



Θέατρο & Εκπαίδευση δεσμοί αλληλεγγύης

Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.). (2012).
Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
ISBN 978-960-9529-01-3

Theatre & Education *bonds of solidarity*

Govas, N., Katsaridou, M., Mavreas, D. (eds.). (2012).
Athens: Hellenic Theatre/Drama & Education Network
ISBN 978-960-9529-01-3

Οι θρησκείες στο σχολείο.
Μία μετανεωτερική προσέγγιση
της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης
με τεχνικές από το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης



Το άρθρο αυτό είναι ελεύθερα προσβάσιμο μέσω της ιστοσελίδας: www.TheatroEdu.gr
Εκδότης: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
Για παραγγελίες σε έντυπη μορφή όλων των βιβλίων: info@theatroedu.gr

This article is freely accesible via the website www.TheatroEdu.gr.
Published by the **Hellenic Theatre/Drama & Education Network**.
To order hard copies write to info@theatroedu.gr

ΔΙΑΒΑΣΤΕ ΤΟ ΑΡΘΡΟ ΠΑΡΑΚΑΤΩ
Read the article below

Το άρθρο αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί δωρεάν για έρευνα, διδασκαλία και προσωπική μελέτη. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση μετά από άδεια του εκδότη.

Οι θρησκείες στο σχολείο. Μία μετανεωτερική προσέγγιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με τεχνικές από το Θέατρο στην Εκπαίδευση

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης

Περίληψη

Η εκπαίδευση αποτελεί προϊόν της νεωτερικότητας και οργανώνεται σε εκκοσμικευμένο περιβάλλον. Αυτό σημαίνει ότι η Θρησκευτική Εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως μάθημα του σχολικού προγράμματος, όπως τα υπόλοιπα, και όχι ως μύηση σε μία θρησκεία. Στην Ελλάδα το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένα ακόμη μάθημα του Προγράμματος Σπουδών και δεν έχει ομολογιακό χαρακτήρα με βάση τα δύο τελευταία προγράμματα (2003, 2011). Υιοθετώντας μάλιστα παιδαγωγικά τον κονστρουκτιβισμό, σήμερα, χρησιμοποιεί περισσότερο τις τεχνικές του Θεάτρου στην Εκπαίδευση, αφού και οι δύο βασίζονται στην εμπειρία, καλλιεργούν δεξιότητες και στάσεις αποδομώντας την παγιωμένη γνώση και ζητώντας την ελεύθερη άποψη. Φυσικά αυτή η θρησκευτική εκπαίδευση επιδιώκει να αναπτύξει την κριτική στάση και την ερμηνεία της πραγματικότητας των θρησκειών και των πολιτισμών, που παράγουν, στοχεύοντας στην ειρηνική συνύπαρξη και την αλληλεγγύη. Η εισήγηση αυτή εξετάζει γιατί το θέατρο διευκολύνει τη διάδραση μεταξύ μαθητών και θρησκευτικής γνώσης στο σχολείο, με αναφορά σε εφαρμογές στην τάξη, οι οποίες στηρίζονται στην εμπειρία των Heathcote και Somers.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτικά, κονστρουκτιβισμός, διδακτική, Θέατρο στην Εκπαίδευση, τεχνικές μαθήματος.

Εισαγωγή

Παρ' όλο που η θρησκεία μετά την επικράτηση του χριστιανισμού δεν αποτέλεσε παράγοντα ανάπτυξης για το θέατρο, η πραγματικότητα τόσο στη μεσαιωνική Ευρώπη, με το Θρησκευτικό Δράμα, όσο και στο Βυζάντιο, με τις θρησκευτικές παραστάσεις από τον 4ο κιόλας αιώνα και τα «μυστήρια», αργότερα, αποδεικνύει ότι η θρησκεία με τα πλούσια θέματά της έδωσε τροφή στο θέατρο. Σήμερα, επιχειρούμε να φωτίσουμε αυτή τη σχέση στο πλαίσιο όμως, του σχολείου και της παιδαγωγικής. Στην εκπαίδευση, όπου συναντώνται, θέατρο και θρησκείες μπορούν να επιτύχουν σημαντικά ανάλογα με την παιδαγωγική. Μιλούμε, βέβαια, για εκπαίδευση και διδασκαλία στη μετανεωτερική σκέψη, στην οποία η αυθεντία είναι αμφισβητήσιμη, η υποκειμενικότητα είναι εκτιμητέα, η γνώση δεν είναι αντικειμενική και όλες οι πραγματικότητες συλλογικές και προσωπικές ερμηνεύονται και αξιολογούνται. Αν αυτά δεν είναι απλά φληναφήματα, στην πράξη τους είναι ό,τι πιο ριζοσπαστικό για την εκπαίδευση και δη για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ), που προσφέρεται στο σχολείο με το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ)¹.

Θρησκείες στο σχολείο

Οι θρησκείες συνεχίζουν να έχουν ρόλο στη σύγχρονη εποχή, στην οποία επανέρχονται σε σχέση με την πλήρη επικράτηση του ορθολογισμού και την απώλεια των παραδοσιακών τρόπων ζωής (Habermas 2001). Όμως, οι θρησκείες και οι αξίες τους δε σταμάτησαν ποτέ να επηρεάζουν τον κόσμο και μετά το Διαφωτισμό. Η παρουσία τους στην ιδιωτική και δημόσια σφαίρα επηρέαζε πάντα την κοινωνία και την πολιτική, άμεσα ή έμμεσα και με ανάλογο βαθμό, που εξαρτιόταν από την εκκοσμίκευση (Γεωργιάδου κ.ά 2002: 9). Ίσως, βέβαια, τη σημερινή κατάσταση να την περιγράφει εναργέστερα ο Berger με το συλλογισμό ότι η επιστροφή των θρησκειών δε συνοδεύεται πάντοτε με «επιστροφή του Θεού» (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2009: 90).

