

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα»
Διπλωματική εργασία

**«Το αλφάβητο της πίστης: το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για
το Μάθημα των Θρησκευτικών στο Λύκειο»**

Κώστια Γεωργακοπούλου (Α.Μ. 162003)

Αθήνα 2019

Επιβλέπουσα: Εύη Ζαμπέτα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή: σελ. 5-6

2. Η θρησκεία ως μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: σελ. 7-18

2.1. Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος: σελ. 7-10

2.2 Η εννοιολόγηση της θρησκείας ως κοινωνικού φαινομένου: σελ. 10-11

2.3.1 Η κατασκευή της έννοιας της ελληνικότητας: σελ. 11-14

2.3.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κατασκευή του έθνους και της έννοιας της ελληνικότητας: σελ. 14-16

2.4 Η θρησκεία στην ελληνική εκπαίδευση και η θέση της στη σχολική γνώση: σελ. 16-18

3. Μεθοδολογία: σελ. 19-23

4. Κριτική ανάλυση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το ΜτΘ: σελ. 24-53

4.1. Η θέση των άλλων θρησκειών στα νέα ΠΣ: σελ. 24-39

4.2. Ομολογιακότητα ή Ουδετερότητα;: σελ. 39-43

4.3. Η επιστημονικότητα του Μαθήματος των Θρησκευτικών: σελ. 43-53

5. Συμπεράσματα: σελ. 54-56

6. Βιβλιογραφικές αναφορές: σελ. 57-59

7. Παράρτημα: σελ. 60-77

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» και επιβλέφθηκε από την αναπληρώτρια καθηγήτρια Κα Εύη Ζαμπέτα, του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Κατά την περίοδο που εκπονήθηκε αυτή η εργασία η εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με τη θέση της θρησκείας στη σχολική εκπαίδευση βρισκόταν σε μια περίοδο μετάβασης, με κύριο χαρακτηριστικό της την αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων και των βιβλίων σε όλες τις βαθμίδες. Με αφετηρία το σχολικό έτος 2016-2017 και την κατάργηση των προηγούμενων σχολικών εγχειριδίων, έγινε μια προσπάθεια αλλαγής του εκπαιδευτικού περιεχομένου του Μαθήματος των Θρησκευτικών με διακηρυγμένο στόχο την υιοθέτηση μιας περισσότερο πλουραλιστικής προσέγγισης. Το σχολικό έτος που ακολούθησε, το έτος δηλαδή 2017-2018 εισήχθη το νέο εκπαιδευτικό υλικό με ένα επίσης νέο αναλυτικό πρόγραμμα να το συνοδεύει. Τα νέα «Προγράμματα Σπουδών», μοιάζει να διαφέρουν κατά πολύ από τα προηγούμενα, στα οποία από ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής και όχι μόνο κοινότητας είχε ασκηθεί έντονη κριτική.

Ο αφοριστικός τρόπος με τον οποίο η επιστημονική κυρίως κοινότητα είχε αντιμετωπίσει το παλαιότερο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και τα σχολικά βιβλία, αφορούσε στον ομολογιακό και κατηχητικό τους χαρακτήρα. Πιο συγκεκριμένα, η κριτική εντοπιζόνταν στην αμφισβήτηση της θρησκείας ως συστήματος ερμηνείας του κόσμου, στη θέση της στη σχολική γνώση καθώς και στην αυθαίρετη ταύτιση της ελληνικότητας με την ορθοδοξία. Με άλλα λόγια, το μάθημα των θρησκευτικών καλλιεργούσε έναν πολίτη, παθητικό δέκτη της «μόνης αλήθειας», αυτής της Ορθοδοξίας. Η προώθηση του θρησκευτικού κατηχητισμού περί Ορθοδοξίας είχε ως αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται οι μαθητές εκείνοι που δεν ανταποκρίνονταν στις επιβολές του κατηχητισμού αυτού. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το ελληνικό σχολείο εκπαιδευόντας έναν τύπο πολίτη ο οποίος είχε ως κέλυφος μια συγκεκριμένη εθνική ταυτότητα και θρησκεία αποτελούσε κυρίως δομή αποκλεισμού και κοινωνικών διακρίσεων και όχι το φορέα εκείνο που αποτελεί προϋπόθεση για την απονομή όλου του φάσματος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια μελέτης και ανάλυσης της τρέχουσας αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με τη θέση της θρησκείας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το βασικό ερευνητικό ερώτημα αφορά στο αν το Μάθημα των Θρησκευτικών ενόψει αυτής της αλλαγής παραλλάσσεται ως προς τον ομολογιακό του χαρακτήρα. Το ερευνητικό υλικό της εργασίας αποτελεί το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο στο οποίο μεταξύ άλλων παρατίθενται και οι βασικοί σκοποί του μαθήματος. Έτσι, το ενδιαφέρον θα επικεντρωθεί στον εντοπισμό αρχικά και εν συνεχεία στη μελέτη των χαρακτηριστικών αυτής της αλλαγής που καθιστούν το μάθημα προϊόν μονοφωνίας και ομολογιακότητας ή πλουραλισμού και εκκοσμίκευσης.

Αρχικά, παρουσιάζονται οι βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις που αφορούν στην έννοια των αναλυτικών προγραμμάτων. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στη θρησκεία ως κοινωνικό φαινόμενο αλλά και στο φαινόμενο του εθνικισμού, ως διαδικασίες συγκρότησης εθνικών ταυτοτήτων. Μέσα από τη σχέση αυτών των δύο μπορεί να γίνει κατανοητό το πώς στην ελληνική περίπτωση το ορθόδοξο δόγμα αποτέλεσε συστατικό στοιχείο στη διαδικασία κατασκευής της έννοιας της ελληνικότητας και της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Ο ρόλος της εκπαίδευσης αποδείχθηκε καθοριστικός ως προς αυτό και έτσι στη συνέχεια παρατίθεται ένα υποκεφάλαιο που αφορά τη θέση της θρησκείας στην ελληνική εκπαίδευση αλλά και στη σχολική γνώση γενικότερα. Έπειτα παρατίθεται το ερευνητικό ερώτημα της εργασίας, η μεθοδολογία καθώς και οι άξονες μέσα από τους οποίους θα αναλυθεί το υλικό. Τέλος, παρουσιάζεται η ανάλυση περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος του Λυκείου. Συμπερασματικά, υποστηρίζεται πως στην περίπτωση της Ελλάδας, η ιδιότητα του πολίτη ταυτίζεται με εκείνη του πιστού και τα νέα ΠΣ, όντας μονάχα κατ' επίφαση πλουραλιστικά, φαίνεται να συμβάλλουν στην παραπάνω συνθήκη.

Τέλος, να σημειωθεί εδώ πως τα θέματα που θα συζητηθούν δεν μπορούν να αναλυθούν πλήρως στην έκταση αυτής της εργασίας. Θα πρέπει επίσης να επισημανθεί πως το ζητούμενο δεν είναι τα συμπεράσματα από μια τέτοια μελέτη να αποτελέσουν καθολικές αλήθειες. Η υποκειμενική ερμηνεία από μέρος μου λαμβάνεται καταρχήν ως δεδομένο. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να εγείρει νέα ερωτήματα με αφορμή την ανάλυση που θα ακολουθήσει και όχι να απαντήσει ρητά και κατηγορηματικά στα ήδη υπάρχοντα.

2. Η θρησκεία ως μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

2.1 Η έννοια του Αναλυτικού Προγράμματος

*Η πραγματικότητα, λοιπόν, δεν περιφέρεται τριγύρω με μια ταμπέλα
(Apple [2000] 2008: 143)*

Η επιστημονική συζήτηση για τα αναλυτικά προγράμματα φαίνεται πως δεν απασχολούσε την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης μέχρι το δεύτερο μισό του 20^{ου} αιώνα και πιο συγκεκριμένα τη δεκαετία του 1970 όπου τα ερωτήματα που αρχίζουν πια να απασχολούν τους επιστήμονες σχετίζονται με το λεγόμενο «μαύρο κουτί» της εκπαίδευσης. Η «Νέα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης» όπως χαρακτηρίστηκε, έστρεψε το ενδιαφέρον της στις έννοιες της αναπαραγωγής, της σχολικής γνώσης και τον ταυτοτήτων (Ball 2007: 153).

Η προβληματική λοιπόν πια δεν αφορά μονάχα τα εκπαιδευτικά συστήματα ως κρατικούς θεσμούς άλλα περιστρέφεται και γύρω από το τι συμβαίνει εντός της σχολικής τάξης. Ερωτήματα όπως, τι είδους και τίνος γνώση μεταδίδει το σχολείο, βρίσκονται στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης θέτοντας παράλληλα σε αμφισβήτηση προτάσεις που ως τότε εκλαμβάνονταν ως δεδομένες. Επομένως, εκείνο που κυρίως απασχολεί τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης από το 1970 και μετά δεν είναι το γιατί για παράδειγμα αποτυγχάνουν εντός τους σχολικού περιβάλλοντος οι μαθητές των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων αλλά σε τι είδους μεταδιδόμενη γνώση αποτυγχάνουν να ανταπεξέλθουν. Ποια γνώση έχει αξία και ποια αξίζει να μεταδοθεί, λαμβάνοντας υπόψη πως δεν πρόκειται για μια ουδέτερη επιλογή που γίνεται εκτός κάποιου κοινωνικού, οικονομικού και πολιτισμικού πλαισίου.

Η έμφαση λοιπόν δίνεται πια στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και έτσι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν τα βασικά υλικά προς έρευνα των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης καθώς μοιάζει να αποτελούν τα οχήματα μέσω των οποίων το κράτος προσδιορίζει στην επίσημη σχολική γνώση (Ball 2007: 156). Η αναφορά εδώ στον Αμερικανό κοινωνιολόγο και θεωρητικό της εκπαίδευσης Michael Apple δε θα μπορούσε να λείπει καθώς αποτελεί έναν από τους πρώτους και βασικούς εκπροσώπους αυτού του θεωρητικού ρεύματος. Ο ίδιος, αρχίζει να εστιάζει στις πολιτικές και στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης στο βιβλίο του *Teachers and*

Texts στο οποίο εξηγεί πως δεν έχει ως τώρα δοθεί έμφαση στη σημασία του πώς τα σχολικά εγχειρίδια ορίζουν την επίσημη κουλτούρα, ειδικότερα καθώς τα κράτη «διεισδύουν όλο και περισσότερο στα είδη της γνώσης που πρέπει να διδαχθούν» (Apple 1986: 52).

Ωστόσο, και στα πιο πρώιμα έργα του, αμφισβητεί τις θεωρητικές προσεγγίσεις του λειτουργισμού και υποστηρίζει πως το σχολείο μπορεί να συμβάλει στην αναπαραγωγή ενός συστήματος γνώσης και εξουσίας, αλλά αυτό το επιτρέπουν οι σχέσεις κυριαρχίας και όχι η λειτουργιστική αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων (Apple [1982] 1993: 32). Στο ίδιο έργο, υπό τον τίτλο *Εκπαίδευση και Εξουσία*, υποστηρίζει πως η παιδεία είναι μια δραστηριότητα πολιτική και αυτό δεν θα πρέπει να το ξεχνάμε. Η ψευδαίσθηση περί «ουδετερότητας» των στόχων της εκπαίδευσης είναι εκείνη που οδήγησε εν τέλει στη νομιμοποίηση των συνθηκών αυτών που παρήγαγαν εντός του θεσμού την ανισότητα. Ωστόσο, εντοπίζει πάντοτε ρωγμές και αντιφάσεις στη διαδικασία αυτή και υπογραμμίζει ότι δε θα πρέπει να ξεχνάμε πως οι αποδέκτες, δηλαδή οι μαθητές, δεν είναι παθητικοί δέκτες, μοχλοί σε ένα μηχανισμό αναπαραγωγής με ντετερμινιστικά χαρακτηριστικά. Οι κοινωνικές σχέσεις παράγουν αντιφάσεις, πολλώ δε μάλλον σε καπιταλιστικές κοινωνίες. «Όπως στον οικονομικό τομέα η συσσώρευση κεφαλαίου και η ‘ανάγκη’ για την ανάπτυξη νέων αγορών δημιουργούν αντιφάσεις και οδηγούν στην κρίση, έτσι και στους άλλους θεσμούς (όπως η παιδεία) δημιουργούνται αντιφάσεις με τον ίδιο τρόπο. Το σχολείο δεν μπορεί να αποτελεί εξαίρεση» (Apple [1982] 1993: 32).

Πως όμως αναπαράγονται αυτοί οι συσχετισμοί και τα καθεστώτα γνώσης και εξουσίας εντός της σχολικής τάξης; Και πιο συγκεκριμένα, ποιος είναι ο ρόλος των αναλυτικών προγραμμάτων και εν προκειμένω αυτού του ΜτΘ στις παραπάνω διαδικασίες; Ο Basil Bernstein μελετώντας μεν τη δομή και όχι το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, αναφέρει πως το αναλυτικό πρόγραμμα καταδεικνύει τη γνώση που θεωρείται έγκυρη και το ορίζει «ως την αρχή σύμφωνα με την οποία μονάδες χρόνου και τα περιεχόμενά τους περιέρχονται σε μια ειδική σχέση μεταξύ τους» (Bernstein [1971] 2015: 65). Για εκείνον, ο τρόπος που οργανώνεται, ταξινομείται, επιλέγεται και διαχέεται η γνώση μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία αντικατοπτρίζει την κατανομή της εξουσίας αλλά και τις μορφές του κοινωνικού ελέγχου που αυτή μπορεί να πάρει.

Το ζήτημα λοιπόν της εξουσίας και της πολιτικής και η σχέση αυτών με τα αναλυτικά προγράμματα και τη σχολική γνώση μοιάζει να αποτελούν τους κύριους προβληματισμούς των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης τα τελευταία 50 χρόνια. Παρόλα αυτά φαίνεται πως ο γραμματισμός για πολλούς ανθρώπους έχει και μια λειτουργία μη πολιτική. Η λειτουργία αυτή αφορά τη μόρφωση και τη διανοητική καλλιέργεια, χαρακτηριστικά που μεταμφιέζονται με το πέπλο της «ουδετερότητας» και προσδίδουν στο γραμματισμό ένα ουδέτερο πρόσημο. Όπως υποστηρίζει ο Apple στο *Επίσημη Γνώση* οι διαδικασίες που καθορίζουν το τι είναι και τι όχι κομμάτι του γραμματισμού, καθώς και με ποιον τρόπο θα πρέπει να μεταδοθεί συνδέονται πάντα με συγκεκριμένα καθεστάτα αλήθειας και ηθικής (Apple [2000] 2008: 141). Τα καθεστάτα αυτά σχετίζονταν συχνά με τη δημιουργία και την κατασκευή κάποιας «εθνικής κουλτούρας» η οποία με τη σειρά της θα ανακατασκεύαζε αξίες, πεποιθήσεις και ταυτότητες. Το παράδειγμα της κατασκευής της ελληνικής «εθνικής κουλτούρας» και ταυτότητας που παρουσιάζεται παρακάτω αποτελεί ενδεχομένως μια τέτοια περίπτωση. Ωστόσο, η έννοια της κουλτούρας εδώ θέτει πολλούς προβληματισμούς καθώς δεν πρόκειται για κάποια φυσική αρμονική πραγματικότητα, αντίθετα είναι αυτή η ίδια που παράγει και αναπαράγει τα καθεστάτα ηθικής και τις σχέσεις εξουσίας.

Με άλλα λόγια, ο τρόπος που επιλέγεται η σχολική γνώση δεν συντελείται με κάποιο φυσικό τρόπο, ούτε πρόκειται για κάποια δεδομένη γνώση που υπάρχει εκεί έξω έτοιμη προς μετάδοση και αναπαραγωγή. Αντιθέτως κατασκευάζεται από ομάδες ανθρώπων, οι οποίοι αποτελούν κομμάτι του κοινωνικού μας γίγνεσθαι. Έτσι τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι απλώς «συστήματα μεταφοράς» κάποιον «γεγονότων», αλλά αποτελέσματα σχέσεων εξουσίας, πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών μαχών και «μηνύματα προς και για το μέλλον» (Apple [2000] 2008: 145 και 149). Τα εμπνέονται, τα συγγράφουν και τα δημοσιεύουν πραγματικοί άνθρωποι με πραγματικά συμφέροντα, πεποιθήσεις και ιδεολογίες. Κατά αυτόν τον τρόπο αποτελούν μέρος του συστήματος μιας κοινωνίας, κομμάτι των θεσμών και της αλήθειας της «επίσημης κουλτούρας». Νομιμοποιούν επομένως το τι θεωρείται «πραγματικό» κομμάτι της κουλτούρας, της ιστορίας και της ίδιας της κοινωνίας. Όπως όμως επισημαίνει ο Apple, τέτοιου είδους διατυπώσεις μπορεί να είναι ιδιαίτερος παραπλανητικές αφού τελικά δεν είναι η «κοινωνία» που έχει

κατασκευάσει αυτή τη γνώση αλλά συγκεκριμένες πολιτικές, θρησκευτικές ομάδες, τμήματα κοινωνικών τάξεων, φύλων και οικονομικών συμφερόντων. Κατ' αυτόν τον τρόπο «εμείς» ως κοινωνία δεν έχουμε κατασκευάσει τα αναλυτικά προγράμματα, με την έννοια ότι υπάρχει μια καθολική συμφωνία μεταξύ όλων μας, και διαμέσου αυτής ακριβώς της διαδικασίας παράγεται η επίσημη γνώση.

Θα κλείσω αυτό ο κεφάλαιο δανειζόμενη τα λόγια του Inglis¹, όπως παρατίθεται στον Apple ([2000] 2008: 156), όπου υποστηρίζει πως το αναλυτικό πρόγραμμα είναι «τόσο το κείμενο όσο και το πλαίσιο όπου παραγωγή και αξίες τέμνονται, είναι το σημείο συνάντησης της φαντασίας και της εξουσίας»

2.2 Η εννοιολόγηση της θρησκείας ως κοινωνικού φαινομένου

Το ΠΣ του ΜτΘ ως κομμάτι της επίσημης γνώσης, αφορά και τη συζήτηση που σχετίζεται με τη θέση της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί συστατικό στοιχείο αυτής. Σύμφωνα με το Habermas (2011), «η θρησκεία ανήκει στη σφαίρα της ανορθολογικότητας» (Ζαμπέτα 2018: 4). Επομένως, αντιλήψεις, αξίες και παραδόσεις που σχετίζονται με τα διαφορετικά θρησκευτικά συστήματα δεν μπορούν να έχουν δεσμευτικό χαρακτήρα, καθώς δεν είναι απαραίτητως κατανοητές και δεν υποχρεούνται να τις συμμερίζονται όλοι. Αυτό «δε συνεπάγεται την απαγόρευση του δικαιώματος των θρησκευόμενων πολιτών να εκφράζουν αντιλήψεις που πηγάζουν από τη θρησκεία τους, αλλά προϋπόθεση προκειμένου οι αντιλήψεις αυτές να εισαχθούν στη δημόσια σφαίρα είναι να γίνονται κατανοητές από το σύνολο των πολιτών, θρησκευόμενων και μη. Επομένως, κατά τον Habermas, οι αντιλήψεις αυτές θα πρέπει να «μεταφράζονται» στη γλώσσα της εκκοσμίκευσης, γλώσσα στην οποία δυνητικά μετέχουν όλα τα υποκείμενα» (Ζαμπέτα 2018: 4).

Επιπλέον, δε θα πρέπει να παραληφθεί εδώ η εννοιολόγηση της θρησκείας ως κοινωνικού φαινομένου. Στην εισαγωγή του βιβλίου της *Σχολείο και Θρησκεία* (2003), η Εύη Ζαμπέτα ξεκινά γράφοντας πως, «η θρησκεία είναι μια κοινωνική κατασκευή» (2003: 13). Με άλλα λόγια, πρόκειται για ένα κοινωνικό φαινόμενο που αφορά συλλογικότητες ανθρώπων οι οποίες με τη σειρά τους το αναπλαισιώνουν και το επανανοηματοδοτούν. Ο Emile Durkheim στο έργο του *Στοιχειώδεις μορφές της θρησκευτικής ζωής* [1912] (1995), μελετά το φαινόμενο της θρησκείας ως έναν

¹ Inglis, *The Management of Ignorance*, 142.

πρωταρχικό φορέα συλλογικού νοήματος. Ένα σύστημα τελετουργιών, πεποιθήσεων, ιδεών και κανόνων που δίνουν νόημα στη συλλογική ταυτότητα μιας κοινότητας και συμβάλουν στην εύρυθμη λειτουργία της. Κατά τον Durkheim η θρησκεία ως κοινωνικό φαινόμενο, συμβάλει στην κοινωνική τάξη και συνοχή, καθώς και στην αλληλεγγύη μεταξύ των μελών της κοινότητας. Εκείνο που πρέπει να επισημανθεί εδώ, και απαντά στο χαρακτηρισμό της θρησκείας ως κατασκευή, είναι πως ακριβώς η ίδια η κοινότητα των πιστών είναι που της αποδίδει νόημα κάθε φορά. Δεν πρόκειται λοιπόν για κάποιο κλειστό σύστημα πεποιθήσεων, αλλά η δύναμη της θρησκείας έγκειται στο γεγονός ότι αναπροσαρμόζεται συνεχώς ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες και αποκτά συνεχώς νέες νοηματοδοτήσεις εντός του συλλογικού. Επιπρόσθετα, η θρησκεία ως κομμάτι του κοινωνικού γίνεσθαι αποτελεί και κομμάτι του πολιτισμού. Έχει σημασία λοιπόν να γίνει κατανοητό πως η επιρροή ενός θρησκευτικού συστήματος στην κοινότητα, δεν αφορά μόνο τις τελετουργικές πρακτικές. Αντιθέτως, τα μέλη μιας κοινωνίας μπορεί να ενσωματώνουν τις πεποιθήσεις της εκάστοτε θρησκείας ακόμα και αν κάποια από τα μέλη αυτά απέχουν από τη θρησκευτικότητα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι πεποιθήσεις αυτές να διαφαίνονται ως πρακτικές στις παραδόσεις και στην καθημερινή ζωή μιας κοινότητας. Η «θρησκεία χωρίς θεό» (Kerel, 1993, όπως αναφέρεται στο Ζαμπέτα, 2003) είναι η θρησκεία εκείνη που ως κομμάτι του πολιτισμού πια δεν αναφέρεται στην πίστη αλλά προσδιορίζει τη συλλογική ταυτότητα. Επομένως, μένει να δούμε πως η θρησκεία νοηματοδοτείται εντός του ελληνικού πλαισίου και τι επιπτώσεις έχει η νοηματοδότηση αυτή στην εκπαίδευση.

2.3.1 Η κατασκευή της έννοιας της ελληνικότητας

Οι διαδικασίες μέσω των οποίων το μάθημα εν τη γενέσει του ήταν και εξακολουθούσε να είναι μέχρι πρότινος ομολογιακού χαρακτήρα είναι σύνθετες και πολυδιάστατες. Για να μπορέσει αυτό να γίνει κατανοητό, θα πρέπει να αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο η ιδιότητα του πολίτη έχει εννοιολογηθεί ιστορικά και κοινωνικά και εξακολουθεί να εννοιολογείται στην Ελλάδα. Ποια είναι δηλαδή τα χαρακτηριστικά της ιδιότητας του Έλληνα πολίτη και ποια η σχέση θρησκείας και ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Πρόκειται λοιπόν για την έννοια της ιδιότητας του Έλληνα πολίτη, η οποία συγκροτήθηκε στο πλαίσιο της ίδρυσης του ελληνικού εθνικού κράτους και του ελληνικού εθνικισμού του 19^{ου} αιώνα, καθώς και της

ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας η οποία επίσης συνέβαλε στην φαντασιακή της πρόσληψη. Τα χαρακτηριστικά αυτού του πολίτη έχουν διαμορφωθεί σε μεγάλο βαθμό από τους κρατικούς θεσμούς, με την εκπαίδευση να λειτουργεί ως ο κινητήριος μοχλός στη διαδικασία αυτή.

Πώς όμως συνέβη αυτό ιστορικά και πώς το θρησκευτικό στοιχείο στην περίπτωση της Ελλάδας αλλά και άλλων χωρών των Βαλκανίων ενεπλάκη με την εθνική ταυτότητα; Η διαδικασία αυτή βέβαια δε συνέβη εν κενώ. Το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς εδώ είναι η γέννηση των εθνικισμών στα Βαλκάνια, η πτώση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και η ίδρυση των εθνικών κρατών. Πρόκειται για την περίοδο ανατροπής των παλαιών καθεστώτων όπου «το έθνος ως πηγή κάθε εξουσίας, αντικατέστησε τη θεϊκή βούληση στην επικύρωση του εξουσιαστικού χρίσματος» (Βερέμης, 2012). Στην περίπτωση της Ελλάδας μιλάμε για τις αρχές του 19^{ου} αιώνα όπου με την ίδρυση του κράτους το 1830 η έννοια του πολίτη αρχίζει να αντικαθιστά εκείνη του υπηκόου. Πολλοί από τους θεωρητικούς του εθνικισμού συμφωνούν πως η κρατική εκπαίδευση που θεσμοθετήθηκε από τα νεοσύστατα κράτη έπαιξε καίριο ρόλο στη συγκρότηση και τη διαμόρφωση των εθνικών ταυτοτήτων. Ο Ernest Gellner στο *Thought and Change* (1964) υποστηρίζει πως ο εθνικισμός μάλλον επινοεί τα έθνη εκεί που δεν υπάρχουν πράγμα το οποίο δε θα ήταν βέβαια δυνατό χωρίς την ύπαρξη από πριν κοινών πολιτισμικών γνωρισμάτων. Αυτό φαίνεται πως συμβαίνει ως «συνέπεια μιας νέας μορφής κοινωνικής οργάνωσης, θεμελιωμένης πάνω σε βαθιά εσωτερικευμένους, εξαρτώμενους από την εκπαίδευση υψηλούς πολιτισμούς, που καθένας τους προστατεύεται από το δικό του κράτος» (Gellner, 1992: 93). Θεωρεί αναγκαία τη συστηματοποίηση και την αναπαραγωγή μιας «υψηλής κουλτούρας», μιας κουλτούρας εθνικής και ενοποιημένης η οποία θα αποτελέσει την ελάχιστη κοινή ατμόσφαιρα εντός της οποίας τα μέλη της κοινότητας θα μπορούν να επιβιώνουν και να παράγουν. Με αυτό βέβαια εννοεί τη διάδοση μιας κοινής γλώσσας μέσω του σχολείου, ενός θεσμού κρατικά ελεγχόμενου, η οποία θα αποτελέσει και ένα από τα συστατικά στοιχεία της εθνικής ταυτότητας των μελών του έθνους κράτους.

Τη σταθερότητα στη γλώσσα και τη σημασία της δημιουργίας νέων γλωσσών εξουσίας επισημαίνει και ο Benedict Anderson στο *Φαντασιακές Κοινότητες. Στοχασμός για τις Απαρχές και τη Διάδοση του Εθνικισμού* [1983] (1997). Στο έργο αυτό, επισημάνεται η σημασία της κοινής γλώσσας και της σταθερότητάς της

ανάμεσα στα μέλη της νοερής κοινότητας. Στην διάδοση της γλώσσας για τον Anderson μείζονος σημασίας είναι όχι μόνο η εκπαίδευση αλλά και ο «έντυπος καπιταλισμός», η μαζική δηλαδή αναπαραγωγή των γλωσσών σε έντυπη μορφή που κατέστησε τους συν-αναγνώστες, συν-ανήκοντες σε ένα έθνος κράτος. Επιπρόσθετα, επισημαίνει τη συγγένεια της εθνικιστικής φαντασίας με θρησκευτικές φαντασιώσεις (1997: 31) και επομένως τη συγγένεια του εθνικισμού με τα πολιτισμικά στοιχεία. Τέλος, υποστηρίζει πως από τη στιγμή της εμφάνισής τους τα έθνη «έγιναν ‘μοντέλα’ ικανά να μεταφυτευτούν, με ποικίλους βαθμούς αυτοσυνείδησης» (1997: 24). Αυτό το τελευταίο έχει σημασία για την ανάλυσή μας καθώς φανερώνει πως ο εθνικισμός και οι εθνικές ταυτότητες δεν είναι σταθερές, συνεκτικές και αναλλοίωτες. Αντιθέτως μεταβάλλονται διαρκώς και προσαρμόζονται παίρνοντας πολλαπλά πρόσωπα ως ένας «σύγχρονος Ιανός»².

Για να κατανοήσουμε ποιο πρόσωπο πήρε ο εθνικισμός στην περίπτωση της Ελλάδας, τι είδους πολίτης αντικατέστησε τους πρώην υπηκόους της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και ποια η σχέση της Ορθοδοξίας σε αυτήν τη διαδικασία θα πρέπει να κινηθούμε ιστορικά πριν από την ίδρυση του ελληνικού έθνους κράτους. Κατά τα οθωμανικά χρόνια το σύστημα μέσω του οποίου διοικούνταν η αυτοκρατορία ήταν εκείνο των millet, το οποίο διέκρινε τους υπηκόους ανάλογα με το θρήσκευμα. Κάθε millet συμπεριελάμβανε τους πληθυσμούς εκείνους που άνηκαν στην ίδια θρησκευτική ομάδα. Το μουσουλμανικό, το ορθόδοξο και το εβραϊκό millet ήταν τα τρία πολυπληθέστερα. Οι θρησκευτικές ηγεσίες αυτών δεν ασχολούνταν μόνο με ζητήματα θρησκευτικού χαρακτήρα αλλά και κοινωνικού, εκπαίδευσης και απόδοσης δικαιοσύνης. Το σύστημα αυτό είχε ως αποτέλεσμα την διάκριση των κοινοτήτων με έμφαση στη θρησκευτική τους ταυτότητα και όχι την εθνοτική. Το ορθόδοξο millet για παράδειγμα αν και από τους Οθωμανούς αποκαλούνταν millet-i Rum, δηλαδή ελληνικό millet, συμπεριελάμβανε όχι μόνο τους ελληνόφωνους ορθόδοξους πληθυσμούς αλλά και ρουμανικούς, βουλγαρικούς ή και άλλες πληθυσμιακές ομάδες διαφορετικών γλωσσών και παραδόσεων που ασπάζονταν το ίδιο θρήσκευμα (Clogg: 2003). Φαίνεται λοιπόν πως η θρησκεία ήταν πρωτεύον χαρακτηριστικό σύμφωνα με το οποίο προσδιορίζονταν η ταυτότητα, σημαντικότερο από την κοινή γλώσσα, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τη γεωγραφική προέλευση (Ζαμπέτα: 2003).

