

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Δύσκολον θέλημα ἄνθρωπος

ΠΛΑΤΩΝ



ΕΤΟΣ ΤΕΣΣΑΡΑΚΟΣΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ - ΑΘΗΝΑ • 2020

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ.....	Σελ.	5
Σχολιογραφία	»	8
<hr/>		
ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗΝ ΠΡΟΣΦΑΤΗ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΑΛΛΑ ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠ/ΣΗ ΛΟΓΩ COVID-19 Μια ιδέα και μια πρόσκληση σε εκπαιδευτικούς από τη Μ. Τσούρτη...	»	13
<hr/>		
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ <i>Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Ηρώ Μυλωνάκου Κεκέ:</i> Η διεπιστημονική συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (εκπαίδευση και έρευνα) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη ενός πεδίου έρευνας και θεωρίας.....	»	23
<i>Κατερίνα Αργυροπούλου, Μαρία Τερζάκη, Αργυρώ Χαροκοπάκη, Νικόλαος Μουράτογλου:</i> Το νόημα της εργασίας υπό το πρίσμα της εργασιακής δυσχέρειας: Μια νέα πρόκληση στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία στη σύγχρονη εποχή	»	42
<hr/>		
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ		
<i>Δημήτρης Κόκορης:</i> Ηχοποιητικά αμφίσημα: Ρίτσος, Ελύτης, Δημουλά..	»	59
<i>Μαίρη Μπελογιάννη:</i> Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μαθητές - ξεναγοί στα αρχαία θέατρα». Βιωματική προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς.....	»	66
<i>Κρεβάκια Τάνια:</i> «Γνωριμία με τον Ιωάννη Καποδίστρια μέσα από μία διδακτική εφαρμογή για την Στ΄ Δημοτικού με την χρήση της μουσειοσκευής του Μουσείου Καποδίστρια της Κέρκυρας».....	»	85
<i>Χαρούλα Χατζημιαχάη:</i> Τα μουσεία εκπαίδευσης στη Rouen της Γαλλίας και 'Χρίστος Τσολάκης' στη Βέροια. Σημειωτικές προσεγγίσεις και πληροφορίες για την ιστορία της γαλλικής και ελληνικής εκπαίδευσης κατά τους 18ο-20ό αι., μέσα από τα εκθέματά τους.....	»	98
<i>Έλενα Σταματοπούλου:</i> «Τα Δεκεμβριανά και οι αρχές του εμφυλίου πολέμου μέσα από την επικαιρική πολιτική κωμωδία Οι Γερμανοί ξανάρχονται των Σακελλάριου-Γιαννακόπουλου. Το θέατρο ως ιστορική πηγή».....	»	120
<i>Παρασκευή Συριάα:</i> Λογοτεχνία και Ιστορία: Η λογοτεχνική μετάπλαση του βιώματος στο έργο ποιητών και πεζογράφων της γενιάς του τριάντα.	»	132
<i>Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ:</i> Επίμαχα ζητήματα στη θρησκευτική εκπαίδευση: διδάσκοντας τον πλούτο και τη φτώχεια.....	»	145
<hr/>		
BIBΛΙΟΚΡΙΤΙΚΕΣ		
<i>Χριστίνα Αργυροπούλου:</i> Τι μας λένε και σήμερα οι τρεις τραγικοί: Αισχύλος, Σοφοκλής και Ευριπίδης.....	»	158

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ

Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ) ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΠΕΔΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑΣ

1. Εισαγωγή

Σε ένα κόσμο που αλλάζει ραγδαία, οι συνέργειες επιστημών που μοιράζονται κοινό πεδίο του επιστητού κι έχουν στο κέντρο τής μελέτης τους τον άνθρωπο και την προαγωγή της σύνολης κοινωνίας αποτελούν αναγκαιότητα για την Εκπαίδευση του μέλλοντος. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, της ρομποτικής, αλλά και των Νευροεπιστημών θέτουν τον άνθρωπο μπροστά σε νέες συνθήκες, χαρτογράφησης της εγκεφαλικής του λειτουργίας, της τεχνητής νοημοσύνης και της ψηφιακής επικοινωνίας, που αλλάζουν πλήρως τα περιβάλλοντα διαβίωσης, και οπωσδήποτε της μάθησης. Τα φαινόμενα αυτά δημιουργούν ένα νέο κοινωνικό και ανθρωπολογικό περιβάλλον, που οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης καλούνται και επιδιώκουν να λάβουν υπόψη, ακριβώς γιατί αποτελεί συστατικό στοιχείο της επιστημολογίας τους.

Οι δυνατότητες συνέργειας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013α· Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019), που έχουν εμφανιστεί, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης με βάση τις Ευρωπαϊκές Συστάσεις και Συμβάσεις, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα Δικαιώματα του Παιδιού αλλά και οι σύγχρονες θεωρίες στη θρησκευτοπαιδαγωγική και θεολογία, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για εκτενή διερεύνηση αυτών σε σχέση με τη θεωρία και πράξη της Εκπαίδευσης και τη πιθανή ανάπτυξη ενός πεδίου δράσης κοινού ενδιαφέροντος που βασίζεται σε κοινές προϋποθέσεις και επιδιώξεις.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική από τη δημιουργία της συνδέθηκε, σε όλον τον κόσμο, με συλλογικές προσπάθειες προσώπων και ομάδων για την αντι-

Ο Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης είναι Επίκουρος Καθηγητής Τμ. Θεολογίας, ΕΚΠΑ
Η Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ είναι Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

μετώπιση κυρίως προβληματικών καταστάσεων (προβληματο-κεντρική θεώρηση), μέσα από τη μαχητική και δυναμική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή. Γι' αυτό, κατά την -σχεδόν δύο αιώνων- επίσημη επιστημονική της διαδρομή συνεισέφερε στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών συστημάτων, στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο, αναπτύσσοντας έναν προληπτικό και παρεμβατικό ρόλο (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003, 2013α· Mylonakou – Keke, 2015a).

Ο ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι ιδιαιτέρως σημαντικός για την προσαρμογή, επιβίωση, εξέλιξη, βελτίωση, ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία όλων των ατόμων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Eichsteller & Holthoff, 2011· Kornbeck & Rosendal Jensen, 2011· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003).

Προκειμένου η Κοινωνική Παιδαγωγική να αντιμετωπίσει τη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα με την υψηλή πολυπλοκότητά της, επαναπροσδιορίζει τον χωροχρόνο της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητά της επηρεάζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού «ισοζυγίου» ανάμεσα στην τυπική (formal education), στην άτυπη εκπαίδευση (informal education) και στη μη τυπική (non-formal education), ιδιαιτέρως μάλιστα με την κυριαρχία των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών/ Τ.Π.Ε. και την ανάπτυξη των Νευροεπιστημών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003, 2013α), όπως προαναφέρθηκε. Δεν περιορίζεται, λοιπόν, μόνο στη σχολική ζωή αλλά αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση και ενδιαφέρεται για την προσωπική ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την πρόοδο και την ευημερία όλων των ατόμων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Παιδαγωγική, Ανδραγωγική, Γερανταγωγική είναι οι βασικοί κλάδοι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ένα ευρύτατο πεδίο εφαρμογής σε διαφορετικούς τομείς: σε διάφορες μορφές της εκπαίδευσης, στη διά βίου μάθηση, στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην κοινωνική πρόνοια, στην ψυχοκοινωνική υγεία και αγωγή, στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή και ανάπτυξη, στη δημοκρατική εκπαίδευση, στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην επαγγελματική κατάρτιση και ενσωμάτωση, στη διαχείριση κοινωνικο-εκπαιδευτικών κρίσεων και σε όλες τις περιπτώσεις που η κοινωνία αναλαμβάνει να επιλύσει ένα πρόβλημα, μελετώντας αντιλήψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές και στάσεις και αξιοποιώντας τη δυναμική αλληλεπίδραση της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική διάσταση της κοινωνικής ζωής, επιδεικνύοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα άτομα και τις ομάδες που βιώνουν οποιασδήποτε φύσεως μειονεξία (Mylonakou – Keke, 2018).

Γενικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ως όραμα να εκπαιδεύσει τα άτομα, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, να αγωνίζονται, προκειμένου να επιδιώκουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους την προσωπική τους πολύπλευρη ανάπτυξη, ώστε να γίνουν ικανοί να ζήσουν μία αυτεξούσια ζωή, με

ισχυρό αξιακό σύστημα, με αίσθηση καθήκοντος, αξιοσύνη, με θετικές σχέσεις με τους άλλους, με υποστηρικτικές συμπεριφορές, αλληλεγγύη, προσφορά και πληρότητα. Να επιδιώκουν ταυτοχρόνως τη συνεργασία, την κοινωνική συμμετοχή, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, επιδιώκοντας - με οργανωμένο μεθοδολογικά τρόπο - να αλλάξουν και να βελτιώσουν τις υφιστάμενες συνθήκες, αναλαμβάνοντας ουσιαστική κοινωνικοπαιδαγωγική δράση (Mylonakou – Keke, 2015c).

Όσον αφορά στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, η συμβολή της στην προσωπική και συλλογική ανάπτυξη μελετάται ιδιαίτερα μετά και την 9/11 σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Jackson, 2016). Αντιμετωπίζει το θρησκευτικό φαινόμενο διεπιστημονικά και διαθεματικά, ανοίγοντας τον διάλογο με τις άλλες επιστήμες, προκαλώντας τον μαθητή και τη μαθήτριά να γνωρίσουν τον εαυτό, τους άλλους και τον κόσμο αποκτώντας θρησκευτική γνώση/θρησκευτικό γραμματισμό, δηλαδή θρησκευτική νοηματοδότηση του έσω- και έξω κόσμου. Στην Ελλάδα η έρευνα εστιάζεται ακριβώς στην Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019) που δρα μετασχηματιστικά σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Αποτελεί η ίδια διαδικασία η οποία ενέχει και προκαλεί την προσωπική και συλλογική δράση. Πρόκειται δηλαδή για μία εκπαίδευση στην δραστηριότητα, η οποία βασίζεται στη διαπραγμάτευση των εννοιών, τη συνδιαλλαγή και δόμηση των εννοιών, την ανακάλυψη των νοημάτων των εννοιών ή τον επαναπροσδιορισμό τους. Προϋποθέτει και σκοπεύει στον αναστοχασμό και στην επαναδιαπραγμάτευση της προηγούμενης γνώσης-εμπειρίας με βάση την προσφερόμενη νέα γνώση-εμπειρία και μέσω μιας βιωματικής, επικοινωνιακής, ανοιχτής, διαφοροποιημένης και ευέλικτης παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 389). Οποσδήποτε, διακρίνεται για τη δυναμική που έχει στην προσωπική ανάπτυξη και αλλαγή, αλλά και στην κοινωνικοποίηση, όχι ως διαδικασία εξυποκειμενίκευσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 196). Η Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχέσης του προσώπου με τη θρησκεία. Με την έννοια, όμως, της ολιστικής νοημοσύνης του John Dewey (1934, σ. 79) στη βάση της. Μαθαίνει πρωταρχικά στον άνθρωπο πώς να σκέφτεται με νου και καρδιά. Έτσι, αυτή η εκπαίδευση, εφόσον ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ον που πιστεύει, σύμφωνα και με τις Νευροεπιστήμες, αλλά και τις Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, του δίνει τις δυνατότητες «να πιστεύει καλά». Και αυτό το «καλά» σημαίνει κριτικά, δηλαδή ελεύθερα, διερευνητικά, ενεργητικά, με σεβασμό στους άλλους, ειρηνικά, χωρίς ηθικισμούς, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες και πάντα σε σχέση με το πλαίσιο του. Μία τέτοια εκπαίδευση, που έχει τέτοιες δυναμικές στο σχολικό περιβάλλον, είναι ουσιώδης στη διαμόρφωση ευρύτερων τάσεων στην κοινωνία και δεν είναι υπερβολικό να πει κανείς ότι προσβλέπει μέσα από την εκπαίδευση στον μετασχηματισμό της γνώσης σε δράση και στην αλλαγή.

1. Κοινωνική Παιδαγωγική και Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, «αποτελεί από τη φύση της και το αντικείμενο της έρευνάς της ένα διεπιστημονικό πεδίο (interdisciplinary) ή και «υπερσυνεπιστημονικό» (transdisciplinary) (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α: Mylonakou-Keke, 2015b).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα των ζητημάτων- προβλημάτων και να επιτύχει τους στόχους της, υιοθετεί και αναπτύσσει ολιστικές προσεγγίσεις, αναζητώντας και αξιοποιώντας διαφορετικά κατά περίπτωση επιστημονικά πεδία, τα οποία συνεργάζονται, συντονίζονται σε ένα υπερκείμενο επίπεδο (διεπιστημονικότητα) ή ενοποιούν αρχές, γνώσεις και μεθοδολογίες τους και δημιουργούν αναδύεται ένα νέο επιστημολογικό «πρότυπο» (υπερ(συν)επιστημονικότητα, Μυλωνάκου – Κεκέ, 2016).

Στην Κοινωνική Παιδαγωγική το αναδυόμενο επιστημολογικό «πρότυπο»/οντότητα προσφέρει διεπιστημονικά σχήματα εξήγησης, στήριξης και αποτίμησης της εκπαιδευτικής πράξης και των γεγονότων και καταστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτά τα σχήματα αναγνωρίζονται ως προϊόντα της αλληλεπίδρασης πολύπλοκων και ποικίλων συστημάτων δραστηριοτήτων (Engeström, 1999) και για αυτό χρειάζονται ποικίλες, αλλά και συμπληρωματικές και συντονισμένες συνδρομές των επιστημών, αλλά και μελέτη των ποικίλων συστημάτων δραστηριοτήτων. Ακόμη και αυτή η μελέτη στηρίζεται και είναι αποτέλεσμα της υπερ(συν)επιστημονικότητας που η συστημική μεθοδολογία της δημιουργεί και αμοιβαία παράγει, ενώ από αυτήν δημιουργείται ένα νέο διεπιστημονικό πεδίο, που εννοιολογείται στα δύο συστήματα, Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (αποτελεσματικός μετασχηματισμός της γνώσης) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (εκπαίδευση για την προσωπική και συλλογική ανάπτυξη, βελτίωση και αλλαγή).

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (στο εξής Θ.Ε.), όπως ήδη αναπτύχθηκε ως αντικείμενο της εκπαίδευσης και της αγωγής βασίζεται στον συνδυασμό των κλάδων των επιστημών που συνδράμουν στην ανάλυση, εξήγηση και βελτίωση της πράξης, αλλά ουσιαστικά πλαισιώνεται από την επιστήμη της Θεολογίας. Σε κάθε θρησκευτικό πλαίσιο που αναπτύσσεται αρύεται από τη διδασκαλία της κοινότητας ή της ευρύτερης κοινότητας, όταν υφίσταται αναγνώριση μιας κρατικής θρησκείας. Στην Ευρώπη η Θ.Ε. παρουσιάζει 4 τύπους διδασκαλίας: 1. Μη-ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση, 2. ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση – προαιρετική, 3. ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση – υποχρεωτική, με δυνατότητα εξαίρεσης, 4. διδασκαλία θρησκευτικών πληροφοριών ενσωματωμένων σε άλλα μαθήματα (Κουκουνάρας Λιάγκης & Ρεντζή, 2020)

Στην περίπτωσή μας, στο ελληνικό σχολείο, που έχει τη δική του ιστορία

και η λειτουργία του διέπεται από το ελληνικό Σύνταγμα και τη νομοθεσία, αλλά επηρεάζεται και από το ευρωπαϊκό περιβάλλον (Ε.Ε., Συμβούλιο της Ευρώπης), το πλαίσιο της Θ.Ε. είναι χριστιανικό, δηλαδή εμπνέεται από τη χριστιανική διδασκαλία για τον κόσμο και τον άνθρωπο («...να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»). Την ευθύνη του μαθήματος έχει η Πολιτεία και όχι η Εκκλησία και δεν έχει κατηγορητικό χαρακτήρα, δηλαδή στους σκοπούς της δεν περιλαμβάνει τη μύηση σε μία θρησκεία. Το περιεχόμενό της είναι μονοθρησκευτικό, δηλαδή κατά πλειονότητα περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, αλλά και άλλες θρησκείες και θεωρίες για τον κόσμο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018), σύμφωνα με το Ελληνικό Σύνταγμα (άρθρ.16 παρ.2) και τον Νόμο 1566/85¹.