Στον ελληνικό χώρο, κράτος και έθνος δημιούργησαν ένα ελληνοχριστιανικό ελληνοκεντρισμό διατηρώντας πολυσύνθετες σχέσεις. Το πλέγμα αυτό είναι ευδιάκριτο σε τομείς όπως η εκπαίδευση. Η εκπαίδευση, από την άλλη, επαναπροσδιορίζεται στη μετανεωτερική σκέψη. Η αφήγηση της μαζικής εκπαίδευσης, το

σχολείο και η κατάκτηση της γνώσης, οι σχέσεις δύναμης, εξουσίας και αυθεντίας στην τάξη προσδιορίζουν τους όρους, με τους οποίους επιτελείται η κριτική της νεωτερικότητας, και την αλλαγή που νομιμοποιεί τη μετανεωτερικότητα στην εκπαίδευση και τη διδασκαλία (Φρυδάκη 2009: 237-8). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι θρησκείες στο σχολείο αναζητούν τη θέση τους και η ΘΕ επαναπροσδιορίζεται διεθνώς.

Αναλυτικότερα, η ΘΕ συσχετίζεται με παραμέτρους, όπως η οικογένεια και το πολιτιστικό της περιβάλλον, οι θρησκευτικές ομάδες, οι πολιτικές ιδεολογίες, η κατανόηση του εαυτού και η ενηλικίωση του υποκειμένου. Παράλληλα με τα παραπάνω, η ύπαρξη της ΘΕ εξαρτάται από το πολίτευμα και το σύνταγμα κάθε Πολιτείας και την εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται σε θέματα θρησκειών και σχολείου. Παρ' όλο που εκφράζονται απόψεις για μη υποχρεωτικότητα της ΘΕ, για περιορισμό της στην ιδιωτική ζώνη, για χρήση του δικαιώματος της θρησκευτικής ελευθερίας εκ μέρους των γονέων, η Ευρωπαϊκή Ένωση και η Ελληνική Πολιτεία νομιμοποιούν με επίσημα κείμενα και αποφάσεις τη ΘΕ², αφού έχουν προκύψει, μετά από έρευνες, τα εξής: α) Είναι δύσκολο να κατανοήσει κανείς τον πολιτισμό και την πολιτική χωρίς να αναφερθεί στις θρησκείες (Wright 2004:116), ενώ παράλληλα υφίσταται πολυθρησκευτικότητα και κατάτμηση των θρησκειών. Σκοπός της εκπαίδευσης είναι να βοηθά τους νέους να αντιμετωπίσουν τον κόσμο, στον οποίο ανήκουν, και για αυτό οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές γίνονται αντικείμενο μελέτης και μάθησης με σκοπό την κατανόηση (Cush 2007: 218), την ειρηνική συνύπαρξη και την αλληλεγγύη (REDCo 2009), β) Οι νέοι και οι πεποιθήσεις τους επηρεάζονται από τη θρησκευτική και την πολιτισμική παράδοση της οικογένειας και του περιβάλλοντός τους και κατά συνέπεια οι αντιλήψεις τους βρίσκονται υπό διαπραγμάτευση (Jackson 2004: 64). Συγχρόνως, πηγή πληροφοριών για τις θρησκείες αποτελούν το σχολείο και τα Μ.Μ.Ε. (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010: 44-45). Γ' αυτό το σχολείο παρέχει το ασφαλές πλαίσιο για διάλογο, επικοινωνία και δημιουργία δεσμών κυρίως, όταν οι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και βρίσκονται εν συνόλω, χωρίς εξαιρέσεις, απαλλαγές ή διαχωρισμούς με βάση τις θρησκευτικές και κοσμικές πεποιθήσεις τους (Leganger-Krogstad 2003: 152), γ) Σύμφωνα με την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, όλοι οι νέοι ανεξαιρέτως έχουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας (άρθρο 2 και 18) και της εκπαίδευσης (άρθρο 26) που προωθεί την κατανόηση, ανεκτικότητα και επικοινωνία μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (άρθρο 26, παρ.2). Η επιλογή του είδους της εκπαίδευσης επαφίεται στους γονείς (άρθρο 26, παρ.3). Εγείρονται, βέβαια, προβληματισμοί αν, για παράδειγμα, οι γονείς επιλέγουν μία εκπαίδευση που δεν καλλιεργεί την ανεκτικότητα μεταξύ των θρησκευτικών κοινοτήτων (Cush 2007: 220) ή ζητούν την εξαίρεση, αναιτιολόγητα, του παιδιού τους από τη ΘΕ στερώντας από το παιδί το δικαίωμα να μάθει και να κατακτήσει ένα θρησκευτικό γραμματισμό που είναι απαραίτητος για την κατανόηση του κόσμου και που προασπίζεται διεθνώς ως δικαίωμα κάθε νέου ανθρώπου (Moore 2007: 28-33). Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων των Ανθρώπου αναγνωρίζει «... την ελευθερία εκδηλώσεως της θρησκείας ή των πεποιθήσεων μεμονωμένως ή συλλογικώς, δημοσία ή κατ' ιδίαν, δια της λατρείας, της παιδείας, και της ασκήσεως των θρησκευτικών καθηκόντων και τελετουργιών» (άρθρο 9, παρ.1) με τους περιορισμούς των νόμων, βέβαια, της Πολιτείας (άρθρο 9, παρ.2), δ) Η θρησκεία σχετίζεται με την ηθική και η εκπαίδευση παίζει σημαντικό ρόλο στη θρησκευτική και ηθική ανάπτυξη του παιδιού (Rogers 1980). Έχει μελετηθεί η θεωρία των θρησκευτικών και ηθικών σταδίων ανάπτυξης των παιδιών, με ενδιαφέροντα αποτελέσματα, που επιβεβαιώνουν τη σχέση ηθικής και θρησκευτικής ανάπτυξης (Kohlberg 1981, 1984, Fowler 1981), σταδίων ηθικής ανάπτυξης και συμπεριφοράς (Jennings, Kilkeny & Kohlberg 1983) ή ανεκτικότητας απέναντι σε άλλες θρησκείες (Fowler 1980).

Η κονστρουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης ως βάση συνάντησης της ΘΕ και του Θεάτρου στην Εκπαίδευση.

Ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί μία ψυχολογική και φιλοσοφική θεωρία και ερμηνεία της φύσης της μάθησης (Simpson 2002), κατά την οποία ο μαθητής δημιουργεί τη δική του μάθηση (Schunk 2010: 252). Επηρεάστηκε από τη θεωρία και έρευνα της ανθρώπινης ανάπτυξης, κυρίως των Piaget (1970,1972), Vygotsky (1997) και άλλων (Von Glasersfeld 1995, Bruner 1996, 1997). Έχει ως βάση τη πραγματιστική παραδοχή ότι η αλήθεια έχει σχετική αξία, γιατί δεν είναι μία αντικειμενική, αμετάβλητη και απόλυτη. Σχετική αξία έχει και η γνώση της, γι' αυτό δεν υπάρχει απόλυτη και αντικειμενική γνώση ή εξήγηση του κοινωνικού κόσμου. Αυτό που συμβαίνει στην πραγματικότητα είναι η υποκειμενική οικοδόμηση της γνώσης μέσα από πολλαπλά νοήματα και σημασιοδοτήσεις, που προσδίνει ο καθένας. Παραδοχές που καθορίζουν την κονστρουκτιβιστική θεώρηση της μάθησης είναι: α) δεν υφίσταται το αλάθητο της επιστήμης, β) κάθε γνώση επιδέχεται ερμηνείας, γ) υπάρχουν πολλές και κατασκευασμένες πραγματικότητες, ανάλογα με τον τόπο, το χρόνο και την προοπτική και δ) η γνώση είναι διαπραγματεύσιμη, δομείται και διαχέεται μέσα στην ομάδα, μέσω μίας πορείας αλληλεπιδράσεων και στοχαστικών προσεγγίσεων. Έτσι, στο χώρο της εκπαίδευσης τα παραπάνω αντανακλώνται σε αντίστοιχες παραδοχές: α) τονίζεται τι αντιλαμβάνεται ο μαθητής ως γνώση και όχι τι μπορεί να ανακαλέσει στη μνήμη του, β) σημαίνεται ποια είναι η προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού για το γνωστικό αντικείμενο

του και όχι τόσο ποιες είναι οι γνώσεις του και γ) διακρίνεται στην οικοδόμηση της γνώσης η παιδαγωγική αξία της συνεργασίας, του διαλόγου, της δράσης, της ανακάλυψης, της διαπραγμάτευσης και της κοινότητας (Φρυδάκη 2009: 240-1). Παράλληλα, στο χώρο της διδασκαλίας, η συμπεριφοριστική θεώρηση, με μια διδασκαλία που στηρίζεται στις ενέργειες του εκπαιδευτικού, που οδηγούν σε μάθηση από την πλευρά των μαθητών, θεωρείται επιστημονικά παρωχημένη, γιατί είναι κατανοητό πως ό, τι κάνει ο εκπαιδευτικός επηρεάζει τη μάθηση και πως αυτή είναι μία σύνθετη διαδικασία στην οποία υπεισέρχονται αμοιβαίες αλληλεπιδράσεις μεταξύ εκπαιδευτικών, διδακτικών δραστηριοτήτων, γνωστικών διεργασιών, προγενέστερων γνώσεων και ιδεών, που έχει ο μαθητευόμενος, και του περιβάλλοντος διδασκαλίας (Pintrich & Shunk 2002). Ο μαθητής συγκροτεί τη γνώση σε μία αδιάλειπτη σχέση θέσης και αντίθεσης με τις πολλαπλές πραγματικότητες του κόσμου. Διερωτάται, ανακαλύπτει και ρωτά ξανά σε μία διαρκή δράση που τον κάνει πιο ενεργό. Ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει τις ενέργειες και διαμεσολαβεί στην επίτευξή τους, αξιολογώντας αδιαλείπτως.

Η κονστрукτιβιστική θεωρία αποτελεί βάση συνάντησης του θεάτρου και των θρησκευτικών στην εκπαίδευση. Η παιδαγωγική του θεάτρου και των μετανεωτερικών θρησκευτικών στην εφαρμογή τους προϋποθέτουν τα εξής:

α) ένα μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές έχουν ενεργητικό ρόλο στη μάθηση- νοητικά, φυσικά, κοινωνικά και συναισθηματικά και παρέχει στους μαθητές πλούσιες εμπειρίες που τους παρακινούν να μάθουν,

β) διδασκαλία σε ομάδες, δραστηριότητες, συνεργασία μεταξύ μαθητών, συνεργατική μάθηση, παροχή πλαισίου στήριξης και μαθητείας. Μια τέτοια διδασκαλία αφορά μείζονες έννοιες και χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό δραστηριότητας των μαθητών, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και αυθεντικών αξιολογήσεων,

γ) η εμπειρία των μαθητών, τα αυθεντικά τους προβλήματα και τα τοπικά θέματα γίνονται αντικείμενα μάθησης που αρχίζουν και ολοκληρώνουν κάθε μάθημα. Η γνώση έχει σχέση με τη ίδια τη ζωή των πρωταγωνιστών της μάθησης και οι ιδέες των μαθητών επιζητούνται, γιατί έμφαση δίνεται λιγότερη στην επιφανειακή μάθηση και περισσότερη στη βαθύτερη κατανόηση,

δ) η διδασκαλία στοχεύει στην ανάπτυξη γνωστικών και μεταγνωστικών δεξιοτήτων,

ε) ο εκπαιδευτικός είναι εμπυχωτής με πλήρη ευθύνη, ακόμη και όταν οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν την μάθηση. Γι' αυτό σχεδιάζει πολλαπλές δραστηριότητες λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, (Schunk 2010: 288-96),

στ) η τάξη μετατρέπεται σε εργαστήριο και γίνεται ουσιαστικά κοινότητα μάθησης (Kalantzis & Cope 2012), στην οποία οικοδομείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα και ενθαρρύνεται η διατύπωση απόψεων και η άσκηση κριτικής με σκοπό τον αναστοχασμό και την κριτική αποτίμηση των προσωπικών απόψεων (Wagner 1998, 2002: 4-18 Κοντογιάννη 2000, Κοσσυβάκη 2003, 2004, Somers 2001).

