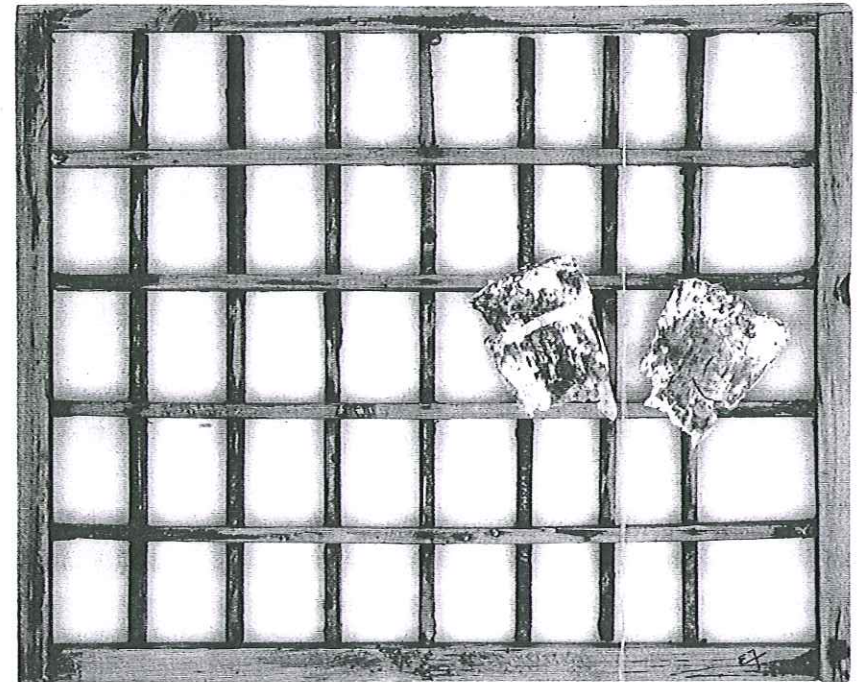


ΣΥΝΑΞΗ

ΒΙΜΗΝΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΣΠΕΔΗΣ ΓΗΝ ΟΡΘΟΔΟΞΙΑ



νεολαία 2009

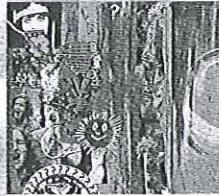
Λόγος για να διαβάσεις



ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΚΟΡΟΒΙΝΗΣ
"Η Νεοελληνική Φαυλοκρατία"
Πρώτη Έκδοση: 1996

ΕΥΑΓΓΕΛΟΣ ΚΟΡΟΒΙΝΗΣ
Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ
ΦΑΥΛΟΚΡΑΤΙΑ
(Α' ΕΚΔΟΣΗ)

Επίκαιρος και εύστοχος, ο Ε.Κοροβίνης παρουσιάζει το σημερινό κοινωνικό-πολιτικό πεδίο, τον σημερινό «έκσυγχρονισμό» της ελληνικής πολιτικής, εκεί που η φαυλοκρατία κυριαρχεί και διατρέπει.



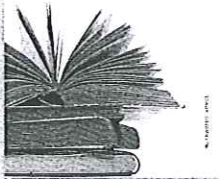
ΘΕΟΔΩΡΟΣ Ι. ΖΙΑΚΑΣ
"Ο σύγχρονος
μηδενισμός"
Πρώτη Έκδοση: 1996

ΘΕΟΔΩΡΟΣ Ι. ΖΙΑΚΑΣ
Ο ΣΥΓΧΡΟΝΟΣ
ΜΗΔΕΝΙΣΜΟΣ
(Β' ΕΚΔΟΣΗ)

Ο σύγχρονος μηδενισμός δεν πιστεύει σε τίποτε. Αποδέχεται παθητικά την αποξένωση των αξιών. Μία ανάληψη, μία μικρή αφήγηση για τη μοίρα της ελευθερίας στον σύγχρονο κόσμο.

ΣΑΡΑΝΤΟΣ Ι. ΚΑΡΓΑΚΟΣ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ
ΕΝΑΣ ΝΕΚΡΟΣ
ΜΕ... ΜΕΛΛΟΝ

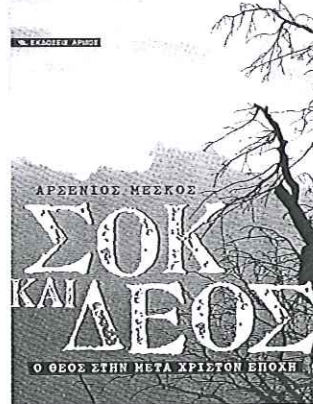


ΣΑΡΑΝΤΟΣ Ι. ΚΑΡΓΑΚΟΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

Η παιδεία του σήμερα, τά σχολικά έγχειρίδια, τό σύστημα, οί κίνδυνοι και τό «νεκρό» μέλλον τής Έλληνικής Παιδείας. Διαπιστώσεις δυσάρεστες, που άποσκοπούν σε μία άποτελεσματικότερη ίαση του εκπαιδευτικού συστήματος.

ΑΡΣΕΝΙΟΣ ΜΕΣΚΟΣ
ΣΟΚ ΚΑΙ ΔΕΟΣ

Η «μετά Χριστόν εποχή»... Όταν η θεολογική αναζήτηση εξελίσσεται πέραν των ορίων τής Ορθόδοξης Θεολογίας...



ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΑΡΜΟΣ

Μαυροκορδάτου 11, 106 78 Αθήνα • Τηλ.: 210 3304196, 3830604, fax: 210 3819439

Πρασακάκη 5, 546 22 Θεσσαλονίκη • Τηλ.: 2310 220992, fax: 2310 220910

www.armosbooks.gr • e-mail: harmos@ath.forthnet.gr

ΣΥΝΑΞΗ

ΨΙΜΝΗΙΑΙΑ ΕΚΔΟΣΗ ΣΠΔΔΗΣ ΓΗΝ ΟΡΘΟΔΟΪΑ

ΤΕΥΧΟΣ 109

ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ-ΜΑΡΤΙΟΣ 2009

7,5€

Περιεχόμενα

ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ	3
π. ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ ΘΕΡΜΟΣ Τό αναδυόμενο νεανικό πρόσωπο μέσα στο τοπίο τών νέων τεχνολογιών τής εικόνας και τής επικοινωνίας	5
ΝΙΚΟΣ ΜΑΝΩΛΟΠΟΥΛΟΣ Νεανικές συνάξεις και θεολογία	19
ΝΙΚΟΣ ΜΠΟΖΙΝΗΣ Τά περιθώρια και τό κέντρο	28
ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΠΛΟΥΜΙΔΗΣ Κίνημα μαζικό ή παραταξιακό;	36
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ Β. ΖΟΡΜΠΑΣ Κοινωνική και θρησκευτική ταυτότητα τών νέων στην Ελλάδα τής ύστερης νεωτερικότητας	39
ΠΑΝΟΣ ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ Η φυσιογνωμία τής εξεγερμένης νεολαίας	44
ΜΑΡΙΟΣ ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ-ΔΙΑΓΚΗΣ «Πιστεύω εις άλλον θεόν...»	48
π. ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΚΑΛΛΙΓΕΡΗΣ «Αφού πάντα κάνεις πίσω για ένα σίγουρο παρόν...»	59
π. ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ ΝΕΥΡΟΚΟΠΑΝΗΣ Νέοι και ιερείς στην εξομολόγηση	65
π. ΑΝΤΩΝΙΟΣ ΠΙΝΑΚΟΥΛΑΣ Λατρεία, κατήχηση και παράλληλες δραστηριότητες	75
ΠΑΝΟΣ ΛΙΑΛΙΑΤΣΗΣ Δυσμικό (ποίημα)	84
ΘΑΝΑΣΗΣ Ν. ΠΑΠΑΘΑΝΑΣΙΟΥ «Η Έκκλησία σε άποστολή» ή «ή Έκκλησία ως άποστολή»;	85

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης

«Πιστεύω εις άλλον θεόν...»

*Έτερότητα στην εκπαίδευση και θρησκευτική αγωγή.
Μία έρευνα για τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών
υπό το πρίσμα της κριτικής, της δράσης και της αλλαγής.*

«Εμείς και οι άλλοι» είναι στην ουσία μία φυσική διαδικασία ταυτο- και έτερο-προσδιορισμού. Η αντίληψη αυτού του προσδιορισμού επηρεάζει βαθιά τη θεωρητική και πρακτική στάση του κάθε ανθρώπου και κάθε ομάδας. Ανάλογες με το κοινωνικό και ιστορικό συνκείμενο, εντός του οποίου κατασκευάζεται και θεωρείται η διαφορά, είναι και οι συνέπειες¹.

Γι' αυτό εξαρχής δεχόμαστε ότι η έτερότητα είναι, στόν παγκοσμιοποιούμενο και μεταβαλλόμενο κόσμο, δομικό στοιχείο του παρόντος και ρυθμιστικό στοιχείο του μέλλοντος, χωρίς αυτό να την άπολυτοποιεί. Ίδιαίτερα η πολιτισμική έτερότητα είναι έννοια που αναδεικνύεται στη μεταμοντέρνα σκέψη, αλλά αποτελεί φυσική διαδικασία, ύπαρξιακή, άτομική και συλλογική. Στην πολυπολιτισμική κοινωνία περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία του πολιτισμού, μαζί ή σε μονάδες, όπως η γλώσσα, η θρησκεία, το έθνος κ.ά. Παρουσιάζεται σε σχέση με άλλους πολιτισμούς, αλλά και στο έσωτερικό του κάθε πολιτισμού, ως αντιθέσεις. Κοινωνικά αυτή η έτερότητα λαμβάνει ως δεδομένο την ύπαρξη κυρίαρχης κουλτούρας, ή οποία προσδιορίζει την ταυτότητα και τη διαφορά με τις άλλες.

Ταυτότητα και έτερότητα

Η κοινωνική έρμηνεία της ταυτότητας παραπέμπει στην επίγνωση του ατόμου ότι ανήκει σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα/κατηγορία², όπως είναι η θρησκεία, σε συνδυασμό με τη συναισθηματική και αξιολο-

1. Calhoun, C., *Critical Social Theory*, MA Blackwell, Cambridge 1995, σ. 58.

2. Ομάδες και κοινωνικές κατηγορίες στην κοινωνική ψυχολογία δεν ταυτίζονται. Έδώ γίνεται έναλλακτικά χρήση και των δύο για να δηλωθεί ότι αφορά και τις δύο.