Η Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019) προκύπτει από την εμπειρία στο ελληνικό σχολείο και από έρευνα των τελευταίων πέντε ετών. Αντιμετωπίζει, όπως αναφέρθηκε, το θρησκευτικό φαινόμενο διεπιστημονικά και διαθεματικά, ανοίγοντας τον διάλογο με τις άλλες επιστήμες². Έχει στο κέντρο της μόνιμα, από τη μια, το ερώτημα της αλήθειας, αναγνωρίζοντας τον πλουραλισμό στις επιστημονικές προσεγγίσεις της και, από την άλλη, την ύπαρξη της μίας φυσικής αντικειμενικής πραγματικότητας, κατά Hilary Putnam (Πάτναμ, 2010). Βάση της αποτελεί η μάθηση ως διευκόλυνση και προσαρμογή στην πραγματικότητα. Είναι, περισσότερο, ένας «μετασχηματισμός των πιο διαταραγμένων και ρευστών καταστάσεων σε πιο ελεγχόμενες και πιο σημαντικές» (Dewey, 1929, σ. 236). Αυτή η αλλαγή γίνεται στο σχολείο από τον ίδιο τον μαθητή και την ίδια τη μαθήτριά που δρα ατομικά και συλλογικά στο περιβάλλον της τάξης και έξω από αυτό.

Σήμερα μάλιστα που τα σύνορα εξαιτίας της τεχνολογίας, της οικονομίας και της επικοινωνίας δεν είναι διακριτά ή δεν υφίστανται, οι προκλήσεις

1 Αναφέρεται στο ελληνικό Σύνταγμα, άρθρο 16, παρ.22: «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 διάπασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.» ενώ στον νόμο 1566/85 αναφέρεται «...οι μαθητές: α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη...»

2 Ο Clive Erricker (2010, σ. 195 κ.ε.) προτείνει τη διεπιστημονική εκπαίδευση, ως βάση ανάπτυξης των θεμάτων διερεύνησης του ΠΣ δίνοντας παραδείγματα, όπως τον συνδυασμό Φυσικών επιστημών και Θεολογίας/Θρησκευτολογίας, Τέχνης, Ανθρωπιστικών επιστημών και Θεολογίας/Θρησκευτολογίας. Ο ίδιος θεωρεί ότι από τη στιγμή που η φαινομενολογία επηρεάζει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, από τον Ninian Smart έως τον Robert Jackson, η διεπιστημονική μελέτη της θρησκείας στο σχολείο είναι αναπόφευκτη. Ο ίδιος θεωρεί ότι η συνέργεια Ανθρωπολογίας και Εθνογραφίας δημιουργεί ένα νέο διεπιστημονικό πεδίο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Chater & Erricker, 2013, σ. 58 κ.ε.).

της Εκπαίδευσης για την αλλαγή είναι εντονότερες και τονίζουν τη σχέση δράσης και αλλαγής, αλλά και σχολείου και κοινωνίας (Council of Europe Europe, 2014). Αυτή η δράση για την αλλαγή είναι βασικός σκοπός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και βασική αρχή της Μετασχηματιστικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή, ωστόσο, δεν σημαίνει αλλοτρίωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Με δεδομένο ότι μία βασική προτεραιότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης αποτελεί ο σεβασμός και η ανάδειξη της αξίας της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας κάθε ανθρώπινου όντος, γίνεται αντιληπτό ότι στο πλαίσιο αυτών των δύο Επιστημών δεν επιδιώκεται το άτομο να απεμπολήσει την ταυτότητά του (θρησκευτική, εθνική, κ.λπ.) για κανένα λόγο, αλλά να εκπαιδευθεί στο πώς να την αναγνωρίζει και να την ενισχύει, σεβόμενο ταυτοχρόνως, την ταυτότητα και την ετερότητα του άλλου. Πρόκειται για αυτό που ο Γάλλος Φιλόσοφος και Κοινωνιολόγος Edgar Morin ονομάζει «συμβιοσοφία», τονίζοντας ότι είναι ανάγκη να αναπτύξουμε και να σεβαστούμε τις ταυτότητες τις δικές μας, που είναι πολλαπλές και αντιστοίχως τις ταυτότητες των άλλων, για να διασφαλίσουμε την ενότητα. Με αυτό τον τρόπο αποκτάται και διασφαλίζεται η «συμβιοσοφία», δηλαδή η σοφία του να ζεις μαζί με τους άλλους σε τέτοιο πλαίσιο, ώστε να επιτυγχάνεται η διασφάλιση της ετερότητας μέσα από την ενότητα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013α).

Με αυτό ως δεδομένο, η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει τη βελτίωση και την αλλαγή των συστημάτων που καλείται να θεραπεύσει. Κάθε παρέμβαση Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει στον πυρήνα της τη διαχείριση της αλλαγής, στη θεωρία και στην πράξη, σε συνεχή αλληλεπίδραση (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α, σσ. 133, 145-50). Ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία (Fullan, 2007). Στη Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση η αλλαγή αποτελεί μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, αλλά και σκοπός, επίσης. Βασικά, ο μετασχηματισμός των γνώσεων σε νέα γνώση είναι το θεμέλιο αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης της θρησκευτικής γνώσης. Πρόκειται για μία διαδικασία αλλαγής όσων κάποιων γνωρίζει υπό το φως της νέας προσφερόμενης γνώσης στην τάξη. Αυτό σημαίνει δραστική αλλαγή αν δεν είχε προηγούμενη γνώση, αλλαγή, αν κάτι το γνώριζε λάθος και μερική αλλαγή αν δεν το γνώριζε τόσο καλά. Η ίδια η διαδικασία ενέχει τη δράση. Όπως έχει μελετηθεί, η σκέψη και ο αναστοχασμός αποτελούν βασικές μαθησιακές διαδικασίες, στη νοηματοδότηση των εννοιών της πραγματικότητας, αλλά από μόνες τους δεν οδηγούν στη γνώση. Η δράση που συνδυάζεται με αυτές δίνει αξία στην ανάλυση ενός ζητήματος και στην επίλυση ενός προβλήματος. Στην εποχή μάλιστα των ραγδαίων αλλαγών στις πλουραλιστικές κοινωνίες, που προκαλούν η παγκοσμιοποίηση και η μετακίνηση πληθυσμών, οι απαιτήσεις διαμορφώνουν ένα πεδίο εκπαίδευσης που δεν αρκεί να καλλιεργεί μόνο την αναλυτική σκέψη, αλ-

λά χρειάζεται να αναγνωρίζει τον συμπληρωματικό ρόλο της διαισθητικής σκέψης και της φαντασίας ώστε να οδηγεί πράγματι στον μετασχηματισμό (de Souza, 2008).

