια ανησυχία για την έκβαση του διαλόγου και τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει η διαχείριση της συζήτησης.

«Ανησυχώ μήπως βρεθώ σε σύγκρουση με κάποιον συμμαθητή μου».

«Ανησυχία για εντάσεις, λογομαχίες, τεταμένο κλίμα».

«Ανησυχώ πως θα υπάρξουν διαφωνίες και θα συνεχιστεί αυτό σε μεγάλο κλίμα».

«Ανησυχώ μήπως έρθουμε σε αντιπαράθεση, η οποία μπορεί να προκαλέσει τσακωμό, διότι δεν έχουμε όλοι την ίδια θρησκεία».

«Ανησυχία για τον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ μας».
«Ανησυχώ μήπως ειπωθεί κάτι, που θα προσβάλει κάποια άτομα και που θα διχάσει την τάξη μας».
«Ανησυχώ μήπως αυτή η συζήτηση μας οδηγήσει σε αδιέξοδο και δημιουργήσει κλίμα εχθρότητας».
«Ανησυχώ μήπως οι διαλεγόμενοι τσακωθούν μεταξύ τους. Ανησυχώ μήπως δεν δέχονται ο ένας τη γνώμη του άλλου και δεν υπάρχει σεβασμός».
«Ανησυχώ μήπως κάποιος φανατιστεί και προσβάλει τον άλλον που έχει διαφορετική θρησκεία».
«Μήπως τσακωθούν και δεν καταλήξει κάπου αυτή η συζήτηση».

Βέβαια, υπήρξαν και καταγραφές που φαίνεται να στέκονται με προβληματισμό απέναντι στην ενδεχόμενη στάση των άλλων ή αντίθετα κρατούσαν μια ευαισθητοποιημένη στάση απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό.

«Ανησυχώ μήπως πω κάτι λάθος, που ίσως εγώ δεν το ξέρω πολύ καλά».
«Ανησυχώ εάν θα “τρομάξουν” με το τι θα μάθουν για το Ισλάμ».
«Ανησυχώ μήπως ακούσω κάτι άσχημο για τον Χριστιανισμό».
«Ανησυχώ μήπως τα δύο παιδιά νιώσουν μειονεκτικά, διότι γύρω τους υπάρχουν παιδιά που υποστηρίζουν τον Χριστιανισμό».
«Ανησυχώ μήπως κάποιος θιχτεί μέσα από αυτόν τον διάλογο ή μήπως γίνει κάποια παρεξήγηση».
«Ανησυχώ μήπως τα παιδιά από την άλλη θρησκεία νιώσουν άβολα ή κατώτερα από τα άλλα».

Υπήρξαν, βέβαια, και κάποιοι μαθητές που δεν διατύπωσαν κάποια ανησυχία για το διαλογικό μάθημα.

«Δεν έχω καμία απολύτως ανησυχία διότι έχουμε όλοι μας τη δυνατότητα να πραγματοποιήσουμε αυτόν τον διάλογο και να ακουστούν όλες οι απόψεις».
«Όχι δεν υπάρχει ιδιαίτερη ανησυχία, αλλά μπορεί κάποιοι συμμαθητές μου να ντρέπονται να εκφράσουν τη γνώμη τους».

Η αξιολόγηση της διδακτικής τεχνικής του διαλόγου σε μικτή θρησκευτικά τάξη, που ήταν το βασικό ερευνώμενο θέμα στη μελέτη περίπτωσης, διερευνήθηκε μέσα από δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το ένα ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με

το «Πώς οι μαθητές αξιολογούν τη συμμετοχή τους στο μάθημα, που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική του διαθρησκευτικού διαλόγου», ενώ το δεύτερο αναζητούσε το «Πώς οι μαθητές μικτής θρησκευτικά τάξης αξιολογούν την έκφραση προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, στο πλαίσιο ενός μαθήματος που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική του διαθρησκευτικού διαλόγου».

Στα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονταν έντεκα κλειστού τύπου ερωτήσεις, από το ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές μετά το τέλος του διαλογικού μαθήματος. Τα ερωτήματα αυτά είχαν προσωπικό χαρακτήρα για τους μαθητές και αποσκοπούσαν σε ποσοτικά στοιχεία για την εικόνα που διαμόρφωσαν οι ίδιοι οι μαθητές σχετικά με τη διδακτική τεχνική του διαθρησκευτικού διαλόγου, για τον βαθμό της συμμετοχής τους, καθώς και για τα ζητήματα που αφορούσαν στο ευαίσθητο θέμα της διαλογικής επικοινωνίας μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών. Σχετικά με τη στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων των μαθητών εφαρμόστηκε και εδώ η περιγραφική ανάλυση των συχνοτήτων, όπως αυτές καταγράφηκαν μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών. Επίσης, παρουσιάζονται και αναλύονται οι μέσες τιμές των απαντήσεων για το κάθε ερώτημα, με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα ιεράρχησης των απαντήσεων, από το «Διαφωνώ απόλυτα» μέχρι το «Συμφωνώ απόλυτα».

Αξιολόγηση της τεχνικής του διαθρησκευτικού διαλόγου (μετά τον διάλογο)			
	Σύνολο	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση (s.d.)
Κατά τη διάρκεια του διαλόγου για τις θρησκείες δεν είχα καμιά ανησυχία	23	3,09	1,276
Ο διάλογος έδινε τη δυνατότητα να ακουστεί ελεύθερα η γνώμη μου	23	4,26	,964
Ο διάλογος με βοήθησε να χρησιμοποιήσω την κριτική μου σκέψη	23	4,52	,511
Συμμετείχα στο διάλογο περισσότερο από ένα συνηθισμένο μάθημα	23	3,74	1,096
Κατά τη διάρκεια του διαλόγου έδειξα σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις που ακούστηκαν	23	4,61	,656
Η παρουσία μαθητών με διαφορετική θρησκευτική παράδοση από τη δική μου, βοήθησε τον διάλογο	23	4,57	,507
Μου ήταν εύκολο να διαλεχθώ με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτικά άποψη από τη δική μου	23	3,57	1,080
Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα	23	1,22	,422
Με ενοχλεί να λέω την άποψή μου ενώπιον άλλων, όταν πρόκειται για θρησκευτικές αντιλήψεις	23	1,57	,662
Διαλέχθηκα αρμονικά με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτική άποψη	23	3,96	,976
Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι συμμαθητές μου σεβάστηκαν τις θρησκευτικές μου αντιλήψεις	23	3,87	,968
Σύνολο	23		

Πίνακας 16

Μέσα από την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων και με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα, αν ληφθεί υπόψιν ότι σε δύο ερωτήσεις («Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα» και «Με ενοχλεί να λέω την άποψή μου ενώπιον άλλων, όταν πρόκειται για θρησκευτικές αντιλήψεις») οι θετικές τιμές τοποθετούνται αντίστροφα σε σχέση με τις υπόλοιπες, παρατηρείται ότι οι απαντήσεις σχεδόν σε όλα τα ερωτήματα τείνουν προς θετικές ή απόλυτα θετικές τιμές, ενώ ταυτόχρονα, ο βαθμός της απόκλισης ποικίλλει, ανάλογα με την ερώτηση. Κάποιες ερωτήσεις, όπως περιγράφεται στη συνέχεια, παρουσιάζουν και υψηλό μέσο όρο αλλά και πολύ μικρή τυπική απόκλιση. Και αυτό σημαίνει ότι οι θετικές τιμές αφορούν την πλειοψηφία του δείγματος (πίν. 16).

Συγκεκριμένα, στα ερωτήματα που αναφέρονταν καθαρά στην αξιολόγηση της διδακτικής τεχνικής του διαλόγου σχεδόν όλοι οι μαθητές έδωσαν θετική ή απόλυτα θετική απάντηση. Συγκεκριμένα στο ερώτημα «Ο διάλογος έδινε τη δυνατότητα να ακουστεί ελεύθερα η γνώμη μου» οι μαθητές απάντησαν θετικά σε ποσοστό 86,9% (συμφωνία 39,1%, απόλυτη συμφωνία 47,8%, $m=4,26$, $s.d.=0,96$), ενώ στο ερώτημα «Ο διάλογος με βοήθησε να χρησιμοποιήσω την κριτική μου σκέψη» θετικά απάντησε το σύνολο των μαθητών (συμφωνία 47,8%, απόλυτη συμφωνία 52,2%, $m=4,52$, $s.d.=0,51$) (πίν. 17 και 18).

Ο διάλογος έδινε τη δυνατότητα να ακουστεί ελεύθερα η γνώμη μου (μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Διαφωνώ απόλυτα	4,3
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Συμφωνώ	39,1
Συμφωνώ απόλυτα	47,8
Σύνολο	100,0

Πίνακας 17

Ο διάλογος με βοήθησε να χρησιμοποιήσω την κριτική μου σκέψη (μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Συμφωνώ	47,8
Συμφωνώ απόλυτα	52,2
Σύνολο	100,0

Πίνακας 18

Το ίδιο πολύ υψηλές τιμές καταγράφηκαν στις απαντήσεις των μαθητών όσον αφορά δύο ακόμα ερωτήματα. Συγκεκριμένα, στο ερώτημα «Κατά τη διάρκεια του διαλόγου έδειξα σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις που ακούστηκαν» το 91,3% των μαθητών απάντησαν θετικά (συμφωνία 21,7%, απόλυτη συμφωνία 69,6%, $m=4,61$, $s.d.=0,65$), ενώ στο ερώτημα «Η παρουσία μαθητών με διαφορετική θρησκευτική παράδοση από τη δική μου, βοήθησε τον διάλογο» θετικά απάντησε το σύνολο των μαθητών (συμφωνία 43,5%, απόλυτη συμφωνία 56,5%, $m=4,57$, $s.d.=0,50$) (πίν. 19 και 20).

Κατά τη διάρκεια του διαλόγου έδειξα σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις που ακούστηκαν (μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Συμφωνώ	21,7
Συμφωνώ απόλυτα	69,6
Σύνολο	100,0

Πίνακας 19

Η παρουσία μαθητών με διαφορετική θρησκευτική παράδοση από τη δική μου, βοήθησε τον διάλογο (μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Συμφωνώ	43,5
Συμφωνώ απόλυτα	56,5
Σύνολο	100,0

Πίνακας 20

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, οι απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα που αναφερόταν στον βαθμό της προσωπικής τους συμμετοχής στον διάλογο, σε σχέση με ένα συνηθισμένο μάθημα στο πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών. Παρότι το 34,7% των μαθητών απάντησε αρνητικά ή ουδέτερα (διαφωνία 8,7%, απόλυτη διαφωνία 4,3%, ούτε συμφωνία ούτε διαφωνία 21,7%), σε ποσοστό 65,2% επί του συνόλου οι μαθητές δήλωσαν ότι η συμμετοχή τους ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με ένα συνηθισμένο μάθημα (συμφωνία 39,1%, απόλυτη συμφωνία 26,1%) ($m=3,74$, $s.d.=1,09$), κάτι που αποτελεί σίγουρα θετική ένδειξη (πίν. 21). Άλλωστε, η ύπαρξη απόκλισης στις απαντήσεις των μαθητών στο συγκεκριμένο ερώτημα δεν μπορεί να υποστηρίξει μια μονοσήμαντη ερμηνεία περί μειωμένης αποτελεσματικότητας ενός διαλογικού μαθήματος. Οι μαθητές που απάντησαν με ουδέτερο ή αρνητικό τρόπο, μπορεί βέβαια να καταγράφουν τη μη συμμετοχή τους στο διαλογικό μάθημα, όμως μπορεί στην απάντησή τους να δοθεί και η ερμηνεία ότι

οι συγκεκριμένοι μαθητές παρουσιάζουν μια ούτως ή άλλως μεγάλη συμμετοχή σε κάθε μάθημα, γι' αυτό και έδωσαν αρνητική απάντηση στο ερώτημα αυτό.

Συμμετείχα στον διάλογο περισσότερο από ένα συνηθισμένο μάθημα (μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	4,3
Διαφωνώ	8,7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	21,7
Συμφωνώ	39,1
Συμφωνώ απόλυτα	26,1
Σύνολο	100,0

Πίνακας 21

Τα στοιχεία για τη συνολική συμμετοχή των μαθητών στον διάλογο, φαίνονται και μέσα από την ποσοτική αποτύπωση των ηχογραφημένων διαλόγων ανά στάδιο μαθήματος (πίν. 22).

Λεκτική συμμετοχή των μαθητών στο διαλογικό μάθημα					
A/A	Βιώνοντας	Νοηματοδοτώντας	Αναλύοντας	Εφαρμόζοντας	Σύνολα
M1	0	0	0	0	0
M2	1	3	2	2	8
M3	1	7	2	10	20
M4	0	10	9	17	36
M5	0	0	0	0	0
M6	0	1	3	8	12
M7	1	1	1	1	4
M8	0	0	0	0	0
M9	0	0	0	0	0
M10	0	3	1	6	10
M11	1	0	3	8	12
M12	0	1	1	8	10
M13	0	2	3	5	10
M14	0	2	1	0	3
M15	1	4	2	7	14
M16	0	0	0	0	0
M17	0	2	1	2	5
M18	1	2	2	2	7
M19	0	3	2	4	9
M20	0	2	1	9	12
M21	1	2	4	9	16
M22	0	4	4	4	12
M23	0	5	2	8	15
Σύνολα	7	54	44	110	215

Πίνακας 22

Στο σύνολο των είκοσι τριών μαθητών συμμετείχαν συνολικά οι δεκαοχτώ μαθητές (78,3%). Πιο συγκεκριμένα, οι δώδεκα πήραν τον λόγο από δέκα ή και περισσότερες φορές (52,2%), ενώ μόνο έξι μαθητές πήραν τον λόγο λιγότερες από δέκα φορές (26,1%) (πίν. 23). Ενδεικτικά σημειώνεται ότι ο ένας μουσουλμάνος μαθητής έλαβε τον λόγο περισσότερες από τριανταπέντε φορές.

Σύνολο μαθητικών ομιλιών σε όλη τη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος	
	Ποσοστό
Καμία ομιλία	21,7
1-4	8,7
5-9	17,4
10-14	34,8
15 και πάνω	17,4
Σύνολο	100,0

Πίνακας 23

Πέντε μαθητές (21,7%) δεν πήραν καθόλου τον λόγο κατά τη διάρκεια των διαλόγων που έγιναν στην ολομέλεια, κάτι που μπορεί ίσως και να οφείλεται στον διαφορετικό περιβάλλοντα χώρο σε σχέση με τη σχολική αίθουσα ή ακόμα και σε αυτή τη διαδικασία της ηχογράφησης. Βέβαια, στις φάσεις τους μαθήματος που ζητήθηκε η εργασία ανά ομάδες, αξιοποιήθηκε η συμμετοχή όλων των μαθητών. Συνολικά, σε όλη τη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος, οι δεκαοχτώ μαθητές που συμμετείχαν στον διάλογο πήραν πάνω από διακόσιες φορές τον λόγο, κάτι που αναλογεί σε σχεδόν δώδεκα φορές για κάθε μαθητή ($m=3,17$, $s.d.=1,43$).

Οι περισσότερες μαθητικές ομιλίες πραγματοποιήθηκαν στο στάδιο της εφαρμογής της γνώσης, όπου διενεργήθηκε και το κύριο διαλογικό μέρος του μαθήματος, καθ' όλη τη διάρκεια του οποίου εκφράστηκε έντονα η διάθεση των μαθητών να συμμετάσχουν. Σε αυτή τη φάση δεκαπέντε μαθητές (65,2%) πήραν τον λόγο από μία μέχρι εννέα φορές, ενώ δύο μαθητές (8,6%) μίλησαν περισσότερες από δέκα φορές ($m=2,35$, $s.d.=1,07$).

Το ότι δεν πήραν τον λόγο όλοι οι μαθητές της τάξης, δεν συνιστά υποχρεωτικά κάποια έλλειψη της τεχνικής του διαλόγου. Βέβαια, όπως υποστηρίζει η Julia Irgrove, ο διαθηρησκειακός διάλογος στην τάξη θα πρέπει να λαμβάνει υπόψιν και εκείνες τις περιπτώσεις όπου κάποιοι μαθητές δεν επιθυμούν να

μοιραστούν τα προσωπικά τους θρησκευτικά πιστεύω με τους άλλους στη συζήτηση στην τάξη, ενδεχομένως επειδή συναντούν γνωσιακά εμπόδια ή και αρνητική διάθεση από τους συμμαθητές τους με τους οποίους διαλέγονται ή θεωρούν αφιλόξενο το πλαίσιο διαλόγου. Επίσης, οι μαθητές ίσως να μην έχουν κανένα θρησκευτικό υπόβαθρο για να το μοιραστούν στην τάξη. Και σε αυτές, όμως, τις περιπτώσεις μπορεί να προκύψει θρησκευτική γνώση, αν ενθαρρυνθούν οι μαθητές στο να ακούνε τις θρησκευτικές αντιλήψεις των άλλων ή στο να θέτουν σχετικά ερωτήματα (Irgrave, 2013, σ. 102; 2015, σ. 128), προχωρώντας σε προσωπικές εσωτερικές νοητικές διεργασίες. Στο συγκεκριμένο, βέβαια, διαλογικό μάθημα έχει σημασία ότι όλοι οι μαθητές αλληλεπίδρασαν μεταξύ τους και διερεύνησαν από κοινού τις προσωπικές τους ιδέες, ανακαλύπτοντας ταυτόχρονα τις ιδέες των άλλων συμμαθητών τους και το υπό εξέταση θέμα (Schihalejev, 2009α, σ. 66), όπως αυτό φάνηκε μέσα από το σύνολο των ερευνητικών δεδομένων.

Πέρα από την απλή καταγραφή του μεγάλου αριθμού των μαθητικών ομιλιών, ειδικά στην τέταρτη φάση του μαθήματος όπου και εκδηλώθηκε ο κυρίως διάλογος, σημειώνεται ότι οι μαθητικές λεκτικές ανταλλαγές ως προς την έκτασή τους δεν ήταν σύντομες και μονολεκτικές. Αντίθετα, αποτελούσαν προϊόν επεξεργασίας των δεδομένων που οι μαθητές είχαν στη διάθεσή τους. Ταυτόχρονα περιελάμβαναν χρήση διαπραγματευτικών επιχειρημάτων και επεξηγήσεων καθώς και έκφραση βιωματικής γνώσης εκ μέρους των μαθητών. Οι μαθητές έφτασαν σε ένα υψηλό σημείο διαλογικότητας, καθώς οι διάλογοί τους δεν είχαν ως αφορμή τυχόν ερωτήσεις του εκπαιδευτικού. Πήραν μέρος στον διάλογο με ισοτιμία και λειτούργησαν ως ενεργοί ακροατές, και σε αρκετά σημεία οι ίδιοι «προκαλούσαν» τη συνέχεια του διαλόγου, συμφωνώντας ή διαφωνώντας με τους συμμαθητές τους. Οι μαθητικές ομιλίες δεν συνιστούσαν αναπαραγωγή πληροφοριών, αλλά ήταν αποτέλεσμα προηγούμενης κριτικής επεξεργασίας, με την οποία ασκούσαν έλεγχο ή αμφισβητούσαν τις απόψεις που ακούγονται. Συχνά, επίσης, οι μαθητές έκαναν πρόσθετα σχόλια στα όσα είχαν ειπωθεί, χρησιμοποιούσαν επιχειρήματα και οδηγούνταν σε κάποιο συμπέρασμα. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποια παραδείγματα μέσα από την καταγραφή των μαθητικών διαλόγων, τα οποία

φανερώνουν ανώτερες μαθησιακές λειτουργίες επικοινωνίας και γνωστικής κατάκτησης (Καλούδη, 2013, σ. 223 κ.ε.):

M11: «Καλησπέρα. Εγώ θα συμφωνήσω με την M20 και την M2 ... Ωστόσο ... θεωρώ πως είναι πιο σωστό.. Αυτή είναι η άποψη μου, ευχαριστώ που με ακούσατε».

M10: «Θα συμφωνήσω με τους συναδέλφους...».

M13: «Λοιπόν, θα συμφωνήσω με την M19, ότι δεν έχει σημασία ...».

M21: «Εγώ ήθελα να πω ότι, όπως είπε και ο M11 και συμφωνώ και με την M19, ότι...».

M3: «Ελπίζω να τελείωσε η M13 με όσα έχει να πει προς το παρόν να μιλήσω και εγώ. Ευχαριστώ. Λοιπόν, εγώ πιστεύω ότι...».

M23: «Λοιπόν, εγώ συμφωνώ με αυτό που είπε η M13. Πως...».

M15: «Καλησπέρα και από εμένα. Εγώ θα ήθελα να επισημάνω ότι οι αγαπητοί συνάδελφοι ξεχνούν μια πολύ σημαντική λεπτομέρεια...».

M11: «Εγώ θα διαφωνήσω με τη συνάδελφο, M19, η οποία είπε πως...».

M13: «Εγώ θα διαφωνήσω με τον M11 και θα συμφωνήσω βέβαια με την M21: Μέχρι να δοθεί αυτή η προτεραιότητα όπως είπα πριν... Δεν καταλαβαίνω για ποιο λόγο πιστεύετε εσείς ότι ... Μπορείτε να μας αιτιολογήσετε την άποψη σας;».

M3: «Θα ήθελα να συμφωνήσω με τον κύριο M15 σχεδόν απόλυτα από την άποψη ότι...».

M11: «Η κυρία συνάδελφος, M13, με ρώτησε γιατί πιστεύω ότι ... Αυτό το απάντησα όταν πρωτομίλησα καθώς είπα ότι ο μόνος λόγος που το πιστεύω είναι το γεγονός ότι ... Σαφώς πιστεύω ότι ... Επίσης θέλω να προσθέσει κάτι ο M22. Αν μπορείτε δώστε του την άδεια».

M4: «Αυτό που θα πω απευθύνεται στον M11. Συμφωνώ μαζί σας πως ... αλλά να μην ξεχάσουμε ότι ... Και θα συμφωνήσω και με τον M3, θα έπρεπε ...».

M23: «Λοιπόν, εγώ θα είμαι υπέρ του M22 και του M11 διότι...».

M3: «Θα ήθελα να προτείνω κάτι άλλο...».

M21: «Θα ήθελα να θέσω την αντιπαράθεση μου στα λόγια του M3, διότι...».

M23: «Εγώ θα ήθελα να απαντήσω στην M21 και στον M3, αλλά κυρίως στην M21. Όπως είχα πει και εγώ νωρίτερα, όπως είχε πει και η M13 και τώρα ο M3...».

M2: «Μια απάντηση μόνο στην πρόταση του M3... Οπότε ίσως θα ήταν προτιμότερο...».

M15: «Δεν θα συμφωνήσω με τους συναδέλφους, καθώς εδώ πέρα ξεετάζουμε ... ».

M23: «Αρχικά ήθελα να ζητήσω συγγνώμη από την M4...».

M18: «Εγώ θα συμφωνήσω με την M6, γιατί μου άρεσε αυτό που είπε. Ότι...».

M20: «Πάνω σε αυτό που είπε ο φίλος μας ο M11, όπως ακριβώς είπες... Σωστά;... ».

M10: «Εγώ θα ήθελα να απαντήσω και στην M17 και στον M12 αν είναι εύκολο»..

M3: «Αυτό που ειπώθηκε πολλές φορές και από πολλά άτομα ότι...».

M12: «Θα ήθελα να κάνω μια παρατήρηση στον M3, που λέει ότι...».

M20: «...Εσείς που πιστεύετε αυτό το πράγμα... Αν ήσουν εσύ ... θα ήθελες να είχες αυτή την αντιμετώπιση; Και να θέσω και μια άλλη ερώτηση ως απάντηση. ... εσύ όμως γιατί;».

M22: «Θέλω να συμπληρώσω...».

Αντίστοιχα στοιχεία σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στο διαλογικό μάθημα, προκύπτουν και από τις απαντήσεις τους στο ερώτημα «τι έμαθα σήμερα», το οποίο δόθηκε στους μαθητές αμέσως μετά το τέλος της διδακτικής εφαρμογής. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που προέκυψε ύστερα από τη συνεργασία με τους δύο ανεξάρτητους κριτές, οι μαθητικές καταγραφές σε ποσοστό 43,5% επί του συνόλου των απαντήσεων αναφέρθηκαν σε θέματα δεξιοτήτων διαλόγου και επικοινωνίας. Ενδεικτικά παρατίθενται κάποιες από αυτές:

«Έμαθα πώς να ρητορεύω και να κάνω διάλογο... έμαθα πώς να σέβομαι τον άλλο όταν παίρνει τον λόγο και πώς να συγκρατιέμαι μέχρι να μου δοθεί ο λόγος».

«Σήμερα έμαθα να ακούω, να διαλέγομαι και να σέβομαι την άποψη του άλλου, παρά τη διαφορετική θρησκεία στην οποία μπορεί να πιστεύει».

«Σήμερα έμαθα να εκφράζω ελεύθερα την άποψή μου».

«Έμαθα να ακούω, να ανταλλάσσω απόψεις, να επιχειρηματολογώ»

«...έμαθα πώς να γίνεται ένας γόνιμος διάλογος»

«Έμαθα πως πρέπει να υπάρχει σεβασμός, για να επιτευχθεί ένας επικοινωνιακός διάλογος»

«...έμαθα να ακούω τις απόψεις των άλλων».

Σε αντίθεση με τα όσα κατέγραψαν οι μαθητές αμέσως μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος, στο αντίστοιχο ερώτημα που δόθηκε στους μαθητές μετά από λίγες μέρες οι απαντήσεις που κυριάρχησαν σχετίζονταν κυρίως με γνωσιακές επάρκειες γύρω από τις δύο θρησκείες. Και εδώ, όμως, δεν έλειψαν καταγραφές που είχαν να κάνουν με τη συμμετοχή των μαθητών στο διάλογο και την κατάκτηση δεξιοτήτων διαλόγου και επικοινωνίας. Σημειώνονται κάποιες από τις απαντήσεις:

«Έμαθα να εκφράζω τη γνώμη μου ελεύθερα και με διάφορα επιχειρήματα».

«Έμαθα να λειτουργώ πιο δημοκρατικά με τους συμμαθητές μου».

«Έμαθα πόσο προσπάθεια και κατανόηση απαιτείται από όλες τις πλευρές για τη συζήτηση δημοσίων συλλογικού συμφέροντος ζητημάτων».

Ίδια αίσθηση για τον διάλογο είχαν διατηρήσει, όμως, οι μαθητές και έναν χρόνο μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος, όταν ρωτήθηκαν για το θέμα αυτό, κατά τη διενέργεια της σύντομης ανατροφοδότησης που πραγματοποιήθηκε στην ερευνώμενη ομάδα. Είχε αρκετό ενδιαφέρον η άποψη που διατύπωσαν κάποιοι μαθητές, σχετικά με τον διάλογο στον οποίο συμμετείχαν. Ανέφεραν, συγκεκριμένα, ότι ο διάλογος αποτέλεσε μια πολύ δυνατή εμπειρία για εκείνους, καθώς το ιδιαίτερο γνώρισμά του και αντίθετα με το τι συμβαίνει συνήθως στην καθημερινή διδακτική πράξη του σχολείου, ήταν ότι «διεξήχθη ισότιμα και απευθείας ανάμεσα στους μαθητές και όχι μεταξύ του καθηγητή και των μαθητών». Αξιολόγησαν, επίσης, θετικά το ότι «ο καθηγητής συντόνιζε τον διάλογο χωρίς να παρεμβαίνει καταθέτοντας την αυθεντία της γνώμης του». Αυτή η απουσία σκοπιμότητας και διάθεσης χειραγώγησης εκ μέρους του εκπαιδευτικού, παράλληλα με τον μη προκαθορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων, αναφέρονται ως παράγοντες επίτευξης καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Φρυδάκη, 2009, σσ. 345-346; Elias, 2010, σ. 62), ενώ η δασκαλοκεντρική προσέγγιση του διαλόγου αναφέρεται ως το κυριότερο εμπόδιο του διαλόγου (Schihalejev, 2009α; 2009β; 2010). Τα αποτελέσματα από το διαλογικό μάθημα συμβαδίζουν, επίσης, με ερευνητικές αναφορές σχετικά με τα οφέλη του εκπαιδευτικού διαλόγου για την ανάπτυξη της γνωστικής κατανόησης των μαθητών (Fisher, 2007; Alexander, 2008; Lyle, 2008; Scott, Meiers, & Knight, 2009), καθώς και για τη βοήθεια που προσφέρει στο να εμπλέξει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, παρέχοντας όχι μόνο γνωστικές επάρκειες αλλά ταυτόχρονα και διαλογικές δεξιότητες (Larson, 2000).

Όσον αφορά στο ερευνητικό ερώτημα για το «Πώς οι μαθητές μικτής θρησκευτικά τάξης αξιολογούν την έκφραση προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, στο πλαίσιο ενός μαθήματος που περιλαμβάνει τη διδακτική τεχνική

του διαθρησκειακού διαλόγου», η ανάλυση των δεδομένων από τα δύο σχετικά ερωτήματα που υπήρχαν στο ερωτηματολόγιο παρουσιάζει ενδιαφέρον. Αρχικά, όπως φαίνεται από τις απαντήσεις στο ένα ερώτημα «Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα», οι μαθητές με απόλυτο τρόπο δηλώνουν ότι δεν θα προτιμούσαν να διαλέγονται μόνο με εκείνους με τους οποίους έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις (διαφωνία 21,7%, απόλυτη διαφωνία 78,3%, $m=1,22$, $s.d.=0,42$). Ταυτόχρονα, στο ερώτημα «Με ενοχλεί να λέω την άποψή μου ενώπιον άλλων, όταν πρόκειται για θρησκευτικές αντιλήψεις», οι μαθητές σε ποσοστό 91,3% (διαφωνία 39,1%, απόλυτη διαφωνία 52,2%, $m=1,57$, $s.d.=0,66$) υποστηρίζουν ότι δεν τους ενοχλεί να λένε την άποψή τους για τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις ενώπιον άλλων (πίν. 24 και 25).

Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα (μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Διαφωνώ απόλυτα	78,3
Διαφωνώ	21,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 24

Με ενοχλεί να λέω την άποψή μου ενώπιον άλλων, όταν πρόκειται για θρησκευτικές αντιλήψεις (μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Διαφωνώ απόλυτα	52,2
Διαφωνώ	39,1
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 25

Ίδια, σχεδόν, εικόνα υπήρξε και από τη μικρή έρευνα που έγινε στην ερευνώμενη ομάδα, έναν χρόνο μετά από την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος. Το 91,3% των μαθητών απάντησαν ότι δεν θα προτιμούσαν να διαλέγονται 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%, $m=4,74$, $s.d.=0,61$) (πίν. 26).

Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	82,6
Διαφωνώ	8,7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 26

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.

Ταυτόχρονα, παρότι, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, οι μέσες τιμές στις απαντήσεις όλων σχεδόν των σχετικών με τον διάλογο ερωτημάτων έχουν θετικές ή απόλυτα θετικές τιμές, στο ερώτημα που είχε να κάνει με την εκτίμηση για την ανησυχία, την οποία αισθάνθηκαν προσωπικά οι μαθητές κατά τη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος, καθώς επίσης και στα ερωτήματα που αναφέρονταν στην ευκολία διαλόγου με τον θρησκευτικά διαφορετικό, και την εκτίμηση για τις συνέπειες που μπορεί να έχει ένας διάλογος μεταξύ των θρησκειών, διαφάνηκε μια μεγαλύτερη απόκλιση.

Συγκεκριμένα, στο ερώτημα «Κατά τη διάρκεια του διαλόγου για τις θρησκείες δεν είχα καμιά ανησυχία», το 34,8% των μαθητών απάντησαν με ουδέτερο τρόπο, το 34,8% των μαθητών απάντησαν ότι αισθάνθηκαν σε κάποιο βαθμό ανησυχία κατά τη διάρκεια του διαλόγου (διαφωνία 26,1%, απόλυτη διαφωνία 8,7%), και μόνο το 30,4% των μαθητών δήλωσαν ότι δεν είχαν καμιά ανησυχία (συμφωνία 8,7%, απόλυτη συμφωνία 21,7%) ($m=3,09$, $s.d.=1,27$) (πίν. 27).

Κατά τη διάρκεια του διαλόγου για τις θρησκείες δεν είχα καμιά ανησυχία (μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	8,7
Διαφωνώ	26,1
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	34,8
Συμφωνώ	8,7
Συμφωνώ απόλυτα	21,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 27

Παράλληλα, στο ερώτημα «Μου ήταν εύκολο να διαλεχθώ με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτικά άποψη από τη δική μου», το 17,3% των μαθητών δήλωσαν ότι δεν τους ήταν εύκολο να διαλεχθούν με εκείνους τους συμμαθητές τους που είχαν διαφορετική θρησκευτική άποψη από τη δική τους (διαφωνία 13%, απόλυτη διαφωνία 4,3%), και το 21,7% των μαθητών απάντησαν με ουδέτερο τρόπο στην ίδια ερώτηση. Βέβαια, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών από την ερευνώμενη ομάδα, δηλαδή το 60,9%, απάντησαν με θετικό ή απόλυτα θετικό τρόπο ότι, δηλαδή, διαλέχθηκαν εύκολα με τους θρησκευτικά διαφορετικούς μαθητές (συμφωνία 43,5%, απόλυτη συμφωνία 17,4%) ($m=3,57$, $s.d.=1,08$) (πίν. 28).

Μου ήταν εύκολο να διαλεχθώ με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτικά άποψη από τη δική μου (μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	4,3
Διαφωνώ	13,0
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	21,7
Συμφωνώ	43,5
Συμφωνώ απόλυτα	17,4
Σύνολο	100,0

Πίνακας 28

Όσον αφορά στο ερώτημα για το κατά πόσο οι μαθητές εκτίμησαν ως αρμονικό τον διάλογο που έκαναν με θρησκευτικά διαφορετικούς μαθητές («Διαλέχθηκα αρμονικά με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτική άποψη»), το 8,7% των μαθητών απάντησαν με ουδέτερο τρόπο και το 13% εξέφρασαν διαφωνία, αν και το 78,2% των μαθητών υποστήριξαν ότι διαλέχθηκαν αρμονικά με τους συμμαθητές τους (συμφωνία 47,8%, απόλυτη συμφωνία 30,4%) ($m=3,96$, $s.d.=0,97$) (πίν. 29).

Διαλέχθηκα αρμονικά με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτική άποψη (μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ	13,0
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Συμφωνώ	47,8
Συμφωνώ απόλυτα	30,4
Σύνολο	100,0

Πίνακας 29

Την ίδια στιγμή, στο ερώτημα «Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι συμμαθητές μου σεβάστηκαν τις θρησκευτικές μου αντιλήψεις», το 8,7% των μαθητών έγραψαν ότι οι συμμαθητές τους δεν σεβάστηκαν τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις και το 26,1% των μαθητών απάντησαν με ουδέτερο τρόπο. Βέβαια, και σε αυτή την ερώτηση, οι μαθητές στην πλειοψηφία τους, σε ποσοστό 65,2% απάντησαν με θετικό ή απόλυτα θετικό τρόπο (συμφωνία 34,8%, απόλυτη συμφωνία 30,4%) ($m=3,87$, $s.d.=0,96$) (πίν. 30).

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι συμμαθητές μου σεβάστηκαν τις θρησκευτικές μου αντιλήψεις (μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ	8,7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	26,1
Συμφωνώ	34,8
Συμφωνώ απόλυτα	30,4
Σύνολο	100,0

Πίνακας 30

Αξίζει να αναφερθεί ότι στο ίδιο ερώτημα οι δύο μουσουλμάνοι μαθητές απάντησαν με θετικό και απόλυτα θετικό τρόπο, υποστηρίζοντας ότι οι απόψεις τους έτυχαν σεβασμού από τους συμμαθητές τους. Αυτό διαφάνηκε, επίσης, μέσα από την καταγραφή των διαλόγων, σύμφωνα με τους οποίους οι μουσουλμάνοι μαθητές διαλέγονται ελεύθερα και με σιγουριά, χωρίς να αισθάνονται κάποιο είδος ανασφάλειας μήπως και παρεξηγηθούν από τους συμμαθητές τους, και προσπαθούν να παρουσιάσουν με τον καλύτερο τρόπο τη θρησκεία τους θέλοντας να είναι πειστικοί γι' αυτά που θα πουν.

Παρά τις έρευνες που έχουν δείξει ότι μαθητές θρησκευτικής μειονότητας δεν αισθάνονταν άνετα να συζητούν τις θρησκευτικές τους αντιλήψεις στην τάξη, ως αντιπρόσωποι των θρησκευτικών τους παραδόσεων, καθώς αυτό μπορεί να ενέχει τον κίνδυνο στοχοποίησης απέναντι στην προκατάληψη ή την εχθρότητα των συμμαθητών τους (Van Eersel, Hermans, & Sleegers, 2008; Van Eersel, 2011; Moulin, 2011; Nesbitt, 2013), εδώ δεν διαφάνηκε κάτι αντίστοιχο. Ενδεχομένως, τόσο το στήσιμο της διαλογικής εφαρμογής, κατά την οποία οι μαθητές δεν επιφορτίστηκαν με την ιδιότητα των αντιπροσώπων της θρησκείας τους, όσο και η ύπαρξη κλίματος ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην τάξη, όπως αναδείχθηκε και από την έρευνα,

έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στη διατήρηση ανεκτικότητας και σεβασμού απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα.

Ενδιαφέρον, όμως, παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών στο ερώτημα «Ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών προκαλεί συγκρούσεις». Η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών απάντησε με θετικό ή απόλυτα θετικό τρόπο. Μόνο το 21,7% των μαθητών διαφώνησαν (διαφωνία 13%, απόλυτη διαφωνία 8,7%), ενώ ένα 13% κράτησε ουδέτερη στάση. Η πλειοψηφία των μαθητών, σε ποσοστό 65,2%, αν και στα προηγούμενα ερωτήματα δήλωνε ότι η επικοινωνία μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών προωθεί και προάγει τον διάλογο, στο συγκεκριμένο ερώτημα διαπιστώνουν, μέσα από το μάθημα στο οποίο συμμετείχαν, ότι ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών οδηγεί σε συγκρούσεις (συμφωνία 52,2%, απόλυτη συμφωνία 13%) ($m=3,48$, $s.d.=1,16$) (πίν. 31).

Ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών προκαλεί συγκρούσεις (μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	8,7
Διαφωνώ	13,0
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	13,0
Συμφωνώ	52,2
Συμφωνώ απόλυτα	13,0
Σύνολο	100,0

Πίνακας 31

Διαφοροποιημένη άποψη πάνω σε αυτή την ερώτηση, για το αν ο διάλογος μεταξύ των διαφορετικών θρησκειών οδηγεί σε συγκρούσεις, είχαν οι δύο μουσουλμάνοι μαθητές. Συγκεκριμένα, μέσα από τις απαντήσεις τους καταγράφηκε μια σύμφωνη γνώμη και μια απόλυτα αρνητική. Όσον αφορά στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μουσουλμάνους μαθητές, στα ερωτήματα που αναφέρονταν στη συμμετοχή τους στον διάλογο, και οι δύο συμφώνησαν ότι ο διάλογος έδινε τη δυνατότητα να ακουστεί ελεύθερα η γνώμη τους, ότι τους ήταν εύκολο να διαλεχθούν με θρησκευτικά διαφορετικούς μαθητές και ότι δεν τους ενόχλησε να εκφράζουν τις θρησκευτικές τους απόψεις τους ενώπιον άλλων. Όσο για το

ερώτημα αν διαλέχθηκαν αρμονικά με τους συμμαθητές τους, υπήρξε μια ουδέτερη και μια απόλυτα θετική απάντηση.

Όπως διαφάνηκε μέσα και από τις σημειώσεις που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, μετά από την απομάκρυνση από το πεδίο, ο διάλογος πραγματοποιήθηκε σε πολύ καλό κλίμα. Υπήρξαν βέβαια διαφωνίες, οι οποίες όμως περισσότερο παρατηρήθηκαν μεταξύ των μαθητών από την ίδια θρησκευτική παράδοση, ακόμα και μεταξύ των δύο μουσουλμάνων μαθητών, παρά μεταξύ των θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών.

Κατά τη διάρκεια της κύριας διαλογικής διαδικασίας διαφάνηκαν αρκετά στοιχεία δεξιοτήτων επικοινωνίας και θετικής αλληλεπίδρασης, όπως ήταν ο σεβασμός στους κανόνες του διαλόγου που είχαν τεθεί εξ αρχής. Οι περιπτώσεις όπου παρατηρήθηκαν διαφωνίες και εντάσεις ήταν ελάχιστες. Σε οκτώ χρονικά σημεία υπήρξαν ταυτόχρονοι διάλογοι μεταξύ των μαθητών, περισσότερο λόγω της μεγάλης επιθυμίας τους να λάβουν τον λόγο και να συμμετάσχουν με τις δικές τους τοποθετήσεις και επιχειρήματα στον διάλογο. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις των μαθητών είχαν να κάνουν όχι με αυτό το ζήτημα της ανέγερσης ισλαμικού τεμένους, όσο με την ενδεχόμενη προτεραιότητα ανέγερσης του χριστιανικού ή του ισλαμικού «ναού», σε περίπτωση μη επαρκούς οικονομικής κάλυψης του Δήμου στον οποίο είχαν αποταθεί οι δύο θρησκευτικές κοινότητες⁹⁵. Ενδεικτικά παρατίθενται μερικά αποσπάσματα από τους μαθητικούς διαλόγους, στα οποία υψώθηκαν οι τόνοι και δόθηκε ίσως η αίσθηση συγκρουσιακού κλίματος και λεκτικής αντιπαράθεσης μεταξύ των μαθητών.

M22: «Εγώ πιστεύω πως σκεφτόμαστε πολύ περίεργα και πολλοί το παίζουν υπεράνω και σκέφτονται τι θα ήταν πιο σωστό για να δείξουν ως εικόνα προς τα έξω, και αν ρωτιόντουσαν πραγματικά θα έλεγαν να φτιαχτεί ο χριστιανικός ναός πρώτα...».

M13: «Εγώ συμφωνώ με την άποψη της M20 και θα ήθελα να απαντήσω στον M22, ο οποίος νομίζει ότι κάποιος το παίζουμε υπεράνω που έχουμε αυτή την άποψη...».

M15: «Καταρχάς, θα ήθελα να επισημάνω ότι κάποιος συνάδελφοι εδώ μέσα παρεκτρέπονται αλλά τέλος πάντων».

⁹⁵ Βλ. εν. 2.6.

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: «Τι εννοείτε;».

M15: «Ότι δεν ήταν σωστά τα σχόλια τους...».

M11: «... Αυτό ήθελα να πω. Όταν τελειώσω, παρακαλώ να σηκώνετε το χέρι σας».

M20: «... Εσείς θεωρείτε πως αγαπάτε, πως δείχνετε αγάπη προς τους μουσουλμάνους κάνοντας αυτό το πράγμα; ... Άμα εσείς ήσασταν σε μια άλλη χώρα, και για να πάτε να προσευχηθείτε θα πρέπει να κάνετε ένα δρόμο πεντακοσίων χιλιομέτρων και παραπάνω, που είναι η Θεσσαλονίκη, δεν νομίζω ότι θα σας άρεσε και πάρα πολύ».

M12: «Εγώ ήθελα να πω στην M20 ότι άμα προσεύχομαι ή άμα θέλω να κτίσω ένα ναό για να προσεύχομαι δεν προσβάλω κανέναν, ούτε δείχνω κακία σε κανέναν ούτε προς τους μουσουλμάνους, ούτε ότι δεν τους αγαπάω. ... Ένας ηλικιωμένος δεν μπορεί να τρέχει σε άλλες περιοχές. Και κάνατε αναφορά και σε αυτοκίνητο. Ποιος σας είπε ότι έχουν όλοι αυτοκίνητο; Έχει ο κάθε Έλληνας αυτοκίνητο; Βλέπετε να έχουμε την άνετη ζωή για να έχουμε αυτοκίνητο όλοι;».

M21: «Θα ήθελα να πω πως χριστιανικοί ναοί υπάρχουν στις διπλανές περιοχές και είναι πολύ πιο εύκολο για έναν χριστιανό να παίρνει ένα έστω μεταφορικό μέσο, για να πηγαίνει στις διπλανές περιοχές παρά για έναν μουσουλμάνο που θα πρέπει να παίρνει το ΚΤΕΛ, για να πάει στην Ξάνθη και στην Θεσσαλονίκη, που είναι πολύ πιο μακριά από τις διπλανές περιοχές και παίρνει λιγότερο χρόνο».

M12: «... Μετά θα ήθελα να πω στην M21. Η M21 είπε για τρόλεϊ, μετρό και όλα τα μεταφορικά μέσα. Συμφωνώ αλλά αν μπει στην θέση ενός ηλικιωμένου ατόμου δεν είναι καθόλου εύκολο αυτό το πράγμα».

ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΟΙ ΔΙΑΛΟΓΟΙ

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: «Μην πετάγεστε χωρίς να πάρετε άδεια».

M: «Όμως και οι ηλικιωμένοι...».

ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΟΙ ΔΙΑΛΟΓΟΙ

ΕΚΤΟΣ ΜΙΚΡΟΦΩΝΟΥ: «Να σκεφτόμαστε πιο ανθρώπινα».

M12: «Τί να σκεφτόμαστε πιο ανθρώπινα; Είπα κάτι κακό; Κάτι κακό δεν είπα».

ΟΜΙΛΙΕΣ ΕΚΤΟΣ ΜΙΚΡΟΦΩΝΟΥ

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: «Παρακαλώ, παρακαλώ, δεν θα ανοίγετε το μικρόφωνο χωρίς να πάρετε άδεια...».

M20: «Πρώτον, σε όλες τις θρησκείες οι άνθρωποι μεγαλώνουν, να το ξεκαθαρίσουμε αυτό. Είναι φυσική κατάληξη».

M22: «Αυτό είναι ειρωνεία νομίζω».

M20: «...Αν ήσουν εσύ σε μια χώρα στο εξωτερικό και θα ήθελες να υπάρχει μια εκκλησία ένας ναός, στον οποίο θα προσευχόσουν εσύ ο ίδιος με τους συνανθρώπους τους χριστιανούς, θα ήθελες να είχες αυτή την αντιμετώπιση; Και να θέσω και μια άλλη ερώτηση ως απάντηση. Βλέπεις ότι οι μουσουλμάνοι σου δίνουν μια χαρά και δεν έχουν κανένα πρόβλημα να κάνεις τον δικό σου τον ναό, εσύ όμως γιατί;».

ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΟΙ ΔΙΑΛΟΓΟΙ

M11: «Λοιπόν όσον αφορά για την κόντρα του M12 με την M20, είχε μια απορία η M20 αν θα ήθελες να έχεις την ίδια αντιμετώπιση από τους μουσουλμάνους. Η απάντηση είναι όχι δεν θα ήθελα. Αλλά εμείς, στις μουσουλμανικές χώρες, να το θέσω κάπως έτσι, δεν έχουμε δει να έχει φτιαχτεί κάποιος χριστιανικός ναός».

M4: «Υπάρχει».

ΟΜΙΛΙΕΣ ΕΚΤΟΣ ΜΙΚΡΟΦΩΝΟΥ

M11: «Πού σε ποια χώρα;».

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: «Παρακαλώ, μην παίρνετε τον λόγο έτσι».

M4: «Στο Πακιστάν υπάρχει».

Ο διάλογος, βέβαια, πάνω σε επίμαχα θέματα αποτελεί μια πρόκληση για τη μάθηση, καθώς προετοιμάζει τους μαθητές για να ζήσουν σε έναν κόσμο, όπου περισσότερο θα μπορούν να διαχειριστούν τη σύγκρουση και την αμφισβήτηση, παρά να την αποφεύγουν (Richardson, 2011). Σημειώνεται ότι οι μαθητές ουδέποτε εξετράπησαν από τους κανόνες του διαλόγου, που είχαν τεθεί στη αρχή, ώστε να υπάρξει εξ αρχής κλίμα ασφαλούς διαλόγου και εμπιστοσύνης. Σχεδόν πάντα, στο πλαίσιο του ρόλου που είχαν μπει, ζητούσαν τον λόγο και απευθύνονταν στους συμμαθητές τους με την προσφώνηση «κύριε/κυρία» ή «συνάδελφε». Ακόμα και όταν οξύνθηκαν λίγο οι τόνοι ή όταν κάποιο επιχείρημα εκφράστηκε ειρωνικά, ίσως και με θυμό, οι μαθητές προσπάθησαν να κρατήσουν ένα καλό επίπεδο επικοινωνίας, σεβασμού και ευγένειας, ζητώντας ακόμα και συγγνώμη όταν κάτι δεν ειπώθηκε σωστά. Και σε καμία περίπτωση δεν παρατηρήθηκε κάτι αρνητικό απέναντι στους μαθητές από το Ισλάμ, το αντίθετο μάλιστα υπήρχε μεγάλη αίσθηση σεβασμού και αξιοπρέπειας. Ταυτόχρονα, και από τη μεριά των μουσουλμάνων μαθητών, δεν υπήρξε καμία αρνητική έκφραση απέναντι στους μαθητές που αποτελούσαν τη θρησκευτική πλειοψηφία. Παρότι σε όλη τη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος οι μουσουλμάνοι μαθητές εμφανίζονται να διαλέγονται με άνεση και σιγουριά, με σκοπό να παρουσιάσουν όσα διδάσκει η θρησκεία τους ή να πείσουν για την άποψή τους, σε καμία περίπτωση δεν διαφάνηκε κάποια διάθεση προσβολής ή υποτιμητικού σχολιασμού για τους μη μουσουλμάνους μαθητές.

M4: «Αυτό θα φανεί πολύ άσχημο αλλά συγγνώμη. Στο Ισλάμ πρέπει ένα παιδί κάτω από τα επτά να έχει μάθει το Κοράνι, να το έχει διαβάσει μια φορά περίπου. Δεν νομίζω πως όλα τα παιδιά, δεν προσβάλω κανέναν,

δεν θέλω να προσβάλω κανέναν, δεν νομίζω πως όλα τα παιδιά έχουν διαβάσει την Αγία Γραφή. Αυτό».

Άλλωστε, ένα από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του διαλογικού μαθήματος ήταν να μπορούν οι μαθητές να διαπραγματεύονται τις απόψεις τους. Αυτό δεν θα μπορούσε να γίνει, αν ταυτόχρονα οι μαθητές δεν είναι σε θέση και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους, να διαφωνούν αλλά και να καταλήγουν σε συμφωνίες, ξεπερνώντας τις όποιες δυσκολίες. Αυτό φάνηκε, επίσης, στη σοβαρότητα με την οποία οι ίδιοι οι μαθητές αντιμετώπισαν τη διεξαγωγή των τελικών ψηφοφοριών, δίνοντας λύσεις στα θέματα που απασχόλησαν τον διάλογο, παρά την κούραση που είχαν από το συνεχόμενο μάθημα, αλλά και το προχωρημένο της ώρας.

Ο ρόλος του διαλόγου, σε σχέση με το ενδεχόμενο αντιπαράθεσης ή συμφωνίας, καταγράφεται και στις γραπτές απαντήσεις των μαθητών, οι οποίες δόθηκαν αμέσως μετά το τέλος του μαθήματος. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι οι απαντήσεις αυτές απείχαν ελάχιστο χρονικό διάστημα από τη λήξη της διδακτικής εφαρμογής, που ήταν η προσομοίωση συνεδρίασης του Δημοτικού Συμβουλίου για το θέμα της ανέγερσης των ιερών χώρων. Αυτό ήταν το βασικότερο κομμάτι του διαλογικού μαθήματος, και οι όποιες διαφωνίες παρατηρήθηκαν ήταν ακόμα πολύ νωπές. Παραθέτουμε στη συνέχεια κάποιες από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές, σχετικά με το πώς εξέλαβαν τη λειτουργία του διαλόγου μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών αντιλήψεων:

«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».

Ένας διάλογος γύρω από τα πιστεύω και τις αξίες μέσα στην τάξη, μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση διενέξεων, κριτική ή μη σεβασμό προς τις θρησκευτικές μειονότητες. Αυτό, άλλωστε, καταγράφεται σε αναφορές της Marie Von der Lippe και της Sidsel Lied, τις οποίες παραθέτει ο Robert Jackson (2016, σσ. 56, 59).

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. Και εδώ θα μπορούσε να επιβεβαιωθεί η αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η διαθρησκειακότητα δεν είναι μια εμφανής κατάσταση μόνο στην περίπτωση συνύπαρξης μαθητών με διαφορετική εθνική ή θρησκευτική προέλευση, αλλά μπορεί να παρατηρηθεί ακόμα και εντός μιας κατά τα άλλα «συμπαγούς» ή «ομοιογενούς» θρησκευτικής παράδοσης. Χαρακτηριστική είναι η αποστροφή μιας ελληνίδας μαθήτριας, η οποία δήλωνε με έμφαση κατά τη διάρκεια του διαλόγου ότι δεν ανήκει στην θρησκεία της πλειοψηφίας.

«Και σου μιλάω εγώ τώρα, γιατί εγώ δεν είμαι ορθόδοξη. Γιατί έχω δει κάποια πράγματα στην ζωή μου και έχω και άλλα και έχω γνωρίσει και άλλη θρησκεία».

Οι μαθητές, ακόμα και όσοι δεν πήραν τον λόγο, ήταν παρόντες στη διαδικασία του διαλόγου και ενεργοποιήθηκαν με τη διεξαγωγή των ψηφοφοριών. Με τη δύναμη που τους έδινε ο ρόλος τους αγωνίστηκαν για τις αξίες, με τις οποίες συμφωνούσαν. Και μέσα από αυτή τη διαδικασία έμαθαν ότι οι διαφωνίες είναι κάτι το φυσικό, όταν υπάρχει διάσταση απόψεων. Το ζητούμενο είναι η υπέρβασή τους και η επίτευξη μιας *minimum* συμφωνίας.

Βέβαια, κατά τη συζήτηση ανατροφοδότησης η οποία πραγματοποιήθηκε μετά το τέλος του διαλογικού μαθήματος, υπήρξαν και φωνές που στάθηκαν κάπως κριτικά έναντι του διαλόγου:

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

Όμως, περισσότερο χαρακτηριστικά είναι εκείνα τα λόγια των μαθητών για τον ρόλο του διαλόγου, που δίνουν μian άλλη και διαφορετική εικόνα:

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: «Σίγουρα υπήρξαν μερικές διαφωνίες, αλλά πιστεύω πως ωφεληθήκαμε πάρα πολύ από αυτό. (Καθηγητής: Σε τι νομίζεις ότι ωφεληθήκατε;) 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»

M3: «Θα ήθελα πολύ να επαναληφθεί κάτι παρόμοιο».

Η θετική αίσθηση που υπάρχει σε αυτές τις διατυπώσεις αλλά και η επιθυμία για επανάληψη μιας παρόμοιας διαλογικής διαδικασίας, δείχνει ότι ο διάλογος μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών απέφερε τελικά ικανοποίηση στην ομάδα, ενώ άφησε ανοιχτές προοπτικές για ανάληψη αντίστοιχων μελλοντικών εφαρμογών.

Παρόμοιο αποτέλεσμα αναδεικνύει και μια άλλη έρευνα, στο πλαίσιο του προγράμματος REDCo. Σύμφωνα με τον Fedor Kozryev, ο οποίος εργάστηκε σε σχολεία της Αγίας Πετρούπολης, ο διάλογος μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για να επιλυθεί ή να αποφευχθεί μια συγκρουσιακή κατάσταση, όταν δεν περιορίζεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αλλά δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές με διαφορετικές απόψεις να μπορούν να συζητούν, κάνοντας αντικείμενο του διαλόγου τους τις μεταξύ τους διαφορές (Kozryev, 2009, σσ. 214-215). Άλλωστε, όπως υποστήριξε και ο Kevin O' Grady, στο πλαίσιο του προγράμματος REDCo στην Αγγλία, οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να διερευνώνται και όχι να αποκρύπτονται. Και αυτό μπορεί να γίνεται

μέσα στο ασφαλές περιβάλλον της ΘΕ, με τη χρήση επίμαχων θεμάτων ως αφορμή διαλόγου (O' Grady, 2009, σ. 58).

Σε παρόμοιο τόνο κινήθηκαν και οι γραπτές απαντήσεις, που δόθηκαν από τους μαθητές στο ερώτημα «Τι έμαθα σήμερα»:

«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».

Η ανάδειξη του παράγοντα της ανησυχίας, καθώς και του προβληματισμού σε μερίδα των μαθητών, δεν αποτελεί ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα. Ο διάλογος που πραγματοποιήθηκε μέσα από την εφαρμογή του μαθήματος δεν ήταν κάτι το συνηθισμένο για τους μαθητές. Όπως παρατηρήθηκε από την αρχική μη λεκτική εικόνα των μαθητών, αλλά και όπως επίσης καταγράφηκε στις απαντήσεις τους⁹⁶, μέσα από τη δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε με την έναρξη του διαλογικού μαθήματος, ήταν φανερό μια αίσθηση αμηχανίας και ανησυχίας για το τι θα επακολουθούσε, καθώς και για το ποια μορφή/αποτελέσματα θα είχε ένας διάλογος μεταξύ Χριστιανισμού και Ισλάμ, τη στιγμή που υπήρχαν στην τάξη μαθητές και από τις δύο θρησκευτικές παραδόσεις, η μία από τις οποίες βρισκόταν σε συντριπτική μειοψηφία έναντι της άλλης.

Παρότι η συγκεκριμένη ομάδα των μαθητών είχε εμπειρία σχολικής συνύπαρξης με θρησκευτικά διαφορετικούς μαθητές, εντούτοις ένα διαλογικό μάθημα που άπτεται θρησκευτικών θεμάτων, και μάλιστα θεμάτων που βρίσκουν εφαρμογή στην καθημερινότητα, δεν ήταν κάτι με το οποίο είχαν ξαναέρθει σε άμεση επαφή στο παρελθόν. Και αυτό μπορεί να προκάλεσε εσωτερική ανησυχία και προβληματισμό σε κάποιους μαθητές, σε σχέση βέβαια με το σύνολο της τάξης, που δεν ήταν συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους διαλόγους. Ένα επιπρόσθετο

⁹⁶ Βλ. σ. 166.

στοιχείο, που συντέινει ενδεχομένως στην ανάδειξη ενός προβληματισμού για τον ρόλο του διαλόγου, ήταν η συνεχής και για μεγάλο διάστημα διδασκαλία, κάτι που συνέβαλε στην αύξηση της κούρασης μεταξύ των μαθητών.

Το ζήτημα της ανησυχίας και του προβληματισμού για τον ρόλο του διαλόγου μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών απασχόλησε και την ανατροφοδοτική συζήτηση που έγινε με τους μαθητές, έναν χρόνο μετά τη αρχική διδακτική εφαρμογή. 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 με τους μαθητές βοήθησε στο να υπάρξει μια πληρέστερη ερμηνεία των γεγονότων (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 182; Robson, 2010, σ. 576), αλλά και στο να γίνει κατανοητό το νόημα που οι ίδιοι οι συμμετέχοντες αποδίδουν στα δεδομένα (ερμηνευτική εγκυρότητα) (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 179). Οι απόψεις που ακούστηκαν συμφωνούσαν 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 μπορεί 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.

«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».

ανέφερε ένας μουσουλμάνος μαθητής, απαντώντας στην ερώτηση για το αν μέσα από τη «σύγκρουση» θα μπορούσε να βγει κάτι θετικό.

Τα παραπάνω αποτελέσματα φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στις προσδοκίες που και οι ίδιοι οι μαθητές είχαν θέσει στην αρχή του μαθήματος, ύστερα και από την κατηγοριοποίηση που έγινε με τη συνεργασία των δύο ανεξάρτητων κριτών. Οι μαθητές, ταυτόχρονα βέβαια με τη διατύπωση πολλών ανησυχιών για την έκβαση του διαλογικού μαθήματος, σε ποσοστό 47,8% κατέγραψαν την ελπίδα τους ότι ένα

τέτοιο διαλογικό μάθημα μπορεί να έχει και τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ως προς την κατάκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και συμφωνίας. Στη συνέχεια παρατίθενται κάποιες από τις ίδιες τις διατυπώσεις των μαθητών.

«Ελπίδα για γόνιμο διάλογο».

«Ελπίδα για έναν εποικοδομητικό διάλογο».

«Ελπίζω ότι φεύγοντας θα έχουμε μάθει να ακούμε τον άλλον, να επιχειρηματολογούμε για τις απόψεις μας και να είμαστε ανοιχτόμυαλοι».

«Ελπίδα ότι αυτή η συζήτηση θα αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση και κλίμα ενότητας».

«Ελπίζω ότι αυτή η συνεδρία θα φέρει πρακτικά αποτελέσματα».

«Ελπίδα ότι θα υπάρξει ένας γόνιμος διάλογος».

«Η συζήτηση και η ομαδικότητα δίνει ελπίδα για ένα καλύτερο αύριο, ποιο δημοκρατικό».