² Η αναφορά εδώ είναι στον τίτλο του συλλογικού έργου *Εθνικισμός ο Σύγχρονος Ιανός* (1998). Εκδόσεις Στοχαστής.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί πως οι ταυτότητες δεν θα πρέπει να γίνονται αντιληπτές ως συνεκτικές, αμετάβλητες και αναλλοίωτες οντότητες. Αντιθέτως, πρόκειται για προϊόντα πολλαπλών ταυτίσεων του ατόμου οι οποίες προσδιορίζονται και επαναπροσδιορίζονται ανάλογα με το ιστορικό και το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο. Πρόκειται με άλλα λόγια για κατασκευές στις οποίες συμβάλουν οι επιρροές από το σύνολο του κοινωνικού και όχι μόνο από το θρησκευτικό ή το εθνικό περιβάλλον. Στην περίπτωση της Ελλάδας ωστόσο, ο θρησκευτικός παράγοντας έπαιξε σημαντικό ρόλο ως προς τη διαφοροποίηση των νέων πολιτών με τους υπόλοιπους υπηκόους της Αυτοκρατορίας. Η επίδραση της θρησκείας βέβαια στη συγκρότηση των εθνικών ταυτοτήτων και των εθνικιστικών συγκρούσεων, δε σχετίζεται τόσο με τον ιδεολογικό της χαρακτήρα, όσο με την ηγεσία αυτής. Η ενσωμάτωση των γλωσσικών ιδιωμάτων της Αυτοκρατορίας στο τελετουργικό και το λειτουργικό κομμάτι της Ορθόδοξης Εκκλησίας, διευκόλυνε την ιδέα της ίδρυσης των εθνικών εκκλησιών «και ανέδειξε τη θρησκεία σε παράγοντα συγκρότησης των εθνών στην περιοχή» (Tulasiewicz - Cho-Yee [επιμ.], 1993, στο Ζαμπέτα, 2003). Εν συνεχεία, η αυτονόμηση των εκκλησιών αυτών από το Ελληνορθόδοξο Πατριαρχείο στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα συνέβη σχεδόν παράλληλα με την ίδρυση των εθνικών κρατών, γεγονός που δημιούργησε την αντίληψη πως η Ορθοδοξία ταυτιζόταν με την εθνικότητα και λειτούργησε ως πρόμαχος του ελληνικού, και όχι μόνο, εθνικισμού. Στην αντίληψη αυτή βέβαια έχει ασκηθεί μεγάλη κριτική από ιστορικούς και θεωρητικούς του εθνικισμού καθώς κείμενα της ηγεσίας της Εκκλησίας αποκαλύπτουν την έντονη σύγκρουση και αντινομία ανάμεσα στην Ορθοδοξία και τον εθνικισμό (Κιτρομηλίδης, 1997).

2.3.2 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κατασκευή του έθνους και της έννοιας της ελληνικότητας

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ένας από τους βασικούς πυλώνες συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας αποτελεί ο θεσμός της κρατικά ελεγχόμενης εκπαίδευσης. Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος, αποτελούμενο από ένα μωσαϊκό εθνοτήτων και γλωσσικών ιδιωμάτων, έμοιαζε κατά τους διανοούμενους του νεοελληνικού διαφωτισμού και τους κρατικούς φορείς να έχει ανάγκη για πολιτισμική ομοιογένεια. Μια ομοιογένεια που θα προσέδιδε ασφάλεια και αίσθηση του συνανήκειν. Χαρακτηριστικό για να κατανοήσει κανείς την έκταση του προβλήματος είναι το

σατυρικό έργο *Βαβυλωνία* του Δημήτριου Βυζάντιου, γραμμένο το 1836 στο οποίο αποτυπώνεται η αδυναμία επικοινωνίας μεταξύ των κατοίκων του ελληνικού κράτους λόγω της ποικιλομορφίας των γλωσσικών ιδιωμάτων (Κιτρομηλίδης, 1997: 79). Η διαδικασία αυτή επιτελέστηκε σε ένα μεγάλο βαθμό μέσω της ρομαντικής ιστοριογραφίας του 19^{ου} αιώνα με κύριο εκπρόσωπο τον Κωνσταντίνο Παπαρρηγόπουλο.

Σε ένα πρώτο επίπεδο, η βασική ανάγκη του ελληνικού έθνους κράτους ήταν η κατασκευή της ιδέας της συνέχειας του έθνους. Ενός έθνους του οποίου η ιστορία ξεκινούσε από την αρχαιότητα και οι παραδόσεις αυτού, καθώς και οι εθνικές ταυτότητες των μελών του παρέμεναν αναλλοίωτες και συνεκτικές στο πέρασμα των αιώνων. Η κατασκευή δηλαδή, μιας «επινοημένης παράδοσης», ενός συνόλου πρακτικών, κανόνων, ιδεών, συμβόλων που θα ενστάλαζαν αξίες που θα αποδείκνυαν τη συνέχεια με το μακρινό παρελθόν. Σύμφωνα με το Hobsbawm, «τόσο μεγάλο τμήμα αυτού που συνθέτει το σύγχρονο “έθνος” αποτελείται από τέτοιες κατασκευές και συνδέεται με κατάλληλα και, γενικά, αρκετά πρόσφατα σύμβολα ή κατάλληλα κατασκευασμένα πραγματεία (όπως η “εθνική ιστορία”), που το εθνικό φαινόμενο δεν μπορεί να διερευνηθεί επαρκώς χωρίς προσεκτική εστίαση στην “επινοήση της παράδοσης”» (Hobsbawm, [1983] 2004: 24). Το μέλημα λοιπόν ήταν η συγκρότηση μιας ιστορικής αφήγησης που θα αποδείκνυε την άρρηκτη συνέχεια της ελληνικής ταυτότητας από την αρχαιότητα ως τις μέρες εκείνες. Το κρίσιμο σημείο της αφήγησης, αποτελούσε η αποκατάσταση της αμφιλεγόμενης σχέσης του αρχαίου ελληνικού πνεύματος και του Βυζαντίου, το οποίο για ένα σημαντικό μέρος της δυτικής διάνοησης αντιπροσώπευε περίοδο παρακμής και το τέλος του κλασσικού κόσμου της αρχαιότητας (Ζαμπέτα, 2003). Ο Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος αντιλαμβανόμενος την ιστοριογραφία ως μηχανισμό συγκρότησης εθνικής ταυτότητας, ήταν εκείνος που προχώρησε στη σύνδεση του αρχαίου παρελθόντος με το Βυζάντιο και την Ελλάδα της εποχής του αναδεικνύοντας ως συστατικά κοινά στοιχεία τη γλώσσα και τη θρησκεία. Η γλώσσα της αρχαίας Ελλάδας ήταν ο συνδετικός κρίκος αυτής με το Βυζάντιο και η Ορθοδοξία, ως κυρίαρχο πολιτισμικό χαρακτηριστικό της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας ο δρόμος μέσω του οποίου διατηρήθηκε η συνέχεια και η ταυτότητα των ελληνικών πληθυσμών. Η θρησκευτική ταυτότητα δηλαδή έγινε κατανοητή, ως συστατικό στοιχείο της εθνικής συνείδησης και ως ο «κρίκος που συνέδεε το νέο Ελληνικό κράτος με το αρχαίο Ελληνικό

παρελθόν» (Ζαμπέτα, 2003: 107). Η ιστορία του Παπαρρηγόπουλου εισήχθη στην ελληνική εκπαίδευση ως εγχειρίδιο το 1853 (Κουλούρη, 1988) και η ιδεολογική κατασκευή περί συνέχειας του ελληνικού έθνους που εισήγαγε ακολουθεί τα σχολικά εγχειρίδια σε όλες τις βαθμίδες ως σήμερα.

2.4 Η θρησκεία στην ελληνική εκπαίδευση και η θέση της στη σχολική γνώση

Εκείνο που χρήζει στο σημείο αυτό μεγαλύτερης διερεύνησης, είναι πως όλα τα προαναφερθέντα σχετικά με τη συγκρότηση της εθνικής και της θρησκευτικής ταυτότητας μέσα από το μηχανισμό της εκπαίδευσης έχουν απολήξεις και στη σημερινή συνθήκη. Ξεκινώντας θα πρέπει να επισημανθεί ότι στο Ελληνικό Σύνταγμα, από το 1821 και ως σήμερα αναφέρεται πως «η επικρατούσα θρησκεία στην Ελλάδα είναι αυτή της Ανατολικής Ορθόδοξου Εκκλησίας» καθώς και στο προοίμιο αυτών η επίκληση είναι «εις το Όνομα της Αγίας, Ομοουσίου και Αδιαιρέτου Τριάδος» (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2013: 19 και Ζαμπέτα, 2003: 108). Στο άρθρο 13 αναλύεται το ζήτημα περί της προστασίας της θρησκευτικής ελευθερίας των πολιτών. Το γεγονός ωστόσο πως η επίσημη εκκλησία είναι παρούσα σε μια πληθώρα δημόσιων πρακτικών και τελετουργιών, καθιστά το ζήτημα της θρησκευτικής ελευθερίας αμφίβολο ως προς την εφαρμογή του. Επιπρόσθετα, αναφορικά με την εκπαίδευση στο άρθρο 16.2 αναφέρεται το εξής «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (Σύνταγμα της Ελλάδας, 2013: 30). Το καίριο ζήτημα εδώ, είναι η ερμηνεία που δίνεται στα παραπάνω από την πολιτεία, την εκάστοτε κυβέρνηση αλλά και τους πολίτες. Όπως αναφέρει ο Σωτηρέλης (1998) ο χαρακτηρισμός «επικρατούσα» ερμηνεύεται ως «η θρησκεία που πρέπει να επικρατεί» μιας και η Ορθοδοξία μοιάζει να γίνεται αντιληπτή ως ένα εγγενές στοιχείο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Από την άλλη μεριά, και σε σχέση με την εκπαίδευση, ο Σωτηρέλης (1998) υποστηρίζει πως πρόκειται για επιβολή κατηχητισμού και ενδογμάτιση θρησκευτικού χαρακτήρα βασιζόμενη στην «επικρατούσα» θρησκεία. Επομένως, η «διάπλαση ελευθέρων πολιτών» και η συγχρόνως «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης», όταν αυτή νοείται μόνο μέσα από το πρίσμα της «επικρατούσας θρησκείας», μοιάζουν να είναι δύο έννοιες αντιφατικές και μη συμβατές.

Το κράτος λοιπόν, ως ο κατεξοχήν υπεύθυνος φορέας για την εκπαίδευση, είναι αυτό που διαμεσολαβεί για την παροχή της σχολικής γνώσης. Μέσω αυτής μεταφέρεται στους αυριανούς πολίτες η επίσημη εκδοχή της ιστορίας καθώς και τα «επίσημα» στοιχεία του πολιτισμού που «θα πρέπει» να διακατέχουν το σύνολο των Ελλήνων πολιτών. Το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί κομμάτι της σχολικής γνώσης από την Τρίτη Δημοτικού ως και την Τρίτη Λυκείου και ως μάθημα ομολογιακού χαρακτήρα ήταν σε πλήρη δυσαρμονία με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα που θα έπρεπε να έχει το ελληνικό σχολείο καθώς και με την έννοια της θρησκευτικής ελευθερίας (Ζαμπέτα: 2003). Στο σημείο αυτό ωστόσο, θα πρέπει να αναφερθεί και ο ρόλος των εκπαιδευτικών, καθώς αποτελούν τους διαμεσολαβητές ανάμεσα στην κρατικά ελεγχόμενη εκπαίδευση και τη σχολική γνώση. Με άλλα λόγια, σαφώς και υπάρχει δυνατότητα από μέρους τους επανεπεξεργασίας της γνώσης αυτής και διοχέτευσής της προς τους μαθητές με έναν μοναδικό κάθε φορά τρόπο. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία, λαμβάνοντας υπόψη και το εύρος της μας απασχολεί κυρίως η πολιτική γύρω από αυτές τις πρακτικές όπως εκφράζεται στην επίσημη σχολική γνώση. Εφόσον λοιπόν η επιλογή της σχολικής γνώσης είναι πράξη πολιτική, μας ενδιαφέρει να δούμε πως η πράξη αυτή αποδυναμώνει το καθολικό δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Καταρχήν, η θρησκεία ως αντικείμενο διδασκαλίας του σχολικού προγράμματος εμπεριέχει μια μεγάλη αντίφαση (Ζαμπέτα, 2003). Η θρησκευτική διδασκαλία παρουσιάζεται ως η «μόνη αλήθεια» πράγμα το οποίο έρχεται σε σύγκρουση με τη φύση της επιστημονικότητας των υπόλοιπων αντικειμένων που διδάσκονται στο σχολείο καθώς βέβαια και με τις αρχές του Διαφωτισμού και της ορθολογικότητας. Αντιθέτως, το ελληνικό σχολικό πρόγραμμα φαίνεται να προωθεί ένα είδος ανορθολογικού πολίτη, πιστού στις επιταγές της θρησκείας και της εθνικής συνείδησης και όχι σε αυτές του ορθού λόγου και της κριτικής σκέψης. Ο υποχρεωτικός και ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος των Θρησκευτικών, έρχονταν σε σύγκρουση με των καθολικό χαρακτήρα του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση καθώς δε λάμβανε υπόψη του τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών τάξεων. Η μετάδοση της θρησκευτικής παράδοσης και κουλτούρας δεν αφορά το σύνολο των μαθητών, πόσο μάλλον εκείνους που ενδεχομένως προέρχονται από ένα εντελώς διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Η δυνατότητα απαλλαγής που προβλέπεται από το νομοθετικό πλαίσιο για το μάθημα είναι ο

ελάχιστος σεβασμός από τη μεριά του ελληνικού κράτους προς τους μαθητές, «ωστόσο, ο σεβασμός δια του αποκλεισμού δεν αποτελεί στην ουσία σεβασμό της ταυτότητας» (Ζαμπέτα, 2003: 119). Επιπρόσθετα, θα πρέπει εδώ να επισημανθεί πως ο κατηχητισμός από την πλευρά του σχολείου δεν περιορίζεται μόνο στο μάθημα των Θρησκευτικών. Οι αναφορές περί θρησκευτικότητας ως αναπόσπαστο κομμάτι της ελληνικότητας και του έλληνα πολίτη είναι πολλαπλές και στα υπόλοιπα μαθήματα του σχολικού προγράμματος αλλά και στις τελετουργίες που συντελούνται εντός του σχολικού χώρου. Έτσι, «εάν η απαλλαγή από τα Θρησκευτικά αποτελεί τη διαδικασία διασφάλισης της ανεξιθρησκίας, τότε η ανεξιθρησκία παραμένει εκκρεμές αίτημα στην ελληνική εκπαίδευση. Το ελληνικό σχολείο θρησκευεται. Όχι απλώς δεν τηρεί στάση ουδετερότητας και ανοχής απέναντι στα άλλα θρησκευόμενα, αλλά αγνοεί πλήρως την ύπαρξή τους» (Ζαμπέτα, 2003: 129). Τέλος, η αναφορά σε άλλες θρησκείες ήταν ισχνή και παρατηρούνταν κυρίως στο βιβλίο των Θρησκευτικών της Δευτέρας Λυκείου. Οι μαθητές, έπειτα από οκτώ χρόνια υποχρεωτικής ενδογμάτισης γύρω από την Ορθοδοξία καλούνταν να έρθουν σε επαφή και με άλλες θρησκείες. Ωστόσο, η προσέγγιση γίνονταν μέσα από το πρίσμα του ευρωκεντρισμού και της πολιτισμικής ανωτερότητας έναντι των υπόλοιπων θρησκειών (Δραγώνα, 1997). Είναι αμφίβολο βέβαια, ακόμα κι αν η παρουσίαση των άλλων θρησκειών γίνονταν εδώ με διαφορετικό τρόπο αν θα αποτελούσε μηχανισμό συμπερίληψης πια και όχι αποκλεισμού, έπειτα από ήδη δέκα χρόνια εθνοκεντρικής εκπαίδευσης. Επομένως η εκπαιδευτική πολιτική έπρεπε να αναστοχαστεί τις πρακτικές της σε ό,τι έχει σχέση με τη θρησκεία, την εθνική ταυτότητα και τη διαπραγμάτευση της ετερότητας.

3. Μεθοδολογία

Όπως έχει ήδη προαναφερθεί, η παρούσα εργασία εστιάζει στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής σε σχέση με το ΜτΘ στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη σχολική βαθμίδα του Λυκείου, κατά το σχολικό έτος 2017-1018. Προκειμένου να διερευνηθεί το περιεχόμενο αυτών των αλλαγών η μελέτη εστιάζεται στο εμβληματικό κείμενο το οποίο εκφράζει τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής για το ΜτΘ. Έτσι, το ερευνητικό υλικό αυτής της εργασίας αποτελεί το αναλυτικό πρόγραμμα, το λεγόμενο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) για το Λύκειο, το οποίο έχει αντληθεί από την ιστοσελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής³.

Επιπλέον, στο Παράρτημα παρατίθεται η ομιλία του Σταύρου Γιαγκάζογλου με τίτλο «Ετερότητα και Θρησκευτική Αγωγή: Από το Αίτημα στη Δημιουργία και Εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά» που έλαβε χώρα στις 22/11/2017 στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, στα πλαίσια των εξαμηνιαίων Σεμιναρίων που διοργανώνει το Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας. Ο Σταύρος Γιαγκάζογλου έχει διατελέσει επί σειρά ετών Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με κύρια αρμοδιότητα το μάθημα των Θρησκευτικών στην Εκπαίδευση και εν συνεχεία μετά την κατάργηση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2012) υπηρέτησε πλέον ως Σύμβουλος Α΄ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ως Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παλαιότερα (2003-2012) και κατόπιν του Υπουργείου Παιδείας και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2012-2017) είχε την επιστημονική ευθύνη και τον συντονισμό για θέματα θρησκευτικής εκπαίδευσης και κυρίως για την εκπόνηση των διδακτικών βιβλίων των Θρησκευτικών, καθώς και για τα Προγράμματα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου. Τον Σεπτέμβριο του 2017 εξελέγη Επίκουρος Καθηγητής της Δογματικής στο Τμήμα Θεολογίας του ΕΚΠΑ και ανέλαβε καθήκοντα στις 9 Μαρτίου του 2018⁴. Η ομιλία του Γιαγκάζογλου αξιοποιείται στην παρούσα εργασία σε ορισμένα σημεία της ανάλυσης καθώς βοηθά ώστε να διευκρινιστεί το σκεπτικό των εισαγόμενων αλλαγών στο ΜτΘ μιας και η εκπόνηση του Προγράμματος Σπουδών έγινε υπό την επιστημονική ευθύνη του ιδίου.

³ <http://iep.edu.gr/el/thrskftika-programmata-spoudon> (16-08-2018)

⁴ Από το σύντομο βιογραφικό του σημείωμα στη σελίδα του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών:

<http://www.theol.uoa.gr/syang.html> (20/06/2019)

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας αφορά στα χαρακτηριστικά της αλλαγής του εκπαιδευτικού προγράμματος για το ΜτΘ. Πιο συγκεκριμένα θα γίνει μια προσπάθεια εντοπισμού αυτών των χαρακτηριστικών και ανάλυσής τους ώστε να γίνει κατανοητό αν αυτά παραλλάσσουν το περιεχόμενο και το χαρακτήρα του μαθήματος. Η έμφαση θα δοθεί στις ποιοτικές διαφορές, εν συγκρίσει με τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών στο αν και κατά πόσο το ΜτΘ εξακολουθεί να έχει ομολογιακό και κατηχητικό χαρακτήρα με κύρια αναφορά στο ελληνορθόδοξο θρησκευτικό δόγμα. Θα πρέπει ωστόσο να σημειωθεί ότι στην παρούσα εργασία τα παλαιά Αναλυτικά Προγράμματα δεν αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας. Οι αναφορές σε αυτά και οι όποιες συγκρίσεις επιχειρούνται βασίζονται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία η οποία πραγματεύεται τα παλαιά Αναλυτικά Προγράμματα του ΜτΘ.

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε εδώ για τη μελέτη των ερωτημάτων είναι εκείνη της ανάλυσης περιεχομένου όπως αρχικά καθιερώθηκε από τον Bernard Berelson το 1952. Λαμβάνοντας υπόψη ότι η ποιοτική έρευνα δε στοχεύει στον έλεγχο μιας θεωρίας και άρα στην καταρχήν εφαρμογή της πάνω στα ερευνητικά δεδομένα, αλλά στην εμπέδωση και την προσθήκη νέων ερωτημάτων στη θεωρία, κρίθηκε αναγκαία η επιλογή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου μιας και οι εννοιολογικές κατηγορίες ανάλυσης δε διαμορφώθηκαν καταρχήν αλλά κατά τη διάρκεια της έρευνας και αφού είχε εξεταστεί ήδη σε ένα πρώτο επίπεδο το υλικό (Κυριαζή 2011: 286). Ωστόσο, η κατηγοριοποίηση δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση εγγενές στοιχείο του ερευνητικού υλικού αντιθέτως αναπαριστά πλήρως τους τρόπους που αντιλαμβάνεται την κοινωνική πραγματικότητα η ερευνήτρια. Με άλλα λόγια, τα νοήματα κατασκευάζονται από την ερευνήτρια και η επιλογή των κατηγοριών είναι κομμάτι αυτής της κατασκευής (Κυριαζή 2011: 298). Επιπρόσθετα, το ενδιαφέρον μου δεν αφορούσε μόνο τα άμεσα και έκδηλα μηνύματα που εμφανίζονταν στο προς μελέτη κείμενο αλλά και την «ανάγνωση πίσω από τις γραμμές» που σύμφωνα με το Holsti: «θα πρέπει να αναβάλλεται για το ερμηνευτικό στάδιο, οπότε ο ερευνητής θα είναι ελεύθερος να χρησιμοποιήσει όλη του τη φαντασία και τη διαίσθηση προκειμένου να εξαγάγει από τα στοιχεία τα κατάλληλα συμπεράσματα» (Holsti 1969: 12).

Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Λύκειο αποτελείται από ένα αρχείο έκτασης εβδομήντα δύο σελίδων. Ξεκινά με μιας μικρής έκτασης εισαγωγή στην οποία παρατίθενται οι στόχοι και οι σκοποί του ΜτΘ, κάποιες προτεινόμενες διδακτικές

μέθοδοι, καθώς και η δομή του μαθήματος ανά σχολική τάξη. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται σε πίνακες, η αναλυτική διάρθρωση του μαθήματος ανά σχολική τάξη, χωρισμένη σε ενότητες κατανεμημένες στις ώρες διδασκαλίας που αντιστοιχούν στο ΜτΘ ανά τάξη.

Πιο αναλυτικά, τις θεματικές ενότητες του προγράμματος αποτελούν:

«επιλεγμένες θεμελιώδεις θρησκευτικές έννοιες γύρω από τις οποίες συγκροτείται και αναπτύσσεται η μαθησιακή διαδικασία με βάση τους ειδικούς στόχους της τάξης» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 3).

Πιο συγκεκριμένα, η Α΄ Τάξη υπό τον τίτλο: «Θρησκεία και Σύγχρονος Άνθρωπος» στην οποία αντιστοιχούν 50 διδακτικές ώρες περιλαμβάνει τις παρακάτω θεματικές ενότητες και υποενότητες αντίστοιχα:

«Θ.Ε. 1 ΑΝΘΡΩΠΟΣ/ΠΡΟΣΩΠΟ: 1.1 Αναζήτηση του Θεού, 1.2 Αυτογνωσία, 1.3 Επικοινωνία, 1.4 Ήθος, 1.4 Αγιότητα

Θ.Ε. 2 ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ: 2.1 Πίστη, 2.2 Λατρεία, 2.3 Προσευχή, 2.4 Γιορτή, 2.5 Σωτηρία

Θ.Ε. 3 ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ: 3.1 Εκκλησία, 3.2 Ευχαριστία, 3.3 Ενότητα, 3.4 Ταυτότητα, 3.5 Όρια/νόμος

Θ.Ε. 4 ΑΞΙΕΣ: 4.1 Ελευθερία, 4.2 Αγάπη, 4.3 Δικαιώματα, 4.4 Ισότητα, 4.5 Ευθύνη

Θ.Ε. 5 ΚΑΚΟ: 5.1 Αμαρτία, 5.2 Θάνατος, 5.3 Αδικία, 5.4 Φανατισμός, 5.5 Υποδούλωση/ εξάρτηση» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 4).

Στην Β΄ Τάξη υπό τον τίτλο: «Θρησκεία και Κοινωνία» στην οποία αντιστοιχούν επίσης 50 διδακτικές ώρες περιλαμβάνονται:

«Θ.Ε. 1 ΘΕΟΣ: 1.1 Αποκάλυψη, 1.2 Δημιουργία, 1.3 Βίωμα, 1.4 Λύτρωση, 1.5 Αθεΐα

Θ.Ε. 2 ΘΡΗΣΚΕΙΑ: 2.1 Ιερότητα, 2.2 Ανταμοιβή, 2.3 Παράδοση, 2.4 Μύηση, 2.5 Ιεροσύνη/ Ιερατείο

Θ.Ε. 3 ΚΟΙΝΩΝΙΑ: 3.1 Πολίτης, 3.2 Στερεότυπα, 3.3 Πολυπολιτισμικότητα, 3.4 Διάλογος, 3.5 Εκκοσμίκευση

Θ.Ε. 4 ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ: 4.1 Γλώσσα, 4.2 Μύθος, 4.3 Έκφραση, 4.4 Ιστορία, 4.5 Οικουμενικότητα

Θ.Ε. 5 ΗΘΙΚΗ: 5.1 Βιοηθική, 5.2 Έρωτας, 5.3 Ζωή, 5.4 Συγχώρηση, 5.5 Ετερότητα» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 4).

Τέλος η Γ΄ Τάξη, υπό τον τίτλο: «Θρησκεία και Σύγχρονος Κόσμος» στην οποία αντιστοιχούν 24 διδακτικές ώρες περιλαμβάνει τις παρακάτω θεματικές ενότητες:

«Θ.Ε. 1 ΔΙΛΛΗΜΑΤΑ: 1.1 Επιστήμη, 1.2 Τεχνολογία, 1.3 Γενετική, 1.4 Οικολογία

Θ.Ε. 2 ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ: 2.1 Πλούτος, 2.2 Εργασία, 2.3 Συμβίωση, 2.4 Επανάσταση

Θ.Ε. 3 ΟΡΑΜΑ: 3.1 Ειρήνη, 3.2 Δικαιοσύνη, 3.3 Ευτυχία, 3.4 Μεταμόρφωση» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 4).

Οι κατηγορίες ανάλυσης του περιεχομένου του ΠΣ είναι οι εξής:

1. Η θέση των άλλων θρησκειών στο νέο ΠΣ

Δεδομένου ότι ως αιχμή του δόρατος της πρόσφατης αλλαγής του ΜτΘ εμφανίζεται ο πλουραλισμός και η υπέρβαση του ομολογιακού χαρακτήρα του μαθήματος, στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια εντοπισμού των σημείων που αναφέρονται στα άλλα θρησκευόμενα. Η έμφαση ωστόσο δεν θα δοθεί στην ποσοτική, αλλά στην ποιοτική διαφορά ανάμεσα στις αναφορές. Με άλλα λόγια, εκείνο που θα απασχολήσει την έρευνα δεν είναι σε τι ποσοστό αναλογικά γίνονται αναφορές και σε άλλες θρησκείες, πέραν της Ορθόδοξης Χριστιανικής αλλά κατά πόσο σε αυτές τις αναφορές εξετάζονται επί της ουσίας τα χαρακτηριστικά των άλλων θρησκειών. Δίνεται επί παραδείγματι χώρος στα νέα ΠΣ ώστε να εξεταστούν τα χαρακτηριστικά του δόγματος των άλλων θρησκειών όπως γίνεται με την Ορθοδοξία; Το ερώτημα που προσπαθεί να απαντήσει αυτή η κατηγορία ανάλυσης είναι το εξής: Είναι τελικά το ΜτΘ στη νέα του μορφή «πλουραλιστικό» και προσιτό στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας; Ή λόγω του ομολογιακού του χαρακτήρα εξακολουθεί να αποκλείει ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο είτε ανήκει σε άλλα θρησκευόμενα είτε δεν επιθυμεί μια δογματική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου; Η τελευταία κατηγορία μπορεί να περιλαμβάνει ακόμη και χριστιανούς ορθόδοξους οι οποίοι δεν επιθυμούν μια ομολογιακή διδασκαλία στο σχολείο, αλλά και σκεπτικιστές, αγνωστικιστές, άθεους κλπ.