Η Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση διαμορφώνεται στη βάση αυτής της προσέγγισης της μάθησης. Είναι ο συνδυασμός στοχασμού, αναστοχασμού και δράσης, που εμπεριέχει τη διαδικασία της αλλαγής και του μετασχηματισμού (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Κι εδώ όπως και στις παρεμβάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επικεντρωνόμαστε σε μία μάθηση που εμπεριέχει θεωρητικά και στοχεύει πρακτικά περισσότερο σε μια αλλαγή ενός δεύτερου επιπέδου, που σημαίνει σημαντική αλλαγή/βελτίωση στη σκέψη και την πράξη ως αποτέλεσμα της εξέτασης των παραδοχών και των αξιών και της κατανόησης του εσωτερικού κόσμου μας, σε αντίθεση με την αλλαγή πρώτου επιπέδου που λίγο πολύ στηρίζεται στην επανάληψη, χωρίς συνεξέταση ή αλλαγή των παραδοχών και των αξιών, που σχηματοποιούν όσα κάνουμε και σκεφτόμαστε (Argyris & Schon, 1996; Ison & Russell, 2000).

Η αλλαγή αυτή, που συντελείται στην Εκπαίδευση, μπορεί να είναι εσωτερική και εξωτερική. Να αφορά την αλλαγή σε όσα κάποιος γνωρίζει και σε όσα κάνει. Και στις δύο περιπτώσεις αποτελεί αποτέλεσμα των διαδικασιών που αξιολογούνται ανάλογα με τα επίπεδα μάθησης και τις διδακτικές διαδικασίες και τεχνικές.

Για αυτό οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που συντελούν σε αυτά τα αποτελέσματα είναι καθοριστικές. Και σε αυτό το επίπεδο διαπιστώνονται κοινές αρχές μεταξύ Κοινωνικής Παιδαγωγικής και Θ.Ε. που είναι:

α) Η θεωρία του ανθρώπου ως πρόσωπο που αναπτύσσεται ολόπλευρα.

Ο μαθητής και η μαθήτριά είναι πρόσωπα στο πλαίσιο μιας σχέσης που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με σκοπό τη μάθηση. Η σχέση εδώ είναι οντολογική, καθορίζει δηλαδή την ύπαρξη του κάθε προσώπου που δεν λειτουργεί ως άτομο, αλλά ως πρόσωπο, πάντα σε σχέση. Υπάρχει θεολογική βάση σε αυτή την προσέγγιση, αλλά και παιδαγωγική (Zizioulas, 1997; Rogers, 1969; Rogers, 1956; Wubbels, den Brok, van Tartwijk, & Levy, 2012).

Τι είναι αυτό που αλλάζει αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση; Το βασικότερο είναι η αντιμετώπιση των μαθητών/τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός τους/τις γνωρίζει σε βάθος και αναγνωρίζει την κάθε προσωπικότητα ξεχωριστά. Ο ρόλος του/της είναι να εμψυχώνει με τον αποτελεσματικότερο τρόπο όλους και όλες και τον κάθε ένα και μία ξεχωριστά. Συνεκπαιδεύεται και ο ίδιος/η ίδια μέσω της απόκτησης κοινής εμπειρίας στο πλαίσιο ενός μαθησιακού περιβάλλοντος συνδιαλεκτικής και πολλαπλασιαστικής μάθησης, όπου όλοι «διδάσκουν» και «διδάσκονται» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2016, σ.

235). Παράλληλα γίνεται φανερό ότι δεν υφίσταται ο δυισμός, τον οποίο διαπιστώνει στη σκέψη άλλων ο John Dewey «ανάμεσα στο γνωρίζειν και στο πράττειν, τη θεωρία και την πρακτική, ανάμεσα στο πνεύμα ως σκοπό και ψυχή της δράσης και το σώμα ως όργανο και μέσον της» (Ντίουϊ, 2016, σ. 533). Ο μαθητής/ η μαθήτρια μαθαίνει ως όλο πρόσωπο, εσωτερικά (νευρικό σύστημα, εγκέφαλος, καρδιά) και εξωτερικά (σώμα, περιβάλλον). Αυτό σημαίνει ότι στην Εκπαίδευση αναπτύσσεται ολόπλευρα, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, για να ευημερήσει στο εδώ και τώρα και για πάντα (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α, σσ. 96-100· Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 159-62· Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019).

β) Η σημασία του πλαισίου του ανθρώπου.

Στη μάθηση που επιχειρεί να προκαλέσει την αλλαγή, τη δράση και τον μετασχηματισμό, η σημασία του πλαισίου του καθενός, σύμφωνα με τους Lev Vygotsky και Ytjö Engeström, και με ό, τι αυτό φέρει, τη γλώσσα, την επικοινωνία, και κυρίως τις αντιλήψεις του κάθε προσώπου, είναι καθοριστική για την εφαρμογή κάθε παρέμβασης ή διδασκαλίας, καθώς και για την αξιολόγησή της (Πουρόκος, 2003· Δερμιτζάκη, 2017, σσ. 59-79). Παράλληλα, αναγνωρίζεται η αξία των διαφορετικών πλαισίων και της ετερότητας, αφού κάθε πρόσωπο της τάξης αναγνωρίζεται και ενδυναμώνεται. Στην Κοινωνική Παιδαγωγική σημαντική είναι η ενίσχυση και των προσώπων που καθορίζουν το πλαίσιο των μαθητών/τριών, της οικογένειας, ώστε να έχει αποτέλεσμα η παρέμβασή της (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σ. 103· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

γ) Η ανάπτυξη κοινότητας συνεργασίας, διάδρασης και αλληλεπίδρασης.

Η ανάπτυξη της σχέσης και της δημιουργίας κοινότητας είναι προϋποθέσεις της μάθησης. Η Συστημική Επιστήμη είναι σύμφυτη με τη λειτουργία και την ανάπτυξη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013α, 2016) και διαλέγεται με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Οι κοινότητες μάθησης αποτελούν το πλαίσιο ανάπτυξης και εκδήλωσης της αλλαγής (Κεκές, 2007· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013β). Η καλλιέργεια των σχέσεων επιτυγχάνεται με τη δραστηριοποίηση όλων, ώστε να διασυνδεθούν και να συμμετέχουν ώστε να επιτευχθεί η διάδραση μεταξύ τους, με το περιβάλλον και με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και η αλληλεπίδραση. Η καλλιέργεια οριζόντιας σχέσης και η συμβολή όλων δημιουργεί μία ευρύτερη βάση στη σχέση που στηρίζεται σε ομοιότητες, στην οικειότητα και στη δημιουργία κοινών εμπειριών και πολλαπλών διασυνδέσεων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 250 κ.ε.). Ανάλογα με τη λειτουργία της ομάδας είναι και τα αποτελέσματά. Καλλιεργημένες, δυνατές και συνεργατικές σχέσεις αυξάνουν τη διάθεση για δράση και αλλαγή (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α, σσ. 105-6).

δ) Ο ρόλος της αναστοχαστικότητας.

Σημασία έχει ο κριτικός αναστοχασμός ως συνεχής μέθοδος αξιολόγηση που διασφαλίζει την αποτελεσματικότητα και τον σεβασμό των αρχών της παιδαγωγικής προσέγγισης (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α, σσ. 95-6). Παράλληλα, ο αναστοχασμός αποτελεί βασική γνωσιακή και μεταγνωσιακή στρατηγική, αναγνώρισης, διαχείρισης και κατανόησης της γνώσης. «Αυτός αφορά την ίδια τη διδασκαλία και την εξυποκειμενίκευση της γνώσης, που αντλείται από τις εμπειρίες της διδασκαλίας και συντελείται στη διδακτική πράξη αρχικά, αλλά και στη συνέχεια στη ζωή ώστε να επέλθει ο μετασχηματισμός της γνώσης σε δράση. Η σημασία της αναστοχαστικής έκφρασης των μαθητών/τριών είναι μεγάλη για τη μάθηση, γιατί βοηθά τους ίδιους και τις ίδιες στην αναγνώριση και διαχείριση της νέας γνώσης, καθώς και στην αξιολόγησή της σε σχέση με τη χρησιμότητά/ωφελιμότητά της για τη ζωή τους. Θεωρείται, για αυτό, απαραίτητη μαθησιακή διαδικασία σε κάθε διδασκαλία, γιατί μέσω της αναγνώρισης των στοχαστικών και διαδραστικών διαδικασιών οι μαθητές/τριες στοχάζονται και αναστοχάζονται τι έκαναν και τι έμαθαν και σε πολλές περιπτώσεις γιατί το έκαναν και γιατί το έμαθαν» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 122-126 και 140-141). Δεν πρόκειται για μία διαδικασία σκόπιμης αμφισβήτησης, αλλά μία τεχνική που συντελεί στην κατανόηση.