«Ελπίδα να κυλίσει ομαλά ο διάλογος που θα κάνουμε, έχοντας πει την άποψή τους όλοι οι μαθητές».

«Ο κόσμος θα γίνει καλύτερος μέσω του διαλόγου».

Παρόμοιες σκέψεις εκφράστηκαν και προφορικά από τους μαθητές, στη σύντομη ανατροφοδότηση που έγινε στην αρχή του μαθήματος, και η οποία αποτέλεσε ένα είδος συμφωνίας για τον διάλογο που θα ακολουθούσε. Στην ερώτηση του καθηγητή «τι είναι αυτό που θα πρέπει να γίνει, ώστε να ευοδωθούν οι ελπίδες όλων από το διαλογικό μάθημα που θα διεξαχθεί σήμερα», επαναλήφθηκαν μαθητικές προτάσεις που είχαν να κάνουν με τη διαδικασία του διαλόγου και τον τρόπο της επικοινωνίας.

M15: «Να σεβαστούμε ο ένας τη γνώμη του άλλου».

M21: «Πιστεύω ότι ο καθένας για να μιλήσει θα πρέπει να παίρνει τον λόγο και να μην πετάγεται».

M3: «Να είμαστε υπομονετικοί και να περιμένουμε να τελειώσει ο άλλος, ακόμα και αν διαφωνούμε με αυτά που λέει».

3.3. Στάσεις απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό

Όσον αφορά στη διερεύνηση των στάσεων που κράτησαν οι μαθητές έναντι στη θρησκευτική ετερότητα, η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων τα οποία

συλλέχθηκαν σε όλες τις φάσεις της έρευνας κινήθηκε στον άξονα των δύο ερευνητικών ερωτημάτων («Ποια είναι η επίδραση της τεχνικής του διαθρησκειακού διαλόγου στη γνωριμία με τον θρησκευτικά διαφορετικό και στην επιθυμία διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων με αυτόν;» και «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;»). Όλα τα ερευνητικά δεδομένα, όσα προέκυψαν μέσα από τους μαθητικούς διαλόγους και όσα με ποσοτικό τρόπο καταγράφηκαν στα ερωτηματολόγια, έρχονται να αναδείξουν και να φωτίσουν τις ερευνώμενες πτυχές της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης.

Κατά την έναρξη του διαλόγου παρατηρήθηκε έντονος προβληματισμός των μαθητών, σχετικά με τον κίνδυνο που «έκρυβε» ένας παρόμοιος διάλογος μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών. Οι μαθητές, στο μεγαλύτερο ποσοστό τους, δεν έκρυψαν την ανησυχία που είχαν, σχετικά με την εξέλιξη του διαλόγου αλλά και το κλίμα που θα διαμορφωνόταν ανάμεσα στους μαθητές, καθώς και την ανησυχία που αισθάνονταν για το πώς οι ίδιοι θα μπορούσαν να διαχειριστούν αυτήν τη νέα κατάσταση⁹⁷. Οι ανησυχίες που αναφέρθηκαν εκεί είχαν βέβαια σχέση με αυτή καθ' αυτή την διαδικασία του διαλόγου, δεν παύουν όμως να υποκρύπτουν και κάποιο προβληματισμό σε επίπεδο στάσης απέναντι στη θρησκευτική διαφορετικότητα.

Θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι οι μαθητές δεν έμειναν μόνο στη διατύπωση της ανησυχίας τους μπροστά στον επικείμενο διάλογο. Κατέγραψαν και τις ελπίδες τους για τον διάλογο αυτόν. Στο επίπεδο του διαλόγου ως διαδικασία επικοινωνίας, οι αναφορές των μαθητών ήδη παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα⁹⁸. Όσον αφορά στο ενδιαφέρον και την ευαισθητοποίηση που καταγράφηκε απέναντι στην θρησκευτική ετερότητα, παρουσιάζονται εδώ οι μαθητικές καταγραφές όπως κατηγοριοποιήθηκαν με τη βοήθεια των δύο ανεξάρτητων κριτών, και οι οποίες προέρχονται από το 43,5% των μαθητών της τάξης:

⁹⁷ Βλ. σ. 166.

⁹⁸ Βλ. σ. 190.

«Έχω την ελπίδα ότι όλα θα πάνε καλά και θα καταλάβει ο ένας για τη θρησκεία του άλλου» (μουσουλμάνος μαθητής).

«Θα καταλάβουν και θα σταματήσουν να ασκούν κριτική στο Ισλάμ» (μουσουλμάνος μαθητής).

«Ελπίδα για αλληλοκατανόηση και αλληλοσεβασμό».

«Ελπίζω ο κάθε συμμαθητής μου να αποδεχτεί την άλλη θρησκεία».

«Ελπίζω πως μέσα από αυτόν τον διάλογο να μην γίνει καμιά παρεξήγηση, να σταματήσουν οι προκαταλήψεις και ο φόβος για το διαφορετικό».

«Ελπίζω πως θα γνωρίσουμε τη θρησκεία, χωρίς να την κρίνουμε αρνητικά».

«Ελπίζω ότι θα συμφιλιωθούν τελικά χριστιανοί και μουσουλμάνοι».

«Ελπίζω ότι στο τέλος μέσα από τον διάλογο θα γνωρίσουμε ο ένας τη θρησκεία του άλλου και δεν θα την κρίνουμε μόνο».

«Ελπίζω και προσδοκώ μετά από αυτήν τη συζήτηση... να μάθουμε να εκτιμάμε περισσότερο τις άλλες θρησκείες και να τις σεβόμαστε».

«Ελπίζω να σταματήσουν οι προκαταλήψεις και η ρατσιστική αρνητική στάση που έχουν ορισμένοι για τις υπόλοιπες θρησκείες».

Αντίστοιχα στοιχεία καταγράφηκαν μέσα και από τους διαλόγους μεταξύ των μαθητών. Σε ένα πρώτο επίπεδο επικοινωνίας, όπως διαφάνηκε από τους διαλόγους που πραγματοποιήθηκαν στην ομάδα με τους δύο μουσουλμάνους μαθητές, υπήρξε μεγάλη επιθυμία άμεσου διαλόγου μεταξύ των μελών της ομάδας, γι' αυτό και δεν τηρήθηκαν επακριβώς τα όσα ζητήθηκαν για την επεξεργασία των κειμένων με τη νέα θρησκευτική γνώση. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι ο διάλογος αυτός απέκτησε και μια «εξομολογητική» διάθεση εκ μέρους των μαθητών που ασπάζονταν το Ισλάμ⁹⁹, οι οποίοι στο πλαίσιο της ομάδας τους έθεσαν τούς προβληματισμούς που είχαν, ως προς τον τρόπο που έβλεπαν την θρησκευτική τους παράδοση καθώς και ως προς τη θέση τους μέσα στο περιβάλλον της ελληνικής κοινωνίας. Έκδηλος, όμως, ήταν και ο κριτικός προβληματισμός των άλλων μαθητών για ζητήματα που αφορούσαν τη θρησκεία του Ισλάμ. Την ίδια στιγμή, δεν έλειψαν και οι διαφωνίες μεταξύ των μουσουλμάνων μαθητών, λόγω των διαφορετικών αντιλήψεων που εκείνη τη στιγμή εξέφραζαν. Το στοιχείο αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι ακόμα και εντός μιας καθορισμένης εθνικής ή πολιτισμικής κοινότητας

⁹⁹ Σημειώνεται ότι κάποια στιγμή οι ίδιοι οι μαθητές έκλεισαν τα μικρόφωνα, ώστε να διακοπεί η δυνατότητα ηχογράφησης για τα όσα συζητούσαν εκείνο το διάστημα στην ομάδα τους.

δεν καταγράφονται οπωσδήποτε ομοιογενή θρησκευτικά χαρακτηριστικά¹⁰⁰. Στο σημείο αυτό παρατίθενται κάποια παραδείγματα της διαφοροποίησης που καταγράφηκε μεταξύ των μουσουλμάνων μαθητών, τόσο στο πλαίσιο της συνεργασίας τους σε μια μικρότερη ομάδα μαθητών, όσο και στο επίπεδο της ολομέλειας της τάξης.

Διάλογοι εντός της ομάδας:

M4: «Μ6, εγώ στο λέω γιατί αυτή την στιγμή έχω γίνει άκρα μουσουλμάνα».

M6: «Το ξέρω, το βλέπω».

M4: «Νομίζω πως φαίνεται. Και πιστεύω ότι αν ζεις τώρα καλά και ζεις με ότι λέει το Κοράνιο θα πας στον παράδεισο. Και θα δεις και τα ποτάμια με τα γάλατα».

M6: «Μπορεί να είσαι μουσουλμάνα και να μην πιστεύεις όλα αυτά και να μην πιστεύεις όλα αυτά που λες. Εγώ ας πούμε ξέρω τι γράφει το Κοράνιο».

M4: «Αυτό είναι το θέμα, ότι εσύ ακολουθείς αυτό που πρέπει...».

M6: «Αυτό που θέλω εγώ».

M4: «Και αυτό που θέλεις εσύ. Εγώ ακολουθώ αυτό που λέει το Κοράνιο».

M6: «Εγώ δεν καταπιέζομαι, ούτε τίποτα. Μια χαρά είμαι και δεν με νοιάζει τι θα γίνει με τον θάνατο».

M4: «Αυτό είναι δικό σου, το καταλαβαίνω».

M6: «Δεν με νοιάζει αν θα πάω στην κόλαση».

...

M4: «Όπως το αντιλαμβάνεσαι, εγώ τελευταία τώρα το έχω αντιληφθεί. Δηλαδή εγώ και η M6 κάνουμε ό,τι λέει η θρησκεία μας. Εγώ κάτι διαφορετικό, η M6 κάτι διαφορετικό».

M6: «Εσύ πιστεύεις στον Θεό εγώ πιστεύω σε αυτό που θέλω εγώ. Δηλαδή εγώ κάνω αυτά που θέλω εγώ. Δηλαδή δεν με νοιάζει τι θα γίνει με τον θάνατο, ενώ εσένα σε νοιάζει για αυτό τα κάνεις όλα αυτά».

M4: «Όχι – όχι...».

M6: «Γιατί πιστεύεις και θέλεις να πας στον παράδεισο...».

M4: «Στον παράδεισο, θέλω τώρα να ζήσω μια ζωή που ο Θεός να με...».

Διάλογοι στην ολομέλεια της τάξης:

M6: «Εγώ θέλω να πω για αυτό που είτε προηγουμένως η M4, ότι απαγορεύεται να προσευχηθεί ένας μουσουλμάνος στο δρόμο, δεν απαγορεύεται. Μπορεί να προσευχηθεί όπου θέλει. Όχι όποια ώρα θέλει, βασικά μπορεί να προσευχηθεί και κάποια στιγμή που δεν είναι μέσα στο...».

M4: «Δεν μπορεί».

M6: «Μπορεί να προσευχηθεί».

M4: «Μπορεί να κάνει τα...».

M6: «Μπορεί... ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΟΙ ΔΙΑΛΟΓΟΙ

¹⁰⁰ Βλ. εν. 1.2.3.

M4: «Η ώρα είναι μέχρι δέκα λεπτά δεν μπορείς μετά από δέκα λεπτά να προσευχηθείς και επίσης αν δεν έχεις κάνει “μαζού” δεν είσαι καθαρός...».

M6: «Μισή ώρα είναι η ώρα. Μέσα σε δέκα λεπτά δεν μπορείς να προσευχηθείς».

M4: «Δεν είναι δέκα λεπτά και δεν λέω αυτό, αναφέρομαι σε πόσα “ρικάτ” κάνεις. Κατάλαβες;».

M6: «Όχι».

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: «Παρακαλώ – παρακαλώ...».

M4: «Τα “ρικάτ” είναι τέσσερα, τέσσερα το πρωί, το βράδυ όμως είναι δέκα οκτώ. Κατάλαβες τι λέω;».

M6: «Εγώ άλλο θέλω να πω. Ότι μπορείς να προσευχηθείς όπου θέλεις, ακόμα και στο δρόμο».

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: «Παρακαλώ, M4».

M6: «Εντάξει, δεν είναι ωραίο να προσευχηθείς στον δρόμο, μπροστά στον κόσμο, δεν είναι ωραίο, καλύτερα να προσευχηθείς στο σπίτι σου. Αλλά όχι ότι απαγορεύεται στον δρόμο».

M4: «Δεν λέω πως απαγορεύεται, ωραία είπα “απαγορεύεται”, ζητάω μεγάλη συγχώρεση σε όλους και στο κοινό, αυτό που θέλω να πω είναι ότι όταν ένας άνθρωπος δεν είναι καθαρός δεν μπορεί να προσευχηθεί».

M6: «Τι εννοείς καθαρός;».

ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: «Ευχαριστούμε πολύ. M4 ανοίξτε το μικρόφωνο σας».

M4: «Όταν λέω καθαρός να έχει κάνει “βαζού” δηλαδή να είναι πλυμένος. Παλαιότερα, το Κοράνιο λέει, αν δεν έχεις νερό εκείνη την στιγμή, αλείφεται με χώμα. Αν βρεις χώμα εκείνη την στιγμή της προσευχής μπορείς να προσευχηθείς στο δρόμο, αλείφοντας το σώμα σου με χώμα. Τότε ναι, τότε είσαι καθαρός. Αυτό λέει το Κοράνιο πάντως».

Με αφορμή την επεξεργασία των υπό εξέταση θρησκευτικών εννοιών («Θεός», «Πίστη», «Προσευχή»), τα θέματα που τέθηκαν στον διάλογο που συμμετείχαν οι μουσουλμάνοι μαθητές είχαν να κάνουν με το ζήτημα α) της προσωπικής θρησκευτικότητας, β) της συμμετοχής των μουσουλμάνων μαθητών στο μάθημα των Θρησκευτικών, γ) της ενδυμασίας και δ) της τήρησης των θρησκευτικών κανόνων στην καθημερινή ζωή, ζητήματα βέβαια που θα μπορούσαν να δώσουν το έναυσμα άλλης ερευνητικής εστίασης. Αναφέρονται ενδεικτικά κάποιες συνομιλίες:

M6: «Τέλος πάντων το Ισλάμ είναι πιο αυστηρό».

M4: «Πάρα πολύ πιο αυστηρό. «Να σου πάει». Και αυτή την στιγμή «να μου πάει» εμένα. Είναι τα ρούχα και ο τρόπος που συμπεριφέρομαι. Είναι η χώρα που ζω, αυτό είναι το χειρότερο. Γιατί αν ήμουν στο Πακιστάν θα ήμουν μια χαρά. Θα ήμουν πιο ελεύθερη λόγω της θρησκείας, δηλαδή θα ήμουν ήρεμη, χαλαρή».

M20: «Νομίζω ότι δίνει εντάσεις...».

M4: «Αυτή την στιγμή νιώθω πως Θεέ μου κάνω αμαρτία. Θεέ μου, γιατί να τα φοράω, να βάλω πιο μακριά, κάτι άλλο. Κάτι που επιτρέπεται να φοράω και το σχολείο, και το θέλει και η θρησκεία, αλλά δεν γίνεται. Και αυτό με ενοχλεί».

M2: «Είναι μια κοινωνία ανοιχτή».

M4: «Είναι ανοιχτή, όταν υπάρχουν μόνο γυναίκες. Όταν υπάρχουν άντρες μεταξύ είναι πάρα πολύ δύσκολο».

M6: «Κάτι που πιστεύεις για το Ισλάμ τότε να αναγκάζεσαι και πιστεύεις».

...

M4: «Εγώ αυτό που θέλω να πω είναι ότι δεν με καταπιέζει ούτε η μάνα μου ούτε ο πατέρας μου. Δεν με καταπιέζουν, δεν μου λένε M4 βάλε αυτό, βάλε αυτή την μπλούζα, μου λένε βάλε ό,τι θέλεις κάνε ό,τι θέλεις, είναι δικιά σου ζωή, αλλά ζήσε μέσα στο Ισλάμ. Αυτό. Και εγώ μόνη μου με την σκέψη μου, δεν γίνεται, έχω διαβάσει την μετάφραση του Κορανίου δυο φορές και με όλα αυτά που διαβάζω και σκέφτομαι και λέω να κάνω αυτό να κάνω εκείνο, να μην κάνω αυτό. Μόνη μου έχω ακολουθήσει αυτό το δρόμο. Δεν με καταπιέζει κανένας. Αυτό μου αρέσει».

...

M4: «Ποτέ δεν πιστεύω ότι υπάρχει απολυτότητα γιατί αν υπήρχε δεν θα άκουγα, δεν θα έδινα δεκάρα τσακιστή για τον Χριστιανισμό. Δηλαδή το πρώτο πράγμα που μου είπε η μάνα μου “πας Γυμνάσιο, θέλεις δεν θέλεις θα καθίσεις και στα Θρησκευτικά, θέλεις δεν θέλεις, θα καθίσεις και στο Λύκειο. Γιατί είναι το καλό”».

M2: «Και καλά σου έκανε».

M4: «Και της λέω, αυτό το θέλω γιατί θέλω να μάθω και όλα αυτά. Και μου είπε ο T...¹⁰¹, “εσύ δεν έχεις πάρει απαλλαγή”. Και του λέω “όχι κύριε, μού αρέσει, με ενδιαφέρει”».

Είναι φανερό, όπως υποστηρίζει και η Julia Irgrave, ότι σε έναν μαθητικό διάλογο μεταξύ των θρησκειών η δύναμη των προσωπικών πεποιθήσεων κάνει τον διάλογο περισσότερο ουσιαστικό, καθώς οι μαθητές καλούνται να μοιραστούν αυτά που ξέρουν, τις εμπειρίες και τα προσωπικά τους πιστεύω, από τη δική τους οπτική γωνία, παρά να αντιμάχονται για το ποιος ή ποια θρησκεία έχει την αλήθεια (Irgrave, 2015, σσ. 125-127). Σημειώνεται ότι ο διάλογος στο επίπεδο της ομάδας έγινε σε πολύ καλό κλίμα, καθώς παρουσίαζε στοιχεία απόλυτου σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας, ενώ ταυτόχρονα έδινε πολλά περιθώρια συνεννόησης και υπέρβασης των όποιων παρεξηγήσεων γύρω από την παρουσία των θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ταυτόχρονα, αυτή η

¹⁰¹ Ο διευθυντής του σχολείου.

αλληλεπίδραση μεταξύ των θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών ίσως λειτούργησε με ισχυρότερο τρόπο, συγκριτικά με ένα μάθημα που θα περιστρεφόταν γύρω από μια διδασκαλία βασισμένη στην αυθεντία του εκπαιδευτικού.

Αλλά και μέσα από το βασικό διαλογικό κομμάτι του μαθήματος στο επίπεδο της ολομέλειας, όπως αναδείχτηκε από την ανάλυση των μαθητικών διαλόγων με τη συνεργασία των ανεξάρτητων κριτών, 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 διαλογικού μαθήματος, σε είκοσι δύο περιπτώσεις καταγράφηκαν διατυπώσεις ευαισθησίας και σεβασμού έναντι στη θρησκευτική ετερότητα (ποσοστό 22% επί του συνόλου των μαθητικών ομιλιών), σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση που έγινε με τη συνεργασία των δύο ανεξάρτητων κριτών. Κάποιες από αυτές τις διατυπώσεις παρατίθενται ενδεικτικά στη συνέχεια:

M21: «Θέλω να πω ότι γενικά στην Ελλάδα έχουμε πολλούς χριστιανικούς ναούς και οι έλληνες πολίτες χριστιανοί του Δήμου Οικουμενίου θα μπορούσαν να πηγαίνουν στις διπλανές περιοχές, αν είχαν τόσο μεγάλη ανάγκη για να προσευχηθούν. Ενώ οι μουσουλμάνοι για να μπορέσουν να προσευχηθούν, συλλογικά και όλοι μαζί, θα έπρεπε να πηγαίνουν σε άλλη πόλη, με τη λογική που το λες εσύ».

M13: «Εγώ θα διαφωνήσω με τον M11 και θα συμφωνήσω βέβαια με τη M21, γιατί η Ελλάδα είναι γεμάτη χριστιανικούς ναούς και βασικά μπορούμε να το καθυστερήσουμε να κτίσουμε έναν χριστιανικό ναό. Και, επειδή δεν έχουμε την οικονομική δυνατότητα να κτίσουμε δυο ναούς, πρέπει να δώσουμε προτεραιότητα στον μουσουλμανικό ναό».

M3: «Θα ήθελα να συμφωνήσω με τον κύριο M15 σχεδόν απόλυτα από την άποψη ότι κάτι πρωτοποριακό θα είναι να κτιστεί πρώτα ο μουσουλμανικός ναός...».

M20: «Πάνω σε αυτό που είπε ο αγαπητός M22, δεν νομίζω ότι εδώ πέρα κάποιος θέλει να το παίξει υπεράνω σε αυτό το θέμα. Και σου μιλάω εγώ που δεν είμαι ορθόδοξη και θέλω να φτιαχτεί ένας χριστιανικός ναός. Απλά, πιστεύω, υπάρχουν τόσο πολλοί ναοί στον Χριστιανισμό στην Ελλάδα, δηλαδή σε κάθε στενό υπάρχει και μια εκκλησία. Υπάρχει και αυτό το δικαίωμα στους ανθρώπους που πιστεύουν σε κάποια άλλη θρησκεία από τη δική σας, να μπορούν να έχουν ένα χώρο να προσεύχονται».

M3: «Θα ήθελα να προτείνω κάτι άλλο μέχρι να μπορέσουμε να κτίσουμε και τους δυο ναούς ταυτόχρονα, όπως είπα πριν. Να έχουμε ένα χώρο να

παραχωρήσουμε ένα χώρο, που θα μπορούν να πηγαίνουν οι μουσουλμάνοι κάθε Παρασκευή μεσημέρι, και όποτε άλλοτε επιβάλλεται από τη θρησκεία τους, να τελούν την προσευχή τους και όλες τις υπόλοιπες ώρες οι χριστιανοί. Να είναι ένας χώρος κοινός δηλαδή, ο οποίος δεν θα έχει ούτε εικονίσματα χριστιανικά ούτε όπως τέλος πάντων διακοσμούν, δεν γνωρίζω, τους ναούς τους τα τζαμιά οι μουσουλμάνοι. Αυτό, βέβαια, μέχρι να κτίσουμε και τους δυο άλλους ναούς ταυτόχρονα».

M13: «Εγώ συμφωνώ με την άποψη της M20 και θα ήθελα να απαντήσω στον M22, ο οποίος νομίζει ότι κάποιος το παίζουμε υπεράνω που έχουμε αυτή την άποψη. Ότι εγώ που είμαι χριστιανή ορθόδοξη, σαν χριστιανή ορθόδοξη, θα προτιμούσα να κτιστεί πρώτα ένας χριστιανικός ναός. Και σας απαντήσαμε πριν ότι η Ελλάδα είναι γεμάτη από χριστιανικούς ναούς, και θα μπορούσαμε να δώσουμε μια μικρή προτεραιότητα, ώστε να κτίσουμε έναν μουσουλμανικό ναό».

M6: «Εγώ θα έλεγα να κτιστούν ή οι δυο ναοί ή κανένας. Γιατί έτσι οι χριστιανοί που δεν θέλουν να κτιστεί πρώτα ο μουσουλμανικός ναός θα διαμαρτυρηθούν. Για αυτό καλύτερα είναι να κτιστούν ή και οι δυο ή κανένας».

M19: «Πιστεύω ότι θα πρέπει να δώσουμε προτεραιότητα στον μουσουλμανικό ναό».

M20: «Και αν θα θέλετε να είστε ισότιμοι προς όλους τους συνανθρώπους σας καλό θα ήταν να δώσετε αυτό το δικαίωμα και στους μουσουλμάνους, και το λέω αυτό διότι στην Ελλάδα συγκεκριμένα, μπορεί εγώ να μένω εδώ, να μην έχει ο δήμος μου μια εκκλησία, αλλά σε πέντε λεπτά με τα πόδια ή με το αμάξι φτάνω. Οι μουσουλμάνοι πρέπει να πάνε ή στη Θεσσαλονίκη ή στην Ξάνθη, και εκεί πέρα έχουν μόνο τους ναούς τους. Άμα εσείς ήσασταν σε μια άλλη χώρα, και για να πάτε να προσευχηθείτε θα πρέπει να κάνετε ένα δρόμο 500 χιλιομέτρων και παραπάνω, που είναι η Θεσσαλονίκη, δεν νομίζω ότι θα σας άρεσε και πάρα πολύ».

M12: «Εγώ ήθελα να πω στη M20 ότι άμα προσεύχομαι ή άμα θέλω να κτίσω έναν ναό για να προσεύχομαι δεν προσβάλω κανέναν, ούτε δείχνω κακία σε κανέναν ούτε προς τους μουσουλμάνους, ούτε ότι δεν τους αγαπάω. Και πρώτον μην ξεχνάμε, θα συμφωνήσω με τον M11, ότι βρισκόμαστε στην Ελλάδα, η οποία είναι χριστιανικό κράτος. Εμείς δεν λέμε να μην κτιστεί μουσουλμανικός ναός, αλλά θέλουμε να δώσουμε προτεραιότητα να κτιστεί ένας χριστιανικός. Γιατί ως νέος δήμος χρειάζεται έναν ναό, όπως κάθε δήμος έχει τη μητρόπολη του. Ένας ηλικιωμένος δεν μπορεί να τρέχει σε άλλες περιοχές. Και κάνετε αναφορά και σε αυτοκίνητο. Ποιος σας είπε ότι έχουν όλοι αυτοκίνητο; Έχει ο κάθε Έλληνας αυτοκίνητο; Βλέπετε να έχουμε την άνετη ζωή για να έχουμε αυτοκίνητο όλοι;»

M21: «Θα ήθελα να πω πως χριστιανικοί ναοί υπάρχουν στις διπλανές περιοχές και είναι πολύ πιο εύκολο για έναν χριστιανό να παίρνει ένα έστω μεταφορικό μέσο, για να πηγαίνει στις διπλανές περιοχές παρά για έναν μουσουλμάνο που θα πρέπει να παίρνει το ΚΤΕΛ, για να πάει στην

Ξάνθη και στη Θεσσαλονίκη, που είναι πολύ πιο μακριά από τις διπλανές περιοχές και παίρνει λιγότερο χρόνο».

M20: «... Αν ήσουν εσύ σε μια χώρα στο εξωτερικό και θα ήθελες να υπάρχει μια εκκλησία, ένας ναός, στον οποίο θα προσευχόσουν εσύ ο ίδιος με τους συνανθρώπους, τους χριστιανούς, θα ήθελες να είχες αυτή την αντιμετώπιση; Και να θέσω και μια άλλη ερώτηση ως απάντηση. Βλέπεις ότι οι μουσουλμάνοι σου δίνουν μια χαρά και δεν έχουν κανένα πρόβλημα να κάνουν τον δικό σου τον ναό, εσύ όμως γιατί;»

M4: «... Και επίσης και στις δυο θρησκείες λέει να σέβεσαι τη θρησκεία του άλλου. Άρα ακόμα και αν υπάρξει ενόχληση από τις καμπάνες ή από τον Ιμάμη σεβόμαστε τη θρησκεία του άλλου».

Κεντρική διατύπωση αλλά και απόφαση όλων των μαθητών της τάξης ήταν η αποφυγή του φανατισμού και ο σεβασμός στο αίτημα των κατοίκων για ανέγερση χώρων λατρείας. Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι η διατύπωση περί αποφυγής του φανατισμού καταγράφηκε τουλάχιστον τέσσερις φορές, από τον ένα μαθητή που ακολουθούσε τη θρησκεία του Ισλάμ.

«Αν είναι να φτιαχτούν και τα δυο τεμένη, να υπάρχει ασφάλεια και στις δυο πλευρές. Και να έχουν κάνει μια συμφωνία, ένα “συμβόλαιο”, να μην υπάρχει φανατισμός».

«...Σεβασμός, ώστε να μην υπάρχει φανατισμός».

«...Δεν γίνομαι φανατική».

Όπως φάνηκε μέσα από τους διαλόγους, οι μαθητές τοποθέτησαν τους εαυτούς τους στη θέση του διαφορετικού, και συγκεκριμένα στη θέση του θρησκευτικά διαφορετικού (π.χ. «όπως εμείς θέλουμε να προσευχόμαστε, έτσι και οι άλλοι θέλουν να προσεύχονται»). Αναγνώρισαν τις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν και προσπάθησαν μέσα από τον διάλογο να βρουν ικανές λύσεις, για να αντιμετωπίσουν το ζήτημα που είχε ανακύψει. Η διάθεση που έδειξαν οι μαθητές έδειξε ότι κατάφεραν να «γνωρίσουν» τον θρησκευτικά διαφορετικό. Και αυτό επιτεύχθηκε και γνωσιακά, μαθαίνοντας για τη θρησκεία του, αλλά και σε επίπεδο διαπροσωπικής αλληλεπίδρασης, μέσα από την επιθυμία τους να διευκολύνουν την άσκηση της θρησκευτικότητάς του.

M3: «... νομίζω ότι οι περισσότεροι από εδώ, ήταν έτσι και αλλιώς, αλλά γίνανε ακόμα περισσότερο ανοιχτόμυαλοι».

Αλλά και στην τελική ψηφοφορία, όπου στο ερώτημα «Ποιου ιερού χώρου η ανέγερση θα έπρεπε να προηγηθεί, σε περίπτωση οικονομικής αδυναμίας του Δήμου», το 65,2% των μαθητών εξέφρασαν τη θέση ότι θα έπρεπε να προηγηθεί η ανέγερση του ισλαμικού τεμένους και έπειτα του χριστιανικού ναού, κάτι που ενισχύει την εμφάνιση στάσεων ευαισθησίας και σεβασμού απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό.

Ως γνωριμία με τον θρησκευτικά διαφορετικό μπορεί, βέβαια, να θεωρηθεί η απόκτηση γνωσιακών επαρκειών και η κατανόηση της θρησκείας του άλλου, κάτι που ήδη παρουσιάστηκε παραπάνω και αφορά στα γνωσιακά αποτελέσματα που είχε ο διάλογος¹⁰². Όμως, στο φάσμα της γνωριμίας με τον άλλον οπωσδήποτε εντάσσονται οι στάσεις απέναντι στη θρησκευτική διαφορετικότητα, ακόμα και η επιθυμία διαμόρφωσης φιλικών σχέσεων μαζί του.