2. Ομολογιακότητα ή ουδετερότητα;

Στο συγκεκριμένο άξονα ανάλυσης, θα δοθεί έμφαση στον τρόπο που παρουσιάζεται η Ορθόδοξη Χριστιανική θρησκεία και στο πως οι έννοιες οι οποίες μελετώνται στο μάθημα, διερευνούνται μέσα από το πρίσμα αυτής. Η

«επικρατούσα» στην Ελλάδα θρησκεία όπως αναφέρεται και στο Συντάγματα (άρθρο 3, παρ. 1) μοιάζει, μελετώντας τα ΠΣ, να αποτελεί την μοναδική οδό μέσω της οποίας μπορεί να ειπωθεί το θρησκευτικό φαινόμενο και η ελληνορθόδοξη θρησκεία φαίνεται να αποτελεί το βασικό πυλώνα του ΜτΘ. Ένας τέτοιος τρόπος παρουσίασης θα μπορούσε να συνιστά μορφή προσηλυτισμού, κάτι το οποίο βέβαια προσβάλλει τα θεμελιώδη δικαιώματα των μαθητών αλλά και όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως παραδείγματος χάριν των εκπαιδευτικών. Παραλλάσσονται λοιπόν τα νέα ΠΣ ως προς τον ομολογιακό τους χαρακτήρα και αν ναι, ποια είναι τα χαρακτηριστικά αυτής της αλλαγής; Οι αναφορές σε άλλες θρησκείες και ο «εκσυγχρονισμός» του μαθήματος όπως υποστηρίζουν οι συγγραφείς των ΠΣ επαρκούν ώστε το ΜτΘ να χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα;

3. Η επιστημονικότητα του ΜτΘ

Τα νέα ΠΣ μοιάζει να έχουν γραφτεί υπό το μανδύα της νεωτερικότητας, στοιχείο που θα συνέβαλε στον επιστημονικό χαρακτήρα του περιεχομένου τους. Με άλλα λόγια, το ερώτημα που τίθεται εδώ αφορά στην επιστημονικότητα του γνωστικού αντικείμενου, εν προκειμένω του ΜτΘ. Εδώ τα προβλήματα είναι πολλαπλά καθώς το ζήτημα της θρησκείας εγείρει πολλά ερωτήματα όταν αντιπαραβάλλεται με την έννοια της επιστήμης και της επιστημονικότητας. Αν υποθέσουμε όμως πως αποτελεί γνωστικό αντικείμενο προς διδασκαλία, τι συμβαίνει όταν τίθενται ερωτήματα περί κριτικής σκέψης και προβληματισμού αν η μόνη αποδεκτή «αλήθεια» είναι εκείνη της Ορθοδοξίας; Στην ανάπτυξη των παραπάνω ερωτημάτων μπορεί να συμβάλει και η μορφή των νέων βιβλίων που συνοδεύουν το πρόγραμμα, των Φακέλων Μαθήματος. Σε αντίθεση με τα προηγούμενα βιβλία που είχαν τη μορφή εγχειριδίων, στους Φακέλους Μαθήματος τα στοιχεία μοιάζει να παρατίθενται χωρίς να ερμηνεύονται έκδηλα από τους συγγραφείς.

4. Κριτική ανάλυση του νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το ΜτΘ

4.1 Η θέση των άλλων θρησκειών στα νέα ΠΣ

Οι πρώτες τρεις σελίδες του ΠΣ για το Λύκειο αποτελούνται από μια μικρής έκτασης εισαγωγή χωρισμένη σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιγράφονται οι «Γενικοί Σκοποί της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο» ενώ στη δεύτερη «Η δομή του νέου Προγράμματος Σπουδών». Στην πρώτη ενότητα, αρχικά παρατίθενται οι παρακάτω επτά προτάσεις τις οποίες οι συγγραφείς έχουν λάβει υπόψη κατά το σχεδιασμό του ΠΣ:

- «Τη γενική και την ειδική σκοποθεσία της Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το Σύνταγμα της Ελλάδας και τους βασικούς νόμους για την Εκπαίδευση και ειδικότερα το Λύκειο.
- Τις επιστημονικές προτάσεις της σύγχρονης θρησκευτοπαιδαγωγικής, σε συνδυασμό με τις νέες θεωρίες μάθησης και διδακτικής μεθοδολογίας.
- Τα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά των (μετ)εφήβων μαθητών, την προγενέστερη γνώση και τα μαθησιακά επιτεύγματά τους, τις εμπειρίες που κομίζουν από το περιβάλλον, στο οποίο ζουν, και επιπλέον τις προσδοκίες και τις ιδιαίτερες ανάγκες τους στο μαθησιακό πεδίο του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ).
- Το πλαίσιο οργάνωσης, τις παιδαγωγικές αρχές, τους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς καθώς και το σύστημα αξιολόγησης του Λυκείου.
- Τον εκπαιδευτικό προσανατολισμό και την ανάπτυξη των περιεχομένων του νέου ΠΣ στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου.
- Την επικρατούσα τοπική θρησκευτική παράδοση, ως θεμελιώδη πυλώνα του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών και το ευρύτερο θρησκευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο την περιβάλλει.
- Τη συνθετότητα του σύγχρονου κοινωνικού και πολιτισμικού ιστού, όπως διαμορφώνεται σε τοπικό, ευρωπαϊκό και οικουμενικό επίπεδο, και τις ειδικές μορφωτικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από αυτή»
(ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 1)

Στη συνέχεια, ακολουθούν αναλυτικά οι σκοποί του ΜτΘ οι οποίοι προκύπτουν όπως επισημαίνεται στο κείμενο από τις προαναφερθείσες προτάσεις.

Από τις πρώτες κιόλας γραμμές του ΠΣ γίνεται ξεκάθαρο πως ο βασικός πυλώνας του μαθήματος και αυτός που στηρίζει την ύπαρξή του στο σύνολό του είναι το ελληνορθόδοξο δόγμα, καθώς επικαλείται το Σύνταγμα της Ελλάδος, δίνοντας έμφαση στην δήλωση περί «επικρατούσας θρησκείας» στα ελληνικά δεδομένα, καθώς λαμβάνει υπόψη:

«Τη γενική και την ειδική σκοποθεσία της Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο, το οποίο απορρέει από το Σύνταγμα της Ελλάδας και τους βασικούς νόμους για την Εκπαίδευση και ειδικότερα το Λύκειο» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 1).

Το ζήτημα όμως που μας απασχολεί εδώ είναι εάν δίνεται ο αντίστοιχος χώρος και στα άλλα θρησκευόμενα τα οποία όπως φαίνεται «δεν επικρατούν» στα ελληνικά δεδομένα σύμφωνα με τους συγγραφείς του ΠΣ αλλά και του Συντάγματος. Η ποσοτικοποίηση θα έλεγε κανείς ενός κοινωνικού φαινομένου όπως η θρησκεία και των πιστών του, όταν μάλιστα αποτελεί διδακτέα ύλη ενός κρατικού θεσμού όπως η εκπαίδευση εγείρει πολλά ερωτήματα σε σχέση με το σεβασμό απέναντι στο σύνολο της μαθητικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, ο προσδιορισμός «επικρατούσα» παραπέμπει στον ηγεμονικό έλεγχο και την κυριαρχία κοινωνικών ομάδων, κάτι που θα μπορούσε να υπονοεί ταξινομήσεις αξιολογικού χαρακτήρα. Με άλλα λόγια, εδώ διαφαίνεται πως παρόλο που η θρησκευτική ελευθερία αποτελεί ένα συνταγματικά κατοχυρωμένο αγαθό, στην ελληνική περίπτωση οι άλλες θρησκείες αλλά ακόμα και οι μη θρησκευόμενοι δεν απολαμβάνουν ισότιμου σεβασμού των ταυτοτήτων τους (Ζαμπέτα 2018: 23).

Ο τελευταίος άξονας μέσα από τον οποίο ορίζονται οι σκοποί του ΜτΘ αναφέρεται στη:

«συνθετότητα του σύγχρονου κοινωνικού και πολιτισμικού ιστού, όπως διαμορφώνεται σε τοπικό, ευρωπαϊκό και οικουμενικό επίπεδο, και τις ειδικές μορφωτικές και εκπαιδευτικές ανάγκες που προκύπτουν από αυτή» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 1).

Αυτός είναι και ο μοναδικός άξονας που φαίνεται να παραπέμπει στη σύγχρονη ελληνική κοινωνική πραγματικότητα και όχι μόνο, της οποίας η σύνθεση έχει αλλάξει με ριζικό τρόπο. Η παγκοσμιοποίηση, οι μεταναστευτικές ροές, οι αέναη μετακίνηση πληροφοριών έχουν ενισχύσει αυτό που ονομάστηκε από τον McLuhan (1964) και έπειτα από τον Harvey (1989) «παγκόσμιο χωριό» (Ζαμπέτα 2018: 23). Ωστόσο,

όπως έχει υποστηρίξει η Doreen Massey (2003) οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες τοποθετούνται στο χώρο και στο χρόνο με εντελώς διαφορετικούς τρόπους σε σχέση με αυτές τις ροές. Με αυτό που η ίδια αποκάλεσε «γεωμετρία της εξουσίας», υποστήριξε πως ο τρόπος που συμπυκνώνεται ο χώρος και ο χρόνος δεν είναι ίδιος για όλες αυτές τις ανθρώπινες ροές και διασυνδέσεις, οι οποίες επηρεάζονται από σχέσεις εξουσίας. Πρόκειται μας λέει, «για την εξουσία σε σχέση με τις ροές και την κίνηση. Διαφορετικές κοινωνικές ομάδες έχουν ξεχωριστές σχέσεις με αυτή την, ούτως ή άλλως, διαφοροποιημένη κινητικότητα: μερικοί ασκούν εξουσία περισσότερο από άλλους· ορισμένοι προκαλούν την έναρξη της ροής και της κίνησης· κάποιοι άλλοι υφίστανται περισσότερο τις συνέπειες από άλλους· μερικοί έχουν σαφώς εγκλωβιστεί απ' αυτό» (Massey 2003). Το ερώτημα λοιπόν που προκύπτει εδώ είναι, κατά πόσο τα άλλα θρησκευόμενα, ως μέρη αυτής της συνθετότητας αποτελούν κομμάτι της ύλης του μαθήματος ή αν παραμένουν εγκλωβισμένα στις ροές τις οποίες κινούν οι κυρίαρχες ομάδες.

Εν συνεχεία, παρατίθενται οι σκοποί και ο πρώτος από αυτούς αφορά την:

«**ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας**⁵, στην οποία συντελούν η θρησκευτικότητα και η κριτική κατανόησή της είτε κάποιος ακολουθεί μία θρησκεία είτε όχι» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 1).

Η αναφορά εδώ στους μη θρησκευόμενους είναι εμφανής και ακόμη περισσότερο στη συνέχεια όπου δίνεται έμφαση στο ότι:

«[η] θρησκευτική εκπαίδευση συνιστά γνωριμία με το θρησκευτικό φαινόμενο στην πολυμορφία και πολυπλοκότητά του και συζητά κατά βάση τα ηθικά και υπαρξιακά ερωτήματα των εφήβων μαθητών/μαθητριών» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 1).

Επομένως φαίνεται πως τα νέα ΠΣ αντιλαμβάνονται τον πλουραλισμό των ταυτοτήτων που χαρακτηρίζει τη σχολική κοινότητα στην ελληνική συνθήκη. Μένει να διερευνηθεί το κατά πόσο το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης που μεταδίδεται στο μάθημα ανταποκρίνεται στις παραπάνω προτάσεις.

Η «κριτική θρησκευτικότητα» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 2) αποτελεί έναν επιπλέον σκοπό του ΜτΘ. Με αυτό οι συγγραφείς των ΠΣ αναφέρονται στο σύνολο των πιστών όλων των θρησκειών, καθώς όπως επισημαίνουν:

⁵ Η υπογράμμιση στο πρωτότυπο.

«Εφόσον ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ον που πιστεύει, η θρησκευτική εκπαίδευση τού παρέχει τις δυνατότητες «να πιστεύει καλά». Και αυτό σημαίνει κριτικά (ελεύθερα, διερευνητικά, ενεργητικά, με σεβασμό στους άλλους, ειρηνικά, χωρίς ηθικισμό, φανατισμό και μισαλλοδοξία). Έτσι, απομακρύνεται ο κίνδυνος του θρησκευτικού φονταμενταλισμού» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 2).

Ωστόσο, η επίκληση εδώ στη «φύση του ανθρώπου» η οποία επεμβαίνει στη διαμόρφωση των πεποιθήσεών του και μοιάζει να τον εξαναγκάζει να πιστεύει, μοιάζει αρκετά προβληματική και με τον τρόπο που είναι δοσμένο αποκλείει από την ανθρώπινη υπόσταση το κομμάτι εκείνο των μαθητών που δε δηλώνουν ή δεν επιθυμούν να δηλώσουν δημόσια πίστη σε κάποιο οποιοδήποτε δόγμα.

Έπειτα, όπως επισημαίνεται στην εισαγωγή του ΠΣ, «η γνωριμία και επικοινωνία με τον “άλλον”», αποτελεί έναν ακόμη από τους σκοπούς του μαθήματος:

«Η γνωριμία και επικοινωνία με τον «άλλον». Ο μαθητής/η μαθήτρια εξοικειώνεται με τον πλουραλιστικό χαρακτήρα της κοινωνίας στην οποία ζει, συνειδητοποιεί τα θρησκευτικά της στοιχεία, αλλά και την πολλαπλότητα της προσωπικής του/της ταυτότητας και την εξελικτική δυναμική της στις συλλογικές και κοινωνικές της εκφράσεις. Παράλληλα, ασκείται στις αξίες της αποδοχής, του σεβασμού και του διαλόγου με τον άλλον, της δυναμικής ανεκτικότητας προς το διαφορετικό και στο δικαίωμα στην ετερότητα» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 2).

Εκείνο που θα πρέπει να μας απασχολεί εδώ είναι η εννοιολόγηση που παίρνει ο «άλλος», τις αναπαραστάσεις δηλαδή μέσα από τις γίνονται αντιληπτές οι άλλες θρησκείες και οι πιστοί τους. Με άλλα λόγια, για να κατανοήσει κανείς το πώς γίνεται αντιληπτός ο «άλλος» θα πρέπει πρώτα να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο αναπαριστάται ο «εαυτός». Όπως έχει υποστηριχθεί από τους μελετητές των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, οι αναπαραστάσεις αυτές παρουσιάζουν μια ανθεκτικότητα στο χρόνο και αποτελούν στοιχεία που συμβάλουν στη συνοχή μιας ομάδας. Επιπλέον προσδιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο μια ομάδα αυτοπροσδιορίζεται και αυτό αυτομάτως ορίζει και το πώς διαχωρίζονται από τις άλλες ομάδες. Προκύπτει έτσι μια εικόνα του «εαυτού» ομοιογενής και κλειστή τόσο όσο και η εικόνα του «άλλου» (Αβδελά 1997: 36). Αυτό μας παραπέμπει στις θεωρίες περί εθνοκεντρισμού οι οποίες όχι μόνον δεν αντιλαμβάνονται την ποικιλότητα των

ταυτοτήτων των «άλλων» αλλά αφήνουν στην άκρη και την ποικιλομορφία του ίδιου του «εαυτού» παράγοντας αντιθετικά σχήματα με αξιολογικές κρίσεις.

Στη συνέχεια θα ακολουθήσει ο σχολιασμός του περιεχομένου του μαθήματος και των θεματικών ενοτήτων των τριών τάξεων του Λυκείου για τις εκατόν είκοσι τέσσερις ώρες που έχουν προβλεφθεί για τη διδασκαλία του μαθήματος, όπως αυτό φαίνεται από τους Πίνακες του ΠΣ. Αν και οι Φάκελοι Μαθήματος αυτοί καθ' αυτοί δεν αποτελούν το βασικό ερευνητικό υλικό της παρούσας εργασίας, αξίζει να αναφερθεί πως στον πρόλογο του Φακέλου Μαθήματος για την Α' Λυκείου οι συγγραφείς δηλώνουν πως:

«Θα κινηθούμε με γνώμονα την ορθόδοξη χριστιανική πίστη, αλλά θα προσεγγίσουμε με διερευνητικό πνεύμα και τις διδασκαλίες των άλλων χριστιανικών παραδόσεων και των κυριότερων θρησκευμάτων των σύγχρονων κοινωνιών» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017[4]: 7).

Επομένως, προδιαθέτουν το μαθητή ότι οι άλλες θρησκείες έχουν θέση σε αυτό το πρόγραμμα, αλλά εκείνες και μόνο εκείνες θα μελετηθούν με διερευνητικό πνεύμα. Η Ορθοδοξία είναι ο γνώμονας που μάλλον δεν επιδέχεται κριτικής και διερεύνησης να επρόκειτο για κανόνες της «γραμματικής», και οι άλλες θρησκείες αποτελούν ενδεχομένως τις εξαιρέσεις οι οποίες θα συζητηθούν, και υπό το πνεύμα της διερεύνησης ίσως και να αμφισβητηθούν. Αν τώρα διατρέξουμε τις ενότητες της κάθε σχολικής βαθμίδας θα δούμε πως οι παραπάνω προτάσεις επιβεβαιώνονται.

Η Θεματική Ενότητα 1: ΑΝΘΡΩΠΟΣ/ΠΡΟΣΩΠΟ του ΠΣ της Α' Λυκείου αποτελείται από τις παρακάτω υποενότητες: *Αναζήτηση του Θεού, Αυτογνωσία, Επικοινωνία, Ήθος, Αγιότητα*. Στην ενότητα 1.1 διαπιστώνεται η καθολικότητα του θρησκευτικού φαινομένου και αυτό παρουσιάζεται στο νέο ΠΣ μέσα από δημοφιλή τραγούδια που μιλούν για την πίστη, από εικόνες στις οποίες προσεύχονται πιστοί από διαφορετικά μέρη του κόσμου και διαφορετικών θρησκειών αλλά και χριστιανικά κείμενα καθώς και δοκίμια και λογοτεχνικά κείμενα που αναλύουν το φαινόμενο της θρησκευτικότητας. Έτσι, η πρώτη αυτή ενότητα προδιαθέτει για κάποιου είδους πλουραλισμό ως προς τις θρησκευτικές αναφορές του μαθήματος, επιχείρημα το οποίο προβάλλεται ως το κύριο χαρακτηριστικό της αλλαγής των νέων ΠΣ. Όπως πολύ χαρακτηριστικά ανέφερε και ο Γιαγκάζογλου στην ομιλία του σε σχέση με τους στόχους των νέων ΠΣ:

«Άρα λοιπόν κάνουμε άνοιγμα προς τη θρησκευτική ετερότητα. Γενικώς κάνουμε άνοιγμα προς την ετερότητα και για παιδαγωγικούς λόγους. Για μας σε αυτό το πρόγραμμα, δεν είναι μόνο αυτό που ζυγίζει η θρησκευτική ετερότητα, αλλά είναι γενικώς η ετερότητα. Κάθε παιδί, κάθε ένας άνθρωπος, είναι μοναδικός, ανόμοιος και ανεπανάληπτος. Ο τρόπος που μαθαίνει, ο τρόπος που εκφράζεται, ο τρόπος που τοποθετείται, όλα αυτά συστήνουν τη ετερότητα. Δηλαδή δεν είναι μόνο μια ρητορεία περί ετερότητας και άντε θρησκευτική ετερότητα. Η ετερότητα είναι ας πούμε κομμάτι της ζωής. Και αυτό, το ΠΣ πρέπει να το λάβει πολύ στα σοβαρά υπόψη του» (Γιαγκάζογλου 2017, Παράρτημα: σ. 69).

Η έμφαση στην έννοια της ετερότητας «γενικώς» όπως επισήμανε ο Γιαγκάζογλου φαίνεται πως αποτελεί το πρίσμα μέσα από το οποίο θα έπρεπε να έχουν συνταχτεί τα νέα ΠΣ. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε συνεχείς αναφορές εντός αυτών σε άλλα θρησκευτικά, καθώς και παραπομπές ιερών κειμένων αυτών. Επιπρόσθετα, αφού η ετερότητα είναι κομμάτι της ζωής και κάθε παιδί είναι ανόμοιο και μοναδικό, τα ΠΣ θα έπρεπε να εμπεριέχουν αναφορές και για άλλου είδους πεποιθήσεις που όμως ακολουθεί μέρος του μαθητικού πληθυσμού. Με άλλα λόγια, θα έπρεπε να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους για «παιδαγωγικούς λόγους» όπως αναφέρει και ο Γιαγκάζογλου, άθεους, αγνωστικιστές αλλά και πιστούς άλλων θρησκειών πέραν του Ισλάμ και του Ιουδαϊσμού στις οποίες γίνονται κάποιες ελάχιστες αναφορές.

Ωστόσο, όλες οι υπόλοιπες έννοιες της Θ.Ε.1 προσεγγίζονται υπό το πρίσμα της Ορθοδοξίας με παραπομπές σε ποικίλα πατερικά κείμενα ενώ καμία αναφορά δε γίνεται δε οποιοδήποτε άλλο θρήσκευμα. Αντιθέτως τα παραδείγματα μέσα από τα οποία αφορμάται η συζήτηση, όπως πάντοτε φαίνεται από τα ΠΣ, είναι χριστιανικοί ψαλμοί, κείμενα μοναχών και πατέρων της εκκλησίας αλλά και κείμενα προερχόμενα από την παγκόσμια και την εγχώρια λογοτεχνία. Επομένως, ο «πλουραλισμός» στην πρώτη ενότητα σχετίζεται με τη χρήση και άλλων πηγών, μη χριστιανικών, κοσμικών θα έλεγε κανείς αλλά όχι με τη συμπερίληψη και άλλων θρησκειών.

Στην επόμενη Θ.Ε. που αφορά στη ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ γίνεται και η πρώτη αναφορά σε άλλες θρησκείες και συγκεκριμένα στον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ. Η συγκεκριμένη υποενότητα αποτελεί την δέκατη τέταρτη διδακτική ώρα από τις πενήντα του μαθήματος στη συγκεκριμένη σχολική τάξη:

«Το κέντρο της ιουδαϊκής λατρείας είναι κυρίως η συναγωγή, που εμφανίστηκε μετά την καταστροφή του πρώτου ναού το 586 π.Χ. Ως λατρευτικός χώρος όμως, άρχισε να αναπτύσσεται μετά την καταστροφή του δεύτερου ναού, το 70 μ.Χ. Η σύγχρονη συναγωγή αποτελείται από μια αίθουσα, στο κέντρο της οποίας και μπροστά από τα καθίσματα των πιστών βρίσκεται ένα υπερυψωμένο βάθρο. Από το βάθρο αυτό γίνονται τα αναγνώσματα από την Τορά (Πεντάτευχο). Η λατρεία συνίσταται από τρεις βασικές ακολουθίες που γίνονται καθημερινά το πρωί, το απόγευμα και το βράδυ. Εμπλουτισμένες παραλλαγές αυτού του συνόλου τελούνται το Σάββατο, που είναι η κυρίως λατρευτική μέρα του Ιουδαϊσμού, και τις γιορτές. Οι ραβίνοι, οι οποίοι προϊστανται της λατρείας, όπως και της κοινότητας γενικά, δεν είναι ιερείς, αλλά θρησκευτικοί διδάσκαλοι.

Σχολικό βιβλίο Θρησκευτικών Β΄ λυκείου, ΔΕ 29, σ. 237-238» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[4]: 72).

Το ενδιαφέρον εδώ είναι, πέραν της ποσοτικής δυσαναλογίας, ο τρόπος που εμφανίζονται οι πρώτες γραμμές για τα άλλα θρησκευόμενα. Το παραπάνω απόσπασμα που αφορά στον Ιουδαϊσμό, προέρχεται από το παλαιότερο σχολικό βιβλίο των Θρησκευτικών για τη Β΄ Λυκείου. Το ίδιο συμβαίνει και στην υποενότητα με τίτλο *Γιορτή*. Εδώ ακολουθούν οι δύο επόμενες αναφορές στον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ όπου ξανά η παραπομπή προέρχεται από το ίδιο παλαιότερο βιβλίο, ενώ οι γιορτές του Ισλάμ παρουσιάζονται μέσα από ένα κείμενο ενός εκπροσώπου της χριστιανικής παράδοσης:

«Το μουσουλμανικό έτος αρχίζει με τον εορτασμό της Εγίρας, της εξόδου του Μωάμεθ και των συντρόφων του το 622 μ.Χ. από τη Μέκκα στη Μεδίνα. Τη 10η του ιδίου μηνός εορτάζεται η ανάμνηση της Δημιουργίας του κόσμου και του ανθρώπου. Στις 12 του τρίτου μηνός, ο μουσουλμανικός κόσμος πανηγυρίζει τη γέννηση του Μωάμεθ με ευφρόσυνο τόνο και ενεργό συμμετοχή των διαφόρων μουσουλμανικών αδελφοτήτων. [...] Οι μουσουλμανικές εορτές δεν συνδέονται με σταθερές περιόδους του γνωστού μας έτους, αλλά μετακινούνται διαδοχικά σε όλες τις εποχές, διότι το ισλαμικό ημερολόγιο στηρίζεται στο καλούμενο «σεληνιακό έτος» και διαφέρει από το δικό μας κατά 11 σχεδόν ημέρες.

Γιαννουλάτος, Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας (2006/2016). Ισλάμ. Θρησκευολογική επισκόπηση. Αθήνα: Το Βήμα, σ. 264-267» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[4]: 89-90).

Διερωτάται λοιπόν κανείς, πως το νέο ΠΣ αλλάζει ως προς τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα άλλα θρησκευόμενα αφού όταν γίνονται αναφορές σε αυτά, τα συγκεκριμένα αποσπάσματα παραπέμπουν στα προηγούμενα ΠΣ και συγγράμματα; Επιπρόσθετα, το ορθόδοξο δόγμα υποστηρίζεται μέσα στα ΠΣ πέραν των λογοτεχνικών κειμένων, των δοκιμιών και των τραγουδιών, από πλήθος προσευχών, ψαλμών και αποσπασμάτων από τα πατερικά βιβλία της Εκκλησίας. Στην περίπτωση των άλλων θρησκειών, φαίνεται πως αρκεί μια απλή παράθεση κάποιων αποσπασμάτων από κάποιο προηγούμενο σύγγραμμα για τα θρησκευτικά, χωρίς να φαίνεται εντός του κειμένου ο συγγραφέας και χωρίς με τον τρόπο αυτό να εκφράζονται οι απόψεις των ίδιων των εκπροσώπων των άλλων θρησκειών, όπως συμβαίνει με το Χριστιανισμό. Αντιθέτως, φαίνεται πως οι εκπρόσωποι του τελευταίου είναι οι πλέον κατάλληλοι να μιλήσουν για τον Ιουδαϊσμό και για το Ισλάμ.

Με παρόμοιο τρόπο εκτυλίσσεται ολόκληρο το πρόγραμμα για την Α΄ Λυκείου. Αφενός ως άλλα θρησκευόμενα νοούνται μονάχα ο Ιουδαϊσμός και το Ισλάμ. Ο Γιαγκάζογλου αναφερόμενος στην ύλη του νέου ΠΣ ξεκαθάρισε πως τρεις είναι οι βασικοί άξονες. Αρχικά η Ορθόδοξη παράδοση, έπειτα οι άλλες μεγάλες χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και εδώ μίλησε για τον Καθολικισμό και τον Προτεσταντισμό και τέλος:

«τρίτος άξονας και τελευταίος είναι οι άλλες μεγάλες θρησκείες του κόσμου. Εγώ πάντα λέω ότι δεν μπορεί, ας πούμε όπως στην Ιστορία, δεν μπορείς να πεις ότι εγώ θα κάνω Ιστορία και όση ποσότητα ύλης, χώρου δώσεις στην ελληνική ιστορία θα δώσεις στην ιστορία των Λαπώνων ή των Αζτέκων. Δε γίνεται. Ζεις εδώ, αυτό σε ενδιαφέρει πιο πολύ. Αλλά όμως πρέπει να δεις την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία. Έτσι λοιπόν κι εμείς λέμε, ποια είναι τα μεγάλα θρησκευόμενα που μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα γεωπολιτικά, ιστορικά, πολιτισμικά, για λόγους κοινωνικούς σήμερα. Ποια είναι αυτά τα θρησκευόμενα; Θα σας τα πω κιόλας γιατί δεν είναι πάρα πολλά. Πρώτα απ' όλα είναι ο Ιουδαϊσμός και το Ισλάμ, για πολλούς και διάφορους λόγους που... ας πούμε αν σκεφτεί κανείς ότι έχουμε τέσσερα ορθόδοξα πατριαρχεία, και τα τέσσερα είναι

υπό μουσουλμανική επικυριαρχία. Κωνσταντινούπολη, Αντιόχεια, Ιεροσόλυμα, Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου που ήτανε κάποτε εστίες του χριστιανισμού της Ανατολής» (Γιαγκάζογλου 2017 , Παράρτημα: σ. 69).

Τους συγγραφείς λοιπόν των ΠΣ ενδιαφέρουν κυρίως αυτά τα δύο θρησκευόμενα για γεωπολιτικούς, ιστορικούς, πολιτισμικούς και κοινωνικούς λόγους. Ωστόσο, ο Γιαγκάζογλου επιχειρηματολογεί ως προς αυτό αναφερόμενος στην τοποθεσία των ορθόδοξων πατριαρχείων και στην μουσουλμανική επικυριαρχία τους, αμελώντας ίσως να επισημάνει το μεγάλο πια αριθμό μουσουλμάνων μαθητών στην ελληνική επικράτεια. Με άλλα λόγια, στο σημείο αυτό της ομιλίας του μοιάζει να ξεχνά τα προαναφερθέντα από τον ίδιο περί ετερότητας (βλ. Γιαγκάζογλου 2017, Παράρτημα: σ. 69) και παιδαγωγικής και φαίνεται να υπονοεί πως η παρουσία των άλλων θρησκειών είναι απαραίτητη στα νέα ΠΣ κυρίως για λόγους γεωπολιτικούς. Διερωτάται λοιπόν κανείς γιατί σε μια ομιλία αφιερωμένη στην ετερότητα και στον τρόπο διαπραγμάτευσης αυτής εντός του ΜτΘ, κάτι που διαφαίνεται και από τον τίτλο της - «Ετερότητα και Θρησκευτική Αγωγή: Από το Αίτημα στη Δημιουργία και Εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά» - τα επιχειρήματα δεν αφορούν τις ετερότητες των μαθητών και τους λόγους για τους οποίους χρειάζεται ένα τέτοιο μάθημα να είναι συμπεριληπτικό ως προς αυτούς αλλά αντιθέτως η συζήτηση γίνεται με όρους γεωπολιτικών συμφερόντων.