2. Η συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (σχολικό μάθημα και έρευνα) και Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως πεδίο έρευνας

Οι έρευνες που αναπτύχθηκαν (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019· Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015) στο πλαίσιο της ΘΕ ανέδειξαν ζητήματα φιλοσοφίας και προσανατολισμού της ΘΕ, τα οποία είναι καθοριστικά για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό της ρόλο. Συγχρόνως αναδύθηκε, μέσα από την έρευνα της μετασχηματιστικής προσέγγισης της μάθησης και εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2013) και της διδακτικής της εφαρμογής στη Θ.Ε., μία επιτακτική ανάγκη: να διερευνηθεί η Θ.Ε. και το πλαίσιο της, με όρους κοινωνικών συστημάτων (Engeström, 1999; 2005) και πρακτικών, αλλά και του Υπερ(συν) επιστημονικού Κοινωνικοπαιδαγωγικού Μοντέλου, που έχει σχεδιαστεί με βάση τη διαλεκτική σχέση των θεωριών της Μεθοδολογίας των Ανθρώπινων Συστημάτων, της Συστημικής Επιστήμης («Οργανισμός που μαθαίνει» (Senge, 2006), της Συνεργατικής Ένεργου Έρευνας και του Μοντέλου της Συνεκπαίδευσης/Syneducation και της Διαχείρισης της Γνώσης (Κεκές, 2007, 2008· Mylonakou-Keke, 2015b, σσ. 1897-1900· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2016, σσ. 234-235). Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι στο σχολείο η τάξη, η κοινότητα έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία στην παραγωγή της

γνώσης. Το θέμα είναι ο μετασχηματισμός της γνώσης σε δράση για την αλλαγή και πώς αυτό ενεργείται στο σχολείο και αξιολογείται σε αυτό το πλαίσιο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Αναδεικνύεται λοιπόν, ένας καθοριστικός παράγοντας που είναι το πλαίσιο στο οποίο παράγεται η κοινωνική πρακτική της διδασκαλίας, μάθησης και εκπαίδευσης (μάθημα του σχολείου), αλλά και αυτή της έρευνας (έρευνα του μαθήματος του σχολείου).

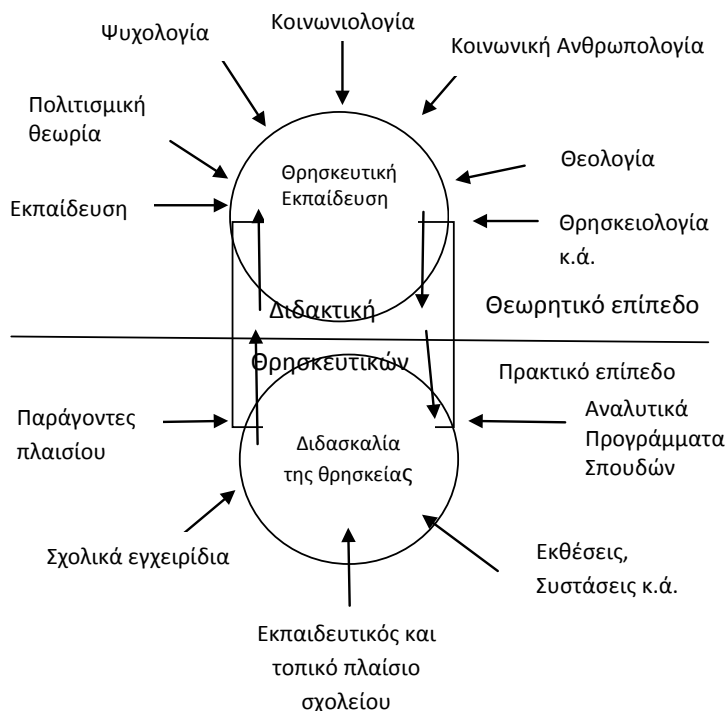
Η Θ.Ε. ως μάθημα του σχολείου και η Θ.Ε. ως έρευνα είναι δύο πρακτικές που σχετίζονται, αλλά δεν ταυτίζονται. Για τον Geir Afdal το τι είναι η Θ.Ε. στο σχολείο δεν απαντά αυτόματα στο τι είναι η Θ.Ε. ως έρευνα. Και οι δύο αφορούν τη θεωρία και την πράξη. Για το μάθημα στο σχολείο είναι προφανής η σχέση των δύο. Η έρευνα όμως, από τη μια, σχετίζεται άμεσα με την πρακτική της διδασκαλίας στο σχολείο (Afdal, 2010, σσ. 9-11), και την επίδραση αυτής στη ζωή των υποκειμένων της μάθησης, που δρουν και μαθαίνουν συλλογικά και, από την άλλη, μπορεί να παράγει θεωρία, που δεν βασίζεται απαραίτητα στις σχολικές συνθήκες ή να σχετίζεται άμεσα με το σχολείο (Afdal, 2010, σ. 120).

Κοινό θέμα είναι η μάθηση, η γνώση και η κατανόηση. Για τον Andrew Wright, η φιλοσοφία και η θεολογία προσφέρουν τα εργαλεία στην έρευνα της Θ.Ε. Οι Κοινωνικές Επιστήμες βοηθούν στη διερεύνηση του κοινωνικού-εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο αυτή συντελείται, αλλά η Θεολογία υποστηρίζει την αναζήτηση της αλήθειας, που στο πλαίσιο αυτό λαμβάνει χώρα από τα υποκείμενα της μάθησης (Wright, 2004, σ. 225). Η οπτική του Wright έχει δεχτεί πολλές κριτικές (Afdal, 2010, σσ. 123-4· Erricker, 2010, σσ. 54-59· Jackson, 2008), εξαιτίας της θεολογικής βάσης της και της έλλειψης εμπειρικής διερεύνησής της. Δεν παύει, όμως, να προσφέρει επιχειρήματα για την ανάπτυξη επιστημονικής θεωρίας της θεολογικής βάσης της Θ.Ε.. Αυτή έχει ενδιαφέρον για την ελληνική Θ.Ε., αφού έχει αναπτυχθεί θεωρητικά κυρίως με βάση τη Θεολογία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 53-54). Η αδυναμία, ωστόσο, που φαίνεται να παρουσιάζει στην πράξη που παράγει η θεωρία του Wright, δεν έχει ξεπεραστεί, αφού δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να την αποδεικνύουν.

Η έρευνα στη Θ.Ε. είναι ένα εγχείρημα που σχετίζεται με τον διάλογο των Επιστημών, την Εκπαίδευση, τη Θεολογία, αλλά και άλλες επιστήμες³. Για τους Mark Chater και Clive Erricker η Θ.Ε. σήμερα, δεν έχει ευκρινώς προσδιορισμένο αντικείμενο, τουλάχιστον στη δυτική προσέγγισή της,

3 Η διαπίστωση αυτή δεν αρύεται από ελληνικές θρησκευοπαιδαγωγικές πηγές. Η έρευνα στην ελληνική Θρησκευτική Εκπαίδευση δεν έχει φτάσει στο σημείο να ασχοληθεί με τη διαθρησκευτική και διαπολιτισμική βάση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Παρ' όλο που έχουν παρουσιαστεί τα τελευταία 40 χρόνια θεωρητικές έρευνες για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΘΕ, πολύ λίγες περιπτώσεις ερευνητών, εισάγουν άλλες επιστήμες στην παραγωγή θεωρίας και πράξης της ΘΕ εκτός της Ορθόδοξης Θεολογίας, η οποία προσεγγίζει τον τελευταίο αιώνα φοβικά τον σύγχρονο κόσμο και τα επιτεύγματά του (Gallagher, 2013· Ιερά Μητρόπολη Δημητριάδος-Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών, 2007).