Σε αυτό το πλαίσιο η θρησκευτική εκπαίδευση που παρέχεται στο σχολείο με το ΜτΘ θεωρείται εντελώς διαφορετικά, αφού λαμβάνεται ως βάση η σχετικότητα της μίας, σε αυτή την περίπτωση θρησκευτικής, αλήθειας. Πολύ περισσότερο όταν το θρησκευτικό φαινόμενο εμφανίζεται στην κοινωνία μέσα από αντικρουόμενες πτυχές της αλήθειας και με ένα πλουραλιστικό χαρακτήρα, τόσο που μπορεί κανείς να μιλά για ένα «μοντέρνο πλουραλισμό» (Skeie 1995). Παράλληλα, το Θέατρο στην Εκπαίδευση διαμορφώνει το κατάλληλο περιβάλλον και προσφέρει τις απαραίτητες τεχνικές για να διδαχθεί των ΜτΘ ως ένα ακόμη μάθημα ισότιμο με όλα τα άλλα, που παρέχεται σε όλους τους νέους από την Πολιτεία, είναι μέρος του Προγράμματος Σπουδών και υπηρετεί τους στόχους της γενικής εκπαίδευσης (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011).

Εφαρμογές στην τάξη

Η θεωρία και οι πρακτικές των Somers και Heathcote αποδεικνύουν εναργέστερα πως οι μαθητές φτάνουν στη γνώση, σύμφωνα με την κονστрукτιβιστική θεωρία, μέσω του δράματος στην περίπτωση της ΘΕ. Στο παρόν θα αναφερθούν οι εφαρμογές που πραγματοποιήθηκαν για τρία χρόνια από το 2009 έως το 2012 στο 1ο ΓΕΛ Νέου Ηρακλείου στο ΜτΘ και η ερευνητική αξιολόγηση αυτών.

Πακέτο Εξερεύνησης (Πολλαπλό Ερέθισμα)

Σκοπός αυτής της δράσης είναι η δημιουργία μιας ιστορίας, μέσα από αντικείμενα. Εξάπτε το ενδιαφέρον όσων συμμετέχουν οι οποίοι εξερευνούν τον κόσμο ενός ξένου σε ένα πλαίσιο ενσυναίσθησης και ταύτισης. Το περιεχόμενο του πακέτου είναι προσωπικά αντικείμενα ενός ανθρώπου που συσχετισμένα τα ίδια αποκαλύπτουν σταδιακά μία προσωπικότητα ή μια ιστορία. Έτσι, δρα εποικοδομιστικά, καλλιεργώντας το κατάλληλο έδαφος για να οικειοποιηθεί το νέο αντικείμενο μάθησης. Η επιλογή των αντικειμένων που περιλαμβάνει το πακέτο ορίζει το είδος των ιστοριών που προκύπτουν. Βέβαια, σκοπός είναι να προκύψει η ιστορία που επιτυγχάνει συγκεκριμένους σκοπούς και στόχους του μαθήματος. Όταν, πάντως, τα παιδιά δημιουργούν τη δική τους ιστορία/αφήγηση επιλέγουν στοιχεία που έχουν σχέση με τα ίδια και την εμπειρία τους. Αυτή η επιλογή και η διαδικασία αλληλεπιδρά με την αυτογνωσία του παιδιού και τη δημιουργία ταυτότητας.

Το πακέτο εξερεύνησης μπορεί να είναι όντως ένα κουτί-πακέτο, αλλά θα μπορούσε να είναι και μία τσάντα ή σακούλα, ανάλογα με το τι θέλει να αποκαλύψει η επιλογή. Άλλο σημαίνει ένα κουτί παπουτσιών κάτω από ένα κρεβάτι και άλλο μία σακούλα από κατάσταση ρούχων συγκεκριμένης μάρκας γεμάτη αντικείμενα παρατημένη στο πεζοδρόμιο. Τα αντικείμενα στο εσωτερικό μπορεί να είναι ο,τιδήποτε είναι χρήσιμο στην ιδέα. Μία φωτογραφία, μία σκισμένη φωτογραφία, μία μουτζουρωμένη φωτογραφία σημαίνουν εντελώς διαφορετικά πράγματα για τον κάτοχο του πακέτου. Σκοπός είναι τα αντικείμενα να συνθέτουν ένα ερέθισμα για τη δημιουργία ιστορίας. Γι' αυτό τα αντικείμενα θα πρέπει να υπαινίσσονται γεγονότα, συναισθήματα, δράσεις, να δημιουργούν ένα δίκτυο σχέσεων που δεν είναι πασιφανώς κατανοητό και να αναδύουν μία αφηγηματική σχέση μόνο όταν συσχετίζονται (Somers 2008: 121).

Αρχικά ο εμπυχωτής δείχνει το πακέτο και εξηγεί πού το βρήκε. Απαντά σε ερωτήσεις, κάνοντας κατανοητό ότι πρόκειται για συνθήκη και ότι η ιστορία δεν είναι πραγματική. Φυσικά χρειάζεται προσοχή, γιατί πρέπει να δημιουργηθεί μία παιγνιώδης ατμόσφαιρα. Ανοίγει το πακέτο σε δεύτερη φάση και ζητά από τα παιδιά να πάρουν ένα αντικείμενο να το περιγράψουν και να βγάλουν τα συμπεράσματά τους. Γίνεται σε κάθε αντικείμενο συζήτηση και ο εκπαιδευτικός δεν επιβεβαιώνει. Όταν όλα τα αντικείμενα εκτεθούν, τότε θα πρέπει να απαντήσουν σε δύο βασικές ερωτήσεις: 1) Ποιοι είναι οι άνθρωποι που εμπλέκονται σε αυτή την ιστορία και 2) τι τους συμβαίνει; Ενεργοποιώντας τη φαντασία τους προκαλούνται να συνθέσουν μία αληθοφανή ιστορία, την οποία στη συνέχεια μπορούν να διερευνήσουν και να την παραστήσουν χρησιμοποιώντας άλλες τεχνικές μαθήματος (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010: 146-8).