Στο πλαίσιο αυτό, ως προς το ερώτημα για το αν το διαλογικό μάθημα βοήθησε τους μαθητές να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για τη θρησκεία του άλλου, παρότι ένα 8,6% των μαθητών απάντησαν αρνητικά και το 43,5% έδωσαν ουδέτερη απάντηση, το 47,8% των μαθητών απάντησαν θετικά (συμφωνία 39,1%, απόλυτη συμφωνία 8,7%) ($m=3,43$, $s.d.=0,89$) (πίν. 32). Ιδιαίτερη σημασία έχει και το γεγονός ότι μέσα στους μαθητές που απάντησαν θετικά βρίσκονταν και οι δύο μουσουλμάνοι μαθητές, οι οποίοι υποστήριξαν ότι ο διάλογος βοήθησε να αναθεωρήσουν τις απόψεις που είχαν για τη θρησκεία των άλλων.

Ο διάλογος που έγινε με βοήθησε να αναθεωρήσω τις αντιλήψεις μου για τη θρησκεία του άλλου (μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	4,3
Διαφωνώ	4,3
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	43,5
Συμφωνώ	39,1
Συμφωνώ απόλυτα	8,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 32

¹⁰² Βλ. εν. 3.1.

Παρόμοια εικόνα υπήρξε και στην ερευνητική εφαρμογή που έγινε έναν χρόνο μετά την κύρια έρευνα. Το 47,8% των μαθητών απάντησαν με θετικό ή απόλυτα θετικό τρόπο ότι ο διάλογος που έγινε βοήθησε στο να αναθεωρήσουν τις απόψεις που είχαν για τη θρησκεία του άλλου (συμφωνία 39,1%, απόλυτη συμφωνία 8,7%) ($m=3,35$, $s.d.=1,02$) (πίν. 33), 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.

Ο διάλογος που έγινε με βοήθησε να αναθεωρήσω τις αντιλήψεις μου για τη θρησκεία του άλλου (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	8,7
Διαφωνώ	4,3
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	39,1
Συμφωνώ	39,1
Συμφωνώ απόλυτα	8,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 33

Με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν πριν και μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος, στο ερώτημα «Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, για να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του», φαίνεται ότι υπήρξε μια μικρή ποσοστιαία διαφοροποίηση, η οποία ήταν αισθητή και στους μαθητές από το Ισλάμ.

Πριν τον διάλογο υπήρχε ένα ποσοστό μαθητών που είτε απάντησαν ότι η θρησκεία αποτελεί για αυτούς κριτήριο ανάπτυξης μιας φιλίας (συμφωνία 4,3%), είτε κράτησαν ουδέτερη στάση (ούτε συμφωνία, ούτε διαφωνία 21,7%), ενώ διαφώνησε το 73,9% των μαθητών (διαφωνία 21,7%, απόλυτη διαφωνία 52,2%) ($m=1,78$, $s.d.=0,95$). Μετά το τέλος του διαλογικού μαθήματος, όμως, σε όλη την ομάδα των μαθητών δεν καταγράφηκε καμία θετική απάντηση στο συγκεκριμένο ερώτημα, και σε σχέση με τις αρχικές απαντήσεις μειώθηκαν οι ουδέτερες (ούτε συμφωνία, ούτε διαφωνία 17,4%) και αυξήθηκαν οι απόλυτα αρνητικές (διαφωνία 21,7%, απόλυτη διαφωνία 60,9%) ($m=1,57$, $s.d.=0,78$) (πίν. 34 και 35).

Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του (πριν τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	52,2
Διαφωνώ	21,7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	21,7
Συμφωνώ	4,3
Σύνολο	100,0

Πίνακας 34

Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του (μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	60,9
Διαφωνώ	21,7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	17,4
Σύνολο	100,0

Πίνακας 35

Η μικρή αυτή διαφοροποίηση φαίνεται και στη συγκριτική παρουσίαση μέσων όρων και τυπικής απόκλισης όσον αφορά τα δύο ερωτήματα (πίν. 36).

	Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του (πριν και μετά τον διάλογο)		
	Σύνολο	M.O.	Τυπική Απόκλιση (s.d.)
(πριν τον διάλογο)	23	1,78	,951
(μετά τον διάλογο)	23	1,57	,788
Σύνολο	23		

Πίνακας 36

Παρόμοιες τιμές παρατηρήθηκαν και στις απαντήσεις των δύο μουσουλμάνων μαθητών, όπου διαφάνηκε θετική στάση έναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό, ενώ μόνο στην ερώτηση για το αν η θρησκεία αποτελεί κριτήριο φιλίας υπήρχε μία θετική απάντηση, η οποία φαίνεται ότι μετασχηματίστηκε σε αρνητική μετά το τέλος του διαλογικού μαθήματος.

Οι απαντήσεις των μαθητών, για το αν η θρησκεία αποτελεί για τους μαθητές κριτήριο ανάπτυξης μιας φιλίας, παρέμειναν ίδιες στον έλεγχο που διενεργήθηκε έναν χρόνο μετά τη διδακτική εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος. Διαφάνηκε ότι η θρησκεία δεν αποτελεί κριτήριο ανάπτυξης φιλίας για τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών της τάξης (διαφωνία 21,7%, απόλυτη διαφωνία 69,6%),

ενώ πολύ μικρό ήταν το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων (ούτε συμφωνία, ούτε διαφωνία 8,7%) και δεν αφορούσε τους μουσουλμάνους μαθητές ($m=1,39$, $s.d.=0,65$) (πίν. 37).

Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	69,6
Διαφωνώ	21,7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Σύνολο	100,0

Πίνακας 37

Επιπρόσθετα, και ως προς το ερώτημα για επιθυμία φιλίας με κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό, όπως αυτό διατυπώθηκε μετά το πέρας του διαλογικού μαθήματος, αν και σχεδόν όλοι οι μαθητές απάντησαν ότι ήδη διατηρούν φιλίες με κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό (ναι 87%, όχι 13%) (πίν. 38), η θετική τους απάντηση μετά το τέλος του διαλογικού μαθήματος στο ερώτημα για επιθυμία φιλίας με κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό, δεν έρχεται σε αντίθεση με τις απαντήσεις τους, αλλά λειτουργεί επιβεβαιωτικά. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των μαθητών είχαν πολύ μικρή απόκλιση, καθώς ήταν σε πολύ μεγάλο βαθμό θετικές και απόλυτα θετικές, με μία μόνο ουδέτερη απάντηση (συμφωνία 43,5%, απόλυτη συμφωνία 52,2%, $m=4,48$, $s.d.=0,59$) (πίν. 39).

Έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/α, που πιστεύει σε διαφορετική θρησκεία από τη δική μου (πριν τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Όχι	13,0
Χριστιανισμός	8,7
Ισλάμ	43,5
Ιουδαϊσμός	4,3
Ισλάμ, Ορθοδοξία, Αθεϊσμός κ.ά.	4,3
Ισλάμ, Χριστιανισμός	4,3
Αρκετές	4,3
Σε οποιαδήποτε	4,3
Ισλάμ, Αθεϊσμός	4,3
Αθεϊσμός	4,3
Χριστιανός Καθολικός	4,3
Σύνολο	100,0

Πίνακας 38

Θα επιθυμούσα να έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/α, που έχει διαφορετική θρησκεία από τη δική μου (μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	4,3
Συμφωνώ	43,5
Συμφωνώ απόλυτα	52,2
Σύνολο	100,0

Πίνακας 39

Η επιθυμία φιλίας με κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό φαίνεται να παραμένει πολύ έντονη, και μάλιστα με αυξημένες θετικές τιμές, και έναν χρόνο μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος (συμφωνία 30,4%, απόλυτη συμφωνία 69,6%, $m=4,70$, $s.d.=0,47$) (πίν. 40). Παρότι δεν θα μπορούσε ένα μάθημα να μεταβάλλει τις στάσεις των μαθητών, εντούτοις το γεγονός ότι οι απαντήσεις των μαθητών έναν χρόνο μετά δεν απέχουν από τις απαντήσεις που οι ίδιοι έδωσαν αμέσως μετά τη διδακτική εφαρμογή, μπορεί να αποτελεί μια ένδειξη ότι οι αρχικές απαντήσεις δεν δόθηκαν χωρίς επίγνωση ή κάτω από κάποιο είδος πίεσης αλλά ανταποκρίνονται στις πραγματικές διαθέσεις των μαθητών, όπως αυτές διαμορφώθηκαν και εκφράστηκαν μετά το τέλος του διαλόγου, αν και δεν προέρχονταν όλοι από ίδιες θρησκευτικές παραδόσεις.

Θα επιθυμούσα να έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/α, που έχει διαφορετική θρησκεία από τη δική μου (έναν χρόνο μετά τον διάλογο)	
Ποσοστό	
Συμφωνώ	30,4
Συμφωνώ απόλυτα	69,6
Σύνολο	100,0

Πίνακας 40

Σε παρόμοιο συμπέρασμα είχε καταλήξει και η Julia Irgrave, μέσα από το ερευνητικό πρόγραμμα ηλεκτρονικής επικοινωνίας στο πλαίσιο της ΘΕ, το οποίο εφαρμόστηκε σε μαθητές από διάφορα δημοτικά σχολεία περιοχών του Ηνωμένου Βασιλείου. Στο πρόγραμμα αυτό αναδείχτηκε η δυνατότητα του διαλογικού μοντέλου διδασκαλίας να προωθήσει τη διαθρησκευτική αντίληψη και τις σχέσεις φιλίας, ανάμεσα σε μαθητές από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις (Irgrave, 2004; 2009; McKenna, Irgrave, & Jackson, 2008).

Αλλά και στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στην ερευνώμενη ομάδα λίγες μέρες μετά τη διενέργεια του διαλόγου, στο οποίο ζητήθηκε από τους μαθητές να καταγράψουν αυτά που θεωρούσαν ότι έμαθαν μέσα από το διαλογικό μάθημα, υπήρχαν καταγραφές που αφορούσαν στη διερεύνηση θρησκευτικών στάσεων και συμπεριφορών, το οποίο σαφώς υποδηλώνει ενδιαφέρον για τη θρησκευτική ετερότητα.

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

«Έμαθα να σέβομαι τις άλλες θρησκείες».

«Έμαθα πως μπορούν να συνυπάρξουν αρμονικά οι δύο θρησκείες»

«Έμαθα ποια σχέση έχει ο Χριστιανισμός με το Ισλάμ».

Αυτό το ενδιαφέρον γνωριμίας του «άλλου», φυσικά αναφέρεται πρωταρχικά στη γνώση της θρησκείας του «άλλου», κάτι που καταγράφηκε νωρίτερα στις απαντήσεις των μαθητών. Η γνωριμία, όμως, με τον «άλλον» πηγαίνει ακόμα παραπέρα. Όπως σημειώνεται σε απαντήσεις μαθητών, η γνωριμία του «άλλου» έχει να κάνει με τον διάλογο, την ανταλλαγή απόψεων και των προσωπικών «πιστεύω». Αυτή η διαδικασία έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να έρθουν πιο κοντά, περισσότερο από αυτό που ζούσαν ως συμμαθητές για μεγάλο χρονικό διάστημα.

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

«Έμαθα τις απόψεις των συμμαθητών μου και τους γνώρισα καλύτερα».

Προφανώς το διαλογικό μάθημα έδωσε στους μαθητές αρκετά εναύσματα προβληματισμού, καθώς γέννησε ερωτήματα που αφήνουν ανοιχτά ενδεχόμενα σκέψης και δράσης, σε σχολικό αλλά και σε κοινωνικό επίπεδο, σχετικά με την αντιμετώπιση του θρησκευτικού φανατισμού και του ρατσισμού στις θρησκείες. Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις απαντήσεις των μαθητών λίγες μέρες μετά το διαλογικό μάθημα, 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 μάθημα των θρησκευτικών», αναδεικνύονται τόσο οι

επιφυλάξεις απέναντι στον θρησκευτικό φανατισμό, όσο και οι στάσεις ανεκτικότητας απέναντι στη θρησκεία του άλλου.

«Για ποιο λόγο φανατίζονται οι άνθρωποι με μια θρησκεία;».
«Πώς οι θρησκευόμενοι να αποφύγουν τον φανατισμό;».
«Θα ήθελα να συζητηθεί για το αν κάθε θρησκεία βιώνει τον ρατσισμό ή αν γίνεται μόνο σε συγκεκριμένες».
«Εάν όλες οι θρησκείες δέχονται ρατσισμό».
«Πώς θα μπορούσαν τα θρησκευτικά να διδαχθούν λιγότερο μεροληπτικά;».
«Τι προτείνουν οι άνθρωποι, που σχετίζονται με τα θρησκευτικά ζητήματα, για την επίλυση των θρησκευτικών διαφορών;».
«Πώς θα μπορούσαμε να μάθουμε να συμπεριφερόμαστε με ανεκτικότητα;».

Μέσα από μια συνολική αποτίμηση της στάσης που κράτησαν οι μαθητές απέναντι στους θρησκευτικά διαφορετικούς συμμαθητές τους, φαίνεται ότι και εδώ επιβεβαιώθηκαν οι αρχικές ελπίδες των μαθητών, όπως αυτές διατυπώθηκαν στην αρχική δραστηριότητα με τις κάρτες και εκφράστηκαν προφορικά στην έναρξη του διαλογικού μαθήματος, ως ένα είδος προκαταρκτικής συμφωνίας. Συγκεκριμένα, στη σχετική ερώτηση του καθηγητή, οι μαθητές είχαν ισχυριστεί ότι για να κυλήσει ομαλά το διαλογικό μάθημα και να υπάρξει θετικό αποτέλεσμα ως προς τις προσδοκίες που διατυπώθηκαν, θα πρέπει:

M15: «Να υπάρξει αλληλοσεβασμός».
M7: «Να μην είμαστε προκατειλημμένοι».
M11: «Να σεβόμαστε όλους τους μαθητές, όχι μόνο τους αλλόθρησκους, γενικά να μην προσβάλλουμε τον άλλο με τα λεγόμενά μας».

Ο Mike Castelli οδηγήθηκε σε παρόμοιο αποτέλεσμα υποστηρίζοντας ότι όταν υπάρχει διαλογική αλληλεπίδραση του ενός μαθητή με τον άλλον σχετικά με την πίστη, τότε οι μαθητές αποκαλύπτουν τον εαυτό τους στους άλλους, και αναπτύσσουν δεξιότητες διαλόγου όχι μόνο για να διαλεχθούν και να αποκτήσουν στάσεις ανεκτικότητας απέναντι στον θρησκευτικά διαφορετικό, αλλά επίσης για να φτάσουν σε ένα επίπεδο όπου οι διαφορές, όπως και οι ομοιότητες, αλληλεπιδρούν διαλογικά με τέτοιο τρόπο, που δεν οδηγεί σε καταστάσεις σύγκρουσης ή βίας

(Castelli, 2012; 2015). Κάτι αντίστοιχο υποστηρίζει ερευνητικά και η Joyce Miller, λέγοντας ότι ο εκπαιδευτικός διάλογος μπορεί να οδηγήσει σε μια πιο βαθιά κατανόηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Miller, 2013). Ο διάλογος, μέσα από τις γνωστικές συγκρούσεις και τη διδασκαλία επίμαχων θεμάτων, αποσκοπεί ταυτόχρονα στην εννοιολογική αλλαγή και τη μετασχηματιστική μάθηση (Φρυδάκη, 2009, σσ. 267-268) και βρίσκεται σε συμφωνία με έναν από τους σκοπούς της εκπαίδευσης, που είναι να μετασχηματίσει την κοινωνία και τα άτομα, υπερβαίνοντας τον περιορισμό της διδασκαλίας στο «εδώ και τώρα» (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 46; Ματσαγγούρας, 2001α, σσ. 346-349). Αυτό μπορεί να επιτευχθεί όταν οι μαθητές εμπλέκονται ενεργητικά στις μαθησιακές διαδικασίες, συνδημιουργούν και μετασχηματίζουν τη γνώση, προκαλώντας αλλαγές σε προσωπικό ή σε κοινωνικό επίπεδο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013). Όπως, επίσης, φαίνεται μέσα από τη μέχρι τώρα παρουσίαση και ανάλυση των δεδομένων, οι επάρκειες που κατέκτησαν οι μαθητές αντιστοιχούν σε σχετικές κλίμακες διδακτικής αποτελεσματικότητας, αναφορικά με τον διάλογο και τη διαθρησκευτική εκπαίδευση (Byram, και συν., 2009; Altmeyer, 2010), καθώς οι μαθητές ασκήθηκαν σε δεξιότητες αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας, απέφυγαν τις κατηγορίες μεταξύ τους, και έφτασαν στο να τοποθετήσουν ενσυναίσθητικά τους εαυτούς τους στη θέση των άλλων. Παράλληλα, έδειξαν σεβασμό στη θρησκευτική ετερότητα και ανεκτικότητα στην αντίθετη άποψη. Ταυτόχρονα, μέσα από το μάθημα προσέγγισαν με επιτυχία τις θρησκευτικές έννοιες που διδάχθηκαν, αξιολογώντας κριτικά όσα έμαθαν, και στάθηκαν ικανοί στο να αναλάβουν προσωπική ή συλλογική δράση πάνω σε ένα σύγχρονο κοινωνικό και θρησκευτικό θέμα της καθημερινής τους ζωής.

Μπορεί να υποστηριχτεί ότι μέσα από τον διάλογο οι μαθητές έφτασαν σε έναν βαθμό ενσυναίσθησης, κάτι που αποτελεί ένα βασικό στοιχείο γνωριμίας του «άλλου». Σύμφωνα με τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Howard Gardner, η ενσυναίσθηση αποτελεί χαρακτηριστικό της διαπροσωπικής νοημοσύνης και συνίσταται στην ικανότητα κατανόησης των άλλων ανθρώπων και της αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης μαζί τους (Gardner, 1993). Η ενσυναίσθηση που σχετίζεται με τη θρησκευτική ετερότητα μπορεί να συνεισφέρει στην καλύτερη γνώση και τη βελτίωση των σχέσεων με τους άλλους, αλλά και στη μεγαλύτερη

κατανόηση του προσωπικού εαυτού (Raasch, 2007α, σ. 92 κ.ε.). Βέβαια, συνιστά μια εξελισσόμενη διαδικασία με διαφορετικά επίπεδα. Μπορεί να εξελιχθεί σε συμπάθεια, σεβασμό, ακόμα και ως αγάπη προς τον άλλον. Βαθμός ενσυναίσθησης μπορεί να είναι και η διάθεση ανάπτυξης φιλικών σχέσεων με τον άλλον, κάτι που επιχειρήθηκε να διερευνηθεί μέσα από τα ερωτήματα που προσέγγισαν το ζήτημα της φιλίας με τον θρησκευτικά διαφορετικό. Οι μαθητές μετά το διαλογικό μάθημα ήταν περισσότερο θετικοί προς τον θρησκευτικά άλλο, τόσο ως προς τα κριτήρια (πίν. 34-36), όσο και ως προς την επιθυμία ανάπτυξης φιλίας μαζί του (πίν. 39). Σε κάποιο βαθμό το συμπέρασμα αυτό μπορεί να τεκμηριωθεί και μέσα από την αίσθηση που αποκόμισαν οι μουσουλμάνοι μαθητές, σχετικά με το πώς τους αντιμετώπισαν οι συμμαθητές τους. Η αίσθησή τους αυτή ποσοτικοποιήθηκε με τις θετικές απαντήσεις τους, κυρίως στο ερώτημα για το αν οι απόψεις τους έτυχαν σεβασμού από τους συμμαθητές τους, αλλά και στα άλλα ερωτήματα τα οποία αναφέρονταν στη συμμετοχή τους στον διάλογο. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι απαντήσεις τους στο σχετικό ερώτημα, όπου υποστηρίζουν με απόλυτο τρόπο ότι δεν θα προτιμούσαν να διαλέγονται μόνο με εκείνους με τους οποίους έχουν ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις, κάτι που μάλλον υποδηλώνει ότι το διαλογικό μάθημα και η συναναστροφή τους με την ομάδα των μαθητών άφησε μια θετική αίσθηση για τη σχέση τους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

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 διαλογικού μαθήματος (με βάση τον μη παραμετρικό συντελεστή συσχέτισης Spearman), θα πρέπει να σημειωθεί ότι λόγω του μικρού δείγματος των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι απαντήσεις στα σχετικά ερωτήματα των ανώνυμων ερωτηματολογίων δεν μπορούσαν να αναδείξουν κάποιας μορφής συσχέτιση, με χαρακτηριστικά στατιστικής σημαντικότητας για τον ευρύτερο μαθητικό πληθυσμό (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σσ. 534-535). 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.

Η προσωπική θρησκευτική πίστη καταγράφηκε μέσα από τα ερωτήματα του αρχικού ερωτηματολογίου, τα οποία αφορούσαν στην ένταξη ή μη ένταξη των μαθητών σε κάποια θρησκεία, καθώς και στη σημασία που οι ίδιοι οι μαθητές απέδιδαν στην πίστη, την προσευχή, αλλά και την προσωπική τους σχέση με τον Θεό. Μέσα από την περιγραφική στατιστική ανάλυση των μαθητικών απαντήσεων διαφαίνεται σε αυτές μια αρκετά μεγάλη απόκλιση, από την απόλυτη διαφωνία μέχρι την απόλυτη συμφωνία (πίν. 41).

Διερεύνηση προσωπικής θρησκευτικής πίστης			
	Σύνολο	Μ.Ο.	Τυπική Απόκλιση (s.d.)
Πιστεύω στον Θεό	23	4,00	1,206
Η σχέση μου με τον Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα	23	3,52	1,238
Η θρησκευτική πίστη παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου	23	3,30	1,259
Η προσωπική μου θρησκευτική πίστη επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου	23	3,04	1,107
Ακολουθώ πιστά όσα ορίζει η θρησκεία μου	23	2,83	,937
Η Προσευχή είναι σημαντική στη ζωή μου	23	3,61	1,234
Προσεύχομαι καθημερινά	23	3,35	1,301
Σύνολο	23		

Πίνακας 41

Οι λιγότερο θετικές ή ουδέτερες τιμές παρατηρήθηκαν στο ερώτημα «Ακολουθώ πιστά όσα ορίζει η θρησκεία μου», που αναφερόταν στη σχέση της πίστης με την προσωπική θρησκευτικότητα. Μόνο το 17,3% των μαθητών απάντησαν θετικά ότι ακολουθούν πιστά όσα ορίζει η θρησκεία τους (διαφωνία 21,7%, απόλυτη διαφωνία 8,7%, ούτε συμφωνία ούτε διαφωνία 52,2%, συμφωνία 13%, απόλυτη συμφωνία 4,3%, $m=2,83$, $s.d.=0,93$) (πίν. 42).

Ακολουθώ πιστά όσα ορίζει η θρησκεία μου	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	8,7
Διαφωνώ	21,7
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	52,2
Συμφωνώ	13,0
Συμφωνώ απόλυτα	4,3
Σύνολο	100,0

Πίνακας 42

Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί ότι στο σύνολο των μαθητών της τάξης, το 17,4% απάντησαν ότι δεν είναι ενταγμένοι σε καμία θρησκεία (πίν. 43). Τα παραπάνω ευρήματα δεν είναι αντίθετα με ελληνικές έρευνες που αναδεικνύουν ότι η σχέση των Ελλήνων με τη θρησκευτικότητα παρουσιάζει μείωση τα τελευταία χρόνια, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται μια αντίφαση μεταξύ του θρησκευτικού προσδιορισμού των εφήβων και της συμμόρφωσής τους σε όσα διδάσκει η Εκκλησία (Χαραλάμπης, 2000; Κουμαρόπουλος, 2004; Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2005, σ. 69 κ.ε.; Στρατουδάκη, 2005, σ. 29; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2011, σ. 187 κ.ε.)¹⁰³. Αυτό, όμως, θα μπορούσε να αποτελέσει μια άλλη ευρύτερη και εκτενέστερη έρευνα, ώστε να μπορούν να εξαχθούν εγκυρότερα και αντιπροσωπευτικότερα αποτελέσματα επί του γενικού πληθυσμού των εφήβων μαθητών.

Είμαι ενταγμένος σε κάποια θρησκεία	
	Ποσοστό
Όχι	17,4
Χριστιανισμός	69,6
Ισλάμ	8,7
Δεν απαντώ	4,3
Σύνολο	100,0

Πίνακας 43

Αλλά και οι αρχικές στάσεις των μαθητών απέναντι στη θρησκευτική διαφορετικότητα διερευνήθηκαν στοχευμένα μέσα από την επεξεργασία των μαθητικών απαντήσεων στα αντίστοιχα ερωτήματα του πρώτου ερωτηματολογίου. Θα πρέπει, βέβαια, να αναφερθεί ότι από τις σχετικές απαντήσεις των μαθητών παρατηρήθηκαν πολύ θετικές τιμές στις καταγεγραμμένες συχνότητες. Συγκεκριμένα:

Στο ερώτημα «Σέβομαι απόλυτα κάποιον/α που δεν πιστεύει στην ίδια θρησκεία με εμένα ή που δεν πιστεύει σε καμία θρησκεία» το 86,9% των μαθητών απάντησαν με θετικό και απόλυτα θετικό τρόπο (συμφωνία 13%, απόλυτη συμφωνία 73,9%, ούτε συμφωνία ούτε διαφωνία 13%, $m=4,61$, $s.d.=0,72$) (πίν. 44).

¹⁰³ Βλ. εν. 1.2.3.

Σέβομαι απόλυτα κάποιον/α που δεν πιστεύει στην ίδια θρησκεία με εμένα ή που δεν πιστεύει σε καμία θρησκεία (πριν τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	13,0
Συμφωνώ	13,0
Συμφωνώ απόλυτα	73,9
Σύνολο	100,0

Πίνακας 44

Ως προς το ερώτημα «Σέβομαι τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις» το 91,3% των μαθητών απάντησε με θετικό και απόλυτα θετικό τρόπο (συμφωνία 30,4%, απόλυτη συμφωνία 60,9%, ούτε συμφωνία ούτε διαφωνία 8,7%, $m=4,52$, $s.d.=0,66$) (πίν. 45).

Σέβομαι τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις (πριν τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	8,7
Συμφωνώ	30,4
Συμφωνώ απόλυτα	60,9
Σύνολο	100,0

Πίνακας 45

Στο ερώτημα «Δεν επιθυμώ να βρίσκομαι μαζί με άλλους, που μοιράζονται διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω από εμένα», το 82,6% των μαθητών έδωσαν αρνητική και απόλυτα αρνητική απάντηση (διαφωνία 17,4%, απόλυτη διαφωνία 65,2%, ούτε συμφωνία ούτε διαφωνία 13%, συμφωνία 4,3%, $m=1,57$, $s.d.=0,89$) (πίν. 46).

Δεν επιθυμώ να βρίσκομαι μαζί με άλλους, που μοιράζονται διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω από εμένα (πριν τον διάλογο)	
	Ποσοστό
Διαφωνώ απόλυτα	65,2
Διαφωνώ	17,4
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	13,0
Συμφωνώ	4,3
Σύνολο	100,0

Πίνακας 46

Όσον αφορά στις στάσεις των μαθητών απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, παρατηρείται ένα ενδιαφέρον στοιχείο σχέσης, και μάλιστα αρνητικής, μεταξύ του σεβασμού για τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις και της πίστης στον Θεό. Αναλυτικά, πριν τον διαθρησκειακό διάλογο φαίνεται ότι όσο οι μαθητές θεωρούν τη σχέση με τον Θεό εξαιρετικά σημαντική για τον εαυτό τους, τόσο λιγότερο δείχνουν σεβασμό στις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις ($r=-0,81$, $p<0,00$). Επίσης, αξιοσημείωτη είναι η αρνητική σχέση μεταξύ όσων δηλώνουν ότι «πιστεύουν στον Θεό» ($r=-0,64$, $p<0,001$), «η θρησκευτική πίστη παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου» ($r=-0,63$, $p<0,00$), «η Προσευχή είναι σημαντική στη ζωή μου» ($r=-0,61$, $p<0,001$), με τον σεβασμό που τρέφουν για τις διαφορετικές αντιλήψεις (πίν. 47).

Συσχέτιση πίστης με τη στάση έναντι στη θρησκευτική ετερότητα (πριν τον διάλογο)				
	Πιστεύω στον Θεό	Η σχέση μου με τον Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα	Η θρησκευτική πίστη παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου	Η Προσευχή είναι σημαντική στη ζωή μου
Σεβασμός σε διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις	-,648**	-,816**	-,636**	-,613**

Πίνακας 47

Αξίζει, επίσης, να σχολιασθεί ένα ακόμα χρήσιμο εύρημα, που αφορά ίσως και τη βάση της έρευνας αυτής, αν τελικά η θρησκεία είναι σημαντικό κριτήριο για την ανάπτυξη φιλίας, για αυτούς που πιστεύουν. Κι εδώ διαπιστώνεται μέτρια σχέση μεταξύ αυτού του κριτηρίου και της πίστης στον Θεό ($r=0,61$, $p<0,002$), και του πόσο η θρησκευτική πίστη επηρεάζει πολλές αποφάσεις στη ζωή τους ($r=0,62$, $p<0,002$) (πίν. 48).

Συσχέτιση πίστης με τη στάση έναντι στη θρησκευτική ετερότητα (μετά τον διάλογο)		
	Πιστεύω στον Θεό	Η προσωπική μου θρησκευτική πίστη επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου
Θρησκεία κριτήριο φιλίας	,613**	,620**

Πίνακας 48

3.4. Περιοριστικά ζητήματα της έρευνας

Σε μια ποιοτική έρευνα τόσο μικρής κλίμακας, όπως είναι η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης που εφαρμόστηκε στο πλαίσιο μιας ζωντανής διδασκαλίας και αξιοποίησε ένα πολύ μικρό δείγμα μαθητών, δεν ήταν δυνατόν να απομονωθούν εργαστηριακά όλοι εκείνοι οι παράγοντες που ενδεχομένως θα μπορούσαν να επηρεάσουν τα αποτελέσματα. Για τον λόγο αυτό δόθηκε έμφαση στη μοναδικότητα των καταστάσεων που ερευνήθηκαν, ενώ όλα τα ερευνητικά ευρήματα συνδέονται με τις συγκεκριμένες και μοναδικές συνθήκες, μέσα στις οποίες αναπτύχθηκε η μελέτη περίπτωσης. Κατά συνέπεια, δεν διεκδικούν τεκμήριο γενικευσιμότητας για το σύνολο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας. Μπορεί, όμως, να προσφέρουν την ευκαιρία σε κάθε ενδιαφερόμενο ερευνητή να έχει καθαρή εικόνα σχετικά με τα αποτελέσματα μιας τέτοιου είδους μεμονωμένης διδακτικής παρέμβασης, ώστε να μπορεί να την επαναλάβει (Mertens, 2009, σσ. 163-164, 306) σε μεγαλύτερη ερευνητική κλίμακα ή σε μια ευρύτερη κατηγορία περιπτώσεων με συναφή χαρακτηριστικά (Cohen, Manion, & Morrison, 2007, σ. 312). Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί πως από τον αρχικό σχεδιασμό είχε προσδιοριστεί ως δεδομένο ότι ένα σχολικό μάθημα λίγων ωρών είναι δύσκολο να μεταβάλει ή να μετασχηματίσει τις στάσεις που έχουν οι μαθητές πάνω σε κάποιο θέμα, παρά τα όσα ανέδειξε η συγκριτική ανάλυση και η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας, πριν και μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος.