Αφετέρου, όπως προαναφέρθηκε οι άλλες θρησκείες μοιάζει να στερούνται λόγου στα νέα ΠΣ αφού κανένα από τα αποσπάσματα δεν έχει παρθεί από τα ιερά βιβλία των ίδιων των θρησκειών ή από εκπρόσωπους αυτών. Επιπρόσθετα, η Ορθοδοξία δεν αποτελεί απλώς το βασικό πυλώνα του μαθήματος και δεν υπερισχύει μόνο ποσοτικά, αλλά οι άλλες θρησκείες παρουσιάζονται πάντοτε σε σχέση με αυτήν και υπόκεινται σε αξιολογική ιεράρχηση και κρίσεις.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα από την τελευταία Θ.Ε. του ΠΣ της Α΄ Λυκείου με τίτλο ΚΑΚΟ. Στις υποενότητες που αφορούν το *Φανατισμό* και την *Υποδούλωση/Εξάρτηση*, παρατίθενται στο Φάκελο Μαθήματος δύο αποσπάσματα για το Ισλάμ. Στην περίπτωση του φανατισμού, αφού ο όρος έχει παρουσιαστεί εν είδει ορισμού και φαίνεται πως εν δυνάμει μπορεί να εντοπιστεί σε όλα τα θρησκευόμενα, ειδική μνεία γίνεται στον Ισλαμικό φονταμενταλισμό σαν ο τελευταίος να αποτελεί χαρακτηριστικό αυτού και μόνο αυτού του θρησκευόμενου:

«Ισλαμικός Φονταμενταλισμός

[...] παρατηρούμε κυρίως στα οικονομικά αδύνατα αλλά και στα μεσαία στρώματα μια ριζική αντίδραση στον μεταμοντέρνο, δυτικό τρόπο ζωής που χαρακτηρίζεται από φαινόμενα όπως η ευρεία εξάπλωση της αθεΐας, η σεξουαλική ελευθεριότητα, ο ηθικός σχετικισμός, ο φεμινισμός, η νομιμοποίηση της ομοφυλοφιλίας, η αποδυνάμωση των συγγενικών δεσμών κ.τ.λ. Έτσι, στο επίπεδο της κουλτούρας, μπορούμε να δούμε την άνοδο του θρησκευτικού φονταμενταλισμού ως μια αντίδραση στους βασικούς προσανατολισμούς και ηθικούς κώδικες της ύστερης, παγκοσμιοποιημένης νεωτερικότητας. [...] Η αντίδραση ενός αριθμού μουσουλμάνων είναι ένας αγώνας για επιστροφή στα fundamentals (δηλαδή, «στα βασικά»). Ο οδηγός σε αυτή τη στροφή προς τα πίσω είναι τα ισλαμικά ιερά κείμενα, κυρίως το Κοράνι, που οι φονταμενταλιστές ερμηνεύουν «κατά γράμμα». [...]

Μουζέλης Ν. Ο ισλαμικός φονταμενταλισμός. Εφημ. Το Βήμα (ηλ/νική έκδοση), 3.4.2016» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[4]: 233).

Στη συνέχεια, σε υποενοότητα που ακολουθεί με τίτλο *Υποδούλωση/Εξάρτηση*, εκφράζεται μέσα από τα λόγια του Αρχιεπισκόπου Τιράνων και πάσης Αλβανίας Αναστάσιου Γιαννουλάτου με απερίφραστο τρόπο η σχέση δουλείας και Ισλάμ και τονίζεται μέσα από το απόσπασμα η τυφλή υποταγή των πιστών στο νόμο του Κορανίου⁶:

«Ισλάμ: ελευθερία και υποταγή

Η έντονη αίσθηση ότι ο Θεός είναι ο απόλυτος Δεσπότης του σύμπαντος και της ανθρώπινης ζωής και ο τονισμός του χρέους της πλήρους υπακοής σ' Αυτόν στρέφουν την προσοχή του μουσουλμάνου περισσότερο προς την τήρηση των εντολών του Θεού παρά στην ενασχόληση με το μυστήριο του προσώπου Του· ο πυρήνας της θρησκείας είναι θεϊκές εντολές και υποταγή (islam). Η μουσουλμανική ευσέβεια είναι πολύ ρεαλιστική και πρακτική. Κατά βάση συνίσταται στη συμμόρφωση της καθημερινής ζωής προς ένα θεόσδοτο, μέσω του Προφήτη, πρότυπο. Ο προσανατολισμός αυτός δίνει ιδιαίτερη σπουδαιότητα στον «νόμο», ο οποίος καθορίζει την εν γένει

⁶ Γιαννουλάτος, Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας (2016). *Ισλάμ. Θρησκευολογική επισκόπηση*. Αθήνα: Το Βήμα, σ. 275, 296-298.

συμπεριφορά του ανθρώπου στην προσωπική και την κοινωνική του ζωή.

Ο θεσμός της δουλείας

Το καθεστώς της δουλείας αναγνωρίζεται απερίφραστα στο Κοράνιο και συνδέεται με τον «ιερό πόλεμο». Κατά την επίσημη ισλαμική νομοθεσία, δούλος είναι ο αιχμάλωτος πολέμου, ο «άπιστος», ο συλληφθείς σε επιδρομή εναντίον εχθρικής χώρας, τα παιδιά μιας δούλης [...]. Οι δούλοι, όπως και οι άλλες μορφές ιδιοκτησίας, είναι κατά την κλασική ισλαμική νομοθεσία μεταβιβάσιμοι. [...] Στην τάξη των δούλων παραμένουν μόνο οι μη μουσουλμάνοι· ο ομόπιστος είναι αδελφός[...]. Ο Μωάμεθ φρόντισε να μειώσει την απάνθρωπη σκληρότητα στη μεταχείριση των δούλων και να δώσει στον θεσμό ηπιότητα. Επίσης παρακίνησε τους μουσουλμάνους να απελευθερώνουν τους δούλους τους, εφόσον αυτοί δείξουν την πρέπουσα συμπεριφορά. [...] Υπό την πίεση των διεθνών διακηρύξεων περί ελευθερίας του ατόμου, οι νομικοί κώδικες πολλών ισλαμικών κρατών παραθεωρούν τις περί δουλείας κορανικές διατάξεις και παραδόσεις. Μόλις το 1962 η πλέον παραδοσιακή μερίδα του Ισλάμ στη Σαουδική Αραβία κατάργησε τη δουλεία, καθ' υπέρβαση του γράμματος του ισλαμικού κανονικού δικαίου. [...] Στο Κοράνιο πάντως, ο τόσο προσβλητικός για την αξία του ανθρώπου θεσμός περιβάλλεται με το κύρος του «Λόγου του Αλλάχ», δηλαδή αναγνωρίζεται ως τμήμα του θεόσδοτου νόμου. [...] Οι πνευματικές ζυμώσεις, οι οποίες επιταχύνονται στην εποχή μας σε παγκόσμια κλίμακα, οι περί ισότητας των ανθρώπων και σεβασμού της προσωπικής ελευθερίας αρχές του διεθνούς δικαίου, το οποίο διαπνέεται σαφώς από χριστιανικά ιδεώδη, συμβάλλουν σε μια νέα θεώρηση των κλασικών αυτών μουσουλμανικών θέσεων και, στην πράξη τουλάχιστον, σε αναμόρφωσή τους.

Γιαννουλάτος, Αναστάσιος, Αρχιεπίσκοπος Τιράνων και πάσης Αλβανίας (2016). *Ισλάμ.Θρησκευολογική επισκόπηση*. Αθήνα: Το Βήμα, σ. 275, 296-298» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[4]: 245).

Επομένως, φαίνεται πως επιλεκτικά παρουσιάζονται ερμηνείες για τα άλλα θρησκευόμενα πάντοτε υπό το πέπλο του πλουραλισμού μιας και κατά τους

συγγραφείς του ΠΣ το γεγονός και μόνο ότι συμπεριλαμβάνονται αποτελεί πρόοδο και εκσυγχρονισμό.

Ξεκινώντας την κριτική ανάλυση στο ΠΣ της Β΄ Λυκείου για το ΜτΘ, πρέπει να επισημανθεί πως εδώ εντοπίζεται για πρώτη φορά απόσπασμα από το ιερό κείμενο του Ισλάμ, το Κοράνι (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[5]: 11,19-20). Ωστόσο λίγο παρακάτω, από τον ίδιο εκπρόσωπο της Ορθοδοξίας⁷, παρατηρούμε ξανά πως οι διαφορετικές θρησκείες γίνονται αντιληπτές στο νέο ΠΣ μέσα από κάποιου είδους ιεράρχηση:

«Ο Μυστικισμός αποτελεί συνήθως το διαισθητικό στοιχείο στη θρησκευτική εμπειρία και εμφανίζεται σε όλες σχεδόν τις θρησκείες, από τις πιο πρωτόγονες έως τις πιο εξελιγμένες» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[5]: 27).

Κάτι ανάλογο παρατηρούμε και στην Θ.Ε. 3 υπό τον τίτλο ΚΟΙΝΩΝΙΑ όπου στην υποενότητα 3.2 *Στερεότυπα* παρουσιάζονται στερεοτυπικές αντιλήψεις για τις άλλες θρησκείες ενώ λείπουν αντίστοιχες αναπαραστάσεις για το Χριστιανισμό:

«Η παράδοση chhauradi (τσοπάντι), που σήμερα είναι μια απαγορευμένη αλλά διαδεδομένη πρακτική στο δυτικό Νεπάλ, προβλέπει την απομόνωση των γυναικών και των νεαρών κοριτσιών, κατά τη διάρκεια της εμμήνου ρήσεως. Ο εγκλεισμός τους σε αποθήκες, στάβλους και παραπήγματα, συχνά εγκυμονεί κινδύνους ακόμα και για την ίδια τη ζωή των κοριτσιών. Navesh Chitrakar/Reuters» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[5]: 88).

Το παραπάνω απόσπασμα αποτελεί την περιγραφή μιας φωτογραφίας στην οποία οι γυναίκες σε άλλες θρησκείες παρουσιάζονται υποβιβασμένες, ενώ καθόλου δε γίνεται λόγος για τη θέση του γυναικείου φύλου στην κοινωνική πραγματικότητα χριστιανικών κοινοτήτων παρά μόνο για την απουσία τους από το ιερατείο της Εκκλησίας:

«[...] Πέρα όμως από οποιεσδήποτε θεολογικές συζητήσεις και ο πιο απλοϊκός άνθρωπος που, κατά κάποιο τρόπο, ξέρει τη Θεοτόκο Μαρία, «τὸν γλυκασμὸ τῶν ἀγγέλων καὶ τῶν θλιβομένων τῆ χαρά», πρέπει να καταλαβαίνει πόσα στερείται η Εκκλησία από τη μη ενεργό και ουσιαστική συμμετοχή των γυναικών στο έργο της.

⁷ Αναστάσιος (Γιαννουλάτος), Αρχιεπίσκοπος Αλβανίας, *Ίχνη από την αναζήτηση του υπερβατικού*, Ακρίτας, Αθήνα, 2006, σελ. 319.

Αγουρίδης, Σ. «Ισότητα φύλων στις Εκκλησίες», στο Αγουρίδης, Σ., *Οράματα και Πράγματα*, Άρτος Ζωής, Αθήνα, 1991, σελ. 298-301» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[5]: 88).

Το ζήτημα λοιπόν εδώ για ακόμη μία φορά δεν είναι απλώς η ύπαρξη της διαφοράς στα νέα ΠΣ αλλά η ιεράρχησή της. Όπως επισημαίνεται και από τον Χριστόπουλο «ο λόγος περί ετερότητας και δικαιωμάτων των μειονοτήτων δεν είναι εξ ορισμού λόγος χειραφέτησης. Ενέχει τέτοια στοιχεία μόνο στον βαθμό που συμβάλλει στην αναδιανομή ισχύος και κύρους μέσα στην πολιτική κοινότητα» (Χριστόπουλος 2011: 99). Ο μανδύας λοιπόν του πλουραλισμού επιτρέπει την παρουσία άλλων θρησκειών αλλά δεν μπορεί όλες να κατέχουν την ίδια θέση στην κλίμακα του εκσυγχρονισμού και της προόδου. Οι αναφορές σε προηγούμενα συγγράμματα του ΜτΘ συνεχίζονται και στο Φάκελο Μαθήματος της Β' Λυκείου όταν το απόσπασμα σχετίζεται με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις όπως αυτές του Βουδισμού και του Ινδουισμού (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[5]: 56-58), ενώ οι ύμνοι και οι προσευχές της ορθόδοξης παράδοσης κατέχουν πάλι εξέχουσα θέση:

«Ευχές του Βαπτίσματος – Προβαπτισματική ευχή

(Μετά την απόταξη του σατανά και τη σύνταξη με τον Χριστό)

Δέσποτα, Κύριε, ὁ Θεὸς ἡμῶν, προσκάλεσαι τὸν δοῦλον (τὴν δούλην) σου (τόνδε) (τήνδε) πρὸς τὸ ἅγιόν σου φῶτισμα, καὶ καταξίωσον αὐτὸν (αὐτήν) τῆς μεγάλης ταύτης χάριτος τοῦ ἁγίου σου Βαπτίσματος. Απόδυσον αὐτοῦ (αὐτῆς) τὴν παλαιότητα, καὶ ἀνακαινίσον αὐτὸν (αὐτήν) εἰς τὴν ζωὴν τὴν αἰώνιον, καὶ πλήρωσον αὐτὸν (αὐτήν) τῆς τοῦ Ἁγίου σου Πνεύματος δυνάμεως, εἰς ἔνωσιν τοῦ Χριστοῦ σου. ἵνα μηκέτι τέκνον σώματος ᾖ, ἀλλὰ τέκνον τῆς σῆς Βασιλείας. Δέσποτα Κύριε καὶ Θεέ μας, προσκάλεσε το δούλο σου / τη δούλη σου (δείνα) στο ἅγιο σου φῶτισμα, καὶ αξίωσέ τον / την να λάβει τη μεγάλη αυτή χάρη του ἁγίου σου Βαπτίσματος. Ξέντυσέ τον ἀπὸ τὴν παλιά του κατάσταση, καὶ ἀνανέωσέ τον για να ἀπολαύσει τὴν αἰώνια ζωὴ καὶ γέμισέ τον με τὴ δύναμη τοῦ Ἁγίου σου Πνεύματος, για να ενωθεί με το Χριστό σου. Καὶ αὐτό για να μην εἶναι πια παιδί με σαρκικό φρόνημα, ἀλλὰ παιδί τῆς δικῆς σου Βασιλείας...» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 20117[5]: 65).

Από την άλλη, αποσπάσματα από τον παγκόσμιο τύπο, είναι εκείνα που έχουν αναλάβει το ρόλο του σχολιασμού των άλλων θρησκειών (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017[5]: 51)

παρατηρώντας για άλλη μια φορά την πλήρη σχεδόν απουσία του λόγου των εκπροσώπων των άλλων θρησκειών αλλά και των ιερών τους κειμένων.

Το ΠΣ για την Γ΄ Λυκείου προβλέπει είκοσι τέσσερις διδακτικές ώρες για το μάθημα στο σύνολό του και υπό τον γενικό τίτλο «*Θρησκεία και Σύγχρονος Κόσμος*» μελετά ζητήματα όπως η *Επιστήμη*, η *Τεχνολογία*, η *Γενετική* και η *Οικολογία*. Στην Θ.Ε.1 ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ και στη συνέχεια στη Θ.Ε. 2 ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ απασχολούν τους συγγραφείς ερωτήματα σε σχέση με τον *Πλούτο*, την *Εργασία*, τη *Συμβίωση* και την *Επανάσταση*. Στην τελευταία Θ.Ε. με τίτλο ΟΡΑΜΑ θίγονται οι έννοιες τη *Ειρήνης*, της *Δικαιοσύνης*, της *Ευτυχίας* και της *Μεταμόρφωσης*. Από το σύνολο του ΠΣ το οποίο αποτυπώνεται σε ενενήντα σελίδες στο Φάκελο Μαθήματος, η αναφορά σε άλλες θρησκείες είναι μονάχα σε πέντε! Στη Θ.Ε. 1 εκφέρεται η άποψη της ορθοδοξίας για τον επιστημονικό κλάδο της βιοϊατρικής, σαν να ήταν επιστήμες που συνομιλούν, για το περιβάλλον μέσα από πατερικά κείμενα ενώ ο λόγος των άλλων θρησκειών μοιάζει να περιττεύει. Στη συνέχεια, στη Θ.Ε. 2 στην υποενότητα υπό τον τίτλο *Πλούτος* στη σελίδα είκοσι οκτώ του Φακέλου Μαθήματος έχουμε το πρώτο απόσπασμα από το Κοράνι (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017[6]: 28-29), μάθημα που αντιστοιχεί στη δέκατη διδακτική ώρα στο σύνολο των είκοσι τεσσάρων στην Γ΄ τάξη του Λυκείου. Έπειτα, έχοντας φτάσει ήδη στη δέκατη όγδοη διδακτική ώρα και στην υποενότητα που αφορά στην *Ειρήνη* παρατίθεται για πρώτη φορά απόσπασμα στο οποίο εκφέρεται ο λόγος εκπροσώπων του Ισλάμ:

«11. Οι μουφτήδες της Θράκης καταδικάζουν τους τζιχαντιστές

Οι Μουφτήδες της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, με την πεποίθηση ότι εκφράζουμε κάθε μουσουλμάνο που σέβεται το Ιερό Κοράνιο και τον Λόγο του Προφήτη Μωάμεθ, με ιδιαίτερο αίσθημα ευθύνης και βαθειά οδύνη, εκδίδουμε την παρούσα διακήρυξη. Όπως όλη η ανθρωπότητα, έτσι κι εμείς, είμαστε τραγικοί παρατηρητές των φοβερών εγκλημάτων που διαπράττονται στο Ιράκ και στη Συρία κατά αμάχων Χριστιανών, Γιαζίντι, Κούρδων, Τουρκμενίων, Σιϊτών και Σουννιτών μουσουλμάνων, κατά στελεχών ανθρωπιστικών οργανώσεων, ρεπόρτερ και δημοσιογράφων, από ένοπλα μέλη της οργάνωσης που αυτοαποκαλείται «Ισλαμικό κράτος»... Αυτή η οργάνωση, δηλώνουμε με έμφαση και σαφήνεια, δεν έχει καμιά απολύτως σχέση με το Ισλάμ, του οποίου σφετερίζεται με πλήρη ασέβεια την ονομασία του. [...] Οι εγκληματικές και

βάρβαρες, ανείπωτης βαναυσότητας και βίας, πράξεις της... βρίσκονται σε απόλυτη αντίθεση με τις θεμελιώδεις αρχές της μουσουλμανικής πίστης. [...] Χαιρετίζουμε τη θέση Χριστιανών πνευματικών ηγετών, που καταδικάζουν τις βιαιοπραγίες που διαπράττονται εναντίον των Χριστιανών του Ιράκ και της Συρίας, ενώ ταυτόχρονα αρνούνται να εκμεταλλευτούν αυτή την τραγωδία, και τονίζουν ότι οι μουσουλμάνοι είναι και οι ίδιοι θύματα αυτής της τρομοκρατικής οργάνωσης. Καλούμε όλους τους πολίτες καλής θέλησης που αγαπούν την Ειρήνη και τη Δικαιοσύνη, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις τους ή τις φιλοσοφικές αρχές τους, να εκδηλώσουν σήμερα, περισσότερο από ποτέ, την ενότητα τους ενάντια στην τρομοκρατία και στη βαρβαρότητα, και να αγωνιστούν ανυποχώρητα, προκειμένου ο διάλογος, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη μεταξύ τους, να σταθεί φραγμός στους υποστηρικτές της υποτιθέμενης «σύγκρουσης των πολιτισμών». [...]

Μέτσο Τζεμαλή, Μουφτής Κομοτηνής.

Μεχμέτ Εμίν Σινικόγλου, Μουφτής Ξάνθης

Μεχμέτ Σερίφ Δαμάδογλου, τοποτηρητής Μουφτείας Διδυμοτείχου.

Διακήρυξη των μουσουλμάνων της Ελλάδος, 2014» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017[6]: 55).

Πρόκειται για μια διακήρυξη των μουσουλμάνων της Ελλάδος που έχει συνταχθεί από τους μουφτήδες της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης το 2014. Θα μπορούσε να πει κανείς πως το συγκεκριμένο κείμενο και ως το μοναδικό κείμενο εκπροσώπου της μουσουλμανικής θρησκείας στο νέο ΠΣ δεν αποτελεί τυχαία επιλογή καθώς αφορά την εγχώρια μειονότητα. Τρόπον τινά, το «εμείς» ενισχύεται από την ύπαρξη της ετερότητας, πολλώ δε μάλλον όταν αυτή βρίσκεται εντός των συνόρων. Η έννοια της μειονότητας αποτελεί μια από τις πιο πολυσυζητημένες έννοιες στις κοινωνικές επιστήμες από τη δεκαετία του 1960, αλλά το ζήτημα που μας απασχολεί εδώ σχετίζεται με την πολιτική διαχείριση του όρου μιας και απαντάται εντός του σχολικού προγράμματος. Όπως επισημαίνει ο Τάκης: «μια μειονότητα συγκροτείται μέσα από τη μειονεξία που η πολιτική αυθεντία μιας κυρίαρχης κουλτούρας επιβάλλει στην ετερότητα, μέσα από πολιτικές διαχείρισής της» (Τάκης 2011: 33). Στη δικιά μας περίπτωση, που από τους κρατικούς θεσμούς ως κύριο χαρακτηριστικό της εθνοτικής μειονότητας αναδεικνύεται το θρήσκευμα,

εξού και το όνομα που της αποδίδεται είναι αυτό της μουσουλμανικής μειονότητας, ως κυρίαρχη κουλτούρα η Ορθοδοξία μοιάζει να έχει επιβάλλει στην ετερότητα αυτή την «ανυπαρξία» της μιας και σε ολόκληρη της σχολική βαθμίδα του Λυκείου της δόθηκε μία και μοναδική αναφορά λίγες διδακτικές ώρες πριν οι μαθητές και οι μαθήτριες ολοκληρώσουν τη Γενική εκπαίδευση.

4.2 Ομολογιακότητα ή Ουδετερότητα;

Ένα από τα κύρια ζητήματα που έχουν απασχολήσει τους ερευνητές των προηγούμενων αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων του ΜτΘ ήταν ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος. Το μάθημα αποτελούσε τη βασική οδό μέσω της οποίας το ελληνορθόδοξο δόγμα μεταδίδονταν στους μαθητές και το μέσο δια του οποίου οι μαθητές εμπλέκονταν άμεσα με τη θρησκεία και τις παραδόσεις της. Επρόκειτο λοιπόν για ενός είδους κατηχητισμό που δημιουργούσε την εντύπωση πως η Ορθοδοξία αποτελούσε ένα διαρκές, εγγενές, διαχρονικό και αναπόσπαστο στοιχείο της ελληνικής κουλτούρας.

Όπως έχει προαναφερθεί, το νέο ΠΣ για το Λύκειο ξεκινά με την εμφατική δήλωση πως λαμβάνει υπόψη το σχετικό νομικό πλαίσιο το οποίο ορίζεται από το Σύνταγμα της Ελλάδος καθώς επίσης και την:

«επικρατούσα τοπική θρησκευτική παράδοση, ως θεμελιώδη πυλώνα του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών και το ευρύτερο θρησκευτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, το οποίο την περιβάλλει» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 1).

Όπως έχει επισημανθεί και παραπάνω, σύμφωνα με το Σωτηρέλη (1998), η ερμηνεία που δίνεται στο χαρακτηρισμό της Ορθοδοξίας ως «επικρατούσας» θρησκείας έχει οδηγήσει στο να εμπεδωθεί ως «η θρησκεία που πρέπει να επικρατεί». Η παραπάνω πρόταση φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό πλαίσιο που ενδεχομένως περιβάλλει μια μερίδα των μαθητών. Ωστόσο η παραδοχή πως θα αποτελέσει το «θεμελιώδη πυλώνα» του γραμματισμού των μαθητών καθιστά εμφανές το ότι ένα μέρος αυτών, καθώς και το δικό τους διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο και οι παραδόσεις του αποσιωπάται. Παρατηρούμε λοιπόν εδώ μια ταύτιση της θρησκείας με την πολιτισμική ταυτότητα, της Ορθοδοξίας με την ελληνικότητα, κάτι που ως αυθαίρετη επαγωγή μοιάζει να επιβάλλεται στους μαθητές ως στοιχείο της ταυτότητάς τους και τρόπον τινά να προσβάλει την έννοια της θρησκευτικής συνείδησης και ελευθερίας. Με άλλα λόγια, η έννοια της ορθοδοξίας και της εθνικής

ταυτότητας γίνονται αντιληπτές ως μια ουσία και έτσι η ιδιότητα του πολίτη και η ιδιότητα του πιστού παρουσιάζονται ως ένα συνεχές, χωρίς να υπάρχει μεταξύ τους διάκριση. Ως έλληνας πολίτης, κατανοείται εκείνος που μιλά την ελληνική γλώσσα, είναι Χριστιανός Ορθόδοξος και διακατέχεται τρόπον τινά από την αίσθηση του συνανήκειν με τους υπόλοιπους όμοιούς του. Η έννοια του έθνους ταυτίζεται έτσι με εκείνη του κράτους και η έννοια του πολίτη με εκείνη του πιστού (Ζαμπέτα, 2003: 144). Από την εξίσωση αυτή, αποκλείονται βέβαια όλοι όσοι δεν πληρούν αυτές τις προϋποθέσεις και η ετερότητα είναι εκείνη που απειλεί την εθνική ομοιογένεια και τη διατήρησή της.

Στη συνέχεια, και όπως διαφαίνεται από τους σκοπούς του ΜτΘ η παραπάνω υπόνοια περί ταύτισης της ελληνικότητας με το ορθόδοξο δόγμα γίνεται πιο σαφής αφού αναφερόμενοι οι συγγραφείς στην καλλιέργεια της ανθρωπιστικής και Ελληνικής παιδείας που προσφέρει το μάθημα, επισημαίνουν πως:

«στο σημείο αυτό τέμνεται η σχέση της ελληνικής κοινωνίας με τη διαχρονική παράδοση και τον πολιτισμό της Ορθοδοξίας» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 1).

Αυτό που καθιστά τη φράση αυτή προβληματική είναι το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία στην ολότητά της γίνεται αντιληπτή ως κάτι συμπαγές και αδιάρρηκτο. Πρόκειται με άλλα λόγια για μια ουσιοκρατική προσέγγιση που συλλαμβάνει την ιδέα μιας κοινωνίας ως κάτι ομοιογενές, χωρίς ρωγμές, αντιθέσεις και εσωτερική ανομοιογένεια. Αντιθέτως, έννοιες όπως αυτή της κοινωνίας η οποία προσλαμβάνεται ως ενιαία ολότητα είναι περισσότερο διαδικασίες και συμβολικές κατασκευές, παρά εγγενείς πραγματικότητες. Η ελληνικότητα δεν αφορά μια πτυχή της ταυτότητας των μαθητών που εδραιώνεται μια για πάντα αλλά τίθεται σε συνεχή διαπραγμάτευση και δομικό της στοιχείο αποτελεί η παρουσία του «άλλου» (Δραγώνα-Φραγκουδάκη 1997: 15).

Ερχόμενοι τώρα στους αναλυτικούς πίνακες του νέου ΠΣ, στους οποίους περιγράφεται το περιεχόμενο του μαθήματος ανά διδακτική ώρα, βλέπουμε πως δύο από τους ειδικούς στόχους που αφορούν ολόκληρη τη σχολική βαθμίδα της Α΄ Λυκείου είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες:

«να αντιληφθούν τη θρησκευτική και ιδιαίτερα την Ορθόδοξη χριστιανική οπτική για την ύπαρξη του κακού και τις επιπτώσεις του στη ζωή τους» καθώς και «να διερευνήσουν τη θρησκευτικότητα και ιδιαίτερα τη λατρεία

ως συστατικό στοιχείο της ορθόδοξης χριστιανικής Εκκλησίας» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 5).

Οι υπόλοιποι πέντε αφορούν:

«την επιρροή του θρησκευτικού γεγονότος στη διαμόρφωση της σύγχρονης πολιτισμικής πραγματικότητας των νέων... τη θρησκευτική διάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά και της ατομικής και συλλογικής ευθύνης στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου... ηθικά διλήμματα και προκλήσεις με θρησκευτικό περιεχόμενο και να τοποθετηθούν προσωπικά σε σχέση με αυτά... κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της μαθησιακής κοινότητας και να συνειδητοποιήσουν τη σημασία που έχει ο διάλογος, η συνεργασία και η αλληλεγγύη... δεξιότητες και στάσεις επικοινωνίας, σεβασμού και αποδοχής με απώτερο στόχο τη δημιουργία αυθεντικών σχέσεων» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 5).

Το ζήτημα ωστόσο που μας απασχολεί δεν κρίνεται ποσοτικά. Έτσι, ακόμα κι αν οι περισσότεροι στόχοι είναι ενδεδυμένοι του εκσυγχρονισμού και θα μπορούσαν να παραπέμπουν σε ένα μάθημα κοσμικό που μελετά τη θρησκεία ως κοινωνικό και πολιτισμικό φαινόμενο, η ξεκάθαρη και ιδιαίτερη έμφαση των άλλων δύο στην Ορθοδοξία αναιρεί την όποια ουδετερότητα των υπολοίπων και αποτελεί χαρακτηριστικό ομολογιακότητας και κατηχητισμού.

Στους ειδικούς στόχους της Β΄ Λυκείου, παρατίθεται ως πρώτος από αυτούς οι μαθητές και οι μαθήτριες:

«να ανακαλύψουν απαντήσεις του Χριστιανισμού σε κρίσιμα ερωτήματα που αφορούν στη σχέση του ανθρώπου με τον Θεό, τον κόσμο και τον συνάνθρωπο» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 32).