Το πολλαπλό ερέθισμα που δημιουργεί αυτή η δράση αποδεικνύεται στη χρησιμοποίησή τους σε σενάριο μαθήματος της Α' Λυκείου με θέμα *Η μύηση σε μία θρησκεία, το Βάπτισμα*. Στο μάθημα αυτό τα παιδιά ανακαλύπτουν μέσα από την ιστορία ενός νέου Γάλλου φοιτητή ανάμεσα σε άλλα, κυρίως τη σοβαρότητα της απόφασης να ακολουθεί κανείς μία θρησκεία (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010: 186-198). Το πακέτο εξερεύνησης, που ήταν ένα πακέτο παπουτσιών, παρουσιάστηκε ως εξής: «Αυτό το κουτί περιέχει τα αντικείμενα πάνω από το γραφείο του πρωταγωνιστή. Θα ήθελα να τα δούμε και να τον γνωρίσουμε συνάγοντας συμπεράσματα για τη ζωή του. Ας έρθει ένας να πάρει ένα αντικείμενο και να το παρουσιάσει στους υπόλοιπους».

Περιείχε τα εξής: αντικείμενα:

1) Ένα βιβλίο θρησκευολογίας με σελιδοδείκτη στο Ισλάμ,



2) Μία φωτοτυπία από ιστοσελίδα αφιερωμένη στο Βουδισμό,

3) Ένα μπρελόκ δώρο από κάποια Κριστίν. Υπάρχει μία αφιέρωση επάνω γραμμένη στα γαλλικά «Από τη Βαρκελώνη σου στέλνω την καρδιά μου να τη φυλάς. Φιλιά Κριστίν»,

4) Μία επιστολή από Καθηγητή Πανεπιστημίου, με ημερομηνία 5/2 που αναθέτει στον Φιλίπ (ο πρωταγωνιστής) μία εργασία με θέμα «Ορθοδοξία και Μοντέρνος Πολιτισμός»,

5) ένα CD μουσικής,

6) το απόκομμα από μία σελίδα του ημερολογίου του πρωταγωνιστή, με ημερομηνία 21/2. Σε αυτή αναγράφονται τα εξής:

«Διάβασμα, διάβασμα, διάβασμα, αναζήτηση

στη σοφία του ανθρώπου να βρούμε τον εαυτό μας, την ιστορία του τις ρίζες του. Λες και φταίμε! Φταίω; Πληρώνω; Ευτυχώς που με σώζει η Ελλάδα που έχω μέσα μου (γι' αυτό γράφω φαίνεται στα ελληνικά), ο μικρός Πλάτωνας και ο μεγάλος Αριστοτέλης.

Γράψεμο, γράψεμο, γράψεμο (sic). Έτσι για εκτόνωση-Ευτυχώς που υπάρχει κι αυτό. Α, κι εσύ αγαπημένη.

Τι με πιασε τέτια (sic) ώρα;

Απογοήτευση, μιζέρια, μοναξιά ή μοναχικότητα. Πάντως όχι απελπισία.

ΤΙΠΟΤΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ ΔΕ ΜΕ ΚΑΝΕΙ ΝΑ ΖΩ

Μόνο αναπνέω και αναζητώ....

Να πάρω τηλέφωνο στο μοναστήρι για την εργασία. Λες αυτοί να έχουν βρει μέσα στην μοναξιά την ΑΠΑΝΤΗΣΗ»

Université de Sorbonne
Paris IV
Faculté des Lettres
Département des Etudes Culturelles

Paris, le 05/02/2009
Nom d' étudiant: Philippe Leclair
Sujet de l' exposé: Orthodoxie et
culture moderne
Date de présentation: 03/05/2009

Le Professeur
Gérard Deville

Τα αντικείμενα σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών και τη ζωή τους. Όταν ολοκληρωθεί η παρουσίαση τους οι μαθητές γνωρίζουν ήδη πολλά για τον Φιλίπ Λεκλαίρ, τη ζωή του (φοιτητής, το κορίτσι του είναι η Κριστίν και είναι στη Βαρκελώνη, Ελληνογάλλος), τον χαρακτήρα του (αναζητητής, πεσιμιστής), τα συναισθήματά του και τις επιθυμίες του (απογοήτευση από το σύγχρονο τρόπο ζωής, έλλειψη προορισμού, υπαρξιακά ερωτήματα). Έχει αναλάβει μία εργασία για την Ορθοδοξία. Έχει δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα για την προσφορά του νέου που στην περίπτωση αυτή είναι η απόφαση να βαπτισθεί και πόσο σημαντική είναι αυτή για να λαμβάνεται τόσο γρήγορα και σε τέτοια ψυχολογική κατάσταση.

Στην αξιολόγηση του σεναρίου οι μαθητές παρουσίασαν γραπτό κείμενο που αναδεικνύει ότι μεγάλο ποσοστό κατανόησαν τη σοβαρότητα της μύησης σε μία θρησκεία, όποια κι αν είναι αυτή. Στον πίνακα φαίνεται το ικανοποιητικό ποσοστό της κάθε σχολικής χρονιάς αυτών που πέτυχαν απόλυτα τον αναφερθέντα στόχο του μαθήματος. Παρόμοια ερευνητικά ευρήματα, που ελέγχουν τα παρόντα, αναδεικνύονται από τη χρήση του Πακέτου εξερεύνησης στα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα (Κουκουναράς-Λιάγης 2011: 75-89)

Σχολική χρονιά	Αριθμός μαθητών	Επιτυχία του στόχου	
2009-10	121	98	81%
2010-11	87	61	70%

Ακόμη οι μαθητές που ήταν Α΄ Λυκείου τη σχολική χρονιά 2009-10 ρωτήθηκαν όταν τελείωναν την Γ΄ Λυκείου, το 2012 (Μάρτιος) «Τι σας έμεινε από το ΜτΘ τα τρία χρόνια στο Λύκειο; Δώστε μέχρι τρεις απαντήσεις» και από τους 119 οι 27, δηλαδή σχεδόν 1 στους 4, περιέλαβαν στις απαντήσεις τους την ιστορία του Φιλίπ, από την Α΄ Λυκείου. Η χρονική απόσταση και μάλιστα για την ηλικία των εφήβων προσδίδει αξία στους αριθμούς.