γική σημασία που έχει γι' αυτόν ή ομάδα, στην οποία ανήκει. Η κοινωνική με την προσωπική ταυτότητα αποτελούν ύποθετικές, γνωστικές δομές και ο συνδυασμός τους εξηγεί το μεγαλύτερο μέρος της αντίληψης του έαυτού. Το πέρασμα από την προσωπική ταυτότητα στην κοινωνική, ή από τη διαπροσωπική συμπεριφορά στη διομαδική, πυροδοτεί μία σειρά γνωστικές διαδικασίες και κίνητρα που προκαλούν τη συλλογική δράση και ομαδική συμπεριφορά και που διαμεσολαβούν στην ομαδική σύγκριση³, μέσα σε συνθήκες ένσωμάτωσης/διαφοροποίησης. Σε αυτή τη συνθετική προσέγγιση ο άνθρωπος φτιάχνει την πολιτιστική του ταυτότητα μέσα σε συνθήκες που δεν τις επιλέγει, που καθορίζονται από την παράδοση, με έναν τρόπο έπινοητικό, δημιουργικό και ιδιωτικό, που είναι ταυτόχρονα και άναθεωρητικός. Με σκοπό την έσωτερική ένότητα με τον έαυτό του, στην έποχή του «τέλους των ιδεολογιών» και της σχετικής ρευστότητας, η αναζήτηση της ταυτότητας γίνεται περισσότερο με όρους προσωπικής πρωτοβουλίας και διαμορφώνεται με πολιτισμικής ύψης αυτοστοχαστικές και αυτοποιητικές δραστηριότητες του ανθρώπου. Κι όταν υπάρχει μία γενική και αύξουσα πολιτισμική αδυναμία των συλλογικών μορφωμάτων να νοηματοδοτήσουν τον κόσμο και τον προσδιορισμό του ανθρώπου, αυτός ενεργοποιείται προς την κατεύθυνση της έννοιας. Αυτό σημαίνει βέβαια πολυπλοκότητα των ταυτοτήτων ή ακόμη την κυριαρχία κάποιου συνεκτικού στοιχείου με ποικιλία νοηματοδότησης. Επίσης σημαίνει ότι τα συνεκτικά στοιχεία άποκτούν άξια για το ύποκείμενο και την κοινωνία. Έτσι λειτουργεί και η θρησκεία, καθώς συνεχίζει, ως πολιτισμικό φαινόμενο, να επηρεάζει το άτομο και τις κοινωνικές ομάδες. Πρωταγωνίστησε στην παραδοσιακή κοινωνία, πέρασε από τη νεωτερικότητα σε μία νέα σφαίρα της κοινωνικής πραγματικότητας και σήμερα συνεχίζει να κατέχει ακόμη ρόλο σημαντικό, ωστόσο όχι κυρίαρχο. Ός φαινόμενο που νοηματοδοτεί την ταυτότητα ύπόκειται μάλιστα στις ίδιες αυτοστοχαστικές και αυτοποιητικές δραστηριότητες του ανθρώπου, οι οποίες είναι καθοριστικές.

Η πολιτιστική ταυτότητα, με όλες τις επικρίσεις που δέχεται⁴, έχει και πολιτική διάσταση. Χρησιμοποιείται πολιτικά από τις έξουσιαστικές δυ-

3. Στην παρούσα έρευνα οι διαπροσωπικές και διομαδικές διεργασίες εκλαμβάνονται ως ανεξάρτητες διαστάσεις που λειτουργούν συγχρονικά, σε μία διαρκή διαδικασία άξιολόγησης -μέσω κοινωνικών συγκρίσεων- με άλλες ομάδες. Turner, J. C., Brown, R. J. & Tajfel, H., «Social comparison and group interest in ingroup favouritism», *European Journal of Social Psychology* 9 (1979), σσ. 187-204.

4. Έπικρίνουν: α) τον καθαρά έπινοημένο χαρακτήρα της ιστορικής παράδοσης που επικαλείται (Hobsbawm, E. & Ranger, T., *The invention of Tradition*, Cambridge University Press, 1983), β) τη φαντασιακή ύπόσταση των κοινοτήτων στο όνομα των οποίων διεξάγεται η πολιτική της ταυτότητας (Anderson, B., *Φαντασιακές Κοινότητες, Στοχασμοί για τις άπαρχές και τη διάδοση του έθνικισμού* [μτφρ. Χαντζαρούλα, Π.], Νεφέλη, Άθήνα 1997), γ) τη θεμελιακά ψευδαισθηματική φύση των ίδιων των ταυτοτήτων (Bayart J. F., *L'illusion identitaire*, Fayard, Paris 1996).

νάμεις με την έννοια της επιβολής, στη χειρότερη περίπτωση, και της άφομοίωσης στην ήπιότερη. Κάθε ταυτότητα αποκτά μιά πολιτική δύναμη, την οποία διαχειρίζεται κατά τρόπο ώστε να έδραιώνει τη θέση της στον κοινωνικό σχηματισμό και να έχει ανταγωνιστικές δυνατότητες στις διαδικασίες νομής και διαχείρισης της εξουσίας. Αντίστροφα, κάθε εξουσία διαχειρίζεται την έτερότητα ανάλογα με τη θέση της απέναντι σε αυτήν, την πολιτική της για τις μειονότητες και την αξιολογική έννοια που δίνει στην ταυτότητα της⁵. Έτσι γεννιούνται οι φονταμενταλισμοί και παρουσιάζονται φαινόμενα ρατσισμού. Η αίτια αυτών είναι η έτερότητα από πολιτική σκοπιά, ή εναντίωση με αυτήν και όχι ο σεβασμός της.