που δεν έχει ως σκοπό και περιεχόμενο την ένταξη σε μία θρησκεία. Για αυτό η έρευνά της εστιάζεται στη δημιουργία μιας Θ.Ε. που μπορεί να έχει μέλλον και να αναπτύσσεται στα πεδία της θρησκείας, της πολιτικής και της φιλοσοφίας (Chater & Erricker, 2013, σ. 144). Το ερώτημα είναι γιατί αυτή να είναι διακριτή σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου; Για τον Geir Skeie η διδακτική των Θρησκευτικών έχει ένα ενδιάμεσο ρόλο μεταξύ της θεωρίας των διαφορετικών επιστημών και πράξης της διδασκαλίας της θρησκείας στο σχολείο, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1. Η θρησκευτική εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί για τον Geir Skeie κοινωνιο-πολιτισμική δραστηριότητα, που σχετίζεται άμεσα με τη διδακτική δραστηριότητα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών στο σχολείο. Τη σχέση αυτή την ερμηνεύει ως ερμηνευτική και διαλεκτική (Skeie, 1998, σ. 216). Από αυτή προκύπτουν επιχειρήματα για διακριτή θέση της Θ.Ε. στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου σε σχέση με άλλα μαθήματα που μπορεί να προσφέρουν θρησκευτική εκπαίδευση σε ένα μέρος τους (π.χ. Λογοτεχνία, Ιστορία κ.ά.)



Σχήμα 1: Οι συσχετίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με άλλες Επιστήμες, σύμφωνα με τον Skeie, (βλ. Geir Afdal, 2010, σ. 126, σε μετάφραση)

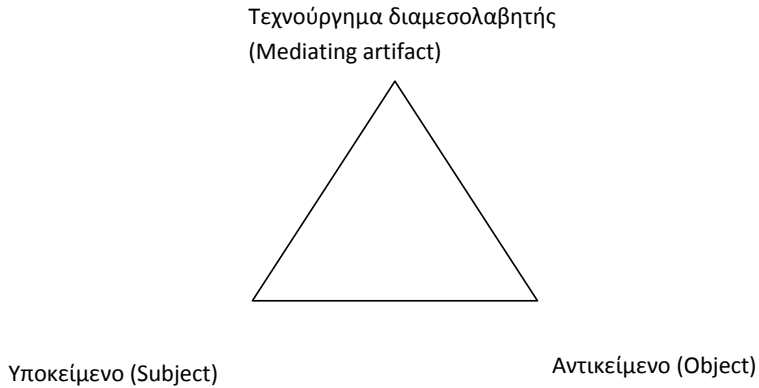
Η οπτική του Skeie εδράζεται σαφώς στην ευρεία επιστημονική βάση της ΘΕ ως έρευνας. Αυτή παράγει θεωρία και πράξη σχετική με πολυάριθμες κοινωνικές πρακτικές. Αφήνει όμως περιθώρια απομάκρυνσης από την ουσιαστική θρησκευτική μάθηση και γνώση, όπως αυτή μπορεί να παράγεται μόνο στο σχολείο.

Στην προβληματική αυτή αναδύεται η διερώτηση αν πράγματι η έρευνα και η διδακτική πράξη στη Θ.Ε. σχετίζονται με σύγχρονες επιστήμες οι οποίες μπορούν να «αγκαλιάζονται», να ανακαινίζονται κυριολεκτικά από τη Θεολογία. Και δεν πρόκειται για μία ρομαντική ιδέα. Ο εναγκαλισμός αυτός δεν μπορεί να είναι τίποτε άλλο παρά η εφαρμογή της Θεολογίας ως μίας εκπαιδευτικής «εφεύρεσης»⁴ που μπορεί να δρα για το καλό του ανθρώπου και της κοινωνίας του.

Στο εγχείρημα αυτό οι αναφερόμενες απόψεις βοηθούν να αποσαφηνίσουμε α) τη φύση της Θ.Ε. ως πρακτική, β) πώς η πρακτική σχετίζεται με την έρευνα και γ) τι σημαίνει αυτό για την κατανόηση της Θ.Ε. ως έρευνα. Η πρόταση του Geir Afdal πράγματι προσφέρει αυτό το θεωρητικό πλαίσιο για να διερευνηθούν επιστημονικά τα παραπάνω. Προτείνει ότι η έρευνα στον χώρο της Θ.Ε. οφείλει να αντιμετωπίζει το πεδίο της πρακτικής στο σχολείο ως θεωρητική πηγή (Afdal, 2010, σ. 130). Χρησιμοποιεί τη «θεωρία της δραστηριότητας» (activity theory), που βασίζεται στον Πραγματισμό, τον Wittgenstein και την εθνομεθοδολογία, όπως προσεγγίζεται από τον Yrjö Engeström. Αυτή η οπτική αλλάζει πολλά στον τρόπο που θεωρείται η θεωρία στην έρευνα και δη στην ελληνική θρησκευτοπαιδαγωγική κοινότητα, που ξεκινά από- και αρκείται στη- θεολογική ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου. Κάτι που επηρεάζει έτσι κι αλλιώς το «σύστημα δραστηριότητας/των» (activity system) της έρευνας της Θ.Ε. και της ίδιας της Θ.Ε..

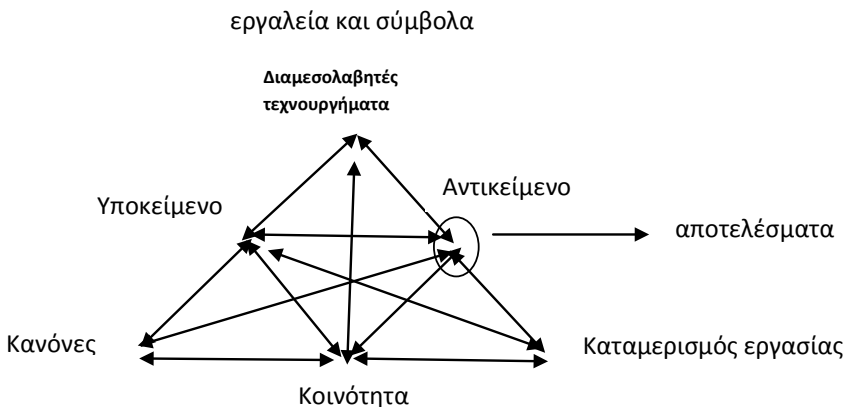
Είναι δεδομένο ότι χρειάζεται να δούμε αναλυτικά τι προσφέρει η προσέγγιση του Engeström στην ερευνητική πρακτική. Στηρίζεται στον βιγκοτσκιανό κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (Σχήμα 2), που θεωρεί τη μάθηση ως σχεσιακή διαδικασία μεταξύ υποκειμένου, γνωστικού αντικειμένου και διαμεσολαβητών, που είναι δημιουργήματα-τεχνουργήματα (artifacts) του ανθρώπου όπως είναι η γλώσσα, οι αριθμοί, οι εικόνες, οι αφηγήσεις και οι σωματικές επιδράσεις (Vygotsky, 1986).

4 Αν μπορεί η θρησκεία να δράσει στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης μετασημασιολογικά και «υπερανθρωπιστικά», κατά Erstein, μπορεί να προσφέρει τις αρχές ή τη μέθοδο μιας Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, η οποία η ίδια θα είναι ανθρωπιστική εφεύρεση, στην οποία θα λειτουργούν οι αρχές και η μέθοδος και θα προσφέρει εκείνα τα εργαλεία και τι ιδέες «που μπορούν να μετασηματίσουν ένα δεδομένο πεδίο έρευνας» (Erstein, 2017, σ. 41).