Διοργανώνουμε ένα Συνέδριο

Ο «Μανδύας του Ειδικού» είναι ένα σύστημα διδασκαλίας που χρησιμοποιεί τη συνθήκη του θεάτρου για ένα πλασματικό περιβάλλον στο οποίο οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό δρουν υιοθετώντας όλες τις συμπεριφορές που είναι απαραίτητες για να λειτουργεί αυτό. Για παράδειγμα συμφωνούν ότι θα είναι όλοι μέλη μιας επιχείρησης. Ο εκπαιδευτικός θα είναι ο διευθυντής και όλοι οι μαθητές αναλαμβάνουν ένα ρόλο. Το εκάστοτε πλαίσιο του «μανδύα του ειδικού» το επινοεί ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας υπόψη τα γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος και τους μαθησιακούς του στόχους. Οι συμμετέχοντες αποδέχονται τις υποχρεώσεις τους και τη δεοντολογία που πηγάζει από το ρόλο τους. Η εμπειρία, η διάδραση, η ανακάλυψη της γνώσης, οι σχέσεις, η αντιμετώπιση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, ο κοινοτισμός καθιστούν την μάθηση, που οικοδομείται με αυτό τον τρόπο, ιδιαίτερα σημαντική και αξιοσημείωτη (Heathcote & Bolton 1995).



Με βάση την παιδαγωγική προσέγγιση αυτής της τεχνικής επινοήθηκε η δράση «Διοργανώνουμε ένα Συνέδριο», κατά την οποία η μαθητική κοινότητα διοργανώνει σε ρόλους ένα επιστημονικό συνέδριο. Το θέμα του συνεδρίου μπορεί να είναι μέρος της διδακτέας ύλης ή να προέλθει από τα ίδια τα παιδιά, όπως σε ένα σχέδιο εργασίας. Οποσδήποτε αυτό πρέπει να αφορά τους συμμετέχοντες και να προκαλεί το ενδιαφέρον τους. Από την αρχή οι μαθητές επιλέγουν ρόλους: 1) Διοργανωτές, 2) Πολιτικός- υποστηρικτής, 3) Επιστήμονες, 3) Δημοσιογράφοι, 4) Συμμετέχοντες. Αφού δοθούν οι οδηγίες καθορίζεται ο χρόνος κατά τον οποίο η τάξη θα λειτουργεί με τον «Μανδύα του ειδικού», κάθε εβδομάδα. Όλοι λειτουργούν με βάση το ρόλο τους σε πραγματικό χρόνο. Ο εκπαιδευτικός είναι απλά ένας από τους διοργανωτές. Η συνεχής επιστάσια και επαναξιολόγηση βοηθά ώστε να εργαστούν αποτελεσματικά όλοι και να γίνονται διορθώσεις και παρεμβάσεις. Φυσικά στο τέλος πραγματοποιείται το συνέδριο, όπως τα ίδια τα παιδιά το έχουν διοργανώσει. Πώς θα είναι η διοργάνωση; Θα βρεθούν χορηγοί; Ποιος είναι ο τρόπος που θα επιλέξουν οι ομιλητές να παρουσιάσουν τους λόγους τους; Πώς θα αντιδράσουν οι συμμετέχοντες στις απόψεις που ακούγονται και τι θα γράψουν οι δημοσιογράφοι; Πώς θα εξελιχθεί το συνέδριο; Θα είναι μια ανούσια παρουσίαση ή μία συναρπαστική εμπειρία για όλους; (Κουκουναράς-Λιάγκης 2011: 153-158).

Η δράση αυτή πραγματοποιήθηκε στην ίδια μαθητική ομάδα (σύνολο πέντε τμημάτων) για δύο σχολικές χρονιές (2009-10 και 2010-11), όταν παρακολουθούσαν την Α΄ (124) και τη Β΄ Λυκείου (112). Στην Α΄



το θέμα ήταν : Η θέση των λαϊκών και της γυναίκας στην εκκλησία και στη Β': Εμείς και οι θρησκείες του κόσμου. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στη δράση και διοργάνωσαν δύο συνέδρια στα οποία εργάστηκαν παράγοντας έργο ανάλογα με το ρόλο τους. Δημιουργήθηκαν αφίσες και προγράμματα, στήθηκαν προτζέκτορες και διενεργήθηκαν έρευνες που θα ζήλευαν πτυχιούχοι επιστήμονες.

Οι ίδιοι σε φύλλο αξιολόγησης που συμπλήρωσαν παραδέχονται ότι με αυτή τη δράση σε γνωστικό και μεταγνωστικό επίπεδο έμαθαν πολλά (67%), ένωσαν υπεύθυνοι (91%), συνεργάστηκαν (59%), δημιούργησαν (62%), γνωρίστηκαν καλύτερα (78%). Επιθυμούν το μάθημα να περιλαμβάνει τέτοια δράση (88%) γιατί αποκτούν εμπειρίες, τους ενδιαφέρει, εκφράζονται και ακούγονται, ένωσαν καλύτερα στην ομάδα, ενώ στα αρνητικά αναφέρουν ότι δυσκολεύτηκαν με την εργασία εκτός σχολείου (52%). Κατά την αξιολόγηση των μαθησιακών στόχων από τον εκπαιδευτικό η οποία έγινε γραπτά στην τελική εξέταση με ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, αναδεικνύεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό κατέκτησε λίαν καλώς έως άριστα τους στόχους σε γνωστικό επίπεδο και τις δύο χρονιές, με ικανοποιητικότερα ίσως αποτελέσματα στη Β' Λυκείου.