Έτερότητα, εκπαίδευση και θρησκεία.

Η συνάφεια έτερότητας και πολιτικής διαφαίνεται στη σχέση της με την εκπαίδευση και τη θρησκεία. Η εκπαίδευση είναι δημόσιο αγαθό και δικαίωμα για όλους. Η σχέση της με τη θρησκεία, σήμερα, άφορα στη σχέση που έχει η διαδικασία της εκπαίδευσης με τις πολιτισμικές κατασκευές και τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, που χρησιμοποιεί ή ίδια για να ενισχύσει τις κοινωνικές αρχές των μελών, που ενσωματώνει⁶. Η άγωγή στις αξίες ενός πολιτισμού, που πραγματοποιείται κατά την κοινωνική ενσωμάτωση, περιλαμβάνει και τη θρησκευτική άγωγή, ανάλογα με το βαθμό που η μία θρησκεία ή οι θρησκείες αποτελούν διαμορφωτή αυτού του πολιτισμού, δημιουργώντας ποικίλες σχέσεις μεταξύ θρησκείας, πολιτικής, κράτους και εκπαίδευσης. Σημαντικό ρόλο στη διαλεκτική αυτή πάντα έχουν οι ιδεολογικοπολιτικές δομές εξουσίας της κοινωνίας και η θέση του ίδιου σε αυτήν⁷. Υπό το πρίσμα αυτών των σχέσεων ή θρησκευτική άγωγή μπορεί να χρησιμοποιηθεί και πειστικά.

Από την άλλη το σχολείο, σε συνθήκες θρησκευτικού πλουραλισμού⁸,

5. Βλ. Τσιτσέλικης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ., *Η έτερότητα ως σχέση εξουσίας. Όψεις της ελληνικής, βαλκανικής και ευρωπαϊκής έμπειρίας*, Κριτική-ΚΕΜΟ, Αθήνα 2002.

6. Υφίσταται βέβαια και η αντίστροφη σχέση, όταν η θρησκεία χρησιμοποιεί εκπαιδευτικές μεθόδους στην κατήχηση. Αν και στην Ελλάδα πολλοί θεωρητικά ταυτίζουν την κατήχηση με τη θρησκευτική άγωγή, που παρέχεται στο σχολείο.

7. «...στην προκαπιταλιστική περίοδο... η εκκλησία συγκέντρωνε όχι μόνο θρησκευτικές λειτουργίες αλλά επίσης σχολικές κι ένα μεγάλο μέρος των λειτουργημάτων της πληροφόρησης του κοινού και της "πολιτισμικής" δράσης... Ο ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους που κυριαρχεί σήμερα στις ώριμες καπιταλιστικές κοινωνίες... είναι το σχολείο». Άλτουσερ, Λ., *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*, Θέσεις, Θεμέλιο, Αθήνα 1990, σσ. 90-91.

8. Ο Habermas λέει στην *Καθημερινή*, 18-3-2007: «...στο δημοκρατικό κράτος δικαίου πρέπει να εξοικειωθούν όλες οι θρησκείες με την πραγματικότητα του θρησκευτικού πλουραλισμού και μάλιστα για λόγους προστασίας του δικού τους δόγματος. Πρέπει να αποφύγουν τη βίαιη επιβολή των θρησκευτικών τους πιστεύω, ακόμη και στα δικά τους μέλη».

διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στον διαπολιτισμικό διάλογο, την καταπόληση της άγνοιας και των στερεοτύπων καθώς και στη θεμελίωση του σεβασμού της έτερότητας. Αυτό σημαίνει ασφαλώς και αντικειμενική γνώση των μεγάλων θρησκειών της οίκουμένης και συγχρόνως καλλιέργεια κριτικού πνεύματος σε σχέση με την προσφερόμενη πολιτιστική και θρησκευτική προοπτική. Σκοπός είναι η έγρηγορη αναφορικά με τις διαδικασίες μέσω των οποίων οι ιδεολογίες επηρεάζουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, τις αξίες και τα πιστεύω⁹ και η ανάπτυξη κριτικής ικανότητας σε συνάρτηση με τα σύγχρονα φαινόμενα, όπως ο θρησκευτικός φανατισμός, ο φονταμενταλισμός, ή μισαλλοδοξία, ο ρατσισμός, οι θρησκευτικές συγκρούσεις, το φαινόμενο της έκκοσμίκευσης. Πρόκειται για μιά διαδικασία διαλλαγής με την έτερότητα¹⁰ και αναζήτηση ομοιοτήτων και διαφορών με σκοπό την διαπολιτισμική επικοινωνία¹¹. Και φυσικά αυτό είναι το ζητούμενο σήμερα.