Επιπρόσθετα, οι συγγραφείς επιθυμούν οι μαθητές και οι μαθήτριες:

«να διερευνήσουν αντιλήψεις και στάσεις, οι οποίες έχουν αφετηρία θρησκευτικές πεποιθήσεις για τον Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο, στο περιβάλλον τους και στον εαυτό τους... να προσεγγίσουν κριτικά τον ρόλο των θρησκειών στη διαμόρφωση πεποιθήσεων, ιδεολογιών, αξιών και στερεοτύπων σε ομάδες και πρόσωπα... να εξετάσουν τα χριστιανικά κριτήρια σε ηθικά ζητήματα που αφορούν στη ζωή και στη συνύπαρξη... να διαπιστώσουν την ανάγκη για συνύπαρξη, αλληλογνωριμία, καταλλαγή και συνεργασία μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές ή χωρίς θρησκευτικές πεποιθήσεις... να αναπτύξουν επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες στο

πλαίσιο της μαθησιακής κοινότητας σε επίπεδο θρησκευτικό, υπαρξιακό, αξιακό και ηθικό» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 32).

Όπως και προηγουμένως έτσι και εδώ, πρωτίστως ο Χριστιανισμός αποτελεί την οδό μέσω της οποίας οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήματα που «ενδεχομένως» τους αφορούν. Δίνω έμφαση εδώ στο ενδεχομένως καθώς το νέο ΠΣ σπουδών μοιάζει να θεωρεί δεδομένο εκ προοιμίου πως οι μαθητές και μαθήτριες έχουν ανεπτυγμένη μια κάποια θρησκευτική συνείδηση την οποία καλούνται υποχρεωτικά να χρησιμοποιήσουν ώστε να απαντήσουν σε ερωτήματα σχετικά με τον εαυτό τους αλλά και το περιβάλλον τους. Οι υπόλοιποι στόχοι και προβληματισμοί που προτείνουν οι συγγραφείς, αν και σχετίζονται με έννοιες που μάλλον αφορούν το σύνολο των μαθητών, θρησκευόμενους και μη, δεν αναιρούν την ομολογία στην Ορθοδοξία που γίνεται σαφής από τις πρώτες κιάλας γραμμές του ΠΣ.

Στην τελευταία τάξη του Λυκείου προτείνεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να:

«ανιχνεύσουν τις θρησκευτικές και ηθικές παραμέτρους σύγχρονων κοινωνικών, επιστημονικών και ηθικών ζητημάτων... ανακαλύψουν τη θέση και τον ρόλο του Χριστιανισμού και των θρησκειών απέναντι σε προβλήματα και προκλήσεις της σύγχρονης κοινωνίας σε παγκόσμια και τοπική διάσταση... διερευνήσουν τη σύνδεση του χριστιανικού οράματος για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου με τη σύγχρονη διάνοηση και τον πολιτισμό... προσεγγίσουν κριτικά τις συλλογικές απόψεις και να εκφράσουν τις προσωπικές τους θέσεις με επιχειρήματα» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 59).

Για άλλη μια φορά παρατηρούμε πως η θρησκεία και ιδιαίτερα ο Χριστιανισμός αποτελεί το βασικό πυλώνα, την οπτική μέσα από την οποία τα νέα ΠΣ προτείνουν να ειδωθούν οι μετανεωτερικές κατά τα άλλα αξίες και έννοιες που θίγονται στο ΠΣ της Γ' Λυκείου όπως η γενετική, η οικολογία, η συμβίωση, η ευτυχία. Η ουδετερότητα θα αποτελούσε χαρακτηριστικό του νέου ΠΣ αν αυτό διακρίνονταν από πολυφωνία σε σχέση με το θρησκευτικό ζήτημα και αν οι έννοιες αυτές προσεγγίζονταν, όπως ιστορικά τις έχουν προσεγγίσει οι διάφορες θρησκείες. Το ΜτΘ μπορεί λοιπόν να «υπερβαίνει παρωχημένες πρακτικές ομολογιακής μονοφωνίας» όπως διατυπώνεται στο ΦΕΚ για το ΠΣ του μαθήματος για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (ΦΕΚ 2104/τ. Β'/19-6-2017: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο) αλλά η «πολυφωνία» στην οποία η θέση της

Ορθοδοξίας κατέχει ρόλο εξέχοντα δεν αποδίδει στο μάθημα ουδέτερο χαρακτήρα με όρους θρησκευτικής ενδογμάτισης. Όπως επισημαίνει και η Ζαμπέτα: «το νέο ΜτΘ είναι μόνο κατ' επίφαση πλουραλιστικό, παρά την ενδεχόμενη σύγχυση που δημιουργούν οι θεωρητικές αναφορές σε μετανεωτερικές αξίες. Είναι επιπλέον και επικίνδυνο, γιατί η επίφαση του πλουραλισμού επιτρέπει την αμφισβήτηση της δυνατότητας απαλλαγής. Δεν προκαλεί βεβαίως, καμία έκπληξη αυτό το γεγονός, δεδομένου ότι η επιτροπή που το επεξεργάστηκε στο πλαίσιο του ΙΕΠ συστήθηκε αποκλειστικά από Θεολόγους! Ο ομολογιακός χαρακτήρας τους μαθήματος είναι αδιαμφισβήτητος, αν και φέρει το μανδύα της μετανεωτερικότητας» (Ζαμπέτα 2018: 27).

4.3 Η επιστημονικότητα του ΜτΘ

Διαβάζοντας κανείς τα νέα ΠΣ για τα Θρησκευτικά, γίνεται αντιληπτό πως δίνεται έμφαση στην επιστημονικότητα του μαθήματος. Ποιοι είναι λοιπόν οι στόχοι του μαθήματος που αναδεικνύουν τον επιστημονικό του χαρακτήρα αν αυτός υπάρχει; Με ποιες μεθόδους διδακτικές και παιδαγωγικές υλοποιούνται αυτοί οι στόχοι; Ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που τροφοδοτούν την έννοια της επιστημονικότητας που επικαλούνται τα νέα ΠΣ; Με άλλα λόγια, στη συγκεκριμένη ενότητα θα γίνει μια προσπάθεια ανάλυσης και κατανόησης του πως το ΜτΘ συγκροτείται ως επιστημονικό και γνωστικό αντικείμενο, και ως τέτοιο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του εκπαιδευτικού προγράμματος όλων των σχολικών βαθμίδων.

Ένα λοιπόν από τα βασικά αιτήματα που προβάλλονται με έμφαση στο ΠΣ του Λυκείου αλλά και του Δημοτικού-Γυμνασίου αφορά στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών ο οποίος σύμφωνα με τους συγγραφείς των ΠΣ:

«βασίζεται στους κανόνες της παιδαγωγικής και επιστημονικής γνώσης και στοχεύει στην κριτική ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών με τις γνώσεις, τις αξίες και τις στάσεις ζωής που παρέχει για τις θρησκείες και από τις θρησκείες, εφαρμόζοντας μια διερευνητική, ερμηνευτική και διαλογική μαθησιακή προσέγγιση» (ΙΠΘ-ΙΕΠ 2017[2]: 2).

Ο θρησκευτικός αυτός γραμματισμός αποτελεί μέρος του πολυγραμματισμού και όπως αναλύεται εκτενώς στα ΠΣ είναι το εργαλείο εκείνο δια μέσω του οποίου οι μαθητές και οι μαθήτριες θα αποκτήσουν όχι μονάχα γνώση των θρησκευτικών όρων, των λέξεων και των συμβόλων αλλά και την ικανότητα να κατασκευάζουν από

μόνοι τους το νόημα σε διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια, να κάνουν χρήση των διαφορετικών αναπαραστάσεων και να τις τοποθετούν στο δικό τους κάθε φορά πλαίσιο. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία ερμηνευτική, που σκοπό όπως φαίνεται έχει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών και της δυνατότητας αμφισβήτησης:

«υπό την έννοια της προσωπικής παρέμβασης και νοηματοδότησης της θρησκευτικής του/της ιδιοπροσωπίας» (ΠΘ-ΙΕΠ 2017[3]: 22).

Ο θρησκευτικός γραμματισμός λοιπόν, μοιάζει να είναι ο στόχος εκείνος που προσδίδει στο μάθημα επιστημονική χροιά και το καθιστά γνωστικό αντικείμενο, καθώς αφορά, όπως υποστηρίζεται στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Λύκειο, τον:

«εγγραμματισμό ή/και την εγγραμματοσύνη των μαθητών» (ΠΘ-ΙΕΠ 2017[3]: 20).

Επιπλέον εξηγείται, πως ο γραμματισμός διακρίνεται σε λειτουργικό και κριτικό. Ο μεν λειτουργικός σχετίζεται με την κατανόηση του εκάστοτε γνωστικού αντικείμενου, ο δε κριτικός με την επεξεργασία του και κατ' επέκταση την ενθάρρυνση των μαθητών να διερευνήσουν, να διερωτηθούν και να αμφισβητήσουν κείμενα και κοινωνικές πρακτικές. Στο σημείο αυτό παρατηρείται το εξής παράδοξο. Αν και σε πολλαπλά σημεία των κειμένων προς διερεύνηση της παρούσας εργασίας γίνεται αναφορά στην κριτική ματιά και σκέψη την οποία πρέπει να καλλιεργήσουν οι μαθητές, στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για το Λύκειο παρουσιάζεται με σαφήνεια πως ο θρησκευτικός γραμματισμός ως ένας από τους βασικούς στόχους του ΜτΘ αφορά στη λειτουργική εκδοχή του:

«Προκειμένου να δημιουργήσουμε σταθερό θεωρητικό αλλά και πρακτικό υπόβαθρο για την έννοια και τη χρήση του όρου και ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία, αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι ως όρος ο θρησκευτικός γραμματισμός εμφανίστηκε στα τελευταία χρόνια, κυρίως με τη λειτουργική εκδοχή του γραμματισμού. Έτσι, με δεδομένο ότι ο λειτουργικός γραμματισμός «αναδύεται ως ένα ισχυρό κατασκεύασμα για τον ορισμό του γραμματισμού βάσει των κοινωνικών του στόχων και των απαιτήσεων που σε μια ορισμένη κοινωνία επιβάλλονται στα άτομα, ώστε να λειτουργούν στο πλαίσιο της, να συμμετέχουν και να επιτυγχάνουν τους προσωπικούς τους στόχους» (Baynham,2002, σ. 20), θεωρούμε ότι και ο

θρησκευτικός γραμματισμός στη λειτουργική του διάσταση έχει παρόμοιες στοχεύσεις» (ΠΘ-ΙΕΠ 2017[3]: 20-21).

Κάνοντας έτσι επίκληση στην επιστημονική αυθεντία οι συγγραφείς συνεχίζουν αναφέροντας πως:

«ο Stephen Prothero σκεπτόμενος πολύ φιλελεύθερα, στο βιβλίο του με τίτλο “Religious Literacy” (2008), χρησιμοποιεί τον όρο κατ’ αναλογία του πολιτιστικού γραμματισμού του Hirsch και αναφέρει ότι στόχος του “είναι να βοηθήσει τους πολίτες να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ζωή του έθνους και σε ένα κόσμο στον οποίο η θρησκεία μετράει” (Νικολούδης, 2010, σ. 225). Συνεπώς, ο θρησκευτικός γραμματισμός είναι κάτι περισσότερο από το να γνωρίζει κάποιος για τη θρησκεία, αν και αυτό θεωρείται σημαντικό βήμα. Το σπουδαίο είναι να γνωρίσει τη δική του θρησκεία και να μάθει να σέβεται τη θρησκεία των άλλων, καθώς και να αντιλαμβάνεται τη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή. Μάλιστα, υποστηρίζεται η άποψη ότι ένας τύπος θρησκευτικού γραμματισμού που θα αποφεύγει τα στεγανά της ομολογιακής και της μη ομολογιακής προσέγγισης, μπορεί και πρέπει να προωθηθεί σε κοινά σχολεία, όχι μόνο για να υπάρχει ένας συμβιβασμός, αλλά γιατί είναι απαραίτητος σε μια φιλελεύθερη εκπαίδευση (Carr, 2007, σ. 659)» (ΠΘ-ΙΕΠ 2017[3]: 21).

Παρατηρούμε λοιπόν πως ο πρωτεύον στόχος είναι οι μαθητές να γνωρίσουν τη δική τους θρησκεία αλλά και να αναπτύξουν σεβασμό απέναντι στη θρησκεία των άλλων αφού ζουν σε έναν κόσμο που η θρησκεία μετράει και επομένως έτσι και μόνο έτσι θα μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στην ζωή του έθνους. Τα ερωτήματα που εγείρονται εδώ είναι πολλαπλά με τα εξής δύο να απαιτούν την αμέριστη προσοχή μας. Αφενός, η συζήτηση γίνεται για ακόμη μία φορά στην βάση «της δικής μας» θρησκείας και της θρησκείας «των άλλων». Η έμφαση στην ετερότητα η οποία ορίζεται σε αντιδιαστολή με τον εαυτό προσδιορίζεται πάντα από σχέσεις εξουσίας. Επομένως το ζήτημα δεν είναι απλώς η διαφορά ή οι διαφορές ανάμεσα «στη δική μας» θρησκεία και σε εκείνη «των άλλων» αλλά κυρίως η ιεράρχηση τους. Αυτό όμως είναι κάτι το οποίο έχει αναλυθεί περαιτέρω σε ένα προηγούμενο κεφάλαιο (βλ. Κεφάλαιο 4.1). Εκείνο που εντείνει την παραδοξότητα και θέτει συνάμα υπό αμφισβήτηση την επιστημονικότητα του ίδιου του μαθήματος, εντοπίζεται στο

γεγονός ότι για ακόμη μία φορά η θρησκευτική ταυτότητα αποδίδεται ως δεδομένη στο σύνολο των μαθητών και αφού μάλιστα ο θρησκευτικός γραμματισμός που θα λάβουν διακρίνεται από το λειτουργικό του χαρακτήρα, εμμένει στην κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου και δεν προχωρά στην κριτική του επεξεργασία. Με άλλα λόγια, λαμβάνεται ως δεδομένο πως οι μαθητές όντας πιστοί έχουν ανάγκη ένα τέτοιο μάθημα ώστε να κατανοήσουν την πίστη τους βαθύτερα και αυτό αρκεί ώστε να τους καθιστά ικανούς να σέβονται την θρησκευτική ετερότητα. Αρκεί βεβαίως να είναι θρησκευτική, να θρησκεύεται δηλαδή το σύνολο των μαθητών, διαφορετικά μοιάζει να μην υπάρχει κάτι να κατανοηθεί ή να διερευνηθεί σε βάθος. Με τον τρόπο αυτό αποκλείονται βεβαίως από τη διαδικασία όλοι εκείνοι οι μαθητές και οι μαθήτριες οι οποίοι δεν θρησκεύονται ή δεν επιθυμούν ενδεχομένως να θρησκεύονται δημόσια.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, ας εξετάσουμε τον τρόπο και τις μεθόδους με τις οποίες αυτό το γνωστικό αντικείμενο που διατείνεται πως είναι επιστημονικό, επιθυμούν οι συγγραφείς των ΠΣ να μεταδοθεί. Από το σύνολο των εβδομήντα δύο δίωρων διδασκαλίας του μαθήματος στις τρεις σχολικές τάξεις του Λυκείου, στα τριάντα τρία από αυτά προτείνεται από τα ΠΣ η βιωματική μέθοδος ως η καταλληλότερη, έναντι της διερευνητικής για τα υπόλοιπα τριάντα εννέα. Ως βιωματική μέθοδος, περιγράφεται «η διαδικασία οικειοποίησης της γνώσης μέσω της εμπειρίας και της αναζήτησης προσωπικού νοήματος σ' αυτήν» (Δελούδη 2002: 148). Κατ' αυτόν τον τρόπο «δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας» (Δελούδη 2002: 146). Με άλλα λόγια, η έμφαση κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του ΜτΘ θα πρέπει να δοθεί στις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών καθώς και στη σύνδεση μεταξύ αυτών των εμπειριών και του περιεχομένου του μαθήματος. Τι θα συμβεί όμως με το κομμάτι εκείνο των μαθητών που δεν έχουν προσωπική εμπειρία με την ορθόδοξη πίστη και θρησκεία αλλά αντιθέτως η κοινωνική τους πραγματικότητα προέρχεται από ένα διαφορετικό θρησκευτικό πλαίσιο ή από ένα περιβάλλον μη θρησκευόμενο; Επιπρόσθετα, εφόσον η θρησκευτική ταυτότητα αποτελεί προσωπικό δεδομένο, πως οι συγγραφείς των ΠΣ επιλέγουν τη βιωματική μάθηση ως την καταλληλότερη υποχρεώνοντας έτσι τους μαθητές να οικειοποιηθούν τη γνώση μέσω της εμπειρίας τους δημόσια, εντός της σχολικής τάξης; Για τους παραπάνω λόγους η βιωματική μέθοδος μοιάζει να είναι η πλέον ακατάλληλη για τη διδασκαλία ενός τέτοιου

μαθήματος αφού ενέχει την υποχρεωτική εμπλοκή των μαθητών στη θρησκευτικότητα και τρόπον τινά προσβάλλει την ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης.

Οι παραπάνω αριθμοί αποκτούν ακόμη μεγαλύτερο ενδιαφέρον αν εμβαθύνουμε ως προς το ποιες από τις θεματικές ενότητες χρίζουν βιωματικής προσέγγισης όπως πάντοτε προτείνεται από τα νέα ΠΣ. Πιο συγκεκριμένα, για την Α΄ Τάξη οι Θεματικές Ενότητες υπό τον τίτλο: «ΑΝΘΡΩΠΟΣ/ΠΡΟΣΩΠΟ, ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΤΗΤΑ, ΚΑΚΟ» και για την Β΄ Τάξη η Θ. Ε.: «ΘΡΗΣΚΕΙΑ». Από την άλλη μεριά, άλλες Θ.Ε. όπως αυτές: «ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ, ΑΞΙΕΣ, ΗΘΙΚΗ, ΚΟΙΝΩΝΙΑ» είναι κάποιες για τις οποίες προτείνεται η διερευνητική προσέγγιση. Με άλλα λόγια στην πλειονότητα των θεματικών εκείνων που αφορούν σε ζητήματα θρησκευτικότητας και πιο συγκεκριμένα στους τρόπους με τους οποίους γίνεται αυτή αντιληπτή κυρίως από το ελληνορθόδοξο δόγμα, προτείνεται η βιωματική μέθοδος, ενώ στις θεματικές εκείνες που εντός του ΜτΘ θίγονται ζητήματα που δεν σχετίζονται άμεσα με την πίστη και το θρησκευτικό φαινόμενο, φαίνεται πως η διερευνητική μέθοδος αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο. Ωστόσο η θρησκεία δεν διαχωρίζεται από το κοινωνικό καθώς αποτελεί φαινόμενο, το οποίο μελετάται λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό πλαίσιο που το περιβάλλει κάθε φορά. Επομένως ο πολιτισμός, οι αξίες, η ηθική και όλα αυτά τα ζητήματα που αναλύονται στα κεφάλαια που προανέφερα, δεν αποτελούν ζητήματα που δεν αφορούν τη θρησκεία, είναι όμως έννοιες που μπορούν να ιδωθούν από πολλαπλές οπτικές με έναν τέτοιο τρόπο ώστε να μη θίγονται άμεσα οι αρχές του ελληνορθόδοξου δόγματος. Εν αντιθέσει, το ζήτημα της θρησκευτικότητας ή «του κακού» φαίνεται πως αποτελούν κομμάτι του γνωστικού αντικείμενου που πρέπει να διδαχτεί σα να ήταν κανόνες της γραμματικής και έτσι μέσω της βιωματικής παιδαγωγικής μεθόδου, να εμπεδωθεί με βιωματικό τρόπο από το σύνολο των μαθητών. Σα να μαθαίνουν θα έλεγε κανείς το αλφάβητο της πίστης. Αυτό άλλωστε φαίνεται να υπονοούν και οι ίδιοι οι συγγραφείς των ΠΣ και του Οδηγού Εκπαιδευτικού όταν αναφέρουν πως:

«Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σχολείο χρειάζεται, διότι προσφέρει τη “θρησκευτική γλώσσα” και τη “γραμματική” της που είναι πολύτιμα εφόδια αυτογνωσίας και θεογνωσίας, προσδιορισμού, βελτίωσης και υπέρβασης, σε σχέση με τον εαυτό και τους άλλους. Συγχρόνως, προσφέρει τις ικανότητες και δεξιότητες γνωριμίας, επικοινωνίας και αλληλοκατανόησης μεταξύ των

ανθρώπων, αλλά και ανάλυσης και ερμηνείας της ιστορίας και του πολιτισμού. Δεν αποτελεί μία ιστορική, απλώς, αναφορά στην παρουσία της θρησκείας στη ζωή και στον κόσμο, αλλά μία επικοινωνιακή και βιωματική εμπειρία για μια ζωή. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης θα μπορούσε να πει κανείς ότι μπορεί να λειτουργεί περισσότερο όπως το μάθημα της ελληνικής γλώσσας παρά όπως το μάθημα της ελληνικής ιστορίας. Στη βάση αυτή έχουν στηριχθεί οι κατευθύνσεις του νέου ΠΣ στα Θρησκευτικά Λυκείου, με στόχο την εκπαίδευση μαθητών/μαθητριών οι οποίοι/οποίες, εκτός των άλλων, απαιτείται να είναι επιδέξιοι/επιδέξιες χρήστες της θρησκευτικής “γλώσσας”, ορολογίας και γραμματικής. Έτσι, ο μαθητής/η μαθήτρια τοποθετείται στο κέντρο του γραμματισμού και μάλιστα του θρησκευτικού» (ΠΘ-ΙΕΠ 2017[3]: 21-22).

Έτσι οι μαθητές καλούνται να εμπεδώσουν με βιωματικό πάντα τρόπο τη «θρησκευτική γραμματική» ώστε να είναι σε θέση να γνωρίσουν τον εαυτό και το θεό. Η «θεογνωσία» λοιπόν σύμφωνα με τα παραπάνω, αποτελεί έναν από τους στόχους του ΠΣ αλλά και τους λόγους για τους οποίους απαιτείται η θρησκευτική εκπαίδευση. Ωστόσο, αν εξετάσουμε βαθύτερα εδώ τη χρήση αυτού του όρου παρατηρούμε πως αφού η θεογνωσία, το να γνωρίσουν δηλαδή οι μαθητές το θεό αποτελεί έναν από τους στόχους του ΜτΘ, αυτό από μόνο του υπονοεί και προϋποθέτει την ίδια την ύπαρξη του θεού. Αυτή η παραδοχή εκ μέρους των συγγραφέων του ΠΣ αυτομάτως καταργεί την επιστημονικότητα του μαθήματος καθώς η ύπαρξη του θεού αποτελεί μια ιδεατή κατασκευή και όχι ένα δεδομένο επιστημονικά αποδεδειγμένο όπως παρουσιάζεται εδώ. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, το περιεχόμενο του μαθήματος αποκτά δογματικό χαρακτήρα και όχι επιστημονικό. Άλλωστε, μία από τις βασικές προϋποθέσεις πίστης σε ένα δόγμα αποτελεί η αδιαμφισβήτητη πεποίθηση της ύπαρξης του εκάστοτε θεού. Με άλλα λόγια, το ΠΣ λαμβάνει ως δεδομένη αλήθεια την ύπαρξη του θεού και αυτό που απομένει να διδαχθούν οι μαθητές είναι το πώς θα τον γνωρίσουν, χωρίς έτσι να τους δίνεται η δυνατότητα κριτικής επεξεργασίας, όπως συμβαίνει στα γνωστικά αντικείμενα επιστημονικού περιεχομένου.

Στη συνέχεια οι συγγραφείς των ΠΣ παραδέχονται πως:

«Η γλώσσα και τα κείμενα δεν είναι ουδέτερα. Ο γραμματισμός επεκτείνεται σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, γιατί υπάρχουν πολλοί τρόποι

παραγωγής νοήματος, αλλά και συσχέτισης αυτών των νοημάτων. Με τον θρησκευτικό γραμματισμό ως ιδιαίτερου μέρους των πολυγραμματισμών ο μαθητής/η μαθήτρια αποκτά τη δεξιότητα της λειτουργικής χρήσης αναπαραστάσεων, εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, σχημάτων, εικόνων, συμβόλων, επικοινωνιακών μέσων, αφηγήσεων, νοημάτων και σημασιών, που αφορούν την κατανόηση των πάσης φύσεως κειμένων και μνημείων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και στάσεων, της κριτικής ανάλυσης και τέλος του μετασχηματισμού της γνώσης, για να οδηγηθεί σε προσωπικές επιλογές και εφαρμογές των γνώσεων και των δεξιοτήτων» (ΙΠΘ-ΙΕΠ 2017[3]: 22).

Αν και από τα παραπάνω φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη από τους συγγραφείς η μη ουδετερότητα των κειμένων και της γλώσσας, καθώς η παραγωγή και των δύο προκύπτει από την επεξεργασία πηγών οι οποίες έχουν επιλεγεί από συγκεκριμένους ανθρώπους, για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένους σκοπούς, σε μια δεδομένη ιστορική στιγμή εντός ενός δεδομένου ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου, μοιάζει να αναιρούνται λίγο παρακάτω όταν τονίζεται πως ο θρησκευτικός αυτός γραμματισμός υπηρετείται δίνοντας έμφαση στην:

«ορθόδοξη θεολογική παράδοση και την οικουμενικότητα της ορθόδοξης πρότασης» (ΙΠΘ-ΙΕΠ 2017[3]: 22).

Αναρωτιέται λοιπόν κανείς εδώ, ποιοι έχουν επεξεργαστεί αυτές τις πηγές και με ποιον τρόπο οι συγγραφείς των ΠΣ έχουν οικειοποιηθεί τα αρχεία και τα ντοκουμέντα ώστε η μόνη έμφαση δίνεται στην Ορθοδοξία και στην «αλήθεια» της Ορθόδοξης πίστης;

Επιπρόσθετα, αν και οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως το μάθημα μοιάζει περισσότερο με τη εκείνο της Γλώσσας και της Γραμματικής παρά με εκείνο της Ιστορίας, σε κάθε περίπτωση, εφόσον πρόκειται όπως διατείνονται για ένα γνωστικό αντικείμενο επιστημονικού περιεχομένου, θα πρέπει να βασίζεται σε ένα σύνολο πηγών και ντοκουμέντων αποδεκτών από ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας. Υπό αυτήν την έννοια, η διαδικασία συγγραφής των Φακέλων Μαθήματος αλλά και τον ίδιων των αναλυτικών προγραμμάτων δεν θα έπρεπε να διαφέρει και πολύ από τη συγγραφή ενός επιστημονικού κειμένου. Το συγκεκριμένο κεφάλαιο του Οδηγού του Εκπαιδευτικού για το Λύκειο στο οποίο έχω προαναφερθεί πολλάκις και από το οποίο έχω παραθέσει αποσπάσματα, αποτελεί τρόπον τινά τη μεθοδολογία η οποία έχει ακολουθηθεί για τη σύνταξη των ΠΣ αλλά και των Φακέλων Μαθήματος. Με ποιους τρόπους έχει παραχθεί λοιπόν αυτή η

επιστημονική γνώση και ποια τα εργαλεία της επιστημονικότητας με τα οποία ανέκριναν οι συγγραφείς των ΠΣ και αφουγκράστηκαν τις πηγές (Λιάκος 2007);

Ο Αντώνης Λιάκος στο βιβλίο του *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; ασκεί κριτική στην επιστημονικότητα της ιστορίας, πρόκειται δηλαδή για μια επιστημολογία της ιστορίας και μέσα από αυτήν την οπτική θα μπορούσε να ιδωθεί αλλά και να ασκηθεί κριτική σε οποιαδήποτε επιστημονική παραγωγή λόγου όπως αυτή που μας αφορά εδώ. Αναφέρει πως η ιστορία δεν αποτυπώνεται απλώς αλλά τη δημιουργούν, την κατασκευάζουν οι ιστορικοί. Με τον ίδιο τρόπο θα έλεγε κανείς πως και το γνωστικό αντικείμενο του ΜτΘ δεν είναι κάτι που υπάρχει, μια αποδεκτή γενική «αλήθεια» αλλά αντιθέτως πρόκειται για μια παραγωγή «λόγου» (discourse), μια κατασκευή δηλαδή, όχι με την έννοια της ψευδούς κατασκευής, της χάλκευσης αλλά με τη έννοια της επινόησης και της δημιουργίας. Άλλωστε στην επιστημονική παραγωγή λόγου είναι πια ευρέως αποδεκτό πως δεν υπάρχουν γενικές «αλήθειες» αλλά μονάχα επινοημένες κατασκευές που αποτυπώνουν και αναπαριστούν την κοινωνική πραγματικότητα και οι οποίες μάλιστα ανάλογα με την εποχή τους μπορεί να είναι περισσότερο ή λιγότερο πειστικές. Αυτές τις γενικές αλήθειες ο Λιάκος τις ονομάζει «γενικές ιδέες» καθώς όπως εξηγεί «η επιστήμη δεν αναπτύσσεται σε κοινωνικό κενό» (Λιάκος 2007: 251). Χρειάζονται μας λέει ορισμένες κοινωνικές προϋποθέσεις ώστε να είναι ή να μην είναι αποδεκτές και βέβαια η γνώση αυτή που παράγεται κάθε φορά παράγει εξουσία, τρόπους σκέψης και ερμηνευτικές πρακτικές αλλά και η εξουσία με τη σειρά της γνώση. Πώς όμως σχετίζονται όλα αυτά με την επιστημονική παραγωγή λόγου για το ΜτΘ; Οι συγγραφείς των ΠΣ, όπως άλλωστε παραδέχτηκε και ο ίδιος ο ιθύνων της όλης μεταρρύθμισης του μαθήματος και υπάλληλος κατά σειρά χρόνων του ΙΕΠ Σταύρος Γιαγκάζογλου στην ανοιχτή ομιλία του σχετικά με τα νέα ΠΣ, είναι όλοι θεολόγοι και μάλιστα ορθόδοξοι θεολόγοι:

«Εμείς που το φτιάξαμε αυτό το πρόγραμμα δεν είμαστε ούτε άθεοι, δεν είμαστε ούτε Προτεστάντες, δεν είμαστε ούτε Ρωμαιοκαθολικοί. Είμαστε Ορθόδοξοι θεολόγοι» (Γιαγκάζογλου 2017, Παράρτημα: σ. 68).