Σχήμα 2: Το μοντέλο μάθησης του Lev Vygotsky (1987)

Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση καθορίζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει. Όπως και ότι το περιεχόμενο της μάθησης το οποίο αποτελεί πολιτισμικό προϊόν και πολιτισμική διαδικασία, διαμορφώνεται και ερμηνεύεται ανάλογα με την κοινότητα που το δημιουργεί και υπό τις πολιτισμικές συνθήκες αυτής της δημιουργίας. Το υποκείμενο της μάθησης σε αυτή τη διαδικασία δρα σε προσωπικό επίπεδο ενεργητικά και μετασχηματιστικά με τη διαδικασία της εξυποκειμενίκευσης (individuation).



Σχήμα 3: Το σύστημα δραστηριότητας/τήτων του Engeström (2005, σ. 61)

Οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες και τον/την εκπαιδευτικό. Για τον Engeström αυτή η μαθησιακή κοινότητα (learning community) ερμηνεύεται ως σύστημα δραστηριότητας/τήτων (activity system) (Engeström, Activity theory and transformation, 1999) το οποίο διαμορφώνουν και άλλοι παράγοντες.

Όπως φαίνεται από το Σχήμα 3 επεκτείνεται σαφώς το τριγωνικό πολιτισμικό περιβάλλον του Vygotsky με τρεις νέους παράγοντες: α) τους κανόνες, ρητούς και άρητους, που διέπουν το σύστημα δραστηριότητας/τήτων, β) την κοινότητα, που αποτελείται από σύνολο ατόμων με κοινή ιστορία η οποία υπερβαίνει τη μονάδα, στο πλαίσιο της οποίας το σύστημα υπάρχει, και γ) τον καταμερισμό εργασίας, που υφίσταται στο σύστημα ανάμεσα στους συμμετέχοντες/χουσες. Είναι ακόμη αξιοπρόσεχτο ότι το αντικείμενο στο πολιτισμικό περιβάλλον παρουσιάζεται με ένα σύμβολο (οβάλ), γιατί δηλώνει τη μεταβλητότητα των αντικειμένων και τη δυσκολία στον ορισμό και τη σαφήνισή τους. Χαρακτηρίζεται από ασάφεια, προκαλεί έκπληξη, επιδέχεται ερμηνείας, διαφορετικής νοηματοδότησης και δυνατότητα αλλαγής (Engeström, 2005, σ. 61). Αυτό σημαίνει ότι το αντικείμενο μιας πρακτικής, ο σκοπός και το συστατικό στοιχείο του συστήματος δραστηριότητας/τήτων, είναι μεταβλητά. Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι η μάθηση είναι μία σχεσιακή, κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα και αυτό επιδρά σαφέστατα την έρευνά της.

Στην έρευνα της Θ.Ε., έτσι, η διαδικασία της μάθησης αλλάζει ανάλογα με το σύστημα δραστηριότητας/τήτων, το οποίο την καθορίζει. Δεν μπορεί δηλαδή το φαινόμενο της θρησκείας να ορισθεί με τη διδασκαλία εξωτερικά και να μεταδοθεί ή να ανασυσταθεί από τους μαθητές/τις μαθήτριες, συλλογικά ή ατομικά. Και αυτό δεν γίνεται γιατί ακριβώς οι πτυχές του φαινομένου της θρησκείας ερμηνεύονται ανάλογα με την τάξη, στην οποία διενεργείται η διδασκαλία. Ανάλογα με την προηγούμενη ιστορία της τάξης, τη γλώσσα και τα αντικείμενα μέσω της οποίας η θρησκεία γίνεται κατανοητή, τη σημασία που έχει η θρησκεία στην εν λόγω τοπική κοινωνία και ούτω καθεξής. Η κατανόηση, έτσι, δεν αφορά αναγκαστικά μόνο το ίδιο το πρόσωπο, αφού αυτή διαλεκτικά σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους, μέλη της μαθησιακής κοινότητας. Στην περίπτωση της έρευνας, λοιπόν, λαμβάνονται υπόψη, όσο είναι δυνατόν, όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη Θ.Ε., τη διδασκαλία της και το τελικό αντικείμενο της μάθησης.

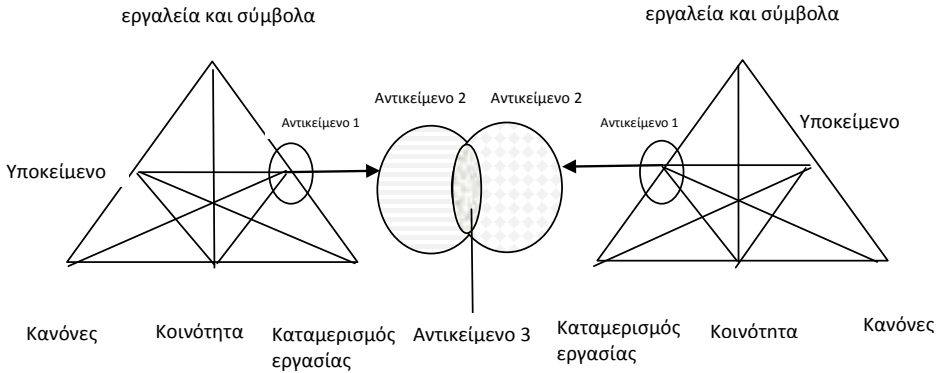
Συγχρόνως, όμως, γίνεται αντιληπτό ότι και η ίδια η έρευνα ερμηνεύεται ως ένα ξεχωριστό σύστημα δραστηριότητας/τήτων, με κανόνες που καθορίζουν τι είναι έρευνα στη Θ.Ε., έχει διακριτή ερευνητική κοινότητα με τις ανάλογες κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις, και επιπλέον ένα είδος κατανομής εργασιών. Για τον Afdal το σύστημα της έρευνας διαφέρει από το σύστημα της θρησκευτικής μάθησης στο σχολείο. Έχουν διαφο-

ρετικούς κανόνες και χρησιμοποιούν διαφορετικά εργαλεία. Τα υποκείμενα (ερευνητές από τη μια, δάσκαλοι και μαθητές/τριες, από την άλλη) είναι διαφορετικά, όπως και τα αντικείμενα. Στη διδασκαλία στην τάξη κάποιος/ες μαθαίνουν για τη θρησκεία και από τη θρησκεία. Στην έρευνα δεν μαθαίνει κάποιος/α για τη θρησκεία, αλλά μαθαίνει/ερευνά την πρακτική της μάθησης, πώς μαθαίνει κάποιος/α για τη θρησκεία και από τη θρησκεία (Afdal, 2010, σ. 129). Όπως ήδη ειπώθηκε και τα δύο συστήματα παράγουν θεωρία και είναι κοινωνικές πρακτικές. Το θέμα είναι η σχέση και η επίδραση της έρευνας στην πρακτική του σχολείου, μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας των δύο συστημάτων.

Έτσι, σε αυτό το ερευνητικό πεδίο και η Θ.Ε. και η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελούν πράγματι περίπλοκα συστήματα δραστηριοτήτων που τα ίδια ενέχουν διαδικασίες αυτό-αναστοχασμού (self-reflection). Εμπλέκονται δηλαδή σε επανομηματοδότηση παλαιών εννοιών, προβάλλουν νέες έννοιες ή κατανοούν με νέο τρόπο τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Για να επιτευχθεί αυτό αναζητήσαμε τα πεδία που η πρακτική και η έρευνα μπορούν κάθετα και οριζόντια να συναντώνται και να μετασχηματίζονται (Engeström, 2001, σσ. 153-4).

Αυτό που προκύπτει από την ίδια τη μέθοδο έρευνας, που στηρίζεται στη θεωρία της δραστηριότητας, είναι ένα νέο αντικείμενο μάθησης, που προέρχεται από τα δύο αντικείμενα των δύο συστημάτων, όπως παριστάνονται στο Σχήμα 3, τα οποία είναι κοινά, αλλά εννοιολογούνται ανάλογα με το σύστημα δραστηριότητας/τήτων. Στο σημείο που οι δύο εννοιολογήσεις μοιράζονται κοινό τόπο ή αλληλοσυμπληρώνονται αναδεικνύεται το νέο αντικείμενο, το οποίο αποτελεί μία νέα κατανόηση της Θ.Ε., ίσως μίας νέας ανθρωπιστικής εφεύρεσης.