Η έρευνα¹²

Ο γενικός προβληματισμός, στη συνάφεια της σύγχρονης διανόησης, σχετικά με την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, την θρησκεία και την έτερότητα μās δόγησε σε μιά εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα. Το θέμα της είναι «Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική έτερότητα». Βασίζεται θεωρητικά στο ρόλο του πολιτισμού στη σύγχρονη κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα. Η υπόθεσή της προέκυψε από τον αρχικό προβληματισμό, αν ένα πολιτιστικό προϊόν μπορεί να έχει παρεμβατικό κοινωνικό στόχο και αν είναι πιθανόν να διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις. Ως μέσο παρέμβασης επιλέχθηκε ένα πρωτότυπο εκπαιδευτικό μέσο με πολιτιστικό περιεχόμενο, τὰ Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα.

9. Grimmitt, M., «Religious education and the ideology of pluralism», *British Journal of Religious Education* 163 (1994), σσ. 133-147.

10. Σημειώνεται ότι στην παρούσα δημοσίευση η έτερότητα εκλαμβάνεται ως αντικείμενο της εκπαίδευσης. Σε άλλη συνάφεια μελετάται και ως υποκείμενο της εκπαίδευσης. Οι «άλλοι» και η εκπαίδευση, οι «άλλοι» και η θρησκευτική άγωγή στο ελληνικό σχολείο είναι ένα θέμα που έχει έρευνήσει επίσης.

11. Η διαπολιτισμική θεωρία έχει τρία αξιώματα: α) Ισοτιμία των πολιτισμών, με σκοπό την εξάλειψη κάθε αξιολογικής σύγκρισης και την επίτευξη συνάντησης και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης ομάδων με διαφορετικές πολιτιστικές εκφράσεις, β) Ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, γ) αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών. Δαμανάκης, Μ., *Η εκπαίδευση των παλινοστώντων και άλλων μαθητών*, Gutenberg, Αθήνα 2001.

12. Κουκουνάρας-Λιάγκης Μάριος, Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και θρησκευτική έτερότητα. Εκπαιδευτικές δράσεις για τη διαπολιτισμική επικοινωνία, διδακτορική διατριβή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη 2008 (υπό δημοσίευση).

Τὰ Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα-Θ.Π.

Τὰ Θ.Π. εἶναι μία ἐναλλακτική πρόταση γιὰ κοινωνική μάθηση, διότι θέτουν σύγχρονα θέματα ὑπὸ τὸ κριτικὸ πρίσμα τῶν θεατῶν. Εἰδικότερα τὸ Theatre-in-Education, τὸ ὁποῖο εἶναι μέρος τοῦ γενικότερου ἐφαρμοσμένου θεάτρου (applied theatre), συνδυάζει πρωτοποριακὰ τὸ θέατρο καὶ τὴν ἐκπαίδευση ἐνσωματώνοντας ὅλη τὴν προϊστορία καὶ τὸ ἰδεολογικὸ φορτίο¹³ τοῦ κοινωνικοῦ θεάτρου τοῦ '60 καὶ τοῦ «θεάτρου τοῦ Καταπιεσμένου» τοῦ Boal¹⁴. Ἔτσι ἡ ἐπίσημη ἐκπαίδευση γίνεται ἀγωγή με ἀπελευθερωτικὴ δύναμη, ὅπως τὴν ἐννοεῖ ὁ Freire¹⁵, ὀδηγεῖ ἀπὸ τὴν κριτικὴ στὴ δράση καὶ σκοπεύει στὴν ἀλλαγὴ.

Τὰ Θ.Π. βασίζονται στὸ συνδυασμὸ θεάτρου καὶ παιδαγωγικῆς. Προσφέρουν εὐκαιρίες μάθησης σὲ συναντήσεις μίας ομάδας παιδιῶν ἢ τάξης ὁποιασδήποτε ἐκπαιδευτικῆς βαθμίδας, σὲ σχολικὸ περιβάλλον καὶ σὲ συνεργασία με τὸν ὑπεύθυνο ἐκπαιδευτικὸ τῆς τάξης. Εἶναι δηλαδὴ ἓνα «εἶδος «ἐναλλακτικοῦ» [μαθήματος] με ἔμφαση στὰ κοινωνικά θέματα τῆς τοπικῆς κοινωνίας καὶ προσφέρει βιωματικὴ, κοινωνικὴ, ἀντικειμενικὴ, κριτικὴ καὶ δημιουργικὴ μάθηση»¹⁶.

Ἡ χρῆση τῆς λέξης «πρόγραμμα» ἀποκλείει τὴν περιορισμένη περιγραφή τῆς δουλειᾶς μόνο ὡς θεατρικὸ ἔργο ἢ ἀποκλειστικὰ ὡς μάθημα. Στὴν πράξη εἶναι καὶ τὰ δύο, χρησιμοποιώντας ἓνα περίπλοκο μίγμα θεατρικῶν μορφῶν καὶ ἐκπαιδευτικῶν τεχνικῶν¹⁷, με σκοπὸ τὴν ἐνεργὴ συμμετοχὴ τῶν νέων. Σκοπὸς τους εἶναι νὰ παράσχουν στοὺς μαθητὲς μὴ προκλητικὴ ἐμπειρία καὶ ἓνα ἐρέθισμα γιὰ τὴ διεύρυνση τῆς ἐργασίας τους καὶ τῶν πνευματικῶν ὀριζόντων τους μέσα καὶ ἔξω ἀπὸ τὸ σχολεῖο¹⁸. Στοιχεύουν νὰ προκαλέσουν ἐρωτήματα γιὰ τὸν κόσμον πού τους περιβάλλει καὶ νὰ ψυχαγωγήσουν με θέματα πού πραγματικὰ τοὺς ἀφοροῦν στὴν καθημερινότητά τους. Ἐπινοοῦνται καὶ γράφονται ἀπὸ μὴ θεατροπαιδαγωγικὴ ομάδα. Περιλαμβάνουν:

- α) ἐρευνητικὴ διαδικασία γιὰ τὸ θέμα καὶ τὸ σχεδιασμὸ,
- β) παραστατικὸ μέρος καὶ δραστηριότητες τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ δράματος κατὰ τὴν ἐφαρμογὴ,
- δ) ἐπεξεργασία τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ ὕλικου, πού ἀφήνει ἢ ὁμάδα, με συνεργασία τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ τῆς τάξης, μετὰ τὴν ἐφαρμογὴ,
- ε) ἀξιολόγηση.

13. Συνδέεται ἄμεσα με τὸ ἐπικὸ θέατρο τοῦ Brecht.

14. Boal, A., *Theatre of Oppressed*, Pluto Press, London 1979 (ἐνδεικτικὰ).

15. Freire, P., *Ἡ ἀγωγή τοῦ καταπιεζόμενου* (μτφρ. Κρητικός, Γ.), Κέδρος, Ἀθήνα 1977 (ἐνδεικτικὰ).

16. Σέξτον, Π., *Θεατρο-παιδαγωγικά προγράμματα στὰ σχολεῖα*, Μεταίχμιο, Ἀθήνα 2005, σ. 22.

17. Redington, C., *Can Theatre teach?*, Pergamon Press, Oxford 1983, σσ. 1-2.

18. Jackson, T. (ἐπιμ.), *Learning through Theatre*, 2nd ed., Routledge, London 1993, σσ. 1-2.

Ἐπὶ τὰς προσεγγίσεις καὶ καθορίζουν τὴν ἐπιλογή τους στὴν πολιτικὴ καὶ θρησκευτικὴ διαπαιδαγώγηση τῶν νέων. Στὴν ἐφαρμογὴ τους ἐπικρατεῖ στὴ μαθητικὴ κοινότητα ἰσοτιμία ἀπόψεων καὶ συμμετοχῆς στὰ πλαίσια ἐνὸς δημοκρατικοῦ κλίματος. Κάθε παιδί ὁποιασδήποτε προέλευσης, κοινωνικῆς ἢ πολιτισμικῆς, ἔχει τὴν ἀξία του στὸ διάλογο¹⁹ καὶ στὴ διάδραση πού συντελεῖται. Συγχρόνως κάθε παιδί ἔρχεται σὲ ἐντονη ἐπαφὴ με ὅλα τὰ ὑπόλοιπα παιδιὰ²⁰, ἐπικοινωνεῖ με τὸν ἄλλον καὶ μέσα ἀπὸ τὴ δράση καὶ τὴ συμμετοχὴ κατανοεῖ σὲ βάθος μὴ ποικιλία ἀπὸ κοινωνικοὺς ρόλους. Στὰ Θ.Π. προσεγγίζονται κοινωνικὰ θέματα χωρὶς νὰ φορτίζουν ἰδεολογικὰ καὶ ἠθικιστικὰ. Ἐπιπλέον ἡ βιωματικὴ καὶ ἡ ἀμεση σχέση τοῦ θέματος με τὸν τρόπο πού παρουσιάζεται δημιουργεῖ ἀνεξίτηλες ἐμπειρίες πού ἔχουν ἀποτελέσματα στὴς στάσεις τῶν μελλοντικῶν ἐνηλίκων, καθὼς μποροῦν νὰ ἀγγίζουν πιὸ εὐκολὰ τὴς νεανικῆς ψυχῆς, χωρὶς νὰ προσβάλλουν ἢ νὰ ἐπιβάλλουν ὑποκειμενικὲς ἀπόψεις. Ἔτσι πετυχαίνουν καταστάσεις αὐθεντικῆς ἐπικοινωνίας, πού ἀποτελοῦν προϋπόθεση τῆς διαπολιτισμικῆς ἐπικοινωνίας καὶ πάνω ἀπ' ὅλα ἀνθρωπιστικῆς διδασκαλίας, με τὴν ἐννοια τῆς ἠθικῆς ἀλληλο- καὶ διάδρασης.

Γιὰ τὴν παροῦσα ἔρευνα σχεδιάστηκε ἓνα πρωτότυπο Θ.Π., τὰ Πέντε μουντζουρωμένα ἀπογεῦματα. Ἀπευθύνεται σὲ νέους ἀπὸ 15 ἕως 20 ἐτῶν. Διαρκεῖ δύο συνεχόμενες διδακτικῆς ὥρες, περιλαμβάνει μικρῆς διάρκειας παραστατικὸ μέρος καὶ δραστηριότητες ἐκπαιδευτικοῦ δράματος καὶ συνοδεύεται με ἐντυπο ὕλικὸ ἐργασίας πού παραδίδεται στὸν ἐκπαιδευτικὸ γιὰ ἐπεξεργασία.