	A' Λυκείου	Μαθητές: 124	B' Λυκείου	Μαθητές: 119
Άριστα (18,1-20)	90	72,5%	91	76,4%
Λίαν καλώς (16,1-18)	19	15,3%	15	12,6%
Καλώς (13,1-16)	11	8,8%	13	10,9%
Σχεδόν καλώς (9,5-13)	4	3,2%	0	0,0%

Στην παραπάνω ερώτηση που απάντησαν ως μαθητές Γ' Λυκείου αυτή η ομάδα έδωσε ένα εντυπωσιακό αποτέλεσμα για τη δράση αυτή. 93% (110) απάντησαν ότι τους έμεινε από το ΜτΘ στο Λύκειο το Συνέδριο και από αυτούς το 92% (101) το αποτιμούν θετικά.

Συμπέρασμα

Είναι σαφές ότι θρησκείες και θέατρο συναντιούνται στη μεταμοντέρνα παιδαγωγική του κονστρουκτιβισμού. Σε μια τέτοια συνάντηση η ΘΕ μπορεί είναι για όλους τους μαθητές και να στοχεύει στην αλληλεγγύη και την ειρηνική συνύπαρξη με σεβασμό στον πολιτισμό του καθενός και στις παραδόσεις του τόπου. Οι εφαρμογές που πραγματοποιήθηκαν, ως μελέτες περίπτωσης, αφήνουν τα περιθώρια να συμπεράνουμε ότι τα θεατρικά και το θέατρο μπορούν παιδαγωγικά να στηρίζονται στην προηγούμενη εμπειρία των παιδιών και να δημιουργούν νέες εμπειρίες πετυχαίνοντας επαρκώς τους μαθησιακούς στόχους και σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία ο μαθητής σε ένα τέτοιο πλαίσιο να δημιουργεί τη δική του μάθηση.

Σημειώσεις

¹ Θρησκευτική αγωγή ένα παιδί μπορεί να λαμβάνει κυρίως από την οικογένεια, τις θρησκευτικές κοινότητες και το σχολείο. Η θρησκευτική αγωγή και εκπαίδευση παρέχονται στο σχολείο από διάφορα γνωστικά αντικείμενα, το πρόγραμμα του σχολείου και το μάθημα των θρησκευτικών. Στο παρόν άρθρο αναφερόμαστε μόνο στο μάθημα των Θρησκευτικών.

² Στην Ευρώπη μετά το 2001 γίνεται συνεχώς λόγος, για το «διαπολιτισμικό και διαθρησκευτικό διάλογο» και υπάρχουν πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ) που φανερώουν τη βαρύτητα που δίνει το ΣτΕ και άλλοι οργανισμοί στο θέμα των θρησκειών στο σχολείο. Έτσι, προέκυψε στην τελική Διακήρυξη της Αθήνας των Υπουργών Παιδείας και Πολιτισμού, το 2003, η αναφορά, στο άρθρο 11, να εισαχθεί στην εκπαίδευση ο δια-θρησκευτικός διάλογος. Ακολούθησε η παρότρυνση του ΣτΕ στην Έκθεση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα του ΣτΕ, για το 2007, στο άρθρο 10, να ενθαρρυνθεί ο σεβασμός μέσω της εκπαίδευσης για όλες τις θρησκείες και πεποιθήσεις. Στα παραπάνω προστίθεται η Σύσταση 1720 του ΣτΕ, με θέμα «Εκπαίδευση και Θρησκεία», η οποία παρ' όλο που δεν έχει υποχρεωτική χροιά, δίνει σαφές περιεχόμενο στην υποχρεωτική θρησκευτική εκπαίδευση, που συστήνεται προς όλα τα κράτη μέλη. Αποτέλεσμα, τέλος, όλων των διασκέψεων, μακροχρόνιων δράσεων και ερευνών είναι η σύσταση 12 του 2008 (CM/Rec (2008)12/28-7-09) του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. προς τα κράτη μέλη για υποχρεωτική θρησκευτική αγωγή σε διαπολιτισμικό πλαίσιο εκπαίδευσης, το οποίο διαμορφώνεται από τη Λευκή Βίβλο για το Διαπολιτισμικό Διάλογο (CM(2008)30/2 May 2008).

Παράλληλα, ο Οργανισμός για την Ασφάλεια και την Συνεργασία στην Ευρώπη (Organisation for Security and Cooperation in Europe-OSCE), δρώντας ανεξάρτητα από το ΣτΕ πραγματοποίησε ένα πρόγραμμα για τα 56 μέλη κράτη του με σκοπό να παράγει ένα εργαλείο με εκείνες τις αρχές βάσει των οποίων τα κράτη μέλη θα αναπτύξουν τις κατάλληλες πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές για τη ΘΕ. Έτσι, προέκυψε ο Οδηγός: *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools (TGP)* στο οποίο προσφέρονται τα κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν και όπου διδάσκονται οι θρησκείες και άλλες φιλοσοφικές αντιλήψεις (OSCE 2007:11-12) καθώς και οδηγίες για τη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες (OSCE 2007: 39-51). Πρωταρχικός σκοπός του Οδηγού αυτού είναι η προώθηση της θρησκευτικής ελευθερίας.

Στην Ελλάδα, η Πολιτεία λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και το Σύνταγμα, στο οποίο προβλέπεται η *καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης*, χωρίς κανένα περαιτέρω προσδιορισμό (άρθρο 16, παρ.2), διατήρησε μέχρι σήμερα υποχρεωτικό το ΜτΘ στα προγράμματα σπουδών με δυνατότητα απαλλαγής. Στα τελευταία προγράμματα, ακόμη, που αφορούν την υποχρεωτική εκπαίδευση (2003, 2011), ερμηνεύοντας το παραπάνω άρθρο σε σχέση με το άρθρο 13, παρ. 1 του Συντάγματος, που αναφέρεται στη *θρησκευτική ελευθερία*, προσπέρασε την αναφορά του Νόμου 1566/85 στην *πίστη στα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης* και διαμόρφωσε ένα γνωσιακό, μη ομολογιακό μάθημα.