Με άλλα λόγια, «όπως έγραφε ο E.H. Carr στο βιβλίο του *Τι είναι ιστορία* (1961): το τι ψάρια θα πιάσουμε, εξαρτάται από το τι δίχτυα θα ρίξουμε» (Λιάκος 2007: 251). Έτσι λοιπόν φαίνεται πως οι συγγραφείς και ορθόδοξοι θεολόγοι των ΠΣ έχουν «ανακρίνει», όπως θα έλεγε και ο Λιάκος με έναν τέτοιο τρόπο τις πηγές ώστε η ορθόδοξη πρόταση να διακατέχεται από μια οικουμενικότητα όπως αναφέρουν:

«Με έμφαση στην ορθόδοξη θεολογική παράδοση και την οικουμενικότητα της ορθόδοξης πρότασης, υπηρετεί ένα θρησκευτικό γραμματισμό, που στοχεύει στην κριτική ερμηνεία, στην υπαρξιακή νοηματοδότηση, στην ανακαίνιση της προσωπικής και συλλογικής ζωής και απευθύνεται όχι μόνο στους ορθόδοξους μαθητές/στις ορθόδοξες μαθήτριες αλλά σε όλους/όλες, ανεξάρτητα από εθνική καταγωγή ή θρησκευτική και ομολογιακή ταυτότητα» (ΙΠΘ-ΙΕΠ 2017[3]: 22).

Ωστόσο, τι κι αν μιλούν για οικουμενικότητα, τα νέα προγράμματα γράφτηκαν για τα ελληνικά «δεδομένα» στα οποία κυριαρχεί η ορθόδοξη παράδοση σύμφωνα με τους συγγραφείς αλλά και με το σύνταγμα. Όπως άλλωστε πολύ εύγλωττα ανέφερε και ο Γιαγκάζογλου στην προαναφερθείσα ομιλία του:

«Δεν είμαστε στο Τζιμπουτί, στην Αλάσκα, δεν ξέρω κι εγώ πού, είμαστε εδώ, στην Ελλάδα. Η Ορθοδοξία έχει μία ας πούμε πλούσια παρουσία» (Γιαγκάζογλου 2017, Παράρτημα: σ. 68).

Και βεβαίως η Ορθοδοξία έχει μια πλούσια παρουσία στην ελληνική επικράτεια αλλά αυτό δεν την καθιστά γνωστικό αντικείμενο, ούτε θα έπρεπε να κάνει το μάθημα να μοιάζει περισσότερο με το μάθημα της Γραμματικής παρά της Ιστορίας. Αντιθέτως, οι παραδοχές αυτές από μέρους του ίδιου του επιστημονικού προσωπικού που συνέταξε τα ΠΣ μοιάζει να αναιρούν την επιστημονικότητα του λόγου που έχουν παράγει αφού η μεθοδολογία τους είναι βασισμένη σε μια «γενική αλήθεια» που δεν επιδέχεται κριτικού σχολιασμού. Επιπλέον, το μάθημα της Ιστορίας αφορά την παραγωγή λόγου περί γεγονότων ενώ εκείνο των Θρησκευτικών περί ιδεατών κατασκευών. Βασισμένοι στην παραδοχή περί της ύπαρξης του θεού οι ορθόδοξοι θεολόγοι που συνέταξαν το νέο ΠΣ καθιστούν το περιεχόμενό του δογματικό και μάλιστα με έμφαση στην ελληνορθόδοξη θρησκεία.

Ένα τελευταίο σημείο που θα ήθελα να θίξω εδώ είναι ο τρόπος που έχουν συνταχθεί οι λεγόμενοι Φάκελοι Μαθήματος. Όλα τα προηγούμενα ΠΣ συνοδεύονταν και από τα αντίστοιχα εγχειρίδια. Τα νέα ΠΣ δε συνοδεύονται από εγχειρίδια, αλλά από τους Φακέλους Μαθήματος. Εκείνο που μας ενδιαφέρει εδώ και σχετίζεται με την επιστημονικότητα ή μη του μαθήματος είναι το γεγονός πως τα εκάστοτε κεφάλαια δεν αποτελούνται από κείμενα διδακτικού και εγχειριδιακού χαρακτήρα αλλά από έναν συγκερασμό πηγών. Παρατίθενται δηλαδή αποσπάσματα από τα ιερά βιβλία της ορθόδοξης πίστης αλλά και άλλων θρησκειών όπως του Ισλάμ και του

Ιουδαϊσμού. Μοιάζει λοιπόν σαν να επρόκειτο για μια «ουδέτερη» παράθεση πηγών, όπως θα συνέβαινε με ένα βιβλίο ιστορίας ενδεχομένως που περιλαμβάνει ένα πλήθος πηγών, κάτι που θα προσέδιδε επιστημονική χροιά στο μάθημα. Ωστόσο, η επιλογή είναι μια πράξη πολιτική και το γεγονός ότι μιλάμε για φάκελο κειμένων και όχι για εγχειρίδια δε σημαίνει πως πρόκειται για ουδέτερη επιλογή κειμένων. Άλλωστε, μπορεί τα κείμενα να έχουν επιλεγεί έτσι ώστε να μην αποκλείουν και άλλες θρησκευτικές ομάδες, όμως η αξιολόγηση που προτείνεται στο τέλος κάθε μαθήματος αναδεικνύει το που δίνεται η έμφαση. Έτσι τα ερωτήματα που τίθενται προς συζήτηση επί παραδείγματι στην Α΄ Λυκείου στις ενότητες *ΑΞΙΕΣ* και *ΚΑΚΟ* αφορούν:

«την αναγνώριση της σχέσης Χριστιανισμού και ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 24),

«την ανάλυση της χριστιανικής διδασκαλίας για την ισότητα» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 24),

«την ερμηνεία της αμαρτίας στο πλαίσιο της διδασκαλίας της Εκκλησίας» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 27),

«τη σύνδεση της δικαιοσύνης με τον Χριστό» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 29),

«την ερμηνεία των εννοιών εξάρτηση και υποδούλωση ως προς την «εν Χριστώ» ελευθερία» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 31).

Στη Β΄ Λυκείου στις ενότητες *ΘΡΗΣΚΕΙΑ*, *ΚΟΙΝΩΝΙΑ*, *ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ*, *ΗΘΙΚΗ* τα ερωτήματα σχετίζονται με:

«την αποτίμηση της σημασίας της παράδοσης στη ζωή της Ορθόδοξης Εκκλησίας» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 41),

«την τεκμηρίωση της ανάγκης ανανέωσης των θρησκευτικών παραδόσεων, χωρίς να αλλοιώνεται το περιεχόμενο της πίστης» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 41),

«την αναγνώριση τρόπων υπέρβασης των στερεοτύπων από την Ορθόδοξη Εκκλησία» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 45),

«την ανάλυση των θέσεων της Ορθόδοξης Εκκλησίας για την εκκοσμίκευση» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 47),

«την παρουσίαση των θέσεων της Ορθόδοξης Εκκλησίας για τον έρωτα, τη σεξουαλικότητα και τις σχέσεις των δύο φύλων και τον γάμο» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 54).

Τέλος στη Γ΄ Λυκείου στην ενότητα *ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΟΡΑΜΑΤΑ* διερευνώνται:

«οι θέσεις του Χριστιανισμού για τη γενετική μηχανική» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 63),

«η οικοθεολογία: η χριστιανική θεολογία για το περιβάλλον» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 64),

«η ανάλυση της χριστιανικής θεώρησης της ευτυχίας και της υπαρξιακής ανάγκης του ανθρώπου για την κατάκτησή της» (ΥΠΘ-ΙΕΠ 2017: 71).

Επομένως δεν απουσιάζει μεν η παρουσία των άλλων θρησκειών αλλά η ορθόδοξη πίστη μοιάζει να έχει την πρωτοκαθεδρία και να διατρέχει το σύνολο των διδακτικών ωρών σαν να ήταν το «αλφάβητο» της θρησκευτικής γλώσσας.

5. Συμπεράσματα

Έχοντας λοιπόν διατρέξει το νέο ΠΣ για το Λύκειο του ΜτΘ μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι αλλαγές που έχουν γίνει έχουν προσδώσει στο μάθημα έναν χαρακτήρα που διακρίνεται από μια σύγχυση μεταξύ μονοφωνίας και πλουραλισμού, παράδοσης και εκσυγχρονισμού, ομολογιακότητας και εκκοσμίκευσης. Η συμπερίληψη των άλλων θρησκειών πέραν της Ορθοδοξίας, ως κομμάτι της ύλης τού αποδίδει το χαρακτηριστικό της «πολυφωνίας», μιας «πολυφωνίας» όμως που επιδέχεται κριτικής. Οι άλλες θρησκείες και κατά βάση ο Ιουδαϊσμός και το Ισλάμ να μεν εμφανίζονται στο νέο πρόγραμμα αλλά με έναν τέτοιο τρόπο που η ιδεολογική ιεράρχηση, η έμφαση που δίνεται στην «επικρατούσα» κουλτούρα και θρησκεία κάνει ξεκάθαρο το γεγονός πως έχει γραφτεί για Έλληνες χριστιανούς ορθόδοξους πολίτες που όμως εν όψει μιας κοινωνικής συνθήκης πιο «παγκοσμιοποιημένης» τους δίνεται η δυνατότητα να ενημερωθούν για την ύπαρξη των άλλων θρησκειών. Ωστόσο, ενώ τα χαρακτηριστικά του ορθόδοξου δόγματος περιγράφονται σε όλες τις σχολικές τάξεις του Λυκείου, δε συμβαίνει το ίδιο και με τις άλλες θρησκείες. Απουσιάζουν αισθητά οι προσευχές, τα ιερά κείμενα, η περιγραφή εορτών και μυστηρίων και επιπλέον όπου υπάρχουν λιγιστές αναφορές δεν προσδιορίζονται τοπικά. Με άλλα λόγια, οι άλλες θρησκείες μέσα από το ΠΣ μοιάζει να υπάρχουν κάπου εκεί έξω αλλά αυτό το εκεί δεν προσδιορίζεται τοπικά, πολιτισμικά και κοινωνικά, κάτι που είναι πασιφανές στην περίπτωση της Ορθοδοξίας μιας και η σύνδεσή της με την ελληνικότητα διατρέχει ολόκληρο το πρόγραμμα. Με τον τρόπο αυτό οι άλλες θρησκείες γίνονται αντιληπτές μέσα από μια ουσιοκρατική προσέγγιση, σα να έχουν δηλαδή μία ουσία και συμπαγή χαρακτηριστικά που χαρακτηρίζουν το σύνολο των πιστών τους σε όποιο μέρος του κόσμου κι αν βρίσκονται. Επιπρόσθετα μια τέτοια προσέγγιση χαρακτηρίζεται και από ιστορική παρανόηση καθώς ενώ ο Χριστιανισμός φαίνεται να αλλάζει και να εξελίσσεται μέσα από το πρόγραμμα, οι άλλες θρησκείες παραμένουν έρμια ενός ιστορικού ασυνεχούς που μάλιστα όπως προαναφέρθηκε δεν τοποθετείται πουθενά στην παγκόσμια κοινωνική πραγματικότητα.

Ένα από τα κύρια ερωτήματα της παρούσας εργασίας αποτέλεσε και το αν το νέο ΠΣ εξακολουθεί να διατηρεί τον ομολογιακό χαρακτήρα που έφεραν όλα τα προηγούμενα προγράμματα. Ως προς αυτό τα πράγματα είναι πιο ξεκάθαρα αφού σε ποικίλα σημεία του προγράμματος τονίζεται πως ο κύριος άξονας μέσω του οποίου

έχουν συνταχθεί τα νέα ΠΣ είναι η Ορθοδοξία. Επομένως, μπορεί το μάθημα να διαπνέεται από έναν αέρα εκκοσμίκευσης, μιας και πραγματεύεται και έννοιες και αξίες μετανεωτερικές αλλά το πέπλο της Ορθοδοξίας εξακολουθεί να καλύπτει το σύνολο του προγράμματος με τέτοιο τρόπο ώστε η ενδογμάτιση και ο κατηχητισμός να παραμένουν κύρια χαρακτηριστικά του. Άλλωστε όπως εμφατικά δήλωσε και ο Σταύρος Γιαγκάζογλου αναφερόμενος στην επιτροπή που συνέταξε τα νέα ΠΣ:

«δεν είμαστε καθολικοί ούτε τίποτε. Είμαστε ορθόδοξοι θεολόγοι»
(Γιαγκάζογλου 2017, Παράρτημα: σ. 71).

Ο τρίτος άξονας ανάλυσης αφορούσε την επεξεργασία του ερωτήματος για το αν το ΜτΘ έχει επιστημονικό χαρακτήρα και μέσα από ποιες διαδικασίες διαφαίνεται αυτή η επιστημονικότητα. Η προβληματική κινήθηκε γύρω από έννοια του κριτικού θρησκευτικού γραμματισμού, κάτι που δεν συνάδει με την πρόσληψη της Ορθοδοξίας ως τη μόνη «αλήθεια». Στα νέα ΠΣ μοιάζει σαν η Ορθοδοξία να αποτελεί το αλφάβητο του θρησκευτικού φαινομένου και άρα μόνο μέσα από τη δική της οπτική μπορούν να «διαβαστούν» και οι άλλες θρησκείες. Ωστόσο, όπως επισημαίνει και η Ζαμπέτα: «ένα θρησκευτικό δόγμα δεν διαθέτει ερμηνευτική ισχύ για την πραγματικότητα, αλλά συνιστά απλώς μια συγκεκριμένη μεταφυσική πρόσληψη και εκφορά της κατά μία θρησκευτική ομολογία. Η φύση της πραγματικότητας στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αναλύεται μέσω της επιστήμης και όχι μέσω της θρησκείας» (Ζαμπέτα 2018: 27).

Τέλος, θα ήθελα να σημειωθεί πως τα συμπεράσματα από μια τέτοια μελέτη μικρής έκτασης δεν μπορεί να αποτελούν αποδεδειγμένες «αλήθειες», κάτι βέβαια το οποίο δεν είναι ούτως ή άλλως το ζητούμενο στις κοινωνιολογικές έρευνες. Σε σχέση λοιπόν με το ζήτημα που μας απασχολεί, θα έλεγε κανείς πως «το νέο ΜτΘ είναι μόνο κατ' επίφαση πλουραλιστικό» (Ζαμπέτα 2018: 27) καθώς σε όλη την έκταση του ερευνητικού υλικού είναι εμφανής η ποσοτική κυριαρχία του ελληνορθόδοξου δόγματος και ο ομολογιακός του χαρακτήρας. Ο μανδύας του πλουραλισμού με αναφορές σε μετανεωτερικές αξίες και σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές δεν αρκεί ώστε να παραβλέψουμε τη θρησκευτική ενδογμάτιση που επιχειρείται καθώς και τον ευρωκεντρικό και εθνοκεντρικό του χαρακτήρα.

Ανακεφαλαιώνοντας, αξίζει να γίνει αναφορά στα λόγια του Homi Bhabha (1990: 4) ο οποίος διατυπώνει τα εξής: «ο “άλλος” δεν είναι ποτέ έξω ή πέρα από εμάς· αναδύεται με δύναμη, μέσα από τον πολιτισμικό λόγο όταν νομίζουμε ότι μιλάμε με

τον πιο ιδιωτικό και αυτόχθονα τρόπο “μεταξύ μας”⁸. Με άλλα λόγια, η συγκρότηση των εθνικών ταυτοτήτων, αλλά και της έννοιας του πολίτη ως μηχανισμός συμπερίληψης είναι πάντοτε και εξ ορισμού και μηχανισμός αποκλεισμού. Ορίζοντας κανείς το ποιος είναι ο εαυτός, αυτομάτως ορίζει και το ποιος δεν είναι (Αβδελά, 1997: 54). Η θέση επομένως της θρησκείας στο ελληνικό σχολείο και ο δογματικός χαρακτήρας του ΜτΘ έχει πολιτικές και κοινωνικές συνέπειες. Με τον ίδιο τρόπο που ορίζει την Ορθοδοξία ως εγγενές στοιχείο της ελληνικής ταυτότητας και των ελλήνων πολιτών, με τον ίδιο τρόπο συγχρόνως αποκλείει από την κατηγορία του πολίτη όποιον «Άλλο» δεν ανταποκρίνεται σε αυτές τις προϋποθέσεις. Η στάση αυτή του σχολείου αλλά και του κρατικού μηχανισμού αποδυναμώνει τη φύση του κοινωνικού δικαιώματος στην εκπαίδευση αλλά και την ίδια την ιδιότητα του πολίτη η οποία καταλήγει να ταυτίζεται με την ιδιότητα του πιστού. Η εμπρόθετη δράση των υποκειμένων, δε θα πρέπει βέβαια να παραγνωρίζεται αλλά η εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να αναστοχαστεί τις πρακτικές της σε ό,τι έχει σχέση με τη θρησκεία, την εθνική ταυτότητα και τη διαπραγμάτευση της ετερότητας. Το σχολείο θα πρέπει να είναι ο χώρος εκείνος εντός του οποίου καλλιεργούνται τα ανθρώπινα δικαιώματα και η κριτική σκέψη, και όχι το πλαίσιο εντός του οποίου ναρκοθετούνται και συγκροτούνται εθνικές ιστορίες και θρησκευτικές ταυτότητες. «Το σχολείο δε δικαιούται να θρησκεύεται» (Ζαμπέτα, 2003: 21).

⁸ Η υπογράμμιση του συγγραφέα.

6. Βιβλιογραφικές αναφορές:

α. Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1997). Χρόνος ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο. Στο Φραγκουδάκη, Α. - Δραγώνα, Θ. (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Άντερσον, Μπ. (1997) *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Μετ. Ποθητή Χαντζαρούλα. Αθήνα: Νεφέλη.
- Apple, M. W. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Μετ. Φ. Κοκαβέσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Apple, M. W. (2008). *Επίσημη γνώση*. Μετ. Μ. Μπατίλας. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Bernstein, B. (2015). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*. Μετ. Ι. Σολομών Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βερέμης, Θ. (1997). Εισαγωγή. Στο *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Clogg, R. (2003). *Συνοπτική Ιστορία της Ελλάδας 1770-2000*. Μετ. Λυδία Παπαδάκη. Αθήνα: Κάτοπτρο.
- Δελούδη, Μ. (2002) Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. Τεύχος 6, 145-159. Online στο <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF>.
- Δραγώνα, Θ. (1997). Όταν η εθνική ταυτότητα απειλείται: ψυχολογικές στρατηγικές αντιμετώπισης Στο Φραγκουδάκη, Α. - Δραγώνα, Θ. (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και Θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαμπέτα, Ε. (2018). Θρησκεία, δημοκρατία και εκπαίδευση. *Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη*, Τόμος 13 (τεύχος 1), 19-31.
- Gellner, E. (1992). *Έθνη και Εθνικισμός*. Μετ. Δώρα Λαφαζάνη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hobsbawm, E.J. (2004). Εισαγωγή. Στο Hobsbawm, E.J. και Ranger, T. (Επιμ.), *Η επινόηση της παράδοσης*. Μετ. Θ. Αθανασίου. Αθήνα: Θεμέλιο.

- Κιτρομηλίδης, Π. (1997). «Νοερές κοινότητες» και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια. Στο *Εθνική Ταυτότητα και Εθνικισμός στη Νεότερη Ελλάδα*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Αθήνα: ΙΑΕΝ.
- Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;* Αθήνα: Πόλις.
- Massey, D. (2003). Μια παγκόσμια έννοια του χώρου. Στο S. Hall, D. Held, A. McGrew (Επιμ.), *Η Νεωτερικότητα Σήμερα: Οικονομία, Κοινωνία, Πολιτική, Πολιτισμός*. Μετ. Θ. Τσακίρης. Αθήνα: Σαββάλας.
- Σωτηρέλης, Γ. (1998). *Θρησκεία και εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*. Αθήνα-Κομοτηνή: Σακκουλά.
- Τάκης, Α. Χ. (2011). Πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας και δικαιώματα του ανθρώπου. Στο Ανδρούσου, Α. - Ασκούνη, Ν. (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΘ-ΙΕΠ). (2017). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΘ-ΙΕΠ). (2017) [2]. *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΘ-ΙΕΠ). (2017) [3]. *Νέο Σχολείο. Οδηγός Εκπαιδευτικού στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΘ-ΙΕΠ). (2017) [4]. *Φάκελος μαθήματος Α' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΘ-ΙΕΠ). (2017) [5]. *Φάκελος μαθήματος Β' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΘ-ΙΕΠ). (2017) [6]. *Φάκελος μαθήματος Γ' Γενικού Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.

ΦΕΚ 2104/τ. Β'/19-6-2017: Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο.

Χριστόπουλος, Δ. (2001). Μειονοτικές και πολιτειακές ιδιαιτερότητες: συνειρμοί από την ελληνική εμπειρία. Στο Ανδρούσου, Α. - Ασκούνη, Ν. (Επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα: Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. - Δραγώνα, Θ. (1997). Εισαγωγή. Στο Φραγκουδάκη, Α. - Δραγώνα, Θ. (Επιμ.), *«Τι είν' η πατρίδα μας;»*. *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

β. Ξενογλώσση βιβλιογραφία

Apple, M. W. (1986). *Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education* New York: Routledge.

Ball, S. J. ed. (2007) Reading Michael Apple-the sociological imagination at work. *Theory and Research in Education*, vol. 5(2) pp. 153-159.

Bhabha, H. K. (1990). Introduction: narrating the nation. In *Nation and Narration*, London and New York: Routledge.

Gellner, E. (1964). *Thought and Change*. London: Weidenfeld and Nicolson.

Habermas, J. (2011). "The Political". The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theology, In: Mendieta, E. and VanAntwerpen, J. (eds), *The Power of Religion in the Public Sphere. Judith Butler, Jurgen Habermas, Charles Taylor, Cornel West*. New York: Columbia University Press.

Holsti, O.R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Reading, MA: Addison-Wesley.

γ. Διαδικτυακές πηγές

Σύνταγμα της Ελλάδας (2013), στο

http://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/f3c70a23-7696-49db-9148-f24dce6a27c8/SYNTAGMA1_1.pdf

7. Παράρτημα

α) Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου⁹

Α΄ Τάξη Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος (50 ώρες)		Β΄ Τάξη Θρησκεία και κοινωνία (50 ώρες)		Γ΄ Τάξη Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος (24 ώρες)	
ΑΝΘΡΩΠΟΣ/ΠΡΟΣ ΩΠΟ	Αναζήτηση του Θεού Αυτογνωσία Επικοινωνία Ήθος Αγιότητα	ΘΕΟΣ	Αποκάλυψη Δημιουργία Βίωμα Λύτρωση Αθεΐα	ΔΙΛΗΜΜΑ ΤΑ	Επιστήμη Τεχνολογία Γενετική Οικολογία
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟΤΗΤ Α	Πίστη Λατρεία Προσευχή Γιορτή Σωτηρία	ΘΡΗΣΚΕΙΑ	Ιερότητα Ανταμοιβή Παράδοση Μύηση Ιεροσύνη/Ιερατεί ο	ΠΡΟΚΛΗΣ ΕΙΣ	Πλούτος Εργασία Συμβίωση Επανάστασ η
ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ	Εκκλησία Ευχαριστία Ενότητα Ταυτότητα Όρια/νόμος	ΚΟΙΝΩΝΙΑ	Πολίτης Στερεότυπα Πολυπολιτισμικό τητα Διάλογος Εκκοσμίκευση	ΟΡΑΜΑ	Ειρήνη Δικαιοσύνη Ευτυχία Μεταμόρφ ωση
ΑΞΙΕΣ	Ελευθερία Αγάπη Δικαιώματα Ισότητα Ευθύνη	ΠΟΛΙΤΙΣΜ ΟΣ	Γλώσσα Μύθος Έκφραση Ιστορία Οικουμενικότητα		
ΚΑΚΟ	Αμαρτία Θάνατος Αδικία Φανατισμός Υποδούλωση/εξάρ τηση	ΗΘΙΚΗ	Βιοηθική Έρωτας Ζωή Συγχώρηση Ετερότητα		

⁹ Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΥΠΘ-ΙΕΠ). (2017). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: ΙΕΠ.

β) Ακολουθεί η απομαγνητοφώνηση της ομιλίας του Σταύρου Γιαγκάζογλου με τίτλο «Ετερότητα και Θρησκευτική Αγωγή: Από το Αίτημα στη Δημιουργία και Εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στα Θρησκευτικά» που έλαβε χώρα στις 22/11/2017 στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, στα πλαίσια των εξαμηνιαίων Σεμιναρίων που διοργανώνει το Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας.

«...αντιμετωπίζεται στενά μεταξύ θεολόγων, που έχουν μια έντονη διαμάχη, μεταξύ ας πούμε ανθρώπων που έχουν κάποιες θρησκευτικές απόψεις ή μεταξύ εκκλησίας και πολιτείας ή πιο στενά εκκλησίας και κράτους ή πιο στενά εκκλησίας και Υπουργείου Παιδείας. Η συζήτηση αυτή πρέπει να ανοίξει διότι αφορά το κοινωνικό σώμα. Και χαίρομαι ιδιαίτερα που σ' αυτό το τμήμα, ένα τμήμα κοινωνικών επιστημών, υπάρχει διαρκές το ενδιαφέρον και βρίσκομαι σήμερα εδώ για να απαντήσω σε διάφορα ερωτήματα που ενδεχομένως υπάρχουν ή θα θέσετε ή θα εξαχθούν από αυτά που έχω ετοιμάσει για να σας πω.

Από πού να αρχίσω; Τι είναι τα νέα προγράμματα σπουδών στα Θρησκευτικά. Ας πούμε ότι όλα τα μαθήματα, όλα τα γνωστικά αντικείμενα, κατά καιρούς ανανεώνονται. Τώρα μεταξύ μας, όλα τα γνωστικά αντικείμενα, σε ένα σύγχρονο σύστημα εκπαίδευσης θα πρέπει διαρκώς να ανανεώνονται. Αν δεν μπορούν να ανανεώνονται κάθε πέντε χρόνια, ας ανανεώνονται κάθε δέκα χρόνια. Ή, οι διδάσκοντες θα πρέπει να έχουν μια έγνοια να ανανεώνουν διαρκώς τα υλικά τους. Επειδή όμως επί δεκαετίες -και αν δει κανείς την ιστορία της εκπαίδευσης- έχουμε, ειδικά στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά παλαιότερα και στην πρωτοβάθμια, έχουμε περιόδους όπου ένα εγχειρίδιο υπήρξε και είκοσι και τριάντα, μερικά και σαράντα χρόνια, μερικά μάλιστα κρατώντας τα περιεχόμενα και τα βασικά θέματα, μπορεί να πήγανε και πάνω από σαράντα χρόνια. Υπάρχουν ένα σωρό τέτοια εγχειρίδια, άμα δει κανείς στο ΙΕΠ τρέχει στον προτζέκτορα τώρα, στη σελίδα του ΙΕΠ η υποσελίδα των θρησκευτικών, αλλά στη σελίδα του ΙΕΠ υπάρχει ένα πεδίο όπου έχουν αναρτηθεί ψηφιοποιημένα όλα τα παλιά σχολικά εγχειρίδια. Όταν ή αν ασχοληθείτε με ερευνητικούς σκοπούς και θέλετε να ανατρέξετε να δείτε πως ήτανε

κάποια μαθήματα στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε κάποια γνωστικά αντικείμενα, μπορείτε να βρείτε εδώ εγχειρίδια από το 19^ο αιώνα, έτσι, ως τον 20^ο αιώνα. Και αυτό είναι ένας πλούτος.

Και έχει μεγάλη σημασία αυτή η μικρή αναφορά τώρα που κάνω στην ιστορία, γιατί θέλω να σας πω ότι, για να, δεκαετίες υπήρχε στασιμότητα. Στη δε δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απ' την οποία προερχόμαστε όλοι εδώ, έχουμε όλοι μας την ίδια πείρα περίπου, ότι εκεί τα βιβλία δίνουν μια έμφαση στην ύλη και στη γνωστική διάσταση των μαθημάτων, όχι στην παιδαγωγική τους διάσταση. Μπορεί κάποιος να μου πει ένα φοβερό εγχειρίδιο του Λυκείου ας πούμε που έχει μια παιδαγωγική διάσταση; Δεν υπάρχει. Στο γυμνάσιο κάπως, και στο γυμνάσιο κάπως κυρίως από τα βιβλία που είχαμε φτιάξει στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μεταξύ του 2003 και 2006 υπάρχει κατά περίπτωση, αλλού πετυχημένα, αλλού λιγότερο, ή αλλού ελαφρώς ή καθόλου παιδαγωγική διάσταση. Παιδαγωγική διάσταση στα βιβλία άρχισε να μπαίνει εξαιτίας της πρωτοβάθμιας, και πιο νωρίς θα έλεγε κανείς εκεί μπήκε. Δηλαδή πώς μαθαίνει; Μέσα από ποιες διαδικασίες μάθησης; Με ποια μέθοδο; Η μεθοδολογία δηλαδή η διδακτική, άρχισε, επεκτάθηκε από την πρωτοβάθμια και ακούμπησε στη δευτεροβάθμια. Σήμερα πια είναι σε όλους κοινός τόπος ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως και στην πρωτοβάθμια, δε γινόμαστε επιστήμονες. Εδώ δε γινόμαστε επιστήμονες ούτε στο πανεπιστήμιο. Τι κάνουμε; Ακονίζουμε τις γνώσεις μας, παίρνουμε στοιχεία, δεξιότητες, προϋποθέσεις, κριτήρια, ενδεικτικές γνώσεις. Μαθαίνουμε πώς να δουλεύουμε για να ενταχθούμε οι ίδιοι σε μια ερευνητική διαδικασία.