Στόχοι του εἶναι: α) νὰ καλλιεργήσει τὴν ἐξοικείωση με τὴ διαφορετικότητα, β) νὰ συμβάλει στὸν προβληματισμὸ καὶ τὴν εὐαισθητοποίηση τῶν νέων σχετικὰ με τὸν «ἄλλον», γ) νὰ βοηθήσει νὰ ἐξετάσουν κριτικὰ τὴς συμπεριφορῆς τους καὶ ἀντιδράσεις ἀπέναντι στὸ διαφορετικὸ μέσα στὴν καθημερινότητα, δ) νὰ καλλιεργήσει τὴν πεποίθηση ὅτι ὁ καθένας ἔχει τὸ ἴδιο δικαίωμα νὰ θεωρεῖ ὅτι ἡ θρησκεία του εἶναι ἡ «ἄληθινή πίστη» κι ὅτι, ὅταν ὁ «ἄλλος» ἔχει μὴ διαφορετικὴ θρησκεία ἢ δὲν ἔχει καθόλου θρησκεία, αὐτὸ δὲν τὸν καθιστᾷ διαφορετικὸ ὡς ἀνθρώπινον ὄν.

Ἐπίθεση - μεθοδολογία - τεχνικὲς

Ἡ ὑπόθεση: ἡ ἀλλαγὴ τῶν στάσεων τῶν μαθητῶν, ὅταν γνωρίζουν ἢ

19. Γκόδαρης, Χ., *Εἰσαγωγή στὴ Διαπολιτισμικὴ Ἐκπαίδευση*, Ἄτραπός, Ἀθήνα 2001.

20. «... γιὰ νὰ καταρρεύσουν οἱ διαχωρισμοὶ ἀνάμεσα στὴς ομάδες, ἡ ἐπαφὴ μεταξὺ αὐτῶν τῶν ομάδων πρέπει νὰ εἶναι ἀρκετὰ ἐντονη, ὥστε νὰ ὑπάρχει ἀνταλλαγὴ προσωπικῶν πληροφοριῶν καὶ συναισθημάτων». Vandenberg, M., *Μὲ τὴ ματιὰ τοῦ Γέτι* (μτφρ. Βογιατζῆς, Γ., Γεμελιάρης, Χ.), Νῆσος, Ἀθήνα 2004, σ. 94.

δὲν γνωρίζουν κάποιον θρησκευτικά διαφορετικό²¹, ἀπέναντι στὴ θρησκευτικὴ ἑτερότητα, μὲ τὴν παρέμβαση ἑνὸς θεατροπαιδαγωγικοῦ προγράμματος.

Πραγματοποιήθηκε μία ἔρευνα-δράση²² βῆμα πρὸς βῆμα μὲ ποικιλία τεχνικῶν: α) ἀνώνυμα γραπτὰ ἐρωτηματολόγια μαθητῶν, πρὶν καὶ μετὰ, β) συνεντεύξεις μαγνητοσκοπημένες τῶν ἐκπαιδευτικῶν, πρὶν καὶ μετὰ, γ) ἡμερολόγιο ἐκπαιδευτικῶν, δ) συνεντεύξεις μαθητῶν σὲ focus groups, ε) παρατήρηση τῶν μαθητῶν, στ) ἀξιολόγηση τῶν γραπτῶν ἀπὸ τὶς δραστηριότητες ποὺ πραγματοποιήθηκαν, ζ) ἀξιολογήσεις ἀπὸ τοὺς ἐκπαιδευτικούς. Περιελάμβανε: α) τέσσερις μελέτες περίπτωσης μὲ πείραμα σὲ τμήματα Α' Λυκείου, δύο Θεσσαλονίκης καὶ δύο μίας μεγαλόπολης τῆς Θράκης (σύνολο μαθητῶν 90 καὶ ἐκπαιδευτικῶν 4) καὶ β) τελικὴ ἐφαρμογὴ σὲ δέκα σχολεῖα διαφόρων τύπων (γυμνάσιο, λύκειο, μουσικό, μειονοτικό, ΕΠΑΛ – σύνολο μαθητῶν 212 καὶ ἐκπαιδευτικῶν 18).

Ὁ ἕτερος γιὰ τοὺς μαθητές

Τὰ δεδομένα προέκυψαν ἀπὸ συνεντεύξεις καὶ ἐρωτηματολόγια. Ζητοῦνταν ἀπὸ συνδυασμὸ προτάσεων ἢ συλλογὴ γνώμων καὶ στάσεων μὲ ἀπαντήσεις, διαβαθμισμένες σὲ κλίμακα, μὲ σκοπὸ τὴν προσέγγιση τῆς ἀνεκτικότητας τοῦ ἐρωτώμενου μέσω τῆς κλίμακας κοινωνικῆς ἀπόστασης τοῦ Bogardus²³. Μετὰ τὴν κωδικοποίηση, τὸν ἔλεγχο καὶ τὴν ἀνάλυση τῶν ἀπαντήσεων προκύπτουν ἑπτὰ ομάδες ποὺ περιγράφουν τὴν ἀνεκτικότητα ἀπέναντι στοὺς θρησκευτικά «ἄλλους».