Η παρούσα έρευνα μελέτης περίπτωσης στηρίχτηκε σε ένα διαλογικό μάθημα, που εφαρμόστηκε με βάση τη διδακτέα ύλη του προηγούμενου ΑΠΣ για τα Θρησκευτικά στο Λύκειο (ΦΕΚ 406/5-5-1998). Η διδακτική ενότητα που αξιοποιήθηκε ακολούθησε, βέβαια, μέθοδο διδασκαλίας σύμφωνα με τις προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους των νέων ΠΣ για το μάθημα των Θρησκευτικών (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2017). Ωστόσο, δεν υπήρχε καμία προγενέστερη εμπειρία στο αν και κατά πόσο τα νέα ΠΣ του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΦΕΚ 2104/19.6.2017 και 2105/19.6.2017) θα μπορούσαν να υποστηρίξουν ένα αντίστοιχο μάθημα διαθρησκευτικού διαλόγου, κάτι που δημιούργησε μια αρχική επιφύλαξη ως προς τον σχεδιασμό και την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος. Δεν βρέθηκε, επίσης, αντίστοιχη ερευνητική

προσπάθεια, που να είχε εστιάσει στον σχολικό διαθρησκευτικό διάλογο στο σημερινό ελληνικό σχολείο, και η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει οδηγητικά για την εκπόνηση αυτής της εργασίας.

Μια άλλη δυσκολία, που ενδεχομένως μπορεί να έπαιξε κάποιο ρόλο τόσο στην εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος, όσο και στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, ήταν η συγκεκριμένη θρησκευτική διαστρωμάτωση της μαθητικής ομάδας που ερευνήθηκε. Δεν υπήρχε καμία αριθμητική ισορροπία μεταξύ των δύο «θρησκευτικών» ομάδων, καθώς η ομάδα των χριστιανών μαθητών αποτελούσε τη συντριπτική πλειοψηφία του τμήματος. Η διερώτηση για το πώς θα εξελισσόταν ένας παρόμοιος διάλογος, αν οι συνθήκες ήταν διαφορετικές, συνόδευε εξ αρχής την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, θέτοντας πολλούς προβληματισμούς κατά την ανάλυση και την επεξεργασία των αποτελεσμάτων.

Τα μαθησιακά αποτελέσματα του διδακτικού διαλόγου, που αναφέρονται στη συμμετοχή των μαθητών και στην επίτευξη δεξιοτήτων επικοινωνίας, θα ήταν περισσότερο εμφανή αν προηγουμένως υπήρχε ικανή εξοικείωση όλων των συμμετεχόντων (και του εκπαιδευτικού και των μαθητών) με την τεχνική του διδακτικού διαλόγου, μέσα από την ανάπτυξη παρόμοιων διδακτικών πρακτικών κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος σπουδών. Η επανάληψη αλλά και η ασφάλεια, που προκύπτει μέσα από τη συχνή εφαρμογή κάποιας διδακτικής τεχνικής, θα μπορούσε να βελτιστοποιήσει τα διδακτικά αποτελέσματα, πέρα από λάθη ή παραλείψεις που μπορεί να αδυνατίζουν την επιδιωχθείσα αποτελεσματικότητα. Σημειώνεται ότι η αλληλεπίδραση με τον θρησκευτικά διαφορετικό δεν ήταν πρωτόγνωρη για τη μαθητική ομάδα, στην οποία εφαρμόστηκε η μελέτη περίπτωσης. Το γεγονός αυτό παρείχε τη δυνατότητα μιας ικανοποιητικής εξοικείωσης των μαθητών στη συνάντησή τους με τη θρησκευτική ετερότητα. Θα μπορούσε, όμως, να έχει ακόμα καλύτερα αποτελέσματα, εάν εφαρμόζονταν συχνότερα πρακτικές διαλόγου και γόνιμης αντιπαράθεσης ιδεών μεταξύ των διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων, μέσα στις συνθήκες του σχολικού μαθήματος.

Θα πρέπει, επίσης, να αναφερθεί ότι περιοριστικά λειτούργησε σε κάποιο βαθμό και το ζήτημα του διαθέσιμου χρόνου, όσον αφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό. Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο παράγοντας του χρόνου είχε να κάνει με τις διαδικασίες για την έγκαιρη αδειοδότηση της έρευνας, αλλά κυρίως αναφέρεται στην πραγματοποίηση της τελικής διδακτικής εφαρμογής. Η διαλογική διδασκαλία, με τον τρόπο που σχεδιάστηκε για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών, έπρεπε να είναι ενταγμένη στην υπάρχουσα εκείνη την περίοδο διδακτέα ύλη του ΑΠΣ και να εφαρμοστεί μέσα σε περιορισμένο χρονικό διάστημα, λόγω της επικείμενης λήξης της σχολικής χρονιάς 2015-2016. Σε διαφορετική περίπτωση θα εξέλιπε η ευκαιρία έρευνας στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών, η οποία παρουσίαζε τα χαρακτηριστικά μικτής θρησκευτικά τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα στοιχεία που καταγράφονται στο σημείο αυτό προέκυψαν μέσα από την ερευνητική εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος και την ανάλυση όλων των ερευνητικών δεδομένων. Πρόκειται για συμπεράσματα από όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας, τα οποία συσχετίστηκαν βιβλιογραφικά με παραπλήσιες ερευνητικές προσεγγίσεις.

1.

Ένα από τα βασικά ευρήματα της έρευνας είναι ότι ο διδακτικός διάλογος, όταν είναι δομημένος σύμφωνα με τις αρχές του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, χαρακτηρίζεται από διδακτική αποτελεσματικότητα σε επίπεδο γνώσεων και στάσεων, καθώς δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να φτάσουν σε ένα υψηλότερο επίπεδο γνωστικής κατανόησης, θρησκευτικού γραμματισμού και γνωριμίας με τον «άλλον», σε σχέση με όσα παρουσίαζαν πριν την έναρξη της διδασκαλίας, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους προέλευση.

Το διαλογικό μάθημα, όταν δεν παραθεωρεί τη θρησκευτική ιδιοπροσωπία των μαθητών, αλλά εξελίσσεται με σεβασμό ως προς την προσωπική τους θρησκευτικότητα, μπορεί να καλλιεργεί κλίμα εμπιστοσύνης καθώς και αφορμές θρησκευτικού προβληματισμού, ευαισθητοποίησης και γνώσης. Μέσα από τον διδακτικό διαθρησκειακό διάλογο, οι μαθητές φαίνεται ότι προσεγγίζουν τις νέες θρησκευτικές γνώσεις όχι ως αδιάφορο σύνολο ιστορικών στοιχείων αλλά ως βασικές θρησκευτικές έννοιες που έχουν νόημα στη ζωή των πιστών. Την ίδια στιγμή, η μάθηση στην οποία φτάνουν οι μαθητές μέσα από το διαλογικό μάθημα, δείχνει ότι δεν περιορίζεται στην απομνημόνευση ή την αναπαραγωγή κάποιων γνωστικών πληροφοριών. Επεκτείνεται στη συγκρότηση προσωπικής γνώσης αλλά και αξιοποίησής της πέρα από τα στενά πλαίσια ενός μαθήματος, διεγείροντας τον γνωστικό ορίζοντα των μαθητών και δημιουργώντας τους την επιθυμία να διερευνήσουν την ύπαρξη της θρησκευτικότητας στην καθημερινή ζωή των

ανθρώπων. Στη συγκεκριμένη έρευνα, η αίσθηση των μαθητών ως προς τις γνώσεις που αποκομίζουν για τη θρησκεία του «άλλου» μέσα από το διαλογικό μάθημα, μπορεί να παραμένει σε υψηλό επίπεδο για ένα αρκετά μεγάλο διάστημα, ακόμα και έναν χρόνο μετά την εφαρμογή της.

Όμως, μέσω του διαθρησκειακού διαλόγου οι μαθητές δεν διευκολύνονται μόνο στο να έρθουν σε επαφή με μια άλλη θρησκεία, προσεγγίζοντας κάποια εξωτερικά στοιχεία που την περιγράφουν. Παράλληλα, αλληλεπιδρούν με τους θρησκευτικά διαφορετικούς και γνωρίζουν καλύτερα τους συμμαθητές τους, μέσα από τις αντιλήψεις τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, αναδεικνύεται ότι σε κάποιο βαθμό οι μαθητές μπορεί να φτάσουν μέχρι του σημείου να αναθεωρήσουν κάποιες από τις απόψεις που είχαν αρχικά, σχετικά με τη θρησκεία του «άλλου». Συχνά, επίσης, βάζουν τον εαυτό τους στη θέση του «άλλου», επιτυγχάνοντας ενδεχομένως ένα ανώτερο επίπεδο διαπροσωπικής κατανόησης. Μπορεί να υποστηριχτεί ότι το καλό κλίμα του διαλογικού μαθήματος βοηθάει τους μαθητές ώστε να φτάσουν στο επίπεδο της ενσυναίσθησης, κάτι που αποτελεί συνεκδοχικά ένα βασικό στοιχείο της γνωριμίας του «άλλου», στην προκειμένη περίπτωση του θρησκευτικά «άλλου». Ταυτόχρονα, αυτή η γνωριμία με τον θρησκευτικά διαφορετικό ενθαρρύνει και καλλιεργεί την αποφυγή του φανατισμού και τη δημιουργία στάσεων αποδοχής απέναντι στη θρησκευτική ετερότητα, όπως αυτό ίσως διαφαίνεται στη συγκεκριμένη έρευνα, μέσα και από τη θετική εικόνα που εξέφρασαν οι μουσουλμάνοι μαθητές, όσον αφορά στη συμμετοχή τους στον διάλογο και τη σχέση τους με τους συμμαθητές τους.

2.

Ο διάλογος, όταν αυτός διεξάγεται μέσα σε «ασφαλή» ατμόσφαιρα και κλίμα εμπιστοσύνης, με προσυμφωνημένους κανόνες οι οποίοι γίνονται σεβαστοί από όλους τους συμμετέχοντες και με διαδικασίες που διευκολύνουν την έκφραση και τη συζήτηση, φαίνεται ότι μπορεί να καλλιεργεί δεξιότητες επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Εφόσον αναπτύσσεται πέρα από το σχήμα «ερώτηση - απάντηση», εάν δεν έχει καθοδηγητικό χαρακτήρα και δεν αποσκοπεί στην κυριαρχία της μιας άποψης έναντι της άλλης, δίνει σε μεγαλύτερο βαθμό τη

δυνατότητα στους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την κριτική τους σκέψη και να εκφράσουν ελεύθερα η γνώμη τους, κάτι που συνιστά για τους ίδιους μια ελκυστική διδακτική μέθοδο. Μέσω του διαλόγου οι μαθητές εξασκούνται στο να επιχειρηματολογούν με αφορμή τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις, ενώ μαθαίνουν να διαπραγματεύονται και να υπερασπίζονται τις απόψεις τους, φτάνοντας έτσι σε προσωπικές γνωστικές κατακτήσεις. Όπως διαφάνηκε μέσα από τα δεδομένα, ένας τέτοιος διάλογος μάλλον βοηθάει τους μαθητές να συμμετάσχουν πιο ενεργά και σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με ένα συνηθισμένο μάθημα, με τρόπο που υπερβαίνει τις σύντομες λεκτικές ανταλλαγές, οι οποίες παρατηρούνται σε έναν κατευθυνόμενο διάλογο. Επίσης, ο ελεύθερος διάλογος ενδεχομένως αναδεικνύει ανώτερες μαθησιακές λειτουργίες, καθώς όπως καταγράφηκε οι μαθητές φαίνεται ότι αξιοποιούν τις πρότερες γνώσεις για να εξάγουν κάποιο συμπέρασμα, για να συμφωνήσουν, να αμφισβητήσουν ή να συμπληρώσουν τους συνομιλητές τους, οδηγούμενοι με αυτόν τον τρόπο στη βιωματική γνώση. Ακόμα και αν δεν πάρουν όλοι οι μαθητές τον λόγο, είναι παρόντες στον διάλογο με το να αναστοχάζονται τις προσωπικές τους αντιλήψεις και με το να βρίσκονται σε αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, ανακαλύπτοντας τις ιδέες τους. Και μπορεί να συμβάλλουν στις υπόλοιπες διαδικασίες του διαλογικού μαθήματος, όπως είναι οι ομαδικές δραστηριότητες ή οι γραπτές απαντήσεις τους σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις.

3.

Ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος, αλλά και η ανάδειξη των διαφορετικών θρησκευτικών αντιλήψεων μέσα στη σχολική τάξη, είναι φυσικό να δημιουργούν ανησυχία και προβληματισμό, ίσως και κάποιες λεκτικές αντιπαραθέσεις εντός της μαθητικής ομάδας. Δεν αποκλείεται, αυτές να είναι περισσότερο εμφανείς ανάμεσα σε μαθητές που προέρχονταν από την ίδια θρησκευτική παράδοση, αλλά εκφράζουν διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις. Όμως, οι ίδιοι οι μαθητές, αν και μπορεί αρχικά να αναγνωρίζουν ως στοιχείο «σύγκρουσης» την εμφάνιση αντιπαραθέσεων στο πλαίσιο του διαλόγου, τελικά αποδίδουν σε αυτές θετική συνεισφορά. Ισχυρίζονται ότι μέσα από μια τέτοια

«σύγκρουση» τους δίνεται η ευκαιρία να ξεπερνούν τα όποια αδιέξοδα, να αναζητούν λύσεις και ενδεχομένως να οδηγούνται στο τέλος σε σύγκλιση και συμφωνία. Η «σύγκλιση» αποτελεί και ένα είδος επιτυχίας ως προς τη ζητούμενη διδακτική αποτελεσματικότητα του σχολικού διαλόγου μεταξύ των θρησκείων, καθώς συνιστά βασικό συστατικό του στοιχείο και αναδεικνύει ότι ο διαθρησκειακός διάλογος μπορεί να καταλήγει σε αποδεκτές προτάσεις, που προάγουν τη θρησκευτική ανοχή και τον σεβασμό προς τον «άλλο». Αυτό, βέβαια, μπορεί να συμβαίνει όταν τίθενται εξ αρχής κανόνες συμμετοχής και επικοινωνίας, οι οποίοι δίνουν περισσότερες πιθανότητες στον διάλογο να εξελιχθεί μέσα σε ένα καλό επίπεδο σεβασμού και ευγένειας.

Η ασφαλής διενέργεια διαθρησκειακών διαλόγων μέσα στην τάξη μπορεί να εξαρτάται από την ύπαρξη προηγούμενης εξοικείωσης της μαθητικής ομάδας με τη θρησκευτική ετερότητα. Αυτό, στο πλαίσιο μιας περιεκτικής και μη ομολογιακής ΘΕ, μπορεί καλύτερα να επιτευχθεί όταν μαθητές από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν μέσα στο ασφαλές περιβάλλον του σχολικού μαθήματος των θρησκευτικών. Η απουσία εξοικείωσης με τον διάλογο και την απευθείας ανταλλαγή απόψεων, μεταξύ μαθητών με διαφορετικές αντιλήψεις ή κοσμοθεωρίες, μειώνει τις ευκαιρίες καλλιέργειας του σεβασμού και της ανεκτικότητας ανάμεσά τους. Βέβαια, και αυτή η φυσική παρουσία θρησκευτικής ετερότητας μέσα στη σχολική αίθουσα ίσως δεν επαρκεί από μόνη της. Αυτό που ενδεχομένως, ακόμα περισσότερο περιορίζει τις αντιπαραθέσεις ή την όποια αίσθηση μαθητικής ανησυχίας, ενώ παράλληλα διευκολύνει την αποτελεσματική συμμετοχή των μαθητών σε έναν παρόμοιο διάλογο, είναι η αξιοποίηση της θρησκευτικής γνώσης σε συνθήκες που έχουν να κάνουν με τη ζωή των μαθητών, πέρα από μια απλή αναμετάδοση γνωστικών πληροφοριών ή την έμφαση στις όποιες θρησκευτικές διαφορές.

4.

Όταν συντρέχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις, ο διδακτικός διαθρησκειακός διάλογος εμπλουτίζεται και ενεργοποιείται μέσα από τη συμμετοχή θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών. Ταυτόχρονα, σε πολύ μεγάλο βαθμό, και οι

ίδιοι οι μαθητές αναγνωρίζουν ως θετική τη συμβολή της θρησκευτικής ετερότητας στη διαδικασία του διαλόγου, για την πραγματοποίηση ενός αποτελεσματικού μαθήματος αλλά και για την ανάπτυξη και της δικής τους θρησκευτικότητας. Ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους προέλευση, οι μαθητές βλέπουν με θετικό τρόπο την ύπαρξη διαφορετικών φωνών κατά τη διάρκεια του διαλόγου, υποστηρίζοντας ότι οι ίδιοι τυγχάνουν σεβασμού αλλά και δείχνουν σεβασμό στις απόψεις που ακούγονται, ακόμα και όταν διαφωνούν με αυτές. Όπως διαφάνηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές 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. Αλλά και το να εκφράζουν την άποψή τους ενώπιον των συμμαθητών τους, κατά τη διάρκεια του διαλόγου, ακόμα και όταν αυτό αφορά σε θρησκευτικές αντιλήψεις, δεν είναι κάτι που τους προκαλεί ενόχληση. Τα παραπάνω ενισχύονται ύστερα και από τη διεξαγωγή ελέγχου βιωσιμότητας της διδακτικής αποτελεσματικότητας του διαλόγου στην ίδια ομάδα μαθητών, έναν χρόνο μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος.

5.

Ο διδακτικός διαθρησκευτικός διάλογος, όπως προέκυψε σε έναν μικρό βαθμό μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, μπορεί να καλλιεργήσει τις προϋποθέσεις στους μαθητές, ώστε η γνωριμία τους με τον θρησκευτικά διαφορετικό να μην παραμείνει ένα θεωρητικό μέγεθος, αλλά να έχει ως αποτέλεσμα και κάποια περαιτέρω βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων. Ένας παρόμοιος διάλογος μπορεί ενδεχομένως να εξελιχθεί σε σεβασμό και αρμονική συνύπαρξη ή μπορεί να καλλιεργήσει και την επιθυμία των μαθητών, ώστε να αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με άλλα πρόσωπα ανεξάρτητα του θρησκευτικού τους προσδιορισμού. Οι συγκεκριμένες προτάσεις θα χρειάζονταν ίσως περισσότερη διερεύνηση, καθώς οι καταγραφές των μικρών αλλαγών που παρατηρήθηκαν, μέσα από ένα σχολικό μάθημα λίγων ωρών, είναι δύσκολο να υποστηρίξουν έναν μετασχηματισμό στις στάσεις των μαθητών, σε σχέση με τις απόψεις που είχαν διατυπώσει πριν τη διενέργεια του διαλογικού μαθήματος. Αναδεικνύεται, όμως, η

δυναμική του διδακτικού διαθρησκευτικού διαλόγου όχι μόνο στο να επουλώνει πληγές αντιπαράθεσης και σύγκρουσης, αλλά ίσως και στο να συντελεί στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών. Τα ίδια συμπεράσματα αφορούν και στην έρευνα ελέγχου, που διεξήχθη στην ίδια ομάδα μαθητών έναν χρόνο μετά την εφαρμογή του διαλογικού μαθήματος.

6.

Τα συμπεράσματα από την ανάλυση όλων των δεδομένων της έρευνας, φαίνεται να αναδεικνύουν ότι ο διδακτικός διαθρησκευτικός διάλογος είναι αποτελεσματικός όταν σχεδιάζεται σύμφωνα με τις συστάσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης καθώς και με άλλα διεθνή κείμενα, όπως αυτά παρουσιάστηκαν στην ενότητα 1.2.4. Καταβλήθηκε προσπάθεια, ώστε όλη η ερευνητική εφαρμογή σχετικά με τον διάλογο, να είναι εναρμονισμένη με εκείνες τις διεθνείς αρχές, οι οποίες με παιδαγωγική και επιστημονική τεκμηρίωση ενισχύουν και υποστηρίζουν τη διδασκαλία των θρησκευτικών (ή μη θρησκευτικών) πεποιθήσεων στο σημερινό σχολείο. Η μεμονωμένη μελέτη περίπτωσης εφαρμόστηκε μέσω της αξιοποίησης του διαλογικού μοντέλου διδασκαλίας και ανέδειξε εκείνα τα διδακτικά αποτελέσματα, αλλά και τις κοινωνικές-πολιτισμικές προοπτικές, που ενυπάρχουν στον πυρήνα της σχολικής διδασκαλίας των θρησκειών. Συγκεκριμένα, μέσα από το διαλογικό μάθημα, οι μαθητές φαίνεται ότι σε ένα βαθμό έμαθαν να επιλύουν μια σύγκρουση με μη βίαιο τρόπο, να υπερασπίζονται τις απόψεις των άλλων, να ακούνε, να κατανοούν και να ερμηνεύουν τα επιχειρήματα των άλλων, να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τις διαφορές, να εξετάζουν εναλλακτικές λύσεις, να μοιράζονται τις ευθύνες και να δημιουργούν εποικοδομητικές - μη επιθετικές σχέσεις (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2002, σ. §2). Εξασκήθηκαν, επίσης, στο να ανακαλύπτουν τις θρησκείες, με εφαρμογή πρώτα στη δική τους, αντιλαμβανόμενοι ότι ο καθένας έχει το ίδιο δικαίωμα να πιστεύει πως η θρησκεία του κατέχει την «αληθινή πίστη» και ότι οι άλλοι άνθρωποι δεν είναι διαφορετικά ανθρώπινα όντα, επειδή έχουν διαφορετική ή δεν έχουν καμία θρησκεία (14, 1) (Parliamentary Assembly, 2005). Χρησιμοποίησαν, ακόμα, τον διάλογο για να μελετήσουν θέματα που σχετίζονται με τις θρησκείες, αξιοποιώντας

τις απόψεις τους, τις εμπειρίες τους, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, ενώ αναστοχάστηκαν τις δικές τους πεποιθήσεις, τις αξίες και τις αποφάσεις τους (ODIHR Advisory Council, σ. 45). Προσπάθησαν να βάλουν 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 μπορούν να συμπεριληφθούν και να συμμετάσχουν (άρθρο 7, 1). Ταυτόχρονα, μέσα από τον διάλογο, τη χρήση της προσομοίωσης και των διλημάτων, διαφάνηκε ότι οι μαθητές ασκήθηκαν στο να δείχνουν σεβασμό, συμμετέχοντας σε διάλογο με άλλα άτομα που έχουν διαφορετικές αξίες και ιδέες (άρθρο 7, 2) (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2008). Συμμετείχαν, τέλος, με επιτυχή τρόπο στη διαλογική εκπαιδευτική προσέγγιση, η οποία στόχευε στη διδασκαλία της αρμονικής συμβίωσης και στον σεβασμό στη θρησκευτική διαφορετικότητα, καθώς και στην επίλυση των διαφωνιών και των συγκρούσεων με μη βίαιο τρόπο (άρθρο 13) (Committee of Ministers of the Council of Europe, 2010).

7.

Στο ξεκίνημα της ενασχόλησης με το θέμα του διδακτικού διαθρησκειακού διαλόγου, οι προσδοκίες δεν μπορούσαν να υπερβούν τα στενά πλαίσια μιας έρευνας μελέτης περίπτωσης, με τον περιορισμένο βαθμό γενικευσιμότητας στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Μέσα, όμως, από την επισκόπηση της εγχώριας και κυρίως της ξένης βιβλιογραφίας, η οποία φωτίζει πολλές πτυχές από τον χώρο του διδακτικού διαθρησκειακού διαλόγου, αλλά και μέσα από την ανάλυση και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας, αναδείχτηκε ότι μια τέτοια μελέτη εκ των πραγμάτων ίσως ανοίγει ευρύτερα ερευνητικά πεδία, τα οποία μπορεί να αφορούν γενικότερα στις δυνατότητες και προοπτικές του μαθήματος των Θρησκευτικών. Προοπτικές που έρχονται στο προσκήνιο μέσα από τη συνάντηση αλλά και τον διάλογο με τη θρησκευτική ετερότητα, έναν διάλογο που μπορεί να καλλιεργήσει την ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας και την κριτική θρησκευτικότητα, είτε κάποιος ακολουθεί μία θρησκεία είτε όχι, κάτι που οπωσδήποτε βρίσκεται σε συνάρτηση και υπηρετείται μέσα από την τρέχουσα αλλαγή του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π., 2016γ).

Παρόμοιες ερευνητικές εφαρμογές, μικρής ή μεγάλης έκτασης, βασισμένες στον διδακτικό διαθρησκευτικό διάλογο και όχι μόνο, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε έναν μεγαλύτερο αριθμό σχολείων και με τη συνεργασία περισσότερων εκπαιδευτικών. Κάτι τέτοιο θα προσέδιδε και ποσοτικά χαρακτηριστικά μεγαλύτερης γενικευσιμότητας στα ερευνητικά αποτελέσματα, λόγω της διαφοροποίησης του δείγματος σε σχέση με τη μελέτη περίπτωσης που παρουσιάστηκε εδώ. Επίσης, με δεδομένη την παρουσίαση της συγκεκριμένης μελέτης περίπτωσης για τη διδακτική αποτελεσματικότητα του διαθρησκευτικού διαλόγου, θα μπορούσαν να εκπονηθούν ερευνητικά προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας, τα οποία θα αντιμετώπιζαν το ζήτημα σε βάθος χρόνου προσλαμβάνοντας δυνατότητες περαιτέρω αξιόπιστων ερευνητικών αποτελεσμάτων. Θα είχε, επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον να διερευνηθεί ακόμα περισσότερο το πώς οι ίδιοι οι μαθητές εκλαμβάνουν τον διδακτικό διαθρησκευτικό διάλογο και τα αποτελέσματά του. Ζητήματα όπως είναι ο ρόλος (ή η συνεισφορά) των θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών σε έναν διδακτικό διάλογο για τις θρησκείες στο σχολείο, η προτίμηση ή μη των μαθητών να διαλέγονται μόνο με εκείνους τους συμμαθητές τους με τους οποίους έχουν παρόμοιες θρησκευτικές αντιλήψεις, η διάθεση των μαθητών να εκφράζουν δημόσια τις προσωπικές θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, αλλά και το αν ο διάλογος μεταξύ θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών παίρνει τη μορφή διάστασης και αντιπαλότητας ή σύγκλισης και συμφωνίας, θα άξιζε να μελετηθούν ερευνητικά σε μεγαλύτερη έκταση και βάθος. Θα ήταν, επίσης, ερευνητικά πολύ χρήσιμο, αν ανάλογες διδακτικές εφαρμογές, προσαρμοσμένες στα νέα ΠΣ για το μάθημα των Θρησκευτικών, διερευνούσαν τις δυνατότητες αξιοποίησης του διαλόγου στον χώρο όχι μόνο του Λυκείου αλλά και των τριών γυμνασιακών τάξεων, και βέβαια όχι μόνο για θέματα διαθρησκευτικού διαλόγου αλλά ακόμα και για επίμαχα θέματα ηθικού προβληματισμού.

ΠΗΓΕΣ

- Καινή Διαθήκη, E. Nestle - K. Aland, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart, 1985²⁵
- Παλαιά Διαθήκη, Αποστολική Διακονία της Εκκλησίας της Ελλάδος, Αθήναι 2004.
- Βασίλειος Καισαρείας, *Πρός τούς νέους ὅπως ἂν ἐξ ἑλληνικῶν ὠφελοῖντο λόγων*, PG 31, 564-589.
- Γρηγόριος Θεολόγος, *Λόγος 25*, PG 35, 1221B.
- του ίδιου, *Περί φιλοπτωχείας Λόγος 14*, PG 35, 876AB.
- Γρηγόριος Νύσσης, *Περί τοῦ μή εἶναι τρεῖς Θεούς*, PG 45, 125C.
- Ιωάννης ΣΤ΄ Καντακουζηνός, *Contra Sectam Mahometicam Apologiae IV*, PG 154, 372-692.
- Ιωάννης Χρυσόστομος, *Εἰς Γένεσιν*, PG 54, 387.
- του ίδιου, *Εἰς τήν μνήμην τοῦ ἁγίου Βάσσου*, PG 50, 722.
- του ίδιου, *Ἐπόμνημα εἰς τόν Ἰωάννην, Ὁμιλία ΛΓ΄*, PG 59, 191γ΄.
- του ίδιου, *Εἰς Γένεσιν, Ὁμιλία Λ΄*, PG 53, 280.
- του ίδιου, *Εἰς Γένεσιν, Ὁμιλία Η΄*, PG, 53, 73δ΄.
- Μανουήλ Β΄ Παλαιολόγος, *Διάλογος μετά τινος Πέρσου*, PG 156, 125-174.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aastrup Rømer, T. (2014). The Relationship Between Education and Evidence. Στο K. Bjerg Petersen, D. Reimer, & A. Qvortrup (Επιμ.), *Evidence and Evidence-based Education in Denmark - The Current Debate* (σσ. 105-121). Copenhagen: Department of Education (DPU) Aarhus University.
- Alexander, R. (2008). Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. Στο N. Mercer, & S. Hodgkinson (Επιμ.), *Exploring Talk in School: Inspired by the Work of Douglas Barnes* (σσ. 91-114). London: Sage.
- Altmeyer, S. (2010). Competences in Inter-religious Learning. Στο K. Engebretson, M. De Souza, G. Durka, & L. Gearon (Επιμ.), *International Handbook of Inter-religious Education. Part One. International Handbooks of Religion and Education 4* (σσ. 627-640). Dordrecht - Heidelberg - London - New York: Springer.