Όλα αυτά, τρόπον τινά, βοήθησαν ώστε σταδιακά τα εγχειρίδια στη δευτεροβάθμια, στο Γυμνάσιο κυρίως όπως είπα, να αποκτήσουν μια διάθεση, μια τάση να εγκολπωθούν τρόπον τινά παιδαγωγικές διαδικασίες. Ωραία. Με τα θρησκευτικά το πρόβλημα είναι διπλό. Δεν είναι μόνο το έλλειμμα το παιδαγωγικό που υπήρχε, αλλά ήτανε και ο τρόπος παρουσίασης των θεμάτων, της ύλης, του περιεχομένου του μαθήματος, της φυσιογνωμίας του μαθήματος. Έτσι, ξεκίνησαν διαδικασίες, θα έλεγε κανείς μετά τη μεταπολίτευση -σας το πάω πολύ μακριά αλλά για να δείτε ότι όλα έχουνε μια σύνδεση. Δεν υπάρχει παρθενογένεση, το τι έχουμε σήμερα, δεν βγήκανε τα Νέα Προγράμματα έτσι. Θα σας τραβήξω έτσι μερικά σημεία ας πούμε ενδιαφέροντα. Το 1978-79 περίπου ένας ερευνητής, Καζεπίδης, ο οποίος αργότερα έφυγε και έκανε μια σταδιοδρομία στην Αμερική, είχε δημοσιεύσει

στο περιοδικό της ΟΜΕΡ που είναι το περιοδικό των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας ότι στο ΜΤΘ επιχειρείται ένας δογματικός διαποτισμός. Και δεν είναι δυνατόν το μάθημα αυτό να έχει στενό κατηχητικό χαρακτήρα. Να έχει δηλαδή μία λογική κατήχησης στην πίστη και στην ορθοδοξία. Είμαστε στο σχολείο, στο δημόσιο σχολείο, ένα μάθημα, κατ' επάγγελμα ας πούμε έχει ως σκοπό του να κατηχεί τους μαθητές στην ορθόδοξη πίστη. Πώς ακούγεται αυτό; Σε άλλες εποχές μια χαρά ακουγότανε. Εκεί λοιπόν, είμαστε στη μεταπολίτευση, περάσαμε την Επταετία, Επταετία σημαίνει «Ελλάς, Ελλήνων Χριστιανών», μια προσπάθεια να ξαναορθωθεί το φάντασμα του ελληνοχριστιανισμού από τους Συνταγματάρχες. Δεκάρα δεν έδιναν γι' αυτά. Αυτά ήτανε ιδεοληψίες που ξεπήδησαν από κάποιες χριστιανικές αδελφότητες, οργανώσεις, κάποιους χριστιανούς διανοούμενους ας πούμε περίπου στο μεσοπόλεμο. Και ενώ είχαμε κατοχή, κάποιοι χριστιανοί επιστήμονες, βλέπετε *χριστιανοί* επιστήμονες, έπαιζε πάρα πολύ αυτό, είχανε φτιάξει μια διακήρυξη «Πώς θα σωθεί η Ελλάδα» ενώ ακόμα είχαμε κατοχή διότι θεωρούσανε ας πούμε το ότι είχαμε ναζισμό σε όλη την Ευρώπη και παγκόσμιο πόλεμο, κάτι δεν πάει καλά με τον Χριστιανισμό στην Ευρώπη. Είναι ένας προβληματισμός, φτιάχνουνε λοιπόν αυτή τη διακήρυξη η οποία ήθελε να στρέψει ας πούμε όλους τους φτωχούς του βίου της χώρας μετά τον πόλεμο, όταν θα σταματήσει ο πόλεμος και η κατοχή, να υπάρχει ένα είδος επανεκχριστιανισμού της κοινωνίας. Βλέπετε είμαστε στα ιδεώδη του μεσοπολέμου ακόμα. Απότοκο αυτής της λογικής υπήρξε ας πούμε το σύνθημα των Συνταγματάρχων «Ελλάς, Ελλήνων Χριστιανών» που απλώς το χρησιμοποίησαν για να κάνουνε τη δουλειά τους. Στη μεταπολίτευση λοιπόν όταν καταρρέει η Επταετία αλλά και οποιαδήποτε ιδεολογική ας πούμε αντίληψη τη στήριζε, και η Εκκλησία έχει μια αμηχανία, όταν λέμε Εκκλησία, άλλοτε εννοούμε την επίσημη εκκλησία άλλοτε εννοούμε την εγκόσμια την εκκλησία μια αμηχανία. Διότι δεν και χωρίς αντίσταση εδώ που τα λέμε η Εκκλησία. Εκτός από κάποιες περιπτώσεις ανθρώπων, ας πούμε αν συναντήσετε ποτέ το όνομα Κλήμης Πυρουνάκης ας πούμε. Ένας παπάς από την Ελευσίνα, αυτός έκανε αντίσταση. Και κάποιοι άλλοι. Αλλά εν πολλοίς, δεν έκανε αντίσταση. Ο συγχωρεμένος ο αρχιεπίσκοπος ο Χριστόδουλος έλεγε ότι «Εγώ εκείνη την περίοδο δεν ήξερα τι γινότανε γιατί διάβαζα», ας πούμε. Εσείς τώρα κάνετε μια διατριβή σήμερα, γίνεται χαμός στην Αθήνα ας πούμε, από ένα ολοκληρωτικό καθεστώς, δεν καταλαβαίνετε εσείς τι γίνεται γιατί διαβάζετε, κάνετε τη διατριβή σας. Δεν μπορεί να

είναι αυτή ξέρετε επίσημη τοποθέτηση ενός σημαίνοντος προσώπου. Αυτό δείχνει όμως την αμηχανία. Τι να πεις, τι να πεις;

Τώρα, όταν ο Καζεπίδης έθεσε αυτό το θέμα, άρχισε να γίνεται μια μεγάλη συζήτηση. Μπορεί το μάθημα να είναι ας πούμε κατηχητικό; Μπορεί το μάθημα να πατάει μόνο σε μια διάσταση κατήχησης στην επίσημη επικρατούσα θρησκεία της χώρας που σύμφωνα με μετρήσεις πάντα έρχεται πρώτη και είναι η Ορθοδοξία; Από 97% και πάνω. Τότε, εκείνα τα χρόνια, το πρόβλημα ήταν αν τα εγχειρίδια, γιατί έχουμε κάποια νέα εγχειρίδια μετά τη μεταπολίτευση και στα Θρησκευτικά, εκφράζουν πιστά την ορθοδοξία ή αλληθωρίζουνε λίγο προς τις μοντέρνες θεολογίες από τον καθολικισμό και τον προτεσταντικό χώρο. Η διαμάχη ήταν εκεί. Θα περάσουνε μερικά χρόνια και περίπου στη δεκαετία του 1980, θα γίνουν συνέπεια και θα υπάρχει ένα διαρκές αίτημα ανοίγματος του γνωστικού περιεχομένου του ΜΤΘ στην εκπαίδευση. Τι είδους άνοιγμα όμως θα είναι αυτό; Προς τα πού να κινηθούν; Να κάνουμε μία σημείωση εδώ και να πούμε το εξής. Διδασκαλεία θρησκευμάτων, άλλων θρησκευμάτων, παραδόξως υπάρχει στα εγχειρίδια των θρησκευτικών σχεδόν από το μεσοπόλεμο. Είναι μύθος ότι δεν υπήρχε διδασκαλεία. Υπήρχε, όμως εις την Πέμπτη τάξη των εξαταξίων γυμνασίων. Σημερινή Β΄ Λυκείου. Όπως και εσείς όλοι στο σχολείο κάνατε θρησκευτά στην Β΄ Λυκείου στα Θρησκευτικά. Έχω βρει όμως και μερικά εγχειρίδια τα οποία έκαναν αναφορές σε άλλες θρησκείες, εκτεταμένες μάλιστα, και σε χαμηλότερες τάξεις. Και στο Γυμνάσιο και σε μία-δύο περιπτώσεις και στο Δημοτικό. Αλλά βεβαίως εκείνη την εποχή ήτανε ελλειπτική μια τέτοια αναφορά. Δεκαετία του '90, γίνονται νέα εγχειρίδια στα Θρησκευτικά στο Δημοτικό. Τα εγχειρίδια αυτά είναι παιδοκεντρικά. Δηλαδή, σπάει η λογική που ήθελε να έχουμε μια ύλη θρησκευτική, να την κόβουμε σε τμήματα ανά τάξη και έτσι ας πούμε να κάνουμε στην Τρίτη Τετάρτη να κάνουμε Παλαιά Καινή Διαθήκη. Στην Πέμπτη να κάνουμε ξέρω κι εγώ εκκλησιαστική ιστορία και στην Έκτη να κάνουμε ολίγον τι ηθική με λίγα στοιχεία δογματικά. Στο δημοτικό. Το ίδιο δηλαδή που γινότανε και στο Γυμνάσιο με άλλα λόγια. Και τι θα πει παιδοκεντρική προσέγγιση; Θα πει, ποια είναι η αντιληπτική ικανότητα των μαθητών σε αυτήν την ηλικία; Τι θεματικές μπορούμε να δουλέψουμε; Πώς θα τις δουλέψουμε μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες. Έτσι λοιπόν τα εγχειρίδια εκείνης της περιόδου, λαμπρά εγχειρίδια για εκείνη την εποχή και από καλούς και φωτισμένους ας πούμε παιδαγωγούς, δασκάλους, ήτανε προς αυτήν την κατεύθυνση. Έτσι λοιπόν άνοιξε ο δρόμος να

σπάσει λιγάκι την ύλη τη θεολογική, η επίσημη, η σοβαρή και να πάμε προς τα παιδιά. Τέτοιου είδους διεργασίες ολοένα και περισσότερο, ας πούμε κιόλας ότι τα παιδαγωγικά μας τμήματα είχαν αναπτυχθεί σε τέτοιο βαθμό που επηρέασαν πια τα πράγματα. Και έτσι η ελλαδική κοινωνία η οποία παραδοσιακά έστελνε κόσμο στο εξωτερικό ως μετανάστες, στην Ευρώπη, στην Αυστραλία, στην Αμερική, δειλά-δειλά από τη δεκαετία του '90 άρχισε να υποδέχεται μετανάστες, ώστε όταν έγιναν προγράμματα σπουδών στα τέλη της δεκαετίας του '90 και κυρίως στις αρχές του 2000 με 2003 που ξεκινάει ο κύκλος του να φτιάξουμε προγράμματα για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, τότε αρχίζουν και μπαίνουν στοιχεία ας πούμε όπως είναι, ο πλουραλισμός, η ετερότητα, ο Άλλος. Έτσι όλα αυτά είναι καινούρια πράγματα., κατακλύζουν τρόπον τινά τους προβληματισμούς που έχουν οι παιδαγωγοί. Και βεβαίως αγγίζουν και το ΜτΘ.

Το 2003-2006 είναι μια περίοδος που γίνονται νέα εγχειρίδια στα Θρησκευτικά στο ΠΙ, εγώ εξελέγην το 2002 στο ΠΙ σύμβουλος, και τα παρακολούθησα. Τα προγράμματα όμως εκείνα είχανε συντελεστεί πριν να φτάσω εγώ στο ΠΙ και ήτανε, μία, ας το πούμε, ένα σουλούπωμα, μία βελτίωση απλών των προηγούμενων. Καλά βέβαια, πολύ καλύτερα από το παρελθόν. Αλλά δεν τολμούσαν, ειδικά στα βιβλία, να κάνουν το άνοιγμα στη θρησκευτική ετερότητα. Αυτό ήτανε μία πρόκληση. Δηλαδή ενώ στους σκοπούς λέγανε ότι ζούμε σε πολυφυλετικές (sic) κοινωνίες, ότι η Ευρώπη είναι πια ένας ενιαίος χώρος κτλ, στη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου σε κάθε τάξη, πολύ δειλά το έβλεπες αυτό. Στο Δημοτικό υπήρχε ένα μάθημα για τον Καθολικισμό και τον Προτεσταντισμό και ένα άλλο στην ΣΤ' αν δεν κάνω λάθος, στην Ε' και στην ΣΤ' αυτά, για το Ισλάμ και για τον Ιουδαϊσμό. Είναι οι μόνες αναφορές στη Θρησκευτική ετερότητα. Στο Γυμνάσιο καμία, στο Λύκειο απολύτως καμία διότι δεν έγινε καμιά αλλαγή. Τα βιβλία που μέχρι τώρα υπάρχουν, υπήρχαν, στα Θρησκευτικά και στα περισσότερα μαθήματα, ήταν τα βιβλία που έγιναν σε έξη μήνες ενόψει της περίφημης «Μεταρρύθμισης Αρσένη». Τότε που ήταν 14 μαθήματα, όλα τα έδινες κτλ, τότε που ο Αλέξης ήτανε μπροστά στο 15μελές. Δηλαδή μια μεταρρύθμιση, ο θεός να την κάνει μεταρρύθμιση κράτησε πόσα χρόνια; Πάνω από 20. Και μάλιστα η μεταρρύθμιση αυτή δεν κράτησε όπως την εισηγήθηκε ο τότε υπουργός. Έπεσε, ήρθε άλλος, την ξήλωσε, την ξήλωσε κι άλλο. Επειδή ο φίλος Κος Νοταράς εκτός από διδάσκων έχει και μια εμπειρία στο Υπουργείο Παιδείας, μπορεί να καταλάβει ότι το Υπουργείο πιέζεται πολλές φορές, πιέζεται. Και μπορεί

θεωρητικά να λέμε έτσι πρέπει να προχωρήσουμε σε μια αλλαγή, η πολιτική διαχείριση μετά να το στρογγυλοποιεί το πράγμα, ε; Αυτό να ξέρετε έχει να κάνει με το θέμα μας σήμερα, όπως και έχει να κάνει γενικότερα με τις λεγόμενες μεταρρυθμίσεις των συστημάτων εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια. Έτσι λοιπόν, περίπου αμέσως μετά τα νέα βιβλία του 2006, ξεκίνησε μια διαδικασία ξανά να δούμε, γιατί τίποτα δεν είχε διορθωθεί. Τα προγράμματα και τα βιβλία του 2006, είχανε ως πούμε λανσάρει την περίφημη διαθεματικότητα. Πως λέμε εμείς στο Πανεπιστήμιο διεπιστημονική προσέγγιση, η διαθεματική ήτανε ως πούμε το αντίστοιχο σε σχολικό επίπεδο. Δηλαδή ένα θέμα να το δούμε πως το βλέπουνε και άλλα γνωστικά αντικείμενα, να το δούμε από πολλές πλευρές, θα το κυκλώσουμε, να δούμε έννοιες που συνδέονται η μία με την άλλη και τρόπον τινά αυτό δουλεύει πάνω στη λογική που λέμε, κριτικός γραμματισμός ως το πούμε. Η διαθεματικότητα ήταν ένα σύνθημα. Πολύ λίγο μπήκε σε εκείνα τα βιβλία, πολύ λίγο, πάρα πολύ λίγο. Ένα 10% και κάτω. Και βεβαίως δε δουλευότανε εύκολα. Η λογική να ξέρετε στη Δευτεροβάθμια πάντοτε ήτανε όταν εμείς τρέχαμε σε όλη την Ελλάδα για να λανσάρουμε την περίφημη ευέλικτη ζώνη, η οποία παρέμεινε μόνο στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο μας λέγανε: Καλά, στο Γυμνάσιο πρέπει να δώσουμε τις βάσεις για να πάει το παιδί στο Λύκειο, να πάει σε ποια κατεύθυνση και να πάει στο Πανεπιστήμιο. Δεν μας ενδιαφέρει να δούμε διαδικασίες μάθησης. Το παιδί πρέπει να μαθαίνει για να περάσει στο Πανεπιστήμιο. Αυτό το πρέπει να μαθαίνει που το κάνει το Λύκειο, και εκεί πέρα σκοτώνεται ως πούμε οποιαδήποτε δίψα μάθησης. Γιατί εκεί απλώς πρέπει καλά να ξέρεις την ύλη και να γράφεις όπως πρέπει τα θέματα. Αυτό, σκουντούσε, πίεζε προς τα πίσω στο Γυμνάσιο. Και το Γυμνάσιο ήταν προθάλαμος. Οπότε ούτε οι γονείς θέλανε τα παιδιά τους να έχουν ευέλικτη ζώνη. Τώρα το υπουργείο τα ξαναβάζει αυτά μετά από χρόνια, από αυτό που λέγαμε πριν από λίγα χρόνια βιωματικές εργασίες, από αυτό που λέμε συνθετικές, δημιουργικές εργασίες τώρα και από πού λέμε ερευνητικές εργασίες στο Λύκειο. Τι πάει να πει αυτό; Πολύ απλά για εσάς που είσαστε φοιτητές ή μεταπτυχιακοί, ήρθε η ώρα να κάνετε την πρώτη σας εργασία. Και δεν έχετε ιδέα πως την κάνετε. Και ψάχνετε τώρα να, το διαδίκτυο, τον μπούσουλα, τη διαδικασία. Γιατί 6 χρόνια στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο δε σας έδειξε αυτό το εκπαιδευτικό σύστημα πώς μπορείτε να οργανώσετε μια έρευνα, μια μικροέρευνα εσείς, μια μικροσπουδή. Πώς να ψάξετε στις πηγές, πώς να κάνετε τη σύνθεση, πώς να συζητήσετε τα επιχειρήματα, πώς να συνθέσετε την

εργασία, πώς να την παρουσιάσετε. Εντάξει, υπάρχουν και εξαιρέσεις και πολλοί εκπαιδευτικοί το κάνανε αυτό. Αλλά σαν σύστημα δεν το δουλεύαμε. Το μάθημα της ημέρας εξέταση, διαγώνισμα, τεστ. Εγώ έχω δει φοιτητές οι οποίοι ακόμα και τώρα δεν είναι σε θέση να κάνουν αυτή τη δουλειά. Και γι' αυτό ξέρετε υπάρχει η πολύ σπουδαία εφεύρεση του copy-paste. Τα copy-paste λύνουν και δένουν. Αλλά από δεν είναι πρωτοτυπία στην έρευνα. Βλέπετε ότι η Τριτοβάθμια, συνδέεται με την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια. Δεν υπάρχει περίπτωση. Δηλαδή νομίζουμε ότι κόβεται ο ομφάλιος λώρος κάποτε. Όχι. Αυτά που πήραμε μας κρατάνε.

Τώρα, ερχόμαστε λοιπόν σε εκείνη τη φάση που το 2009 αποφασίζεται να υπάρξει μια νέα προσπάθεια, να ξαναφτιάξουμε νέο Νηπιαγωγείο, νέο Δημοτικό, νέο Γυμνάσιο. Γίνονται διάφορες συζητήσεις, στις συζητήσεις εμπλέκονται καθηγητές από την Τριτοβάθμια κυρίως, ότι είχε να δώσει ο χώρος και αποφασίζεται να γίνει μία νέα προσπάθεια συγγραφής ΠΣ αλλά με μια διαδικασία που δε θα ήτανε, δε θα θύμιζε τα παλιά κλειστά προγράμματα. Τι είναι τα νέα ΠΣ; Φοβούμαι ότι θα κάνουμε 10 ώρες για να σας ανοίγει η οθόνη. Αν πάτε στο <http://www.iep.edu.gr>, στην αρχική σελίδα θα βγει ο Μιχαήλ Άγγελος με τα δύο χέρια: «Νέα Προγράμματα Θρησκευτικών», κάντε κλικ και θα μπειτε εδώ. Σε κάθε ένα τέτοιο κουτάκι. μπορείτε να μπαίνετε και να βλέπετε τι έχουμε ανεβάσει. Τι ήταν αυτά τα νέα ΠΣ; Κατά βάση, τρεις ή τέσσερις στήλες. Στην πρώτη στήλη: τι θέλουμε να μαθαίνει το παιδί ας πούμε στην Γ' Δημοτικού, ας πούμε για τα Θρησκευτικά. Είναι τα λεγόμενα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ε; Είναι ένας όρος κλειδί αυτός, τεχνικός όρος. Στη δεύτερη στήλη είναι: με ποια θέματα θα έχει αυτά τα αποτελέσματα τα μαθησιακά; Δηλαδή ο μαθητής, θα πρέπει να ξέρει να κατανοεί, να συνδυάζει, να να να... Το λέω έτσι πρόχειρα, πως, με τι θεματικές, με τι υλικά, τα βάζουμε στη δεύτερη στήλη. Η τρίτη στήλη έχει πολύ ενδιαφέρον. Η τρίτη στήλη έχει διαδικασίες μάθησης, στρατηγικές μάθησης, τεχνικές μάθησης. Τι πρέπει να κάνουν οι μαθητές δουλεύοντας συνεργατικά, καθ' ομάδες, ανά δύο ή ένας, ώστε να δουλέψουν αυτά τα θέματα για να πάνε σ' αυτά τα προσδοκώμενα. Αυτό λέγεται στρατηγικές μάθησης. Εκεί λοιπόν έχουμε, ένα σωρό τέτοιου είδους τεχνικές μάθησης. Μάλιστα εμείς στα Θρησκευτικά, έχουμε έναν οδηγό για το Δημοτικό και για το Γυμνάσιο, 300 περίπου σελίδων, για τον εκπαιδευτικό εε... όπου οι 150 σελίδες είναι τεχνικές μάθησης. Δηλαδή, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το art full thinking. Μία, ας πούμε το έντεχνο μοτίβο συλλογισμού, αυτό το πρόγραμμα zero που είχε γίνει στο Harvard και

να έχουμε ξέρω κι εγώ μία, τι έχουμε εδώ, μια εικόνα. Και να στήσουμε το μάθημά μας πάνω στην εικόνα. Και τα παιδιά να δουλεύουν, τι βλέπουν, τι παρατηρούν, τι σκέπτονται, γιατί τα χρώματα έτσι, γιατί αλλιώς, γιατί το ένα, γιατί το άλλο. Αυτό είναι μία περίπτωση. Ένα σωρό τέτοιες μεθόδους. Και η τέταρτη στήλη, θα μπορούσε να ήταν, τι υλικό διδακτικό δίνουμε στα παιδιά ώστε να μπουν σε αυτή τη διαδικασία; Αυτό ξέρετε τι σήμαινε; Αυτό σήμαινε αλλαγή νοοτροπίας. Ξεχνάμε το βιβλίο που έχει ύλη προς εκμάθηση, ένα δοκίμιο που το αποστηθίζω, αλλά τι βάζουμε στη θέση του; Βάζουμε διάφορα κείμενα, βίντεο, ξέρω κι εγώ έργα τέχνης, μουσικές, το άλφα, το βήτα, τα πάντα, εργαλεία, υλικά, τα οποία εμείς θα δουλεύουμε στην τάξη, ο εκπαιδευτικός δε γίνεται πια όπως εγώ τώρα κάθομαι μπροστά σας και λέω-λέω-λέω. Εκείνος εμπνέει τα παιδιά, τα παιδιά να λένε, τα παιδιά να δουλεύουν και να οικοδομούν τη γνώση μέσα από διαδικασίες μάθησης. Και να φτάνουν σε αυτά τα προσδοκώμενα. Δηλαδή στην ουσία το παιδί μαθαίνει πώς να μαθαίνει και αλλάζει όλη η διαδικασία. Αυτή ήταν η σύλληψη. Αυτό κάναμε εμείς και στα θρησκευτικά. Το ένα σκέλος.

Το δεύτερο σκέλος είναι ύλη. Εκεί λοιπόν που είχαμε μια λογική που έλεγε ότι το ΜτΘ είναι ο κατηχητικός βραχίονας της Εκκλησίας, ξέρετε εδώ τώρα θέλει πολλά παράθυρα κανείς να ανοίγει. Τι θα πει αυτό; Θα πει ξέρω εγώ ότι η Εκκλησία έχει αναθέσει στο κράτος να κάνει την κατήχηση. Γίνεται κατήχηση στο μάθημα; Μπορεί να γίνεται κατήχηση; Και πώς θα κάνεις αξιολόγηση; Πώς θα βαθμολογήσεις; Πως θα εξετάσεις και ποιο είναι το υλικό σου; Ποια είναι τα υλικά σου; Είναι άλλο πράγμα να κάνεις μία σπουδή πάνω στα μνημεία του πολιτισμού που σάρκωσε ξέρω εγώ η Ορθόδοξη Εκκλησία και Θεολογία, ή η οποιαδήποτε άλλη θρησκεία, και είναι άλλο πράγμα να νομίζεις ότι εσύ κατηγείς. Αυτό είναι ένα μπέρδεμα το οποίο υπάρχει. Υπάρχει στην ελληνική κοινωνία. Υπάρχει στην ελλαδική Εκκλησία. Υπάρχει σε πολλούς διανοούμενους και υπάρχει και στο χώρο ας πούμε των θεολόγων και των εκπαιδευτικών, και θα έρθουμε σε αυτό σιγά-σιγά. Αλλάζουμε λοιπόν και την ύλη. Ας πούμε χοντρικά τι κάνουμε.

Ας πούμε ότι έχουμε τρεις συντεταγμένες. Τρεις άξονες. Πρέπει να δομήσουμε Πρόγραμμα Σπουδών για τις τέσσερις τάξεις του Δημοτικού, τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου και τις τρεις τάξεις του Λυκείου, με το εξής σκεπτικό. Θα το πω απλά αλλά αυτό αναλύεται στους σκοπούς, στους ειδικούς σκοπούς και στα κείμενα ας πούμε του Προγράμματος. Η πρώτη συντεταγμένη μας είναι η Ορθόδοξη παράδοση,

η τοπική παράδοση, η τοπική θρησκευτική παράδοση. Δηλαδή δεν είμαστε στο Τζιμπουτί, στην Αλάσκα, δεν ξέρω κι εγώ πού, είμαστε εδώ, στην Ελλάδα. Η Ορθοδοξία έχει μία ας πούμε πλούσια παρουσία. Ιστορική, θεολογική, η οποία έχει εκδηλωθεί στα πολιτισμικά μνημεία. Όποιος κάνει μία οποιαδήποτε ας πούμε θεωρητική, ανθρωπιστική σπουδή θα πέσει πάνω σε τέτοια μνημεία. Δεν υπάρχει περίπτωση. Άρα, ένας κύκλος ας πούμε βασικός, είναι η τοπική θρησκευτική παράδοση, η Ορθοδοξία. Ένας δεύτερος είναι οι χριστιανικές παραδόσεις της Ευρώπης και του κόσμου. Και αυτές είναι ο Ρωμαιοκαθολικισμός και ο Προτεσταντισμός. Δεν είναι δυνατόν η θεολογική μας αντίληψη να προέκυψε από μία ενιαία Εκκλησία η οποία διασπάστηκε στην Ανατολή και στη Δύση μετά το Σχίσμα, ή ας πούμε τον 16^ο αιώνα εμφανίζεται ένας Λούθηρος, 500 χρόνια φέτος ε; Κρεμάει στην πόρτα 95 θέσεις και θα μας πούνε οι κοινωνιολόγοι, οι κοινωνικοί ανθρωπολόγοι ότι η κίνηση του Λουθήρου και αυτό που σήμαινε ήταν η μετάβαση από το Μεσαίωνα στη Νεωτερικότητα. Στην Αναγέννηση και στη Νεωτερικότητα. Γεννιέται η Νεωτερικότητα. Θα μας πούνε ότι ξέρω εγώ η ανάδυση του εαυτού, του εγώ, η αποσύνδεση εκκλησίας και κράτους και χίλια άλλα δυο θα μας πούνε και θα ασκήσουν και κριτική. Κοσμοϊστορικής σημασίας ήταν ας πούμε η Μεταρρύθμιση για την Ευρώπη και την Αμερική. Για τον πολιτισμό το δυτικό, για τη Νεωτερικότητα. Αυτά όλα ένα ΜτΘ σύγχρονο δεν πρέπει να τα συμπεριλάβει; Βεβαίως και πρέπει να τα συμπεριλάβει. Αν στη Θεολογική Σχολή ας πούμε, διδάσκουμε εμείς ακόμα και Δογματική, που ειρήσθω εν παρόδω αυτό είναι το γνωστικό μου αντικείμενο, σε αντιπαράθεση με τη δυτική χριστιανική παράδοση. Εεε, πια είμαστε χώρα μέλος της ενωμένης Ευρώπης και μια χώρα στον ανοιχτό πια κόσμο, δεν πρέπει να δίνουμε στοιχεία των δύο άλλων μεγάλων παραδόσεων; Καλά όλα αυτά. Το ότι εμείς εδώ έχουμε κι εμείς ρωμαιοκαθολικούς, που το βάζουμε; Οι οποίοι μπορεί να είναι και μειονότητες; Το ότι εμείς έχουμε εδώ προτεστάντες που μπορεί να είναι και μειονότητες; Το ότι έχουμε ας πούμε προτεστάντες οι οποίοι μας ήρθαν από τη Μικρά Ασία πρόσφυγες; Ας πούμε στην Κατερίνη; Το ότι από τις αρχαιότερες εκκλησίες είναι η Ευαγγελική εκεί απέναντι από τις στήλες του Ολυμπίου Διός; Το ότι μαζί με αυτούς ήρθαν και ένα σωρό αμερικάνικες προτεσταντικές ομάδες κτλ και υπάρχουν εδώ κοκ; Δεν ενδιαφέρει ένα σύγχρονο μάθημα αυτό; Το ενδιαφέρει.