Βιβλιογραφία

- Berger, P. (1973). *The Social reality of religion*. Middlesex: Penguin University Books.
- Bruner, J. (1997). *Γ. Πράξεις νοήματος* (Η. Ρόκου & Καλομοίρης, Μετ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Γεωργιάδου, Β., Δεμερτζής, Ν. & Λίποβατς, Θ. (2002). Πρόλογος. Στο Λίποβατς, Θ., Δεμερτζής Ν. & Γεωργιάδου, Β (επιμ.). *Θρησκείες και πολιτική στη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Κριτική.
- Cush, D. (2007). Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum, *British Journal of Religious Education*, 29(3), 217-227.
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for learning: Dorothy's Heathcote's mantle of the expert approach to education*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Fowler, J. (1980). Faith and the Structuring of Meaning. Στο Brusselmans, C., O' Donahue, J. (επιμ.). *Toward moral and religious maturity* (pp. 343-373). NJ : Morristown.
- Fowler, J. (1981). *Stages of Faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Habermas, J. (2001). *Faith and knowledge. Opening speech at the presentation of the peace prize of the German Book Trade Association*. Retrieved from <http://www.sueddeutsche.de/altuell/sz/artikel86740.php>
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Jennings, W., Kilkenny, R. & Kohlberg, L. (1983). Moral development theory for youthful and adult offenders. Στο Laufer, W. & Day J. (επιμ.), *Personality theory, moral development and criminal behavior*, (pp. 281-357). Lexington KY: Lexington
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012). *New learning, Elements of a Science in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development: Vol 1. The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol 2. The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η Δραματική τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004). *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης Μ. (2009). *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010). Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο. Ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό. *Σύναξη*, 15, 37-49.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Koukounaras-Liagis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perceptions of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), 75-89.
- Leganger-Krogstad, H. (2003). Dialogue among young citizens in a pluralistic religious education classroom. Στο Jackson, R. (επιμ.). *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity* (pp. 150-169). London and New York: Routledge Falmer.
- Moore, D.L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy*. New York and Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: ΥΠ.Π.Δ.Β.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παπαρίζος, Α. (2007). Θρησκεία και Πολιτική-Εκκλησία και κράτος στην Σύγχρονη Ελλάδα (Βασικές διαπιστώσεις και Υποθέσεις Εργασίας). Στο Ζορμπάς, Κ. (επιμ.). *Πολιτική και Θρησκείες* (σ. 101-102). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Piaget, J. (1970). *Logic and psychology*. New York: Basic Books.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Totowa, New York: Littlefield Adams.
- Pintrich, P.R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- REDCo (2009). *Religion in Education. An contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European countries?*. Periodic Activity Report 3, Hamburg: Universitat Hamburg.
- Rogers, W. (1980). Interdisciplinary Approaches to Moral and Religious Development: A Critical Overview. Στο Brusselmanns, C., O' Donahue, J. (επιμ.). *Toward moral and religious maturity* (pp. 12-50). NJ : Morristown.
- Schunk, D.H. (2009). *Θεωρίες μάθησης. Μια εκπαιδευτική θεώρηση* (Ε. Εκκεκάκη, Μετ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Simpson, T.L. (2002). Dare I oppose constructivist theory?. *The Educational Forum*, 66, 347-354.
- Skeie, G. (1995). Plurality and pluralism: a challenge for religious education. *British Journal of Religious Education*, 17(2), 84-91.
- Somers, J. (2001). Το Εκπαιδευτικό Δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές. Στο Γκόβας, Ν. & Κακλαμάνη, Φ. (επιμ.). *Αναζητώντας τη θέση του θεάτρου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση* (σ. 76-80). Πρακτικά 1ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Somers, J. (2008). Αφήγηση, Εκπαιδευτικό Δράμα και το Πακέτο Εξερεύνησης. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, 9, 117-128.
- Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M. & Béraud, C. (2009) (επιμ.). *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies*. Münster: Waxmann.
- Vygotsky, L.S. (1997), *Νους στην κοινωνία. Η Ανάπτυξη των Ανωτέρων Ψυχολογικών Διαδικασιών* (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., Α. Μπίμπου & Σ. Βοσνιάδου, Μετ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Von Glasersfeld, E. (1995). *Radical constructivism: Away of knowing and learning*. Washington DC: Falmer.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Wagner, B.J. (1998). *Educational Drama and Language arts: What research shows*. Portsmouth: Heinemann.
- Wagner, B.J. (2002). *Understanding Drama-Based Education*. Στο Bräuner, G (επιμ.), *Body and Language. Intercultural Learning through Drama* (σ. 4-18). Westport, Connecticut and London: Ablex.
- Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: A response to Professor White. *British Journal of Religious Education*, 26(2), 165-174.

Ο **Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης** σπούδασε θεολογία στο Α.Π.Θ. και ελληνική φιλολογία στο Δ.Π.Θ. Έχει μεταπτυχιακό τίτλο Παιδαγωγικής και διδακτορικό στην Κοινωνιολογία της θρησκείας από το τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ. Διδάσκει από το 2003 Θρησκευτικά στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και έχει εκλεγεί Λέκτορας στη Διδακτική στο τμήμα Θεολογίας του Ε.Κ.Π.Α. Έχει εργαστεί ως δημοσιογράφος στα Μ.Μ.Ε. Διετέλεσε σύμβουλος στο Υπουργείο Παιδείας την περίοδο 2007-2009. Έχει παρακολουθήσει σεμινάρια για το Θέατρο στην Εκπαίδευση κι έχει ασχοληθεί επαγγελματικά με τα Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα (ΔΗ.Π.Ε.Θ.Ε, Γ.Γ.Ν.Γ., Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση). Έχει πάρει μέρος σε διεθνή συνέδρια κι έχει δημοσιεύσει άρθρα σε πρακτικά κι επιστημονικά περιοδικά στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Έχει κυκλοφορήσει τρία βιβλία για την εκπαίδευση (*Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα-Εκδόσεις Γρηγόρης, Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική-Εκδόσεις Γρηγόρης, Τάξη και Αταξία. Οι νέοι φωνάζουν-* Εκδόσεις Ακρίτας).