- Arnett, J. J. (2002). The Psychology of Globalization. *American Psychologist*, 57(10), σσ. 774-783.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Avest, I., Jozsa, D.-P., Knauth, T., Roson, J., & Skeie, G. (2009). Introduction. Στο *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries (Religious Diversity and Education in Europe)* (Τόμ. 16, σσ. 10-13). Münster: Waxmann.
- Bartholomew Ecumenical Patriarch . (2001). *Statement For the Forthcoming United Nations Durban World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia, and Related Intolerance*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.commongood.info/Bartholomew.html>
- Bastide, D. (2007). Pupil-to-Pupil Dialogue in Religious Education in England and Wales. Στο P. Schreiner, F. Kraft, & A. Wright (Επιμ.), *Good Practice in Religious Education in Europe. Examples and Perspectives of Primary Schools* (σσ. 44-58).
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (2004). Developing Intercultural sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. Στο D. Landis, J. M. Bennett, & M. J. Bennett (Επιμ.), *Handbook of Intercultural Training* (3η εκδ., σσ. 147-165). Thousand Oaks: CA: Sage.
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), σσ. 33-46.
- Biesta, G. (2014). Who Knows? On the Ongoing Need to ask Critical Questions About the Turn Towards Evidence in Education and Related Fields. Στο K. Petersen, D. Reimer, & A. Qvortrup (Επιμ.), *Evidence and Evidence-based Education in Denmark - The Current Debate* (σσ. 19-25). Copenhagen: Department of Education (DPU) Aarhus University.
- Bigelow, B., Elsass, P., & Arndt, M. (2015). Dialogue in the graduate management classroom: Learning from diversity. *The International Journal of Management Education*, 13(1), σσ. 48-56.
- Buber, M. (1923). *I and Thou*. New York: Scribner.

- Burggraeve, R. (2007). *Alterity Makes the Difference: Ethical and Metaphysical Conditions for an Authentic Interreligious Dialogue and Learning*. Στο D. Pollefeyt (Επιμ.), *Interreligious Learning. Coll. Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium* (σσ. 231-256). Leuven: Peeters.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., del Carmen, M., & García, M. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters. Context, concepts and theories*. Strasbourg: Council of Europe. Language Policy Division.
- Campbell, A. (2000). Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, 11(1), σσ. 31-39.
- Castelli, M. (2012). Faith dialogue as a pedagogy for a post secular religious education. *Journal of Beliefs & Values. Studies in Religion & Education*(33), σσ. 207-216.
- Castelli, M. (2015). Dialogic skills for religious education. *Journal of Theories and Research in Education*, 10(1), σσ. 151-167.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη εκδ.). (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθάρα, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Committee of Ministers of the Council of Europe. (2002). *Recommendation Rec(2002)12 of the Committee of Ministers to member states on education for democratic citizenship*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από [https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=Rec\(2002\)12&Sector=secCM&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75&direct=true](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=Rec(2002)12&Sector=secCM&Language=lanEnglish&Ver=original&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75&direct=true).
- 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*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&id=1386911&Site=CM&direct=true>.
- Committee of Ministers of the Council of Europe. (2010). *Recommendation CM/Rec(2010)7 of the Committee of Ministers to member states on the Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από

[https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec\(2010\)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=&direct=true](https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?p=&Ref=CM/Rec(2010)7&Language=lanEnglish&Ver=original&Site=&direct=true).

Council of Europe. (1950). *Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από http://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ELL.pdf.

Council of Europe. (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. "Living together as equals in dignity"*. Strasbourg: Council of Europe.

Cullen, S. (2008). The Role of The School in Promoting Inter-Religious and Inter-Cultural Dialogue. Στο M. de Souza, G. Durka, K. Engebretson, R. Jackson, & A. McGrady (Επιμ.), *International Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (2η εκδ., σσ. 993-1000). Dordrecht: Springer.

Deakin Crick, R., Coates, M., Taylor, M., & Ritchie, S. (2004). *A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling. Review conducted by the Citizenship Education Research Strategy Group*. London: EPPI-Centre.

Deakin Krick, R. (2005). Citizenship Education And The Provision Of Schooling: A Systematic Review Of Evidence. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, 1(2), σσ. 56-75.

Dewey, J. (1938). *Experience and education* (60η εκδ.). West Laffayette, Indiana: Kappa Delta Pi.

Edgar, K. (2011). Circles for Learning: Circle Time in Diversity and Mutual Understanding. Στο N. Richardson, & T. Gallagher (Επιμ.), *Education for Diversity and Mutual Understanding: The Experience of Northern Ireland* (Τόμ. 1, σσ. 221-250). Bern: Peter Lang.

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*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=320464&SecMode=1&DocId=863266&Usage=2>.

- European Ministers of Education. (2007). *Standing Conference of European Ministers of Education. 22nd session. "Building a more humane and inclusive Europe: role of education policies". Istanbul, 4-5 May 2007*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από http://www.coe.int/t/dg4/education/Source/MED25/22_MED_Istanbul_May2007.pdf.
- Fisher, R. (2007). Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion. *Early Child Development and Care*, 177(6-7), σσ. 615-631.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the Oppressed* (30η εκδ.). (Μ. Bergman Ramos, Μεταφρ.) New York and London: Continuum.
- Game, A., & Metcalfe, A. (2009). Dialogue and team teaching. *Higher Education Research & Development*, 28(1), σσ. 45-57.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gearon, L. (2014). The Counter Terrorist Classroom: Countering Extremism Through (Religious) Education? Στο D. Cere, & T. Thorp (Επιμ.), *Religion and Conflict: Responding to the Challenges* (Τόμ. 1, σσ. 64-69). Tony Blair Faith Foundation.
- Hammer, M. R. (2012). The Intercultural Development Inventory: A new frontier in assessment and development of intercultural competence. Στο M. Vande Berg, M. R. Paige , & K. Hemming Lou (Επιμ.), *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, What They're Not, and What We Can Do About It* (σσ. 115-136). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Hermans, H., & Hermans-Konopka, A. (2012). *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. New York: Cambridge University Press.
- Ipgrave, J. (2001). *Pupil-To-Pupil Dialogue In The Classroom As A Tool For Religious Education*. Warwick Religions and Education Research Unit : Occasional Papers 2. Coventry: Centre for Education Studies, University of Warwick.
- Ipgrave, J. (2003). Dialogue, citizenship and religious education. Στο R. Jackson (Επιμ.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Education* (σσ. 147-168). London: RoutledgeFalmer.
- Ipgrave, 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. (2007). Διαλεκτική θρησκευτική εκπαίδευση. Ο διάλογος μαθητή με μαθητή, ως εργαλείο για τη θρησκευτική εκπαίδευση και άλλα μαθήματα στο δημοτικό. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλην. έκδοση) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Ν. Χαραλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 124-129). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Iprgrave, J. (2009). The language of friendship and identity: children's communication choices in an interfaith exchange. *British Journal of Religious Education*, 31(3), σσ. 213-225.
- 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. (2007α). Θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα: μερικές βασικές έννοιες. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Ν. Χαραλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 43-62). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Jackson, R. (2007β). Η φαινομενολογική προσέγγιση. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Ν. Χαραλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 99-104). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Jackson, R. (2007γ). Η ερμηνευτική προσέγγιση. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Ν. Χαραλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 105-113). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.

- Jackson, R. (2014). *Signposts - Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Jackson, R. (2015). The Politicisation and Securitisation of Religious Education? A Rejoinder. *British Journal of Educational Studies*, 63(3), σσ. 345-366.
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες. Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. (Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ.) Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Jozsa, D.-P. (2009). Interreligious Dialogue in the Framework of Confessional Religious Education. Στο I. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Roson, & G. Skeie (Επιμ.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries (Religious Diversity and Education in Europe)* (Τόμ. 16, σσ. 134-155). Münster: Waxmann.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για της επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Ε. Αρβανίτη, Επιμ., & Γ. Χρηστίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Keast, J. (2007). Η χρήση της "αποστασιοποίησης" και της "εξομοίωσης". Στο J. Keast, & Α. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Ν. Χαραλαμπίδου, & Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 83-90). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Knauth, T. (2009). Dialogue on a Grassroots Level. Analysing Dialogue-oriented Classroom Interaction in Hamburg RE. Στο I. Avest, D.-P. Jozsa, K. Thorsten, J. Roson, & G. Skeie (Επιμ.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries (Religious Diversity and Education in Europe)* (σσ. 110-133). Münster: Waxmann.
- Koukounaras Liagkis, M. (2016). Teaching Religious Education in Schools and Adolescents' Social and Emotional Development. An Action Research on the Role of Religious Education and School Community in Adolescents' Lives. *Cultural and Religious Studies*, 4(2), σσ. 121-133.
- Kozyrev, F. (2009). Dialogues about Religion. Incident Analysis of Classroom Interaction in St. Petersburg. Στο I. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Roson, & G. Skeie (Επιμ.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries (Religious Diversity and Education in Europe)* (Τόμ. 16, σσ. 194-224). Münster: Waxman.

- Kujawa-Holbrook, S. A. (2012). Christianity and Peacemaking. Lesson I - Insights from the New Testament. Στο S. Kujawa-Holbrook, O. Bluman, & A. Hasan, *For One Great Peace and interfaith Study Guide For One Great Peace. An Interfaith Study Guide curriculum* (σσ. 38-44). Los Angeles: Abrahamic Faiths Peacemaking Initiative.
- Larson, B. E. (2000). Classroom discussion: a method of instruction and a curriculum outcome. *Teaching and Teacher Education*, 16(5-6), σσ. 661-677.
- Leganger-Krogstad, H. (2001). Religious Education in a Global Perspective: A Contextual Approach. Στο H.-G. Heimbrock, C. T. Scheilke, & P. Schreiner (Επιμ.), *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe* (σσ. 53-73). Münster: Lit.
- Leganger-Krogstad, H. (2003). Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. Στο R. Jackson (Επιμ.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Education* (σσ. 169-189). London: RoutledgeFalmer.
- Leganger-Krogstad, H. (2007). Η συνκειμενική προσέγγιση. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδοση) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (N. Χαραλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 131-144). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Leganger-Krogstad, H. (2011). *The Religious Dimension of Intercultural Education: Contributions to a Contextual Understanding*. Berlin: Lit.
- Leganger-Krogstad, H. (2014). From Dialogue to Trialogue: A Sociocultural Learning Perspective on Classroom Interaction. *Journal for the Study of Religion*, 27(1), σσ. 104-128.
- Legkostup, M. (2015). Case Studies in Religious Education as a Method of Experiential Learning. Στο R. Aikonen, & A. Aleksandrov (Επιμ.), *Methods of Teaching in Religious Education - Learning by Heart or by Experience? Proceedings of the conference held in Sofia, Bulgaria, 17-21 June 2014* (σσ. 42-48). Sofia: The Orthodox Christian Religious Education Association (OCREA).
- Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe.

- Lombaerts, H. (2011). The Impact of the Status of Religion in Contemporary Society upon Interreligious Learning. *The Person and the Challenges*, 1(2), σσ. 21-53.
- Lyle, S. (2008). Dialogic Teaching: Discussing Theoretical Contexts and Reviewing Evidence from Classroom Practice. *Language and Education*, 22(3), σσ. 222-240.
- Lynn, H. C., & Steiner, S. (2005). Safe Space: Student Perspectives on Classroom Environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), σσ. 49-64.
- McKenna, U., Ipgrave, J., & Jackson, R. (2008). *Interfaith Dialogue by Email in Primary Schools: An Evaluation of the Building E-Bridges Project*. Münster: Waxmann.
- Mercer, N. (2000). *Η συγκρότηση της γνώσης. Γλωσσική αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευομένων*. (Ν. Παπαγεωργίου, Επιμ., & Μ. Παπαδοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the Development of Children's Thinking: A sociocultural approach*. London and New York: Routledge.
- Mertens, D. M. (2009). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (Ε. Γιαννακοπούλου, Επιμ., Σ. Κυρανάκης, Π. Μπιθαρά, & Μ. Μαυράκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Miller, J. (2013). Religious extremism, religious education, and the interpretive approach. *Religion & Education*, 40(1), σσ. 50-61.
- Milot, M. (2007α). Η θρησκευτική διάσταση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλην. έκδοση) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Ν. Χαραλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 25-41). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Milot, M. (2007β). Συνεργατική μάθηση. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Ν. Χαραλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 69-76). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Morgan, J., & Sandage, S. J. (2016). A Developmental Model of Interreligious Competence. A Conceptual Framework. *Archive for the Psychology of Religion*, 38, σσ. 129-158.
- Moulin, D. (2011). Giving voice to 'the silent minority': the experience of religious students in secondary school religious education lessons. *British Journal of Religious Education*, 33(3), σσ. 313-326.

- Nesbitt, E. (2013). *Ethnography, Religious Education and The Fifth Cup*. Στο J. Miller, K. O'Grady, & U. McKenna (Επιμ.), *Religion in Education: Innovation in International Research* (σσ. 11-25). New York and London: Routledge.
- Northern Ireland CCEA. (2015). *Lurgan Junior High School and St Mary's High School Case Study. Sharing education: teaching controversial issues*. Belfast.
- O' Grady, K. (2009). Brainwashing? An example of Dialogue and Conflict from Religious Education in England. Στο I. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Roson, & G. Skeie (Επιμ.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries (Religious Diversity and Education in Europe)* (Τόμ. 16, σσ. 41-61). Münster: Waxmann.
- 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).
- Parliamentary Assembly. (1993). *Recommendation 1202 (1993). Religion tolerance in a democratic society*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15236&lang=en>.
- Parliamentary Assembly. (1997). *Recommendation 1346 (1997). Human rights education*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-EN.asp?fileid=15380&lang=en>.
- Parliamentary Assembly. (1999). *Recommendation 1396 (1999). Religion and democracy*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=16672&lang=en>.
- Parliamentary Assembly. (2005). *Recommendation 1720 (2005). Education and religion*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17373&lang=en>.
- Parliamentary Assembly. (2007). *Recommendation 1804 (2007). State, religion, secularity and human rights*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://assembly.coe.int/nw/xml/XRef/Xref-XML2HTML-en.asp?fileid=17568&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.
- Piaget, J. (1956). *Logic and Psychology*. Manchester: Manchester University Press.
- Pollefeyt, D. (2007). Introduction. Religious Education and the opportunities and challenges of interreligious learning. Στο D. Pollefeyt (Επιμ.), *Interreligious Learning. Coll. Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium* (σσ. XI-XXV). Leuven: Peeters.
- Potter, M. (2011). Creating Safe Spaces for Exploring Diversity. Στο N. Richardson, & T. Gallagher (Επιμ.), *Education for Diversity and Mutual Understanding: The Experience of Northern Ireland* (Τόμ. 1, σσ. 195-219). Bern: Peter Lang.
- Raasch, A. (2007α). Ενσυναισθητική επικοινωνία. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (N. Χαραλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 91-98). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Raasch, A. (2007β). Η διαλεκτική προσέγγιση. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για το σχολείο* (N. Χαραλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 121-124). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Richardson, N. (2011). Teaching Controversial Issues. Στο N. Richardson, & T. Gallagher (Επιμ.), *Education for Diversity and Mutual Understanding: The Experience of Northern Ireland* (Τόμ. 1, σσ. 251-284). Bern: Peter Lang.
- Richardson, N., & Gallagher, T. (Επιμ.). (2011). *Education for Diversity and Mutual Understanding: The Experience of Northern Ireland*. Bern: Peter Lang.
- Robinson, K. (2011). *Άλλη λογική. Για μια επανάσταση δημιουργικότητας*. (B. Αργυριάδης, Επιμ., & Μεταφρ.) Αθήνα: Εν πλω.
- 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.
- Romney, P. (2005). *The Art of Dialogue*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από http://www.romneyassociates.com/files/Art_of_dialogue.pdf.
- Schihalejev, O. (2009α). Prospects for Obstacles to Dialogue in Religious Education in Estonia. Στο I. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Roson, & G. Skeie (Επιμ.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries (Religious Diversity and Education in Europe)* (Τόμ. 16, σσ. 62-83). Münster: Waxmann.
- Schihalejev, O. (2009β). Dialogue in religious education lessons – possibilities and hindrances in the Estonian context. *British Journal of Religious Education*, 31(3), σσ. 277-288.
- Schihalejev, O. (2010). *From Indifference to Dialogue?: Estonian Young People, the School and Religious Diversity* (Τόμ. 19). Münster: Waxmann.
- Schmemann, A. (1992). *Για να ζήσει ο κόσμος*. (Ζ. Λορεντζάτος, Μεταφρ.) Αθήνα: Δόμος.
- Schreiner, P. (2007). Ένας «ασφαλής χώρος» που προάγει την αυτό-έκφραση. Στο J. Keast, & Ά. Βαλλιανάτος (ελλ. έκδ.) (Επιμ.), *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία* (Ν. Χαλαλαμπίδου, & Ά. Βαλλιανάτος, Μεταφρ., σσ. 77-82). Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Schweitzer, F. (2007). Religious individualization: new challenges to education for tolerance. *British Journal of Religious Education*, 29(1), σσ. 89-100.
- Schweitzer, F., & Boschki, R. (2004). What children need: co-operative religious education in German schools: results from an empirical study. *British Journal of Religious Education*, 26(1), σσ. 33-44.
- Scott, C., Meiers, M., & Knight, P. (2009). Talking to learn: Dialogue in the classroom. *The Digest*(2), σσ. 1-17.
- Skeie, G. (2009). Power to the People! Dialogue and Conflict in the Light of Classroom Interaction Studies. Στο I. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Roson, & G. Skeie (Επιμ.), *Dialogue and Conflict on Religion. Studies of Classroom Interaction in European Countries (Religious Diversity and Education in Europe)* (Τόμ. 16, σσ. 249-275). Münster: Waxmann.

- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Penguin Books.
- Stern, J. (2006). *Teaching Religious Education. Researchers in the Classroom*. London - New York: Continuum.
- Streib, H. (2001). Inter-religious Negotiations: Case Studies on Students' Perception of and Dealing with Religious Diversity. Στο H.-G. Heimbrock, C. T. Scheilke, & P. Schreiner (Επιμ.), *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe* (σσ. 129-149). Münster: Lit.
- Teece, G. (2010). Is it learning about and from religions, religion or religious education? And is it any wonder some teachers don't get it? *British Journal of Religious Education*, σσ. 93-103.
- The Oxford Dictionary of Byzantium* (Τόμ. 1-2-3). (1991). New York - Oxford: Oxford University Press.
- UNESCO. (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education.
- United Nations. (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.
- Van Eersel, S. (2011). *Towards Dialogue: Teacher/Student Interaction in Interreligious Communication*. (T. Van Der Zee, K. Tirri, & U. Riegel, Επιμ.) Münster: Waxmann.
- Van Eersel, S., Hermans, C., & Slegers, P. (2008). Expressing Otherness in Interreligious Classroom Communication. Empirical Research into Dialogical Communication in Religiously Pluriform Learning Situations in Catholic Primary Schools. *Journal of Empirical Theology*(21), σσ. 1-31.
- Von der Lippe, M. (2009). Scenes from a classroom: video analysis of classroom interaction in religious education in Norway. Στο I. Avest, D.-P. Jozsa, T. Knauth, J. Rosón, & G. Skeie (Επιμ.), *Dialogue and conflict on religion. Studies of classroom interaction in European countries* (σσ. 174-193). Münster: Waxmann.
- Von Glasersfeld, E. (1995α). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. London: The Falmer Press.
- Von Glasersfeld, E. (1995β). A Constructivist Approach to Teaching. Στο L. P. Steffe, & J. Gale (Επιμ.), *Constructivism in education* (σσ. 3-15). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Von Glasersfeld, E. (1998). Why constructivism must be radical. Στο M. Larochelle, N. Bednarz, & J. Garrison (Επιμ.), *Constructivism in education* (σσ. 23-28). Cambridge: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Επιμ.) Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1997). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., Α. Μπίμπου, & Σ. Βοσνιάδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Ware, K. (1994). *Η εντός ημών Βασιλεία*. (Ι. Ροηλίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ακρίτας.
- Weisse, W. (2003). Difference without discrimination. Religious education as a field of learning for social understanding? Στο R. Jackson (Επιμ.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Education* (σσ. 191-208). London: RoutledgeFalmer.
- 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*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://cordis.europa.eu/documents/documentlibrary/123869721EN6.pdf>.
- Weisse, W. (2011). Reflections on the REDCo project. *British Journal of Religious Education*(33), σσ. 111-125.
- Weisse, W. (2013). Dialogical "Religious Education for All" in Hamburg. *Pedagogiek*, 33(2), σσ. 166-178.
- Wildemeersch, D., & Vanheeswijck, H. (2007). Reconsidering dialogue in intercultural learning and education. Στο D. Pollefeyt (Επιμ.), *Interreligious Learning. Coll. Bibliotheca Ephemeridum Theologicarum Lovaniensium* (σσ. 257-275). Leuven: Peeters.
- Zimmermann, M. (2015α). Considering the Question of Children and Adolescents - A Didactic Principle of Discussing Theology with Children and Adolescents. Στο P. Freudenberger-Lötz, & G. Büttner (Επιμ.), *Children's voice: Theological, philosophical and spiritual perspectives* (σσ. 101-117). Kassel university press.

- Zimmermann, M. (2015β). What is Children Theology? Children Theology as theological competence: Development, differentiation, methods. *HTS Theologiese Studies/Theological Studies*, 71(3), σσ. 1-6.
- Ακανθοπούλου, Κ. (1999). *Η επι-κοινωνία του Χριστού με τους ανθρώπους της εποχής του. Σύγχρονη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση. Διδακτορική διατριβή που υποβλήθηκε στο Τμήμα Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.*
- Αναστασίου, Ι. Ε. (1979). *Ανθολογία Πηγών Εκκλησιαστικής Ιστορίας (Α' - ΙΑ' Αι.). Τόμος Α'. Τεύχος Α'. Θεσσαλονίκη.*
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ταυτότητες και Ετερότητες. Ετερογένεια και σχολείο* (2η εκδ.). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Αντωνιάδου, Μ. (2011). *Πιστεύουμε αλλά δεν εκκλησιαζόμαστε*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.tovima.gr/politics/article/?aid=397206>.
- Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2015). Γραμματισμός για όλους. Ο δρόμος της διαφοροποίησης της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας. Στο *Πρακτικά Ελληνικών Άρθρων Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Συνθέτοντας Κοινωνικο-πολιτισμικές, Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Πτυχές» Λευκωσία 23-24 Οκτωβρίου 2015* (σσ. 24-45).
- Βαλλιαντάτος, Α. (2008). Η Συνοδικότητα της Ορθοδοξίας ως πλαίσιο σύγχρονων Θεολογικών Διαλόγων. Στο *Η Ορθοδοξία στον 20ό αιώνα. Τόμος Γ'. Ο Διάλογος της Ορθοδοξίας με Δύση και Ανατολή* (σσ. 15-67). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Βάντσος, Χ. (1987). Η συμβολή του διαλόγου στο ποιμαντικό έργο της Εκκλησίας. Στο *Επιστημονική Παρουσία Εστίας Θεολόγων Χάλκης. Τόμος Α'. Αφιέρωμα εις τον Σεβ. Γέροντα Αρχιεπίσκοπον Αμερικής κ. Ιάκωβον*. Αθήνα.
- Βασιλειάδης, Π. (2005). *Οι Τρεις Ιεράρχες και η μαρτυρία της Εκκλησίας και της θεολογίας κατά τη μετανεωτερικότητα. Πανηγυρικός λόγος που εκφωνήθηκε στις 28 Ιανουαρίου 2005*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βασιλειάδης, Π. (2013). Διαθρησκειακός Διάλογος και Θεολογία των Θρησκειών. *Θεολογία*, 84(2), σσ. 57-68.

- Βασιλειάδης, Π. (2016). *Η Ορθόδοξη χριστιανική μαρτυρία υπό το φως της Αγίας και Μεγάλης Συνόδου. Η «λειτουργία μετά την λειτουργία» ως τρόπος επανευαγγελισμού*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από https://www.academia.edu/28268070/Η_ΟΡΘΟΔΟΞΗ_ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗ_ΜΑΡΤΥΡΙΑ_ΥΠΟ_ΤΟ_ΦΩΣ_ΤΗΣ_ΑΓΙΑΣ_ΚΑΙ_ΜΕΓΑΛΗΣ_ΣΥΝΟΔΟΥ._Η_ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ_ΜΕΤΑ_Τ_ΗΝ_ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ_ΩΣ_ΤΡΟΠΟΣ_ΕΠΑΝΕΥΑΓΓΕΛΙΣΜΟΥ.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1991). *Η Διδακτική των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βλάχος, Ι. (2016). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση. Εισήγηση-Πρόταση ενώπιον της ΔΙΣ*. Αθήνα.
- Βουλή των Ελλήνων. (2010). *Σύνταγμα της Ελλάδας όπως αναθεωρήθηκε με το Ψήφισμα της 27ης Μαΐου 2008 της Η' Αναθεωρητικής Βουλής των Ελλήνων*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. (2005). *Η Νέα Γενιά στην Ελλάδα σήμερα. Τελική έκθεση του έργου*. Ανάκτηση 11 10, 2016, από <http://www.neagenia.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=RESOURCE&cresrc=322&cnode=51>.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2006). Πρόσωπο και Ετερότητα - Δοκίμιο για μια Θεολογία της Ετερότητας. *Ίνδικτος*(21), σσ. 87-125.
- Γιαννουλάτος, Α. (1976). *Θέσεις των Χριστιανών έναντι των άλλων θρησκειών. Ιστορικό διάγραμμα. Πανεπιστημιακά παραδόσεις*. Αθήνα.
- Γιαννουλάτος, Α. (1993). *Ισλάμ. Θρησκευτολογική επισκόπησης* (6η εκδ.). Αθήνα: Πορευθέντες.
- Γιαννουλάτος, Α. (2000). *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Γιαννουλάτος, Α. (2004). *Ίχνη από την αναζήτηση του υπερβατικού. Συλλογή θρησκευτολογικών μελετημάτων*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Γιαννουλάτος, Α. (2009). *Έως εσχάτου της γης*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Γιαννουλάτος, Α. (2015). *Συνύπαρξη: Ειρήνη, Φύση, Φτώχεια, Τρομοκρατία, Αξίες. Θρησκευτολογική θεώρηση* (2η εκδ.). Αθήνα: Αρμός.
- Γιούλτσης, Β. (1974). *Θεολογία και διαπροσωπικά σχέσεις κατά τον Μέγαν Φώτιον. Ανάλεκτα Βλατάδων, τ. 20*. Θεσσαλονίκη: Πατριαρχικόν Ίδρυμα Πατερικών Μελετών.

- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γουέαρ, Κ. (1984). *Ο Ορθόδοξος Δρόμος* (β' εκδ.). (Μ. Πάσχου, Μεταφρ.) Αθήνα: Επτάλοφος.
- Γριζοπούλου, Ό. (2008). *Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) και το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΘΜ) στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (απόπειρα χαρτογράφησης με βάση στοιχεία του 2007 και 2008)*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από http://theologoi-kritis.sch.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=151:2009-03-10-21-32-25&catid=65:2008-12-29-20-40-10&Itemid=54
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δεληκωσταντής, Κ. Ζ. (2003). *Παντοπόρος άπορος; Νεωτερικές και μετανεωτερικές περιπέτειες του ανθρωπολογικού στοχασμού*. Αθήνα: Ιδιωτική Έκδοση.
- Δεσπότης, Σ. (2008). Χριστιανισμός της Ανατολής και Χριστιανισμός της Δύσης: Από το Σχίσμα στην Ενότητα. Στο *Η Ορθοδοξία στον 20ό αιώνα. Τόμος Γ΄. Ο Διάλογος της Ορθοδοξίας με Δύση και Ανατολή* (σσ. 69-119). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Διαννή, Μ. (2014). *Συσχέτιση μεταξύ θρησκευτικής πίστης και συμμετοχής σε δραστηριότητες αθλητισμού αναψυχής εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή διατριβή*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://ir.lib.uth.gr/bitstream/handle/11615/2037/P0002037.pdf?sequence=1>.
- Δρίτσας, Δ. Λ., Μόσχος, Δ. Ν., & Παπαλεξανδρόπουλος, Σ. Λ. (2011). *Χριστιανισμός και Θρησκευόμενα. Β΄ Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".
- Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος. (1958). *Αποτελέσματα της απογραφής του πληθυσμού της 7ης Απριλίου 1951. Τόμος ΙΙ. Πίνακες Δημογραφικών και Κοινωνικών Χαρακτηριστικών του Πληθυσμού*. Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Ερωτοκρίτου Σταύρου, Θ. (2015). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας-μάθησης και αποτελεσματική διδασκαλία της κατανόησης κειμένου σε τάξεις μικτής ετοιμότητας. Στο *Πρακτικά Ελληνικών Άρθρων Διεθνούς Επιστημονικού*

Συνεδρίου «Γραμματισμός και Σύγχρονη Κοινωνία: Συνθέτοντας Κοινωνικο-πολιτισμικές, Φιλοσοφικές, Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Πτυχές» Λευκωσία 23-24 Οκτωβρίου 2015 (σσ. 46-58).

Ζηζιούλας, Ι. (2013). Αλήθεια, Ανεκτικότητα και Μονοθεϊσμός. Είναι δυνατός ένας διαθρησκευτικός διάλογος;. *Θεολογία*, 84(2), σσ. 5-9.

Ζιάκα, Α. (2010). *Διαθρησκευτικοί Διάλογοι. Τόμος Β΄. Η συνάντηση του Χριστιανισμού με το Ισλάμ*. Θεσσαλονίκη: Πουρναρά.

Ζιάκα, Α. (2013). Ο Διαθρησκευτικός Διάλογος και η χριστιανική Μαρτυρία στο πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Θεολογίας του ΑΠΘ. Η συμβολή του καθηγητή Πέτρου Βασιλειάδη. Στο Ι. Πέτρου, Σ. Τσομπανίδης, & Μ. Γκουτσιούδης (Επιμ.), *Ο Οικουμενικός Διάλογος στον 21ο αιώνα. Πραγματικότητες – Προκλήσεις – Προοπτικές* (σσ. 339-379). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ηνωμένα Έθνη. (1966α). *Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά δικαιώματα*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από https://www.unric.org/el/index.php?option=com_content&view=article&id=26231.

Ηνωμένα Έθνη. (1966β). *Διεθνές Σύμφωνο για τα Ατομικά και Πολιτικά Δικαιώματα*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4bd686e52>.

Θερμός, Β. (2001). *Εκ της αυλής ταύτης. Κείμενα εκκλησιαστικής κριτικής*. Αθήνα: Αρμός.

Θερμός, Β. (2005). *Οι δικοί μου οι ξένοι*. Αθήνα: Εν πλω.

Θερμός, Β. (2007). *Εκκλησία και Νέοι χωρίς Αερόσακο* (2η εκδ.). Αθήνα: Μαΐστρος.

Θερμός, Β. (2008). *Ταραγμένη Άνοιξη. Για μια κατανόηση της εφηβείας...* Αθήνα: Δομή.