Στην περίπτωση της μελέτης μας ο μετασχηματισμός και η αλλαγή που οικοδομούνται και προκαλούνται με τη θρησκευτική μάθηση λειτουργούν ως αποτελέσματα και διήκουσες έννοιες του νέου αντικειμένου. Πρόκειται για μία άλλη κατανόηση της Θ.Ε. και δημιουργία μίας προσέγγισής της, που θα μπορούσε να θεωρηθεί νέα και καινοτόμος. Αυτό το νέο αντικείμενο εννοιολογείται στα δύο συστήματα, που είναι, από τη μια, αυτό του σχολείου και του μαθήματος των Θρησκευτικών (πρακτική) και, από την άλλη, της συνέργειας της Μετασχηματιστικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (αποτελεσματικός μετασχηματισμός της γνώσης) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (εκπαίδευση για την προσωπική και συνεργατική ανάπτυξη, προσφορά, βελτίωση αλλαγής), η οποία αξιολογείται αν μπορεί να σκοπεύει στην υπεύθυνη δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων (έρευνα).



Σχήμα 4: Το μοντέλο των δύο συστημάτων δραστηριότητας/τήτων που συναντώνται (Engeström, 2005, σ. 63)

Στο πλαίσιο μίας ερευνητικής παρέμβασης η έρευνα λειτουργεί στον χώρο του κοινού τύπου, του αντικειμένου 3, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4. Η μεθοδολογία της έρευνας καθορίζεται από την επιστημολογία των δύο πεδίων, αλλά και του κοινού νέου αντικειμένου.

4. Συμπεράσματα

Επιχειρήθηκε να μελετηθεί η συνέργεια Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Με βάση το πλαίσιο που προσφέρει η Κοινωνική Παιδαγωγική αξιοποίησης επιστημονικών πεδίων με κοινές αρχές, η συνέργεια είναι δυνατή και βασίζεται στις κοινές αρχές των δύο πεδίων: α) η θεωρία του ανθρώπου ως πρόσωπο που αναπτύσσεται ολόπλευρα, β) η σημασία του πλαισίου του ανθρώπου, γ) η ανάπτυξη κοινότητας αλληλεπίδρασης, διάδρασης, θετικών σχέσεων και συνεργασίας και δ) ο ρόλος της αναστοχαστικότητας και της μετασχηματιστικής γνώσης και μάθησης.

Η συνέργεια αυτή έχει κοινό σκοπό την αλλαγή σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Ιδιαίτερα ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος της Θ.Ε. μελετήθηκε και στο επίπεδο της διδακτικής και της ερευνητικής πρακτικής με τη βοήθεια της θεωρίας του Engeström με σκοπό να διερευνηθεί η ανάδυση, πιθανώς, ενός νέου αντικειμένου, από τον συνδυασμό των δύο συστημάτων. Έτσι, φαίνεται, ότι με βάση το παραπάνω κοινό πλαίσιο αρχών και την κοινωνική δυναμική της Θ.Ε., με την οποία στην τάξη ο άνθρωπος μαθαίνει για τη θρησκεία και από τη θρησκεία και, με την έρευνα, μαθαίνει/ερευνά την πρακτική της μάθησης, πώς μαθαίνει κάποιος/α για τη θρησκεία και από τη

θρησκεία, τα δύο συστήματα, Κοινωνικής Παιδαγωγικής και Θ.Ε., μπορούν να παράγουν νέα θεωρία. Αναδύεται ένα νέο επιστημολογικό πεδίο, που για τις Ανθρωπιστικές και τις Κοινωνικές Επιστήμες είναι σημαντικό, αφού δείχνει να έχει εφαρμογές πραγματικές στην προσωπική και συλλογική ζωή και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου κάθε και να προκαλεί βελτιωτικές αλλαγές, που είναι ένας από τους βασικούς ρόλους της εκπαίδευσης.

5. Βιβλιογραφία

- Afdal, G. (2010). *Researching Religious Education as Social Practice*. Munster/New York/Munchen/ Berlin: Waxmann.
- Argyris, C., & Schon, D. (1996). *Organisational Learning II*. New York: Addison Wesley.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. London: Routledge.
- Chater, M., & Erricker, C. (2013). *Does Religious Education have a future?* London and New York: Routledge.
- de Souza, M. (2008). Education for transformation: meeting students' needs in changing contemporary contexts. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(1), σσ. 27-37.
- Dewey, J. (1934). *A common faith*. London: Yale University Press.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. Στο J. Dewey, *Later Works, 1935-53* (Τόμ. 13, σσ. 1-63). Carbondale: Soythern Illinois University Press.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In: Cameron, C. & Moss, P. (Eds). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. pp. 33-52. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (1999). Activity thoery and transformation. Στο Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Panamäki (Επιμ.), *Perspectives on activity theory* (σσ. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London New York: Routledge.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Ison, R., & Russell, D. (2000). *Agricultural Extension and Rural Development: breaking out of traditions, a second-order systems perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, R. (2008). Contextual religious education and the interpretive approach. *British Journal of Religious Education*, 30(1), σσ. 13-24.
- Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

- Kornbeck, J. & Rosendal - Jensen, N. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Mylonakou - Keke, I. (2015a). 1844 - 2014: 170 years of Social Pedagogy. Can economic crisis highlight the potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 2-23.
- Mylonakou - Keke, I. (2015b) The emergence of “Syn-epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907.
- Mylonakou - Keke, I. (2015c). Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.
- Mylonakou - Keke, I. (2018). A Social Pedagogical Intervention Model (Spim4Rest): A Human Rights Education Model for Refugee Children and Families. In: Giotsa, A. Z. (Ed.) *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches*, 121-138. New York: Nova Science Publishers.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Random House Business Books.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Tondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Wright, A. (2004). *Religion, education and post-modernity*. London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Epstein, M. (2017). *Ανθρωπιστικές Εφευρέσεις και Ηθική της Μοναδικότητας*. (Γ. Πινακούλας, Μεταφρ.) Αθήνα: Ροές.
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες-Πολιτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. (Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ.) Στασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Δερμιτζάκη, Ε. Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν. Ανάπτυξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεκές, Ι. (2007). *Η διαχείριση της γνώσης στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κεκές, Ι. (2008). Κυβερνοουστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση: Προς μια νέα συνθετική μοντελοποίηση. Στο Α. Αλεξόπουλος & Ε. Αδαμίδης (Επιμ.), *Συστημική Θεωρία και Πρακτική: Από τη συστημική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου στη συστημικο-δυναμική του αναπαράσταση* (Κεφάλαιο 3: 57-89). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). *Ομολογιακή και μη ομολογιακή Θρησκευ-*

- τική Εκπαίδευση. Ποια σημασία μπορεί να έχουν οι όροι σήμερα;. *ΕΛΘΕ/GjRE*, 1(1).
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται Εκπαίδευση σήμερα;*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013α). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013β). Συνεκπαιδευτικές Κοινότητες: Αναγκαιότητα, Δημιουργία, Οργάνωση, Λειτουργία, Ανάπτυξη, Αποτελεσματικότητα. *Ηώς*, 3, 21- 48.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2016). Ο Επιστημολογικός Χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Στο: Μπάρος, Β. κ.ά. (επιμ.): *Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση: Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας*. Αθήνα: Διάδραση, 215 – 250.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Πάτναμ, Χ. (2010). *Το νόημα και οι αισθήσεις*. (Κ. Παγωνδιώτης, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΚΚΡΕΜΕΣ.
- Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ | ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ | ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ | ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

ολοκληρωμένες εκδοτικές υπηρεσίες

για βιβλία υψηλών απαιτήσεων



οσελότος
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

www.ocelotos.gr

Βατάτζη 55, 114 73 Αθήνα | ΤΗΛ.: 210 64 31 108, 2106431137 | ocelotos@ocelotos.gr