Στὴ Θεσσαλονικὴ ἕτερος εἶναι κατὰ 24% ὁ ἔδραϊος καὶ κατὰ 66% ὁ μουσουλμάνος, ἐνῶ στὴ Θράκη οἱ ἀπαντήσεις γιὰ τὸ μουσουλμάνο ἔφτασαν τὸ 88%. Πρὶν τὴν ἐφαρμογὴ τοῦ προγράμματος, οἱ στάσεις καὶ οἱ ἀντιλήψεις τῶν μαθητῶν σὲ μεγάλο ποσοστὸ δὲν ἦταν ἀνεκτικὲς ἀπέναντι στοὺς πιστοὺς ἄλλων θρησκειῶν καὶ ὁ βαθμὸς ἀνεκτικότητας ἦταν διαφορετικὸς μεταξὺ αὐτῶν ποὺ γνώριζαν προσωπικὰ μουσουλμάνους καὶ σὲ αὐτοὺς ποὺ δὲ γνώριζαν. Καθόλου ἕως μὴ ἀνεκτικοὶ ἦταν τὸ 57% τῶν μαθητῶν. Οἱ μὴ ἀνεκτικοὶ στὴ Θεσσαλονικὴ ἦταν περισσότερο (Ανατολική: 70%, Δυτικὴ: 73%) ἀπὸ ὅ,τι στὴν Θράκη (1ο Λύκειο: 27,7%, 2ο Λύκειο: 47%). Πάρα πολὺ ἀνεκτικὴ στάση σὲ ἀπόλυτο βαθμὸ παρουσίαζε τὸ 24,4% τῶν ἐρωτώμενων. Τὰ ἴδια τὰ παιδιά παραδέχονται, στὴ Θεσσαλονικὴ, ὅτι ρόλο στὴ γνώμη τους παίζει ἡ εἰκόνα τῶν μουσουλμάνων

21. Στὰ ἐρωτηματολόγια ἀναφερόταν ὁ μουσουλμάνος ὡς διαφορετικὸς, ἐνῶ στὸ πρόγραμμα, στὶς δραστηριότητες καὶ στὸ ὕλικο ἐργασιᾶς γενικευόταν ἡ ἑτερότητα.

22. Cohen, L. & Manion, L., *Μεθοδολογία ἐκπαιδευτικῆς ἔρευνας*, Μεταίχμιο, Ἀθήνα 1993, σσ. 258-282.

23. Javeau, C., *Ἡ ἔρευνα μὲ ἐρωτηματολόγιο*, Τυπωθῆτω Γιωργος Τζαφτζανος, Ἀθήνα 2000.

νων ἀπὸ τὰ Μ.Μ.Ε (60%), ἐνῶ στὴ Θράκη κυρίως τὸ σχολεῖο. Στὴ Θράκη ἐπίσης, ἐνῶ τὸ 100% γνωρίζει τοὺς «ἄλλους», δὲ φαίνεται νὰ ἔχει σχέσεις οὐσιαστικῆς ἐπικοινωνίας, διότι ἀπαντοῦν ὅτι τοὺς ξέρουν, ἀλλὰ «δὲν εἶναι τόσο γνωστοὶ» κατὰ 90%. Χρειάστηκε ἕνα ἐκπαιδευτικὸ πρόγραμμα γιὰ νὰ τοὺς κάνει γνωστοὺς καὶ νὰ ἀλλάξει τὴν ἀρνητικὴ γνώμη γιὰ τοὺς συμπολίτες τοὺς ἀπὸ τὸ 42% σὲ 26%. Ὑπάρχουν λοιπὸν περιθώρια στοχευμένων πρωτοβουλιῶν, παρ' ὅλες τὶς εὐκαιρίες ποὺ χάνονται μέσα στὴν ἐκπαιδευτικὴ ρουτίνα τῆς ὕλης.

Μετὰ τὴν ἐφαρμογὴ τοῦ προγράμματος οἱ μαθητὲς παρουσιάζουν στὸ σύνολο μετακίνηση στὸ βαθμὸ ἀνεκτικότητάς τους, σὲ στάσεις ἀπὸ πρὸ ἀρνητικὲς σὲ λιγότερο ἀρνητικὲς ἢ πρὸ θετικὲς. Ἡ διαφορὰ, πρὶν καὶ μετὰ τὸ Θ.Π., εἶναι διακριτὴ στοὺς καθόλου ἀνεκτικούς. Ὑπάρχει σαφὴς μείωση τῶν ἀκραίων ἀπαντήσεων τῶν καθόλου ἀνεκτικῶν, ἡ ὁποία ἀφορᾷ καθαρὰ στὰ δύο σχολεῖα τῆς Θεσσαλονίκης. Γίνονται λιγότεροι σὲ ποσοστὸ κατὰ 60% καὶ μὲ σαφεῖς μειωμένους ἀκέραιους ἀριθμοὺς καὶ οἱ μὴ ἀνεκτικοὶ μειώνονται κατὰ 70%. Ἀκόμη τὸ ποσοστὸ τῶν πάρα πολὺ ἀνεκτικῶν γίνεται 53,3%, ἀυξάνεται δηλαδή, κυρίως ἀπὸ τὶς ἀπαντήσεις τῶν δύο σχολείων τῆς Θράκης. Ἡ γενικότερη μετακίνηση ἀποτελεῖ ἕνα ἀκόμη σημαντικὸ στοιχεῖο γιὰ τὸ πιθανὸ μέγεθος τῆς παρέμβασης τοῦ Θ.Π. στὶς στάσεις ἀνεκτικότητας τῶν συγκεκριμένων μαθητῶν, ἀλλὰ καὶ στὴν ἠθικὴ τους διαπαιδαγώγηση. Στὸ τέλος τῆς ἐτήσιας ἔρευνας αὐθόρμητα μιλοῦσαν γιὰ