Ιγνάτιος, μητρ. Δημητριάδος. (2004). Ισλάμ και Φονταμενταλισμός, Ορθοδοξία και Παγκοσμιοποίηση. Στο Π. Καλαϊτζίδης, & Ν. Ντόντος (Επιμ.), *Ισλάμ και Φονταμενταλισμός, Ορθοδοξία και Παγκοσμιοποίηση* (σσ. 31-41). Αθήνα: Ίνδικτος.

Καλούδη, Ε. (2013). *Ο διάλογος ως μηχανισμός υποστήριξης της γνώσης στο μάθημα της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Διδακτορική διατριβή*. Αθήνα.

- Καπετανάκης, Γ. Δ. (2014). *Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Λύκειο*. Αθήνα: Μανιφέστο.
- Καραλής, Η. (2017). Ο διάλογος στο βυζαντινό λατρευτικό τυπικό. *Σύναξη*(142), σσ. 81-88.
- Καραμούζης, Π. (2007). Θρησκείες και διαπολιτισμικότητα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η αναγκαιότητα μιας εναλλακτικής θρησκευτικής αγωγής στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο. Στο Γ. Καψάλης, & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο. Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας. Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου 2007* (σσ. 1154-1159). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Σχολή Επιστημών Αγωγής.
- Καραμούζης, Π. (2012). *Πολιτισμός και Διαθρησκευτική Αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Καψάλης, Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κεσελόπουλος, Α. (2013). Ο διαλογικός χαρακτήρας της Εκκλησίας. Ιεραποστολική και ποιμαντική προσέγγιση. Στο Ι. Πέτρου, Σ. Τσομπανίδης, & Μ. Γκουτσιούδης (Επιμ.), *Ο Οικουμενικός Διάλογος στον 21ο αιώνα. Πραγματικότητες – Προκλήσεις – Προοπτικές* (σσ. 219-232). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο).
- Κλάψης, Ε. (2013α). Ο διαθρησκευτικός διάλογος και η παγκόσμια Σωτηρία. *Θεολογία*, 84(2), σσ. 81-104.
- Κλάψης, Ε. (2013β). Η διαλογική μαρτυρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην κοινωνία των πολιτών. Στο Ι. Πέτρου, Σ. Τσομπανίδης, & Μ. Γκουτσιούδης (Επιμ.), *Ο Οικουμενικός Διάλογος στον 21ο αιώνα. Πραγματικότητες – Προκλήσεις – Προοπτικές* (σσ. 427-461). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κορναράκης, Ι. (1990). Ο Ποιμαντικός Διάλογος στο Σχολείο (Θεολογική και ψυχολογική προσέγγιση) (Περίληψη). *Κοινωνία*(33), σσ. 470-473.

- Κορναράκης, Ι. (1992). Ο Ποιμαντικός διάλογος στο σχολείο. Στο *Εκκλησία και Σχολική Νεότητα. Παγκρήτιο Θεολογικό Συνέδριο υπό την αιγίδα της Ιεράς Μητροπόλεως Ρεθύμνης και Αυλοποτάμου. 1-3 Νοεμβρίου 1990* (σσ. 51-62). Κατερίνη: Τέρτιος.
- Κορναράκης, Κ. (1999). Παιδεία Κυρίου. Ο οντολογικός χαρακτήρας και η διαλεκτική φύση του παιδαγωγικού έργου κατά τους τρεις Ιεράρχες. Στο Κ. Η. Λιάκουρας (Επιμ.), *Επιστημονική Επετηρίς της Θεολογικής Σχολής* (Τόμ. ΛΔ', σσ. 413-467). Αθήνα: Διήγηση.
- Κορναράκης, Κ. (2009). Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στο *Η Παγκοσμιοποίηση και η Οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας, Θ' Πανελλήνιο Θεολογικό Συνέδριο (Αθήνα 7-9 Σεπτεμβρίου 2007)* (σσ. 291-314). Αθήνα.
- Κορναράκης, Κ. (2010). Διάλογοι αιφνιδιασμού την ημέρα της Κρίσεως. *Χριστός και Κόσμος*(28), σσ. 13-14.
- Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου* (3η εκδ.). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2008). *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική Ετερότητα. Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Διδακτορική διατριβή που εκπονήθηκε στο τμήμα Θεολογίας του ΑΠΘ*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://actionresearch.wdfiles.com/local--files/auth/KOYKOYNARAS.pdf>.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2009α). Θρησκευτική ετερότητα στο ελληνικό σχολείο. Μία εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα για το ρόλο των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στη διαπολιτισμική επικοινωνία και τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Στο Ν. Palaiologou (Επιμ.), *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*. Αθήνα 24-26/6/2009. *Cd-rom Proceedings of the International Conference co-organized by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute (IMERO)*. Under the aegis of Unesco: ISBN:978-960-98897-0-4 (GR) & ISBN/EAN: 978-90-814411-1-7 (NL).
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2009β). *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2010α). Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο Ελληνικό Σχολείο: Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκευτικό. *Σύναξη*(115), σσ. 37-49.

- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2010β). *Εκπαιδευτικοί εν Δράσει: Νέα Πολυτροπική Διδακτική*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2011). Εκπαίδευση, Θρησκεία, Μετανάστες. Έρευνα για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των νέων της Ελλάδας. Στο Π. Γεωργογιάννης, & Β. Μπάρος (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική Δημοκρατία, 14ο Διεθνές Συνέδριο, Βόλος 6-8 Ιουνίου 2011. Πρακτικά* (Τόμ. ΙΙ, σσ. 181-192). Πάτρα.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2012). Οι Θρησκείες στο Σχολείο. Μία Μετανεωτερική Προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με Τεχνικές από το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Στο Ν. Γκόβας, Μ. Κατσαρίδου, & Δ. Μαυρέας (Επιμ.), *Θέατρο & Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης. 7η Διεθνής Συνδιάσκεψη για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, 2012* (σσ. 232-239). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την Παιδαγωγική και Διδακτική του Μαθήματος. *Νέα Παιδεία*(146), σσ. 123-135.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Ποταμούση, Η. (2015). *Μεθοδολογία σχεδιασμού και εφαρμογής εκπαιδευτικού προγράμματος: «Στον κόσμο του»*. Ένα θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα. Αθήνα: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., Κολάση, Δ., Ναζάρ, Ν.-Π., Διαμαντόπουλος, Γ., & Βασιλάκη, Γ. (2016). Η εκπαιδευτική αξία των επιτραπέζιων παιχνιδιών στη διδασκαλία στο Γυμνάσιο. Μελέτη περίπτωσης στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Στο Σ. Κιουλάνης, Α. Πασχαλίδου, & Ζ. Χαραπαντίδου (Επιμ.), *Πρακτικά Εργασιών 1ου Διεθνούς Βιωματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής "Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη" Δράμα, 27-29 Νοεμβρίου 2015* (σσ. 446-454). Δράμα.
- Κούκουρα, Δ. Α. (2012). Η μαρτυρία της Ορθόδοξης Εκκλησίας στην Οικουμενική κίνηση. Επικοινωνιακή προσέγγιση. Στο Δ. Α. Κούκουρα, Π. Ι. Σκαλτσής, & Β. Μητροπούλου-Μούρκα (Επιμ.), *Αγωγή Αγάπης και Ελευθερίας. Τιμητικό*

- αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή Χρήστο Κ. Βασιλόπουλο (σσ. 159-172). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Κουμαρόπουλος, Σ. Χ. (2004). *Η σκιαγράφηση των σημερινών εφήβων μέσα από κοινωνικές έρευνες και ψυχολογικές περιγραφές. Συμβουλευτική αξιοποίηση*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.ssneond.sch.gr/Keimena%20dimosieumena/SimerinoiEfivi.htm>.
- Κρίππας, Γ. (2011). Το μάθημα των Θρησκευτικών από απόψεως νομικής και εγκληματολογικής. *Ορθόδοξος Τύπος*, 6/5/2011, 13/5/2011, 20/5/2011 και 27/5/2011.
- Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λάππας, Δ. Α. (2000). *Ο Διάλογος και το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.
- Μαντζανάρης, Κ. Δ. (2005). Η διαλογική συνάντηση του προσώπου. Η διαπολιτισμική πρόταση της ορθόδοξης θεολογίας. *Γρηγόριος Παλαμάς*(808), σσ. 467-482.
- Μαρίνος, Α. Ν. (2000). *Εκκλησία και Δίκαιον (Θεωρία και Νομολογία)*. Αθήνα: Αποστολική Διακονία.
- Μαρίνος, Α. Ν. (2006). Η διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών κατά το Σύνταγμα. Στο Β. Αντωνόπουλος, & Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), *Θρησκευτική παιδεία και σύγχρονη κοινωνία. Θέσεις και αντιθέσεις. Εισηγήσεις-Συζητήσεις από τη διημερίδα που οργάνωσε στη Γερμανική Σχολή Αθηνών ομάδα θεολόγων-καθηγητών σχολείων Νομού Αττικής (5-6 Μαΐου 2000)* (σσ. 107-124). Αθήνα: Εν πλω.
- Μαριόρας, Μ. (2016). Άτομο και κοινότητα στο Ισλάμ. *Σύναξη*(137), σσ. 71-81.
- Μαρτζέλος, Γ. (2013). Η θεολογία του σπερματικού λόγου και η σημασία της για τους θεολογικούς και διαθρησκειακούς διαλόγους. *Θεολογία*, 84(2), σσ. 69-80.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001α). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ. Α'. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης* (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001β). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τ. Β', Στρατηγικές διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (5η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ., & Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2014). Διδακτική τεχνολογία για ένα αποτελεσματικό μάθημα σε κονστρουκτιβιστικό μαθησιακό πλαίσιο. Έρευνα στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο μάθημα των θρησκευτικών. Στο Κ. Δ. Malafantis, Ε. Ρ. Galanaki, & Α. Ι. Ramouktsoglou (Επιμ.), *ΙΕ΄ Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Πρακτικά. Πειραιάς 23-25 Σεπτεμβρίου 2013* (σσ. 506-514). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.
- Ματσούκας, Ν. (1998). *Δογματική και Συμβολική Θεολογία Β' (β' εκδ.)*. Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.
- Μήνυμα της Αγίας και Μεγάλης Συνόδου*. (2016). Ανάκτηση 9 24, 2017, από <http://www.pemptousia.gr/2016/06/to-minima-tis-agias-ke-megalis-sinodou/>.
- Μητραλέξης, Σ. (2016). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από http://www.huffingtonpost.gr/sotiris-mitralaxis/_7611_b_12254268.html
- Μπαλτατζής, Δ. Σ. (2006). *Η συμβολή του μαθήματος των θρησκευτικών στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαλτατζής, Δ. Σ. (2010). *Η ανθρωπιστική αξία και η διαπολιτισμική διάσταση της θρησκευτικής αγωγής*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μπαχτίν, Μ. (2000). *Ζητήματα της ποιητικής του Ντοστογιέφσκι*. (Β. Χατζηβασιλείου, Επιμ., & Α. Ιωαννίδου, Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.
- Μπέγζος, Μ. (1996). *Ψυχολογία της Θρησκείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και Μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Νέλλας, Π. (1979). *Ζώνον Θεούμενον. Προοπτικές για μια Ορθόδοξη κατανόηση του ανθρώπου (1995γ)*. Αθήνα: Αρμός.
- Νικολάου, Γ. (2008). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές*. (4η εκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. Γ. (1990). *Πατρολογία. Τόμος Β΄. Ο τέταρτος αιώνας (Ανατολή και Δύση)*. Αθήνα.
- Παπαθανασίου, Θ. Ν. (2008). *Ο Θεός μου ο αλλοδαπός. Κείμενα για μιαν αλήθεια που είναι "του δρόμου"* (γ' εκδ.). Αθήνα: Ακρίτας.


- Παπαναστασίου, Έ. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (2η εκδ.). Λευκωσία.
- Παπανδρέου, Δ. (1997). *Λόγος Διαλόγου. Η Ορθοδοξία ενώπιον της τρίτης χιλιετίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Περσελής, Ε. Π. (1990). Σχολική Διδακτική Πράξη και Θεολογικές Έννοιες. *Θεολογία*, ΞΑ'(Α' - Β'), σσ. 200-215.
- Περσελής, Ε. Π. (1994). *Χριστιανική Αγωγή και Σύγχρονος Κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της χριστιανικής αγωγής*. Αθήνα: Αρμός.
- Περσελής, Ε. Π. (1997). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Περσελής, Ε. Π. (2009). Πολιτισμική ετερότητα και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Στο Σ. Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Ανθρωποποιός Αγωγή* (σσ. 123-135). Αθήνα: Αρμός.
- Περσελής, Ε. Π. (2012). *Δογματικός Διαποτισμός και Θρησκευτική Διδαχή (Ανάπτυπον εκ της ΕΕΘΣΠΑ. Τόμος ΜΖ')*. Αθήνα: Θεολογική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Περσελής, Ε. Π. (2013). *Πίστη και Χριστιανική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πέτρου, Ι. Σ. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Ελευθερία* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Πνευματικός, Δ., & Patry, J.-L. (2013). Συνδυάζοντας τη διδασκαλία αξιών και γνώσεων μέσα από διλημματικές καταστάσεις. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Εκπαιδευτικό υλικό του προγράμματος Διάπολις*. Θεσσαλονίκη: Διάπολις.
- Πορτελάνος, Σ. Α. (2010). *Διαπολιτισμική και Διαθεματική Διδακτική στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Διαγενεαλογική Θεολογία και Διακουλτουραλισμός*. Αθήνα: Έννοια.
- Πρακτικά των Αγίων και Οικουμενικών Συνόδων*. (1981). Άγιον Όρος: Καλύβη Τιμίου Προδρόμου. Ιερά Σκήτη Αγίας Άννης.
- Ρεράκης, Η. (2012). *Υπόμνημα προς την Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος. Θέμα: Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά και Οδηγός Εκπαιδευτικού*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.alopsis.gr/alopsis/Rerakhs.pdf>.
- Σαββάτος, Χ. (2013). Οι Θρησκείες και οι Εκκλησίες παράγοντες ειρήνης, καταλλαγής και αλληλεγγύης. *Θεολογία*, 84(2), σσ. 11-19.

- Σιάσος, Λ. Χ. (2013). Η θεολογία του σπερματικού λόγου ως αρχετυπικός υπογραμμός για τους παντοίους διαλόγους (προς κοσμοαυτοκράτορας, ανακτοβούλια, αιρετικούς, ειδωλολάτρες, οργανικούς επιστήμονες) του πάλαι και του νυν. *Θεολογία*, 84(4), σσ. 295-309.
- Σταμούλης, Χ. Α. (2005). Όσπερ ξένος και αλήτης ή Σάρκωση: η μετανάστευση της αγάπης. *Σύναξη*(96), σσ. 8-17.
- Στρατουδάκη, Χ. (2005). Έθνος και Δημοκρατία: Όψεις της εθνικής ταυτότητας των εφήβων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 116(Α'), σσ. 23-50.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2008). *Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο «Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια»*. (Μεταφραστική Υπηρεσία Ελληνικού Υπ. Εξωτερικών, Μεταφρ.) Αθήνα.
- Σωτηρέλης, Γ. Χ. (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία* (3η εκδ.). Αθήνα: Σάκκουλα.
- Τζάνη, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το μάθημα "Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών"*. Ανάκτηση 10 1, 2017, από <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>.
- Τρακατέλλης, Δ. (2006). Οι Ορθόδοξες Εκκλησίες σ' έναν πλουραλιστικό κόσμο. Ένας οικουμενικός διάλογος. Στο Ε. Κλάψης (Επιμ.), *Ορθόδοξες Εκκλησίες σε έναν πλουραλιστικό κόσμο. Ένας οικουμενικός διάλογος* (Α. Αλαβάνου, Μεταφρ., σσ. 39-52). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσιγκάνου, Ι. (2010). *European Social Survey (ESS). Πορίσματα Έρευνας Πεδίου 4ου κύματος. Ελλάδα Ευρώπη 2009. Μια Πρώτη Ανάγνωση*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών - Ινστιτούτο Πολιτικής Κοινωνιολογίας.
- Τσιρώνης, Χ. Ν. (2012). Οι έρευνες για τη θρησκευτικότητα στη σύγχρονη Ελλάδα. Επιστημολογικά προλεγόμενα. (Ι. Πέτρου, Π. Παχής, Ν. Παπαγεωργίου, Ν. Μαγγιώρος, & Χ. Τσιρώνης, Επιμ.) *Culture and Research*(1), σσ. 67-82.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π. (2016). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου (ΦΕΚ 2104-19.06.2017)*. Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>.

- ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π. (2016). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου. (ΦΕΚ 2105-19.06.2017)* Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon>.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π. (2016). *Νέο Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Δημοτικού - Γυμνασίου.* Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.iep.edu.gr/el/thriskeftika-odigoi-ekpaideftikoy>.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. - Ι.Ε.Π. (2017). *Νέο Σχολείο. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου (ΦΕΚ 2105/19.6.2017). Οδηγός Εκπαιδευτικού.* Ανάκτηση 9 10, 2017, από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_A/Nea_progr_spoyd_Thriskeytika/ODIGOI_EKPAIDEYTIKOU/Anatheorimenos_Odigos_Ekpaideytikou_Lykeiou_07.09.2017.pdf.
- ΥΠΑΙΘ. (2015). *Ρύθμιση μαθητικών θεμάτων.* Ανάκτηση 9 10, 2017, από http://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/rythmisi_mathitikon_thematon.pdf
- Φάρος, Φ. (1979). *Ο Διάλογος. Αρχές και Μέθοδοι.* Αθήνα: Ακρίτας.
- Φλορόφσκυ, π. Γ. (1979). *Θέματα Εκκλησιαστικής Ιστορίας.* (Π. Κ. Πάλλης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.
- Φλορόφσκυ, π. Γ. (1992). *Οι Βυζαντινοί Πατέρες του 5ου αιώνα.* (Π. Κ. Πάλλης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Π. Πουρναρά.
- Φράγκος, Χ. Π. (1973). *Εφαρμογή της μαιευτικής μεθόδου του Σωκράτη σε παιδιά: έρευνα σε μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου.* Ιωάννινα.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η Διδασκαλία στην Τομή της Νεωτερικής και της Μετανεωτερικής Σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.
- Χαραλάμπης, Δ. (2000). *Έθνος και Δημοκρατία στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Πανελλήνιο Συνέδριο. Έρευνα για την ελληνική εκπαίδευση. 21-23 Σεπτεμβρίου 2000. Περιλήψεις εισηγήσεων.* Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.
- Χαραλαμπίδης, Σ. Δ. (2013). Προς έναν διάλογο των θρησκειών. Η μαρτυρία της πατερικής παράδοσης (Εισαγωγικό σχεδιάσμα). *Θεολογία*, 84(2), σσ. 133-151.
- Χιώτης, Β. (2015). *Δημοσκόπηση Κάπα Research: Χριστιανοί ορθόδοξοι αλλά... μια φορά τον χρόνο.* Ανάκτηση 9 10, 2017, από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=694021>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας (σελίδα 1).

 ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ	
ΓΕΝΙΚΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΛΗΘΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ, ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΔΙΘΜΙΑΣ ΕΚΠ/ΣΗΣ ΤΜΗΜΑ Α'	
Ταχ. Δ/ση: Ανδρέα Παπανδρέου 37 Τ.Κ. – Πόλη: 15180 Μαρούσι Ιστοσελίδα: www.minedu.gov.gr Πληροφορίες: Λ. Κιουλτζίδα Τηλέφωνο: 210-3442240	
ΠΡΟΣ:	Βαθμός Ασφαλείας: Να διατηρηθεί μέχρι: Βαθμ. Προτεραιότητας: Αθήνα, 13-05-2016 Αρ. Πρωτ. 76870/Δ2
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><input checked="" type="checkbox"/> κ. Εμμανουήλ Παπαϊωάννου Ροβέρτου Γκάλλι 83 16346 Ηλιούπολη • Διεύθυνση Δ/θμιας Εκπ/σης Δ' Αθήνας</div>
ΘΕΜΑ: Έγκριση διεξαγωγής έρευνας	
<p>Απαντώντας σε σχετική αίτηση και μετά τη γνωμοδότηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (πράξη 14/2016 του Δ.Σ), σας γνωρίζουμε ότι επιτρέπουμε τη διεξαγωγή έρευνας από τον κ. Εμμανουήλ Παπαϊωάννου κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2015-2016 και 2016-2017 με τις εξής προϋποθέσεις:</p> <p>α) Πριν από την έναρξη της έρευνας να γίνει ενημέρωση του Διευθυντή και του συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας Δ/θμιας Εκπ/σης, η οποία θα συμμετάσχει στην έρευνα, σχετικά με τη διαδικασία διεξαγωγής της.</p> <p>β) Η έρευνα να γίνει με τη σύμφωνη γνώμη τους.</p> <p>γ) Η έρευνα να γίνει με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων - κηδεμόνων των μαθητών (για κάθε μαθητή χωριστά). Ο Διευθυντής του σχολείου, αφού αποστείλει στους γονείς-κηδεμόνες προς συμπλήρωση το έντυπο γονικής συναίνεσης που θα του κατατεθεί από τον ερευνητή και στο οποίο θα περιγράφεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεντρώσει τα ενυπόγραφα σημειώματα με τη συγκατάθεση των γονέων-κηδεμόνων, μπορεί να συνεχίσει στη διεξαγωγή της έρευνας.</p> <p>δ) Η εφαρμογή της διδασκαλίας του διαλογικού μαθήματος θα πραγματοποιηθεί εκτός ωρολογίου προγράμματος.</p> <p>ε) Οι μαθητές να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια, <u>ανώνυμα</u> και εφόσον το επιθυμούν.</p> <p>στ) Η ηχητική καταγραφή των μαθητικών διαλόγων να γίνει αποκλειστικά για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας και το ηχητικό αρχείο, μετά το πέρας της έρευνας, πρέπει να καταστραφεί.</p>	
1	

2. Η έγκριση διεξαγωγής της έρευνας (σελίδα 2).

ζ) Η συγκέντρωση και μελέτη των στοιχείων να γίνουν σύμφωνα με την αρχή προστασίας των δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα και δεν θα δημοσιοποιηθούν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα.

Επισημαίνεται ότι η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

Η έρευνα έχει θέμα: «Η διδακτική αποτελεσματικότητα του διαθηρησκειακού διαλόγου σε σχέση με τη γνωριμία με τον "άλλον", σε μικτή θρησκευτικά τάξη»

και απευθύνεται στους μαθητές του 7^{ου} Γενικού Λυκείου Καλλιθέας.

Για την πραγματοποίηση της έρευνας θα πρέπει:

1. Οι επισκέψεις στο σχολείο να γίνουν μετά από συνεννόηση με τον Διευθυντή και σε συνεργασία με το σύλλογο καθηγητών του σχολείου, ώστε να μην παρεμποδίζεται η ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

2. Τα αποτελέσματα της έρευνας μετά την ολοκλήρωσή της να αποσταλούν στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Αν. Τσόχα 36, 11521 Αθήνα) σε ηλεκτρονική μορφή.

3. Ο Διευθυντής της Διεύθυνσης Δ/θμιας Εκπ/σης Δ' Αθήνας να ενημερώσει σχετικά τον Διευθυντή του 7^{ου} Γενικού Λυκείου Καλλιθέας, ώστε να διευκολύνει τον ενδιαφερόμενο στην πραγματοποίηση της έρευνας αυτής σύμφωνα με τα παραπάνω.

Ο ΓΕΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ

ΙΩΑΝΝΗΣ Δ. ΠΑΝΤΗΣ

Εσωτ. Διανομή

- Γρ. Γενικού Γραμματέα
- Δ/ση Σπουδών, Προγρ/των & Οργάνωσης Δ.Ε. Π.Α.



ΠΙΣΤΟ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟ
από τη Διεύθυνση Ηλεκτρονικών - Δικτυακών
Υποδομών
Τμήμα Πρωτοκόλλου, Αρχείων και Μέριμνας

ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

3. Η εισαγωγική σελίδα των ερωτηματολογίων που δόθηκαν στους μαθητές.

Αγαπητοί μαθητές και μαθήτριες,

Τα ερωτηματολόγια που καλείστε να συμπληρώσετε είναι σχεδιασμένα στα πλαίσια μίας επιστημονικής έρευνας, που γίνεται για τη διδακτική αποτελεσματικότητα της τεχνικής του διαθρησκειακού διαλόγου στο μάθημα των θρησκευτικών.

Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν καθαρά για επιστημονικούς λόγους και γι' αυτό τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα.

Σας παρακαλώ

- να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις
- να απαντήσετε ελεύθερα

εκφράζοντας την προσωπική σας άποψη, όποια κι αν είναι αυτή.

Σας ευχαριστώ για την πολύτιμη συνεργασία.

4. Το πρώτο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, πριν την έναρξη του διαλόγου.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 1

Κωδικός ___

(Βάλε √ σε κάθε σου επιλογή)	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ότε συμφωνώ Ότε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
1. Φύλο: Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>					
«ΘΕΟΣ»					
2. Πιστεύω στον Θεό.					
3. Η σχέση μου με τον Θεό είναι εξαιρετικά σημαντική για μένα.					
4. Γνωρίζω το νόημα που έχει η έννοια «Θεός» στον Χριστιανισμό.					
5. Γνωρίζω το νόημα που έχει η έννοια «Θεός» στο Ισλάμ.					
6. Σέβομαι απόλυτα κάποιον/κάποια που δεν πιστεύει στην ίδια θρησκεία με εμένα ή που δεν πιστεύει σε καμία θρησκεία.					
«ΠΙΣΤΗ»					
7. Η θρησκευτική πίστη παρέχει νόημα και σκοπό στη ζωή μου.					
8. Η προσωπική μου θρησκευτική πίστη επηρεάζει πολλές από τις αποφάσεις μου.					
9. Ακολουθώ πιστά όσα ορίζει η θρησκεία μου.					
10. Γνωρίζω το νόημα που έχει η έννοια «Πίστη» στον Χριστιανισμό.					
11. Γνωρίζω το νόημα που έχει η έννοια «Πίστη» στο Ισλάμ.					
«ΠΡΟΣΕΥΧΗ»					
12. Η Προσευχή είναι σημαντική στη ζωή μου.					
13. Προσεύχομαι καθημερινά.					
14. Γνωρίζω τη σημασία που έχει η «Προσευχή» στην καθημερινή ζωή ενός Χριστιανού.					
15. Γνωρίζω τη σημασία που έχει η «Προσευχή» στην καθημερινή ζωή ενός Μουσουλμάνου.					
«ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΑΛΙΟ»					
16. Σέβομαι τις διαφορετικές θρησκευτικές αντιλήψεις.					
17. Δεν επιθυμώ να βρίσκομαι μαζί με άλλους, που μοιράζονται διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω από εμένα.					
18. Γνωρίζω κάποιον/κάποια, που πιστεύει σε διαφορετική θρησκεία από τη δική μου;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/> Αν ναι, σε ποια;				
19. Έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/κάποια, που πιστεύει σε διαφορετική θρησκεία από τη δική μου;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/> Αν ναι, σε ποια;				
20. Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, ώστε να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του;					
21. Είμαι ενταγμένος σε κάποια θρησκεία; Αν ναι, σε ποια;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/>	Χριστιανισμός	Ισλάμ	Άλλο	Δεν απαντώ

Ευχαριστώ

5. Το φύλλο εργασίας με τις εικόνες που δόθηκαν στους μαθητές στη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος στο στάδιο της νοηματοδότησης της νέας γνώσης.

«Τι παρατηρείτε»;

1

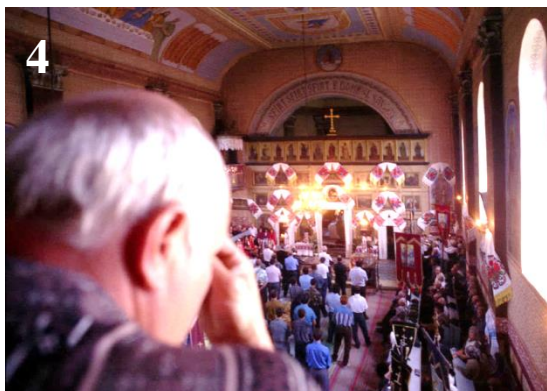


<http://news247.gr/eidiseis/koinonia/h-elpida-gennietai-otan-xristianoι-iereis-kai-moysoylmanoι-prosfyges-proseuxontai-mazi.3767022.html>



3

<http://stnektariosroc.org/tag/instructional/> https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Muslim_man_at_prayer.jpg



http://redskywarning.blogspot.gr/2014_07_01_archive.html <http://www.actforamerica92253.org/wp-content/uploads/2015/12/Reuters-Muslims-Praying.jpg>

Πιστεύω σε έναν Θεό, Πατέρα, Παντοκράτορα...
Πιστεύω και σε έναν Κύριο, τον Ιησού Χριστό,
τον Υιό του Θεού... Πιστεύω και στο Άγιο Πνεύμα...
Ποιος θεός είναι τόσο μεγάλος, όσο ο Θεός μας;

Ο Θεός είναι Υψιστος.
Δεν υπάρχει άλλος θεός
παρά μόνον ο Αλλάχ
και ο Μωάμεθ
είναι ο Προφήτης του.

6. Τα κείμενα των ηχητικών αρχείων που χρησιμοποιήθηκαν στη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος στο στάδιο της νοηματοδότησης της νέας γνώσης.

*Τίς Θεός μέγας ὡς ὁ Θεός ἡμῶν;
Σὺ εἶ ὁ Θεός ὁ ποιῶν θαυμάσια ὀμόνος.*

Ποιος θεός είναι τόσο μέγας,
ὄσο ο Θεός μας;
Εσύ εἶσαι ο ὀμόνος Θεός που κάνεις θαυμάσια.

Ο Θεός είναι Ὑψιστος.

Ομολογῶ και επιβεβαιῶνῶ
ὄτι δεν υπάρχει ἄλλος λατρευόμενος Θεός
εκτός ἀπό τον Ἀλλάχ.

Ομολογῶ ὄτι ο Μῶάμεθ
εἶναι ο ἀπεσταλμένος του Ἀλλάχ.

Ελάτε στην προσευχή.

Ελάτε στη Σῶτηρία.

7. Το φύλλο εργασίας με τις οδηγίες για κάθε μαθητή, που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος στο στάδιο της ανάλυσης της νέας γνώσης.

Διάβασε τις δύο σελίδες προσεκτικά
και υπογράμμισε βασικές λέξεις κλειδιά.

(χρόνος 10 λεπτά)

Στη συνέχεια,
θα παρουσιάσεις στους συμμαθητές σου αυτά που έμαθες,
χρησιμοποιώντας τις λέξεις κλειδιά.

(χρόνος 1+1 λεπτό)

Σκοπός:

«Να ξέρουν οι άλλοι ό,τι ξέρεις και εσύ».

Αφού τελειώσουν όλες οι παρουσιάσεις,

θα έχεις στη διάθεσή σου χρόνο

για ερωτήσεις ή επεξηγήσεις

(χρόνος 5 λεπτά)

8. Το κείμενο για την έννοια «Θεός» στο Ισλάμ, που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος στο στάδιο της ανάλυσης της νέας γνώσης.

Ο Θεός στο Ισλάμ

Ο Θεός κατά το Κοράνιο, και σε συμφωνία με τη βιβλική παράδοση, δημιούργησε τον κόσμο σε έξι ημέρες και έδωσε πνοή στον άνθρωπο. Δημιούργησε τα πάντα από μη υπάρχοντα πράγματα και ως δημιουργός του σύμπαντος κόσμου συνεχίζει να δημιουργεί, καθώς είναι αυτός που δίνει τη ζωή στα πάντα. Για να καθοδηγήσει τους ανθρώπους, να τους εκπαιδεύσει και να τους διδάξει, έστειλε τους προφήτες και τα ιερά βιβλία. Είναι πανταχού παρών, είναι αυτός που επιβλέπει τα δημιουργήματά του, προστατεύοντάς τα και καλύπτοντας τις ανάγκες τους. Κατά καιρούς αποκαλύφθηκε στους ανθρώπους.

Ο Θεός στη θρησκεία του Ισλάμ είναι ένας, μοναδικός και απρόσιτος στην ουσία του, Παντοδύναμος και Σοφός. Είναι ο Ύψιστος και ο Μέγιστος. Δεν υπάρχει άλλος Θεός εκτός από Αυτόν. Κανείς δεν είναι όμοιός του, κανείς δεν είναι δυνατόν να παραλληλισθεί μαζί του. Δεν έχει γιο ή θυγατέρα, κανείς δεν μοιράζεται το θρόνο μαζί του. Και όσα υπάρχουν στον ουρανό και στη γη είναι δικά του. Μεταξύ του Θεού και κάθε άλλης ύπαρξης υπάρχει αγεφύρωτο χάσμα. Δεν έχει αρχή και τέλος, είναι δηλαδή άναρχος και ατελεύτητος.

Στο τέλος κάθε μουσουλμανικής προσευχής επαναλαμβάνεται ο στίχος του Κορανίου «Αυτός είναι ο Ύψιστος, αυτός είναι ο Μέγας». Ο Θεός είναι ο εντελώς άλλος. Είναι Πάνσοφος. Κατέχει σε άπειρο βαθμό όλες τις ανθρώπινες αρετές και τελειότητες, αλλά καμία σύγκριση δεν μπορεί να γίνει μεταξύ Θεού και ανθρώπων. Είναι εκείνος που δίνει τη ζωή και τον θάνατο. Ενενήντα εννέα ωραία ονόματα περιγράφουν τον Θεό, όπως παντελεήμων, πολυεύσπλαχνος, οικτίρμων, ειρηνοποιός κ.λπ., ενώ το εκατοστό όνομα του Θεού είναι άρρητο, για να δείξει ακριβώς την ακατάληπτη ουσία του Θεού.

Βοηθητικοί άξονες κατανόησης:

Η σχέση του Θεού με τον κόσμο και τους ανθρώπους στο Ισλάμ.

Η μοναδικότητα του Θεού.

Τα ονόματα του Θεού.

9. Το κείμενο για την έννοια «Θεός» στον Χριστιανισμό, που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος στο στάδιο της ανάλυσης της νέας γνώσης.

Ο Θεός στον Χριστιανισμό

Ο χριστιανικός Θεός είναι ένας και Τριαδικός. Ένας ως προς την ουσία και Τριαδικός ως προς τα πρόσωπα. Κάθε πρόσωπο της Αγίας Τριάδας είναι ομοούσιο με τα άλλα δύο και ταυτόχρονα όλος ο Θεός. Τα τρία πρόσωπα, ο Πατέρας, ο Υιός και το Άγιο Πνεύμα δεν αποτελούν τρεις ξεχωριστές θεότητες. Είναι ισότιμα, αλλά μοναδικά και ανεπανάληπτα. Ο Θεός στο Χριστιανισμό δεν είναι μια μοναχική ύπαρξη αλλά μια αγαπητική συντροφιά. Ο άνθρωπος καλείται να δημιουργήσει σχέση με το Θεό, να ζήσει ως καθημερινό τρόπο ζωής την αγάπη, την ισότητα, τη μοναδικότητα του καθενός και τη συνύπαρξη όλων.

Για τους χριστιανούς ο Θεός είναι άναρχος, δημιουργός ουρανού και γης, ορατών και αοράτων, και πατέρας όλων των ανθρώπων. Η αγάπη είναι το ιδιαίτερο γνώρισμά του. Απόδειξη της αγάπης του αποτελεί η ενανθρώπηση του Χριστού, ο οποίος είναι το δεύτερο πρόσωπο της Αγίας Τριάδας και Υιός του Θεού. Ο Χριστός, χωρίς να χάσει τη θεϊκή του φύση έγινε άνθρωπος, θυσιάστηκε και αναστήθηκε. Είναι τέλειος Θεός και τέλειος άνθρωπος, γι' αυτό ονομάζεται και Θεάνθρωπος. Είναι ομοούσιος με τον Θεό Πατέρα, ενώ ως άνθρωπος είναι επίσης ομοούσιος και με τους ανθρώπους, τέλειος και αναμάρτητος.

Το Άγιο Πνεύμα είναι το τρίτο πρόσωπο της Αγίας Τριάδας. Η παρουσία του Αγίου Πνεύματος στην καθημερινή ζωή ενός πιστού χριστιανού είναι απαραίτητη, γιατί είναι αυτό που θα τον φωτίσει και θα τον οδηγήσει στον αγιασμό και τη θέωση.

Βοηθητικοί άξονες κατανόησης:

Ο χριστιανικός Θεός ως Αγία Τριάδα. Θεός-Πατέρας, Υιός-Χριστός, Άγιο Πνεύμα.

Η αγάπη του Θεού.

Η σχέση Θεού και ανθρώπου.

10. Το κείμενο για την έννοια «Πίστη» στο Ισλάμ, που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος στο στάδιο της ανάλυσης της νέας γνώσης.

Η πίστη στο Ισλάμ

Πίστη στο Ισλάμ σύμφωνα με το Κοράνι, σημαίνει πίστη στην ύπαρξη και τη μοναδικότητα του Θεού: *«Εκείνος είναι ο Θεός, ο Ένας και μόνος Θεός. Ο Ανεξάρτητος Θεός. Που δεν έχει γεννήσει και δεν έχει γεννηθεί. Δεν υπάρχει Άλλος σαν κι Αυτόν»*. Η ακράδαντη αυτή πίστη αποτελεί και την πύλη της εισόδου στο Ισλάμ. Είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τον άνθρωπο από τα άλλα δημιουργήματα του Θεού, καθώς κάθε άνθρωπος γεννιέται με το αίσθημά της. Γι' αυτό όταν φθάσει στην εφηβική ηλικία αποκτώντας κριτική σκέψη, θα πρέπει να πιστεύει στον Θεό.

Η πίστη στον Θεό αποτελεί μια από τις έξι αρχές της θρησκείας του Ισλάμ. Ένας μουσουλμάνος που πιστεύει στον Θεό, αισθάνεται συνεχώς την ύπαρξη ενός δημιουργού, που τον επιβλέπει. Με την αίσθηση αυτή προσέχει τη συμπεριφορά του και προσπαθεί πάντοτε να κάνει το καλό. Οι έξι Αρχές (όροι) της πίστης είναι οι εξής: 1) Πίστη στον Θεό, 2) Πίστη στους Αγγέλους, 3) Πίστη στα Βιβλία (κοράνι), 4) Πίστη στους Προφήτες, 5) Πίστη στην ημέρα της Κρίσης, 6) Πίστη στο Πεπρωμένο (κισμέτ) και στην Ανάσταση των νεκρών.

Ο κάθε μουσουλμάνος πιστεύει στον Θεό και σε όσα φέρνει ο Προφήτης από τον Θεό. Οφείλει επίσης όχι μόνο να πιστεύει αλλά και να διακηρύσσει το Λόγο του Θεού (σαχάντα), που είναι ο εξής: *«Δεν υπάρχει άλλος Θεός παρά μόνο ο Αλλάχ και ο Μωάμεθ είναι δούλος του Θεού και Προφήτης του»*. Η διακήρυξη αυτή αποτελεί βασική προϋπόθεση, για να είναι κάποιος μουσουλμάνος, καθώς και την ουσία της πίστης.

Βοηθητικοί άξονες κατανόησης:

Η σημασία της πίστης στο Ισλάμ.

Οι αρχές της πίστης.

Η διακήρυξη της πίστης.

11. Το κείμενο για την έννοια «Πίστη» στον Χριστιανισμό, που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος στο στάδιο της ανάλυσης της νέας γνώσης.

Η πίστη στον Χριστιανισμό

Η χριστιανική πίστη δεν είναι θεωρητική γνώση για κάποια θρησκευτική αλήθεια. Είναι μια προσωπική συνάντηση και σχέση πιστού και Θεού. Μια σχέση ανεπιφύλακτης εμπιστοσύνης, όμοια με τη σχέση παιδιού και γονιού. Οι χριστιανοί αγωνίζονται να γνωρίσουν τον Θεό ως πρόσωπο. Γιατί γνωρίζοντας ένα πρόσωπο, ουσιαστικά σημαίνει να το αγαπάς. Ο Θεός για τους χριστιανούς είναι ο Ένας που αγαπούν, ο προσωπικός τους φίλος, γι' αυτό και δεν προσπαθούν να αποδείξουν την ύπαρξή του.

Το περιεχόμενο της χριστιανικής πίστης είναι τα «δόγματα», δηλαδή οι αλήθειες που πηγάζουν από την Αγία Γραφή και την Ιερή Παράδοση και περιέχονται συνοπτικά στο Σύμβολο της Πίστης, το χριστιανικό «Πιστεύω».

Οι χριστιανοί συναντιούνται με τον Θεό μετέχοντας στα ιερά Μυστήρια και ειδικά στη Θεία Ευχαριστία. Κοινωνώντας το Σώμα και το Αίμα του Χριστού οι χριστιανοί ενώνονται με τον Χριστό, αλλά και με όλους τους ανθρώπους που τρέφονται μ' αυτό το κοινό φάρμακο, τη θεία Κοινωνία, που είναι φάρμακο αθανασίας.

Στο Χριστιανισμό η πίστη στον Θεό έχει άμεση σχέση με την καθημερινή ζωή και τον τρόπο που ενεργούν, όσοι πιστεύουν. Κάθε πράξη τους θα αξιολογηθεί από το αν έγινε με κίνητρο και κριτήριο την Αγάπη και την Ελευθερία, και θα αποδοκιμαστεί αν έγινε με κίνητρο τη διασφάλιση του ατομικισμού, του εγωισμού και του συμφέροντος.

Βοηθητικοί άξονες κατανόησης:

Η σχέση της χριστιανικής πίστης με την εμπιστοσύνη.

Περιεχόμενο της χριστιανικής πίστης: Δόγματα – Θεία Κοινωνία.

Χριστιανική πίστη και καθημερινότητα.

12. Το κείμενο για την έννοια «Προσευχή» στο Ισλάμ, που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος στο στάδιο της ανάλυσης της νέας γνώσης.

Η προσευχή στο Ισλάμ

Η προσευχή (σαλάτ) είναι ένας από τους πέντε στύλους του Ισλάμ (μαζί με την ομολογία πίστης, την ελεημοσύνη, τη νηστεία και το ιερό προσκύνημα). Έχει κεντρική θέση στη ζωή των πιστών, οι οποίοι προσεύχονται πέντε φορές κάθε μέρα (ανατολή, μεσημέρι, απόγευμα, δύση, βράδυ), στρεφόμενοι προς την ιερή πόλη Μέκκα, τη γενέτειρα πόλη του Μωάμεθ και κατεξοχήν ιερό τόπο του Ισλάμ. Όποιος προσεύχεται αποκτά, σύμφωνα με τα θρησκευτικά πιστεύω, πνευματική δύναμη, υλική και πνευματική καθαρότητα και ορθή συμπεριφορά, αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο πράξεις και κακές συμπεριφορές, μη αρεστές στον Θεό.

Η προσευχή στο Ισλάμ είναι η ύψιστη στιγμή της επίκλησης του ονόματος του Θεού και της άμεσης επικοινωνίας του ανθρώπου με τον Θεό, χωρίς διαμεσολαβητές (ιερείς). Ο πιστός απευθύνει στον Θεό τις προσευχές του, του γνωστοποιεί τις σκέψεις του και τις επιθυμίες του, τη χαρά και τη θλίψη του, και επιζητά τη βοήθεια και τη συγχώρεσή Του. Κατά τη στιγμή της προσευχής ο πιστός απευθύνει ευχές και δοξολογίες προς τον Θεό και τον ευγνωμονεί για τις ευλογίες και τα αγαθά που του παρέχει. Βασικά στοιχεία της μουσουλμανικής προσευχής, τα οποία επαναλαμβάνονται και στις πέντε καθημερινές προσευχές, είναι οι σύντομες δεήσεις, όπως, «*Ο Αλλάχ ο Ύψιστος*» ή «*Δόξα στον Θεό*», αλλά και απαγγελία συγκεκριμένων αποσπασμάτων από το Κοράνι, όπως το παρακάτω:

Στο όνομα του Θεού, του Αγαθού, του Ελεήμονα. Δόξα στον θεό, τον Κύριο των κόσμων. Τον Αγαθό, τον Ελεήμονα. Τον Κύριο της Ημέρας της Κρίσεως. Εσένα λατρεύουμε και από σένα μόνο ζητάμε βοήθεια. Οδήγησέ μας στο Σωστό Μονοπάτι. Το μονοπάτι που ακολουθούν αυτοί που ανταμείβεις, όχι αυτοί που δέχτηκαν την οργή Σου, ούτε αυτοί που λοξοδρόμησαν (Το Προοίμιο, 1-7).

Το μεσημέρι της Παρασκευής, της αφιερωμένης μέρας στην προσευχή, συγκεντρώνονται οι πιστοί στο τζαμί (το κέντρο της μουσουλμανικής κοινότητας και της λατρείας της, η ονομασία του οποίου σημαίνει συνάθροιση, συγκέντρωση της κοινότητας) για να προσευχηθούν. Ο ιμάμης (δηλ. αυτός που προϊστάται των πιστών), απαγγέλλει τις προσευχές και προβαίνει στις καθορισμένες από το λατρευτικό τυπικό γονυκλισίες, ενώ οι πιστοί τον ακολουθούν. Κατά τη μουσουλμανική παράδοση, ο ίδιος ο Προφήτης ενθάρρυνε τους μουσουλμάνους να κάνουν προσευχές στα τζαμιά, λέγοντας ότι η αξία της ομαδικής προσευχής είναι ανώτερη από την ατομική προσευχή, καθώς αναπτύσσει την ενότητα της κοινότητας, την αλληλεγγύη και την αλληλοβοήθεια. Για τον λόγο αυτόν οι μουσουλμάνοι συναθροίζονται στα τζαμιά για την Προσευχή της Παρασκευής, ενώ τις άλλες ημέρες μπορούν να τελέσουν τις προσευχές τους και στα σπίτια τους, στην υπαίθρο χώρα, στον εργασιακό τους χώρο, ακόμη και σε αεροδρόμια, καταστήματα κ.λπ.

Βοηθητικοί άξονες κατανόησης:

Η αξία της προσευχής στο Ισλάμ.

Η ομαδική προσευχή της Παρασκευής.

13. Το κείμενο για την έννοια «Προσευχή» στον Χριστιανισμό, που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια του διαλογικού μαθήματος στο στάδιο της ανάλυσης της νέας γνώσης.

Η προσευχή στον Χριστιανισμό

Είναι επικοινωνία και συνομιλία με τον Θεό. Είναι το μέσο, με το οποίο οι πιστοί δοξολογούν και ευχαριστούν τον Θεό για ό,τι τους προσφέρει, και τον παρακαλούν για συγχώρηση και αγάπη. Τρία είναι τα είδη της προσευχής: δοξολογία, ευχαριστία και αίτηση. Οι χριστιανοί συχνά επικαλούνται τον Θεό με τη φράση «Κύριε Ίησοῦ Χριστέ Υιέ Θεοῦ ἐλέησόν με», που είναι ταυτόχρονα και προσευχή και ομολογία χριστιανικής πίστης.

Για τους χριστιανούς η ομαδική λατρευτική προσευχή, προσώπων που συνδέονται με αγάπη, είναι ισχυρότερη από την ατομική και εισακούεται ευκολότερα από τον Θεό. Έχει μεγάλη σπουδαιότητα, κυρίως όταν γίνεται σε ένα χριστιανικό ναό. Ο χριστιανός δεν πρέπει να προσεύχεται μόνο για τον εαυτό του. Θα πρέπει να προσεύχεται ακόμα και για τους εχθρούς του, εκφράζοντας έτσι αληθινή αγάπη και μοιάζοντας με τον ίδιο τον Θεό.

Ο Χριστός έδωσε ένα τύπο προσευχής, για να προσεύχονται καθημερινά όσοι τον πιστεύουν. Είναι η «Κυριακή» προσευχή («Πάτερ ἡμῶν»), η οποία ονομάζεται έτσι επειδή δόθηκε από τον Κύριο Ιησού: «Πατέρα μας, πού είσαι στους ουρανούς, ας είναι ἅγιο το ὄνομά σου. Ας ἔλθει η κυριαρχία σου. Ας γίνει το θέλημά σου, ὅπως στον ουρανό ἔτσι και στη γη. Αξιώσέ μας να ἔχουμε το καθημερινό φαγητό μας. Συγχώρεσε τα σφάλματά μας, ὅπως και εμεῖς συγχωρούμε, ὅσους μας ἔβλαψαν. Και μην επιτρέψεις να παρακινηθούμε στην αμαρτία, ἀλλά προφύλαξέ μας ἀπὸ τον πανούργο διάβολο. Αμήν».

Βοηθητικοί ἄξονες κατανόησης:

Η προσευχή ως επικοινωνία με τον Θεό. Τα είδη της χριστιανικής προσευχής.

Η σημασία της ομαδικής προσευχής στο Χριστιανισμό.

«Πάτερ ἡμῶν», ἓνα παράδειγμα καθημερινής χριστιανικής προσευχής.

14. Το αρχικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη δραστηριότητα της προσομοίωσης στο στάδιο της εφαρμογής της νέας γνώσης.

Αίτηση

Προς το Δημοτικό Συμβούλιο Δήμου Οικουμενίου

Ως μόνιμοι κάτοικοι και δημότες του Δήμου, του οποίου αποτελούμε τον μισό εγχώριο πληθυσμό, ζητάμε τη θετική γνωμοδότηση του Δημοτικού Συμβουλίου για τη χορήγηση άδειας ίδρυσης και λειτουργίας τεμένους, αφιερωμένου στη δημόσια λατρεία της θρησκείας μας και την εξυπηρέτηση των συλλογικών θρησκευτικών μας αναγκών, οι οποίες δεν μπορούν να ασκηθούν με κάποιο άλλο τρόπο.

Θεωρούμε το αίτημά μας νόμιμο, στο πλαίσιο μιας ειρηνικής θρησκευτικής συνύπαρξης και σύμφωνα με την κείμενη ελληνική και διεθνή νομοθεσία.

Οι μουσουλμάνοι κάτοικοι Δήμου Οικουμενίου

10/4/2016

Αίτηση

Προς το Δημοτικό Συμβούλιο Δήμου Οικουμενίου.

Δια του παρόντος ζητούμε τη θετική γνωμάτευση του Δημοτικού Συμβουλίου, για την ανέγερση χριστιανικού ναού στον Δήμο που ανήκουμε και κατοικούμε, προς εκπλήρωση των θρησκευτικών μας αναγκών.

Οι χριστιανοί κάτοικοι Δήμου Οικουμενίου

11/4/2016

15. Το πρόσθετο υλικό που χρησιμοποιήθηκε για τη δραστηριότητα προσομοίωσης στο στάδιο της εφαρμογής της νέας γνώσης.

ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΟ ΝΟΜΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

A) Σύνταγμα της Ελλάδος (Άρθρο 13)

- 1) Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη. Η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν εξαρτάται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις καθενός.
- 2) Κάθε γνωστή θρησκεία είναι ελεύθερη και τα σχετικά με την λατρεία της τελούνται ανεμπόδιστα υπό την προστασία των νόμων. Η άσκηση της λατρείας δεν επιτρέπεται να προσβάλλει τη δημόσια τάξη ή τα χρηστά ήθη. Ο προσηλυτισμός απαγορεύεται.

B) Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (1948) (Άρθρο 18)

Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας· στο δικαίωμα αυτό περιλαμβάνεται η ελευθερία για την αλλαγή θρησκείας ή πεποιθήσεων, όπως και η ελευθερία να εκδηλώνει κανείς τη θρησκεία του ή τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, μόνος ή μαζί με άλλους, δημόσια ή ιδιωτικά, με τη διδασκαλία, την άσκηση, τη λατρεία και με την τέλεση θρησκευτικών τελετών.

Γ) Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου [ΕΣΔΑ] (1950) (Άρθρο 9)

- 1) Παν πρόσωπον δικαιούται εις την ελευθερίαν σκέψεως, συνειδήσεως και θρησκείας, το δικαίωμα τούτο επάγεται την ελευθερίαν αλλαγής θρησκείας ή πεποιθήσεων, ως και την ελευθερίαν εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονωμένως ή συλλογικώς, δημόσια ή κατ' ιδίαν, δια της λατρείας, της παιδείας και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών.
- 2) Η ελευθερία εκδήλωσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων δεν επιτρέπεται να αποτελέσει αντικείμενο ετέρων περιορισμών πέραν των προβλεπομένων υπό του νόμου και αποτελούντων αναγκαία μέτρα, εν δημοκρατική κοινωνία, δια τη δημόσια ασφάλεια, την προάσπιση της δημόσιας τάξεως, υγείας και ηθικής ή την προάσπιση των δικαιωμάτων και ελευθεριών των άλλων.

Δ) Χάρτη Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2000/C364/01) (Άρθρο 10)

Κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας. Το δικαίωμα αυτό συνεπάγεται την ελευθερία μεταβολής θρησκευμάτων ή πεποιθήσεων, καθώς και την ελευθερία εκδήλωσης του θρησκευματος ή των πεποιθήσεων του, ατομικά ή συλλογικά, δημόσια ή κατ' ιδίαν, με την λατρεία, την εκπαίδευση, την άσκηση των θρησκευτικών καθηκόντων και τις τελετές.

Ε) Διεθνές Σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα (1966) (N. 2462/1997) (Άρθρο 18)

1. Κάθε πρόσωπο έχει δικαίωμα στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας. Αυτό το δικαίωμα περιλαμβάνει την ελευθερία να έχει ή να υιοθετεί κανείς τη θρησκεία ή την πεποίθηση της επιλογής του, καθώς και την ελευθερία να εκδηλώνει τη θρησκεία ή την πεποίθησή του, ατομικά ή από κοινού με άλλους μέσω της λατρείας, πράξεων ιεροτελεστίας, πρακτικής και διδασκαλίας.
2. Κανείς δεν υπόκειται σε καταναγκασμό, που θα μπορούσε να παρεμποδίσει την ελευθερία του να έχει ή να υιοθετήσει τη θρησκεία ή τις πεποιθήσεις της επιλογής του.
3. Η ελευθερία εκδήλωσης της θρησκείας ή των πεποιθήσεων δεν μπορεί να υπόκειται παρά μόνο σε όσους περιορισμούς ορίζει ο νόμος και είναι απαραίτητοι για την προστασία της δημόσιας ασφάλειας, τάξης και υγείας ή της ηθικής, των θεμελιωδών δικαιωμάτων και ελευθεριών των άλλων.

16. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, μετά το τέλος του διαλόγου (σελίδα 1).

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 2

Κωδικός _ _ _

(Βάλε √ σε κάθε σου επιλογή)	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ότε συμφωνώ Ότε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
1. Φύλο: Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι <input type="checkbox"/>					
«Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ»					
2. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου για τις θρησκείες δεν είχα καμιά ανησυχία.					
3. Ο διάλογος έδινε τη δυνατότητα να ακουστεί ελεύθερα η γνώμη μου.					
4. Ο διάλογος με βοήθησε να χρησιμοποιήσω την κριτική μου σκέψη.					
5. Συμμετείχα στο διάλογο περισσότερο από ένα συνηθισμένο μάθημα.					
6. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου έδειξα σεβασμό στις διαφορετικές απόψεις που ακούστηκαν.					
7. Η παρουσία μαθητών με διαφορετική θρησκευτική παράδοση από τη δική μου, βοήθησε το διάλογο.					
8. Μου ήταν εύκολο να διαλεχθώ με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτική άποψη από τη δική μου.					
9. Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα.					
10. Με ενοχλεί να λέω την άποψή μου ενώπιον άλλων, όταν πρόκειται για θρησκευτικές αντιλήψεις.					
11. Διαλέχθηκα αρμονικά με όσους είχαν διαφορετική θρησκευτική άποψη.					
12. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος οι συμμαθητές μου σεβάστηκαν τις θρησκευτικές μου αντιλήψεις.					
«ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΙΣ ΘΡΗΣΚΕΙΕΣ» Οι ερωτήσεις 13-20 σας ζητούν να αξιολογήσετε τη συμμετοχή σας στις φάσεις του μαθήματος που περιλαμβάνουν διάλογο με τους συμμαθητές σας και όλη τις φάσεις στις οποίες εργαστήκατε ατομικά.					
13. Μέσα από το διάλογο αναρωτήθηκα για το ρόλο που έχουν οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή» στον Χριστιανισμό.					
14. Μέσα από το διάλογο αναρωτήθηκα για το ρόλο που έχουν οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή» στο Ισλάμ.					
15. Μέσα από το διάλογο έμαθα τι σημαίνουν για ένα Χριστιανό οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή».					
16. Μέσα από το διάλογο έμαθα τι σημαίνουν για ένα Μουσουλμάνο οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή».					
17. Μέσα από το διάλογο έμαθα τι σημαίνουν οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή» στη ζωή μου.					

17. Το δεύτερο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, μετά το τέλος του διαλόγου (σελίδα 2).

(Βάλε √ σε κάθε σου επιλογή)	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ότε συμφωνώ Ότε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα
18. Ο διάλογος με βοήθησε να μάθω περισσότερα από όσα ήξερα για το ρόλο της θρησκείας στη ζωή των πιστών, στον Χριστιανισμό.					
19. Ο διάλογος με βοήθησε να μάθω περισσότερα από όσα ήξερα για το ρόλο της θρησκείας στη ζωή των πιστών, στο Ισλάμ.					
20. Ο διάλογος μεταξύ διαφορετικών θρησκειών προκαλεί συγκρούσεις.					
21. Ο διάλογος που έγινε με βοήθησε να αναθεωρήσω τις αντιλήψεις μου για τη θρησκεία του άλλου.					
«Ο ΕΑΥΤΟΣ ΜΟΥ»					
22. Θεωρώ τον εαυτό μου πιστό/πιστή μιας συγκεκριμένης θρησκείας.					
23. Η θρησκευτικότητα που επιδεικνύω στη ζωή μου, είναι σύμφωνη με όσα διδάσκει η θρησκεία μου.					
24. Έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/κάποια, που πιστεύει σε διαφορετική θρησκεία από τη δική μου;	Ναι <input type="checkbox"/> Όχι <input type="checkbox"/> Αν ναι, σε ποια;				
25. Θα επιθυμούσα να έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/ κάποια, που έχει διαφορετική θρησκεία από τη δική μου;					
26. Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, για να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του;					
27. Σημειώνω εδώ τι έμαθα σήμερα:	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>				
Ευχαριστώ					

18. Το τρίτο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, λίγες μέρες μετά τη διεξαγωγή του διαλόγου.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 3	ΚΩΔ. _____
A) Ποια νέα πράγματα θεωρείς ότι έμαθες ή ποιες απορίες σου λύθηκαν, μέσα από το διαλογικό μάθημα για το Χριστιανισμό και το Ισλάμ;	
1.	..... .....
2.	..... .....
3.	..... .....
4.	..... .....
B) Τι επιπλέον θα ήθελες να ρωτήσεις ή τι θα ήθελες να μάθεις από έναν πιστό του Χριστιανισμού ή του Ισλάμ;	
1.	..... .....
2.	..... .....
3.	..... .....
4.	..... .....
Γ) Ποια άλλα θέματα θα ήθελες να συζητηθούν στην τάξη, σε έναν ευρύτερο διάλογο ανάμεσα στις θρησκείες, στο μάθημα των θρησκευτικών;	
1.	.....
2.	.....
3.	.....
4.	.....
5.	.....

19. Το τέταρτο ερωτηματολόγιο που δόθηκε στους μαθητές, έναν χρόνο μετά τη διεξαγωγή του διαλόγου.

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ 4		Κωδικός _ _ _ _				
(Βάλε √ σε κάθε σου επιλογή)	1 Διαφωνώ απόλυτα	2 Διαφωνώ	3 Ότε συμφωνώ Ότε διαφωνώ	4 Συμφωνώ	5 Συμφωνώ απόλυτα	
«Ο ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ»						
1. Μέσα από το διάλογο έμαθα τι σημαίνουν για ένα Χριστιανό οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή».						
2. Μέσα από το διάλογο έμαθα τι σημαίνουν για ένα Μουσουλμάνο οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή».						
3. Μέσα από το διάλογο έμαθα τι σημαίνουν οι έννοιες «Θεός», «Πίστη», «Προσευχή» στη ζωή μου.						
4. Ο διάλογος με βοήθησε να μάθω περισσότερα από όσα ήξερα για το ρόλο της θρησκείας στη ζωή των πιστών, στον Χριστιανισμό.						
5. Ο διάλογος με βοήθησε να μάθω περισσότερα από όσα ήξερα για το ρόλο της θρησκείας στη ζωή των πιστών, στο Ισλάμ.						
6. Θα προτιμούσα να διαλέγομαι μόνο με εκείνους που έχουν τις ίδιες θρησκευτικές αντιλήψεις με εμένα.						
7. Ο διάλογος που έγινε με βοήθησε να αναθεωρήσω τις αντιλήψεις μου για τη θρησκεία του άλλου.						
8. Θα επιθυμούσα να έχω φιλικές σχέσεις με κάποιον/ κάποια, που έχει διαφορετική θρησκεία από τη δική μου;						
9. Είναι κριτήριο για εμένα η θρησκεία του άλλου, για να αναπτύξω φιλικές σχέσεις μαζί του;						

Ευχαριστώ