Τρίτος άξονας και τελευταίος είναι οι άλλες μεγάλες θρησκείες του κόσμου. Εγώ πάντα λέω ότι δεν μπορεί, ας πούμε όπως στην Ιστορία, δεν μπορείς να πεις ότι εγώ θα κάνω Ιστορία και όση ποσότητα ύλης, χώρου δώσεις στην ελληνική ιστορία θα δώσεις στην ιστορία των Λαπώνων ή των Αζτέκων. Δε γίνεται. Ζεις εδώ, αυτό σε ενδιαφέρει πιο πολύ. Αλλά όμως πρέπει να δεις την ευρωπαϊκή και την παγκόσμια ιστορία. Έτσι λοιπόν κι εμείς λέμε, ποια είναι τα μεγάλα θρησκευάματα που μας ενδιαφέρουν ιδιαίτερα γεωπολιτικά, ιστορικά, πολιτισμικά, για λόγους κοινωνικούς σήμερα. Ποια είναι αυτά τα θρησκευάματα; Θα σας τα πω κιόλας γιατί δεν είναι πάρα πολλά. Πρώτα απ' όλα είναι ο Ιουδαϊσμός και το Ισλάμ, για πολλούς και διάφορους λόγους που... ας πούμε αν σκεφτεί κανείς ότι έχουμε τέσσερα ορθόδοξα πατριαρχεία, και τα τέσσερα είναι υπό μουσουλμανική επικυριαρχία. Κωνσταντινούπολη, Αντιόχεια, Ιεροσόλυμα, Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου που ήτανε κάποτε εστίες του χριστιανισμού της Ανατολής. Αν σκεφτεί κανείς ότι ο Ιουδαϊσμός είναι η βάση και για το Χριστιανισμό και για το Ισλάμ, δεν πρέπει να ασχοληθούμε και με τον Ιουδ... αν σκεφτεί κανείς ότι σε αυτόν εδώ τον τόπο ακόμα και τώρα παρ' όλες τις περιπέτειες έχουμε συμπολίτες μας οι οποίοι είναι Ισραηλίτες, έτσι δεν είναι; Εγώ είμαι από τη Θεσσαλονίκη, 56.000 φύγανε στα κλειστά τραίνα των Ναζί και επιστρέψανε 1.500, πόσοι ε; Στο σπίτι που έμενα μια μέρα είδα μία, ένα εξώδικο της ισραηλιτικής κοινότητας. Το οποίο έλεγε ότι καταπατήσατε εβραϊκή ιδιοκτησία. Ανοίγουμε άλλα παράθυρα τώρα, περίεργα. Είναι ζωντανή η ιστορία αυτή. Δεν πρέπει δηλαδή να δούμε τον «Άλλο»; Ποιος είναι ο «Άλλος»; Ειδικά έτσι, αυτή είναι μια περίπτωση άλλη. Πριν από λίγες εβδομάδες μια γιαγιά ενενήντα τόσο χρονών έγινε κι αυτή Διακαία των Εθνών στο Yad Vashem, το περίφημο μουσείο του Ολοκαυτώματος του Ισραήλ διότι είχε βοηθήσει μία εβραϊκή οικογένεια να σωθεί, να επιβιώσει. Ένας φίλος σπουδαίος ποιητής της Θεσσαλονίκης, ο Τάκης ο Βαρβιτσιώτης, έχει πεθάνει, ο ίδιος μου ομολόγησε όταν μου έδειχνε το σπίτι του και τους πίνακές του, επάνω είχε μια σοφίτα. Τέσσερα χρόνια εκεί τάζε έναν νεαρό ανθυπολοχαγό εβραίο, μόλις ήρθε από το μέτωπο που κατέρρευσε, τον έσωσε. Ζωντανές ιστορίες βλέπετε; Σπουδαία πράγματα. Λοιπόν, άρα λοιπόν κάνουμε άνοιγμα προς τη θρησκευτική ετερότητα. Γενικώς κάνουμε άνοιγμα προς την ετερότητα και για παιδαγωγικούς λόγους. Για μας σε αυτό το πρόγραμμα, δεν είναι μόνο αυτό που ζυγίζει η θρησκευτική ετερότητα, αλλά είναι γενικώς η ετερότητα. Κάθε παιδί, κάθε ένας άνθρωπος, είναι μοναδικός, ανόμοιος και ανεπανάληπτος. Ο

τρόπος που μαθαίνει, ο τρόπος που εκφράζεται, ο τρόπος που τοποθετείται, όλα αυτά συστήνουν τη ετερότητα. Δηλαδή δεν είναι μόνο μια ρητορεία περί ετερότητας και άντε θρησκευτική ετερότητα. Η ετερότητα είναι ας πούμε κομμάτι της ζωής. Και αυτό, το ΠΣ πρέπει να το λάβει πολύ στα σοβαρά υπόψη του. Συνεπώς στήσαμε ένα πρόγραμμα, το οποίο μπορώ έτσι τελείως επιλεκτικά να σας διαβάσω κάποια πράγματα, τους τίτλους. Και ξέρετε αυτό έχει τρελάνει τους οπαδούς του παλιού μαθήματος. Οι οπαδοί του παλιού μαθήματος είδανε να γκρεμίζεται ένα κοσμοείδωλο. Είπανε ότι αποδομείται η Ορθοδοξία. Εεε στο σχολείο γίνεται συστηματική προπαγάνδα πανθησκείας. Εεε μερικοί μάλιστα λένε ότι είμαστε ήπιοι οικουμενιστές. Τα βάζουνε και με το Πατριαρχείο και με τις επίσημες Εκκλησίες που κάνανε σύνοδο το 2016 στην Κρήτη, την περίφημη Αγία και Μεγάλη Σύνοδο. Οι ίδιοι κύκλοι που επιτίθενται στα νέα ΠΣ, επιτίθενται και σε κάθε προσπάθεια της Ορθοδοξίας να βγει από το λήθαργό της, να επικοινωνήσει με το σύγχρονο κόσμο και με το σύγχρονο άνθρωπο. Περί αυτού πρόκειται. Προτιμούμε μία συμβολική Ορθοδοξία, αποστεωμένη, κλεισμένη, στην κοσμάρα της, στην ιστορία της, στην κατασκευή ενός παρελθόντος που όλα ήτανε τέλεια και στην αναπαραγωγή του. Και υπάρχει ακόμα και στις σχέσεις Εκκλησίας και πολιτείας αυτή η ένταση. Ότι η Εκκλησία είναι ας πούμε αυτή η οποία στηρίζει συμβολικά το τι σημαίνει η Ορθοδοξία, ή έδωσε τόσα στο γένος κτλ και τώρα πρέπει το κράτος να της κάνει το άλφα, να της κάνει το βήτα, να της κάνει το γάμα. Όταν λοιπόν εμείς σπάμε λιγάκι αυτή τη λογική και λέμε τι ενδιαφέρει σήμερα τον μαθητή να μάθει σε έναν κριτικό θρησκευτικό γραμματισμό, είμαστε προ εκπλήξεων πολλών, διότι ακούμε τις πιο απίθανες κατηγορίες. Να σας πω μερικές; Έτσι ευτράπελες, οι οποίες όμως είναι και ουσιαστικές. Υπάρχει ένα τραγούδι που, που μας κατηγορεί και μας στηλιτεύουν ότι χρησιμοποιούμε τραγούδια. Υπάρχει ένα τραγούδι του Αλκίνοου Ιωαννίδη, *Ο Προσκυνητής*, το ξέρετε; Ξέρετε από τι είναι εμπνευσμένο αυτό το τραγούδι; Υπάρχει εάν εκλαϊκευμένο έργο ρώσικο, το οποίο εμφανίζεται το 19^ο αιώνα, που λέγεται *Οι περιπέτειες ενός προσκυνητή*. Είναι ένα... οι Ρώσοι είχανε μονίμως μια τάση να κάνουνε αυτό το ταξίδι προσκύνησης στους Αγίους Τόπους και μάλιστα περπατώντας ε; Υπάρχουν ένα σωρό μαρτυρίες για όλα αυτά. Αυτός λοιπόν δε θα κάνει το ταξίδι προς τα Ιεροσόλυμα αλλά θα κάνει ένα εσωτερικό ταξίδι, και θα ανακαλύψει πράγματα μέσα από την πίστη του την Ορθόδοξη. Επάνω σε αυτό το βιβλίο, εμπνευσμένος ο Αλκίνοος Ιωαννίδης, μας έδωσε αυτό το τραγουδάκι. Οι, σε

εισαγωγικά ας το πω, άνθρωποι οι οποίοι δε μπορούν να δουν παρά μόνο μία «στυλιζαρισμένη Ορθοδοξία», αντιδρούν και λένε: «Χρησιμοποιείτε κοσμικά τραγούδια; Δεν πρέπει». Και είπαν, βγάλτε το. Ένα άλλο τραγούδι, του Σαββόπουλου. *Ας κρατήσουν οι χοροί, ε; Πάμε. Πασίγνωστο. Αυτό έχει εδώ και μια έτσι προσέγγιση που μπορεί να τη συζητήσει κανείς επιστημονικά. Είναι οι περίφημες κοινότητες επί τουρκοκρατίας που σώζουν τρόπον τινά έτσι κάπως την ταυτότητα. Και κάπου λέει ο Σαββόπουλος, «και είτε με τις αρχαιότητες, είτε με Ορθοδοξία των Ελλήνων οι κοινότητες φτιάχνουν άλλο γαλαξία». Προσέξτε. Υπήρχε μια μεγάλη συζήτηση το 19^ο αιώνα, και η οποία συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Είμαστε απόγονοι των αρχαίων Ελλήνων; Το Βυζάντιο τι ρόλο παίζει; Η τουρκοκρατία τι ρόλο παίζει; Ένα θέμα. Των Ελλήνων οι κοινότητες ε; Επί τουρκοκρατίας. Εκεί μπαίνει το στοιχείο της παράας, των διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό τραγουδάει εδώ. Εμείς λοιπόν στην ενότητα *Ελληνισμός και Χριστιανισμός*, που κάνουμε αναφορές και στους Τρεις Ιεράρχες, έχουμε βάλει αυτό το τραγούδι. Ε, σας πληροφορώ ότι ο ίδιος ο αρχιεπίσκοπος μας είπε: «Τι σχέση έχει αυτό το τραγούδι, και μετά βάζετε το απολυτίκιο των Τριών Ιεραρχών;». Προσέξτε, τι πρόβλημα υπάρχει. Δε θέλουμε να σπάσουμε τη γλώσσα μας. Δηλαδή, εμείς είμαστε ,μαθημένοι να θεωρούμε ως θεολογία αυτό, ως εκκλησία αυτό. Αυτή είναι η ύλη του μαθήματος. Οτιδήποτε άλλο καινούριο, διαφορετικό το υποπευόμαστε ότι είναι προβληματικό. Τελευταίο χτύπημα. Ένας φίλος, γνωστός καλύτερα, πρώην Σιμωνοπετρίτης καλόγερος και πολύ..., άρα έπρεπε να είναι υπέρ του παραληρηματικού λόγου, έχουμε ένα τραγουδάκι του Πορτοκάλογλου, *Ο τρελός θεός*. Τι είναι αυτά, ποιος είναι τρελός θεός; Το δωδεκάθεο. Αν διαβάσει τους πατέρες της Εκκλησίας τους τοπικούς, θα δει αυτά που λένε για το θεό ως ... του ανθρώπου κτλ. Δηλαδή προσέξτε. Εδώ γίνεται μία συζήτηση πια που θυμίζει λιγάκι την περίπτωση του Λουθήρου. Εμείς που το φτιάξαμε αυτό το πρόγραμμα δεν είμαστε ούτε άθεοι, δεν είμαστε ούτε Προτεστάντες, δεν είμαστε ούτε Ρωμαιοκαθολικοί. Είμαστε Ορθόδοξοι θεολόγοι. Όμως έχουμε επαφή με τα παιδιά. Έχουμε επαφή με τις ηλικίες. Έχουμε επαφή με μια συζήτηση παιδαγωγική. Έχουμε επαφή με μια συζήτηση όπου η θεολογία πρέπει να κατέβει όπως έλεγε ένας, ένας δάσκαλος σπουδαίος, ο Παναγιώτης ο Νέλλας που έχει φτιάξει το περιοδικό *Σύναξη* και θα καλέσετε εσείς σε αυτή τη σειρά των μαθημάτων το νυν αρχισυντάκτη του περιοδικού, το Θανάση τον Παπαθανασίου, έλεγε ότι η θεολογία πρέπει να χάσει τα φτερά και τα τακούνια της. Να μην κομψεύεται ότι είναι*

υψηλή. Να προσγειωθεί. Η θεολογία χρειάζεται να προσγειωθεί. Ο θεός σαρκώνεται, και σαρκώνεται μέσα στις συνθήκες του ανθρώπου. Δε λειτουργούμε με μία κατασκευή θεολογική. Αυτό λοιπόν κάνουν τα νέα προγράμματα.

Πως ξεκινάμε στην Τρίτη Δημοτικού. *Ζούμε μαζί*. Αυτός είναι ο τίτλος του μαθήματος. Αν ανοίξετε τα προγράμματα, θα δείτε με ποια υλικά, με ποιες διαδικασίες τα παιδιά θα δουλέψουν αυτό το πράγμα. Δηλαδή παίρνουμε το βίωμα των παιδιών που είναι κοινότητα, που είναι τάξη, που είναι διάλειμμα, που είναι όλοι μαζί, που είναι πολλοί σε μια ενότητα και αυτό δουλεύουμε. Αυτή είναι, έτσι, η βάση. Μετά θα πάρουμε ένα άλλο θέμα. *Η χαρά της γιορτής*. Τι είναι γιορτή; Τα παιδιά με το που γεννιούνται ξεκινάνε, έτσι, να αντιλαμβάνονται τη γιορτή. Απ' τα πάρτι τους, απ' τις γιορτές τους, απ' τις σχολικές γιορτές τους. Άρα μιλάμε, προσπαθούμε να μιλήσουμε με όρους και με παραστάσεις των παιδιών. Εκεί πέρα όμως θα βάλουμε και υλικά, υλικά μαθήματος. Όστε να το δουλέψουμε σε βάθος. Να αναδειχθούν γνωστικά στοιχεία γύρω απ' το μάθημα. *Κυριακή μια σημαντική μέρα της εβδομάδος*. Αν μπει κανείς στο πρόγραμμα, θα δει ότι υπάρχει και το Σάββατο των εβραίων και η Παρασκευή των μουσουλμάνων. Γι' αυτό ξέρετε τι φαγωμάρα είχαμε; Μην βάζετε, σε αυτήν την τρυφερή ηλικία, μη λέτε στα παιδιά για άλλες θρησκείες. Τους μπερδεύετε. Τα παιδιά ήδη στη μελέτη περιβάλλοντος στις προηγούμενες τάξεις βλέπουνε τζαμί, συναγωγή. Τα βιβλία λένε ο Αμίρ, η Αϊσέ κτλ. Το ΜτΘ δεν πρέπει να έχει κάτι διαφορετικό. Πρέπει να' ναι πουριτανικά πεντακάθαρο. Να' ναι πούρα Ορθοδοξία. Και αυτό λέγεται σεβασμός ας πούμε, της παράδοσης, του πολιτισμού, της πίστης κτλ. Αν είναι δυνατόν. *Τα παιδιά, η χαρά και η ελπίδα του κόσμου*. Και εκεί μπαίνουνε αρκετά μεταναστόπουλα και τα πάντα ας πούμε. Έξι. Μια ενότητα: *Ποιος είναι ο Ιησούς Χριστός;* Βαρβάτη τώρα ας πούμε, έτσι, εκεί όμως θα πούμε τι λένε για το Χριστό στο Κοράνιο ας πούμε, έτσι παραδείγματος χάρη. Αλλά αυτό είναι ένα στοιχείο. Είναι ένα διαθρησκευτικό παράλληλο. Να σας πω εδώ ότι, επειδή λένε ότι ααα εσείς τα μπερδεύετε, τα συγχέετε, καθόλου δεν είναι έτσι. Τελειώνουμε μέσα..., αυτό το μάθημα έχει, έχει, λέει το πρόγραμμα, τέσσερα δίωρα. Ξέρετε τι είναι τέσσερα δίωρα; Οκτώ ώρες. Οκτώ ώρες είναι ας πούμε, περίπου δυόμιση μήνες. Άρα λοιπόν είναι ξεχωρισμένα. Γιατί; Γιατί είναι πάρα πολύ απλό. Κάποια στιγμή το παιδί θα αναμετρηθεί. Τι λένε οι άλλοι; Ο ίδιος ο Χριστός είχε ξέρετε θέσει αυτό το θέμα: «Τίνα με λέγουσιν οί άνθρωποι εἶναι;». Έτσι; Όλα όσα έχουμε βάλει είναι με μία θεολογική διάσταση αλλά και με μία παιδαγωγική διάσταση. Η διάσταση ας

πούμε που χαρακτηρίζει τον τρόπο που δομήσαμε το πρόγραμμα είναι η ανοιχτοσύνη, οι ανοιχτοί ορίζοντες. Μάλιστα λέμε και στο πρόγραμμα και στο οδηγό ότι ο εκπαιδευτικός βλέπει την τάξη του, τα συγκεκριμένα παιδιά και μπορεί ο ίδιος να αναδιαμορφώνει το πρόγραμμα και τα υλικά μαθήματος. Δηλαδή αν έχω ως πούμε μία τάξη, υπάρχουν και αυτά τα..., όπου έχω ως πούμε εικοσιπέντε μουσουλμανόπουλα μέσα. Τι θα κάνω; Έχω εικοσιπέντε μουσουλμανόπουλα και τρία ορθοδοξόπουλα ως πούμε. Τι θα κάνω; Δεν με επηρεάζει αυτό το πράγμα; Δε θα πρέπει κάπως να βρω μία παιδαγωγική λύση; Ε, το πρόγραμμα απαντάει και σε αυτού του είδους τα ερωτήματα. Στο.. από τάξη σε τάξη οι ενότητες αλλάζουν, βαθαίνουν. Ας πούμε ο κύκλος Τρίτη-Τετάρτη είναι ο πρώτος, ο κύκλος Πέμπτη- Έκτη Δημοτικού είναι διαφορετικός. Αν στον πρώτο κύκλο είμαστε σε μια προσέγγιση ανακαλύπτουμε πρόσωπα εικόνες, ιστορίες ως πούμε με μπόλικη αφηγηματική διάθεση, στην Πέμπτη-Έκτη ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους, γεγονότα. Τα δε υλικά μαθήματος είναι, εγώ έχω δουλέψει στην τάξη δεκαπέντε χρόνια. Και άλλα δεκαπέντε στο Παιδαγωγικό, στο Υπουργείο, στο ΙΕΠ. Ποτέ δεν είχαμε τόσο πλούσια υλικά μαθήματος. Κείμενα από τη Βίβλο, κείμενα από τους Πατέρες, κείμενα από τη Λειτουργία, κείμενα από τη λογοτεχνία, κείμενα από παντού. Από τις άλλες παραδόσεις, σύγχρονοι λογοτέχνες. Τα πάντα, όλα μέσα. Στην υπηρεσία του μαθήματος. Ο καθηγητής επιλέγει να κάνει αυτό το κειμενάκι. Να δείξει αυτήν την εικόνα. Να ακούσει την τάδε μουσική. Αυτά είναι πλούτος. Αλλά τι σημαίνει; Σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πια γίνεται αυτός ο οποίος στήνει το μάθημα. Δεν είναι το μαγνητόφωνο ενός εγχειριδίου που θα το αναπαραγάγει. Αυτό είναι και δουλειά για τους εκπαιδευτικούς μας. Δεν είναι εύκολη υπόθεση. Και γι' αυτό το λόγο κάναμε άλλα πράγματα, Φτιάξαμε ως πούμε τον Οδηγό, που είναι και για το Δημοτικό και για το Γυμνάσιο και ξεχωριστός για το Λύκειο. Και στήσαμε μια επιμόρφωση. Εάν εδώ, αυτό κανονικά θα έπρεπε να κινείται, έτσι; Αν ως πούμε πάει κανείς εδώ και δει το πεδίο για την επιμόρφωση, έχει ένα κάρο αρχεία, πως θα στήσω το μάθημα, πως θα χρησιμοποιήσω την τάδε πρακτική, στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο. Έχουμε φτιάξει και μια άλλη εφαρμογή, υλικών, εικόνων και μουσικής, απ' την τρέλα μας ως πούμε, όπου μαζέψαμε ένα κάρο αρχεία ως πούμε. Άμα δείτε εδώ, Γ' Δημοτικού, εεεε τώρα, είμαστε λιγάκι, είναι λίγο αργό το διαδίκτυο και δεν ξέρω αν έχουμε ηχεία, αλλά ως ξεκινήσω ως πούμε από τις εικόνες. Για κάθε τάξη έχουμε μαζέψει εικονιστικό υλικό, για να μην κουράζεται ο εκπαιδευτικός να το ψάχνει. Είχα

μιλήσει πριν από χρόνια στις Πάτρας (sic) και μία εκπαιδευτικός μου λέει: «Εγώ το βράδυ πρέπει να μαγειρέψω, να πλύνω, να σιδερώσω, να κάνω τα πάντα. Που να ξοδεύω εγώ τόσα...». Η δε σύζυγός μου που είναι φιλόλογος μου λέει: «Για να φτιάξεις ένα βιντεάκι με κόμιξ, θα φας ας πούμε εσύ τρεις εβδομάδες, θα το παίζεις δύομιση λεπτά στην τάξη, αλλά εσύ όμως θα ξοδέψεις χρόνο. Καταλαβαίνω αυτήν την ανάγκη. Και κάναμε ας πούμε εμείς, πως λέει; Την ανάγκη, φιλοτιμία; Και μαζέψαμε εικαστικό υλικό τέχνης, βυζαντινής τέχνης, αναγεννησιακής, τέχνης γενικώς. Ή ακόμα και φωτογραφίες οι οποίες σχετίζονται με το μάθημα, ώστε να την έχει ο εκπαιδευτικός είτε στο σπίτι να την κατεβάσει για να τη δείξει είτε online να το παίζει και ούτω καθεξής. Το ίδιο κάναμε και με τη μουσική. Μάλλον, δεν ξέρω αν θα μας ανοίξει. Λοιπόν ωραία, μας ανοίγει. Λοιπόν φανταστείτε ότι έργα τέχνης, φωτογραφικό υλικό, εικαστικό υλικό για όλες τις τάξεις του Δημοτικού και Γυμνασίου και επίσης έχουμε και μουσική. Η μουσική παίζει μεγάλο ρόλο. Πριν από λίγα χρόνια είχαμε κάνει ένα συνέδριο εδώ λίγο πιο πάνω στη στέγη του Ιδρύματος Ωνάση, «Τέχνη και Εκπαίδευση», ένα διήμερο, είχαν έρθει περίπου 1.500 εκπαιδευτικοί. Είναι άλλο πράγμα να κάνεις ένα ξερό μάθημα και άλλο πράγμα να κάνεις ένα μάθημα μέσω της τέχνης. Είτε αυτή είναι μουσική, είτε αυτή είναι λογοτεχνία, είτε αυτή είναι εικαστικά. Το μάθημα τρέχει. Η τάξη πετάει. Αλλάζει η διαδικασία. Εάν λοιπόν εγώ θέλω να χρησιμοποιήσω τη μουσική ας πούμε, έχω τη δυνατότητα, να βάλω τη μουσική, να παίζει το αρχείο, να κατεβάσω εκεί που λέει στίχοι και να τυπώσω ώστε το παιδί να το έχει μπροστά. Και δίπλα που δε φαίνεται έχει ένα άλλο αρχείο που λέει σε ποιο μάθημα, πώς θα το εντάξω, πώς θα το χρησιμοποιήσω. Έχω την αίσθηση πως δεν παίζει. Δεν έχει ηχεία και θέλει εντολή να παίζει. Εν πάση περιπτώσει, θέλω να σας πω ότι... έχει ηχεία, τα έχει όλα.

Λοιπόν, εκείνο που έχει σημασία είναι ότι εμείς όταν το πρωτοφτιάξαμε το πρόγραμμα αυτό το λειτουργήσαμε πιλοτικά τρία χρόνια, τώρα μπαίνω σε άλλα ζητήματα. Οι κυβερνήσεις, μπήκαμε ήδη στην κρίση, το 2011 ξεκίνησε η πιλοτική. Από το 2010 μπήκαμε στην κρίση, οι κυβερνήσεις και οι ηγεσίες στο Υπουργείο Παιδείας καταλαβαίνανε ότι εδώ κάτι συμβαίνει με τα θρησκευτικά επειδή ήδη μας είχανε επιτεθεί οι άνθρωποι που ανήκουν σε μια σκληροπυρηνική ένωση θεολόγων και φοβόντουσαν να το φέρουνε, να το βάλουνε σε ισχύ. Υπήρχαν υπουργοί ας πούμε που δεν το συζητούσανε, γιατί εκλεγόντουσαν κάπου στα νότια της Αθήνας, στο λιμάνι δηλαδή. Μία άλλη υπουργός έλεγε: «Δύο βήματα μπροστά, ένα πίσω», γιατί

μη στενοχωρήσουμε ας πούμε το Μακαριότατο κ.ο.κ. Κάποια στιγμή λοιπόν, μια κυβέρνηση και ένας υπουργός, κι ο υπουργός αυτός πρέπει να το πούμε, ακόμα και να πέσουν τα προγράμματα, ακόμα και να τα πάρουν πίσω τα προγράμματα, το γεγονός ότι φτάσαμε και τα κάναμε ΦΕΚ και θα σας πω και τι άλλο κάναμε, θα το γράψει η ιστορία. Και άμα δείτε τις ιστορίες με τα «Μαρασλειακά», τα «Ορεστιακά» και με τα «αυτά», θα καταλάβετε ότι η ιστορία πορεύεται αργά. Αργά-αργά αλλά πορεύεται. Και οι αλλαγές γίνονται. Τότε κάποιιοι άνθρωποι κατηγορούν ή είχαν κατηγορηθεί για το άλφα για το βήτα ή για το γάμα ας πούμε, έτσι; Αλλά οι ιδέες κάποια στιγμή κάρπισαν. Και στην εκπαίδευση να ξέρετε οι ιδέες δεν καρπίζονται άμα τη εμφανίσει. Δεν εξαργυρώνει κανείς. Εγώ δηλαδή πιστεύω ότι τα προγράμματα αυτά αν θα καρποφορήσουν, θα είναι τουλάχιστον μετά από πέντε-δέκα χρόνια. Και με υπομονή. Γιατί η ελληνική κοινωνία έχει τις αντιστάσεις τις ή πρέπει να το δει σιγά-σιγά. Δε γίνεται. Ένας υπουργός λοιπόν, ο Νίκος ο Φίλης, είπε θα τα, θα τα εφαρμόσω. Έδειξε εμπιστοσύνη σε μια ομάδα των εμπειρογνομόνων και να σας πω την αλήθεια, οι εμπειρογνώμονες που δουλέψαμε σ' αυτά είμαστε γύρω στους τριάντα. Δημοτικό, Γυμνάσιο, Λύκειο. Το έργο αυτό είχε λήξει ας πούμε του Δημοτικού-Γυμνασίου το 2010-11, του Λυκείου έγινε το 2014-15 σε άλλη κυβέρνηση, σε άλλη κυβέρνηση γίνανε, για... για... για να δείτε ότι δεν έχει να κάνει με κομματικές οι άλλες ας πούμε επιλογές. Σε άλλη κυβέρνηση. Βέβαια αυτά γίνανε, Δημοτικό-Γυμνάσιο ξεκίνησαν επί ΠΑ.ΣΟ.Κ., αναθεωρήθηκαν επί Νέας Δημοκρατίας, του Λυκείου έγιναν επί Ν.Δ. σε συγκυβέρνηση ΠΑ.ΣΟ.Κ. και ΔΗΜ.ΑΡ., έτσι; Και η εφαρμογή, έγιναν ΦΕΚ, τώρα. Δηλαδή ας πούμε ότι υπάρχει μια συναίνεση, έτσι, αυτών των μεγάλων κομμάτων γι' αυτά τα ζητήματα, αλλά ας μην πούμε στην ουσία, διότι πολιτική χρήση, αξιοποίηση, παρεξήγηση, είναι άλλος κυκεώνας. Εγώ ήδη έχω πάρει την άγουσα να φύγω απ' τις συμπληγάδες ας πούμε της σχέσεως με την πολιτική εφόσον έχω εκλεγεί στο πανεπιστήμιο και είμαι πολύ κουρασμένος από την πολιτική και από την πολιτική ας πούμε διάσταση των πραγμάτων. Αλλά όμως λέω ότι χωρίς την πολιτική, δεν μπορεί να γίνει τίποτα. Δηλαδή αν δεν υπήρχε ένας άνθρωπος να τα δει, να τα δει πρώτα, όχι να είναι στο συρτάρι, να τα δει και να πει ναι, εγώ, παίρνω το ρίσκο. Και επρόκειτο για ρίσκο δηλαδή διότι ξέρετε, ο Φίλης παραιτήθηκε κάποια στιγμή και η αιτία... έτσι, μένει ακόμα αδιευκρίνιστη, γιατί και πώς. Τα θρησκευτικά κατά κάποιο τρόπο μπήκανε στο προσκήνιο. Συζητήθηκαν στη βουλή ας πούμε. Άμα κανείς κοιτάξει λιγάκι τώρα το

διαδίκτυο, θα βρει τα πιο απίθανα πράγματα. Πού είμαστε τώρα; Ααα, δεν είπα τίποτα για το Γυμνάσιο και για το Λύκειο. Το πρόγραμμα αυτό περίπου, τηρουμένων των αναλογιών, έτσι είναι και για το Γυμνάσιο. Στο Λύκειο όμως τα πράγματα αλλάζουν. Στο Λύκειο το πρόγραμμα είναι εννοιοκεντρικό, δηλαδή δουλεύουμε έννοιες. Τις δουλεύουμε πάλι μέσα από διαδικασίες, αλλά εκεί έχουμε έννοιες. Ας τις ακούσετε λίγο τις έννοιες. Α΄ τάξη: *Άνθρωπος/Πρόσωπο, Θρησκευτικότητα, Κοινότητα, Αξίες, Κακό*. Ας πούμε το *Κακό*, να πιάσω το *Κακό*, έχει να κάνει με αμαρτία, θάνατο, αδικία, φανατισμός, υποδούλωση, εξάρτηση. Β΄ τάξη: *Θεός, Θρησκεία, Κοινωνία, Πολιτισμός, Ηθική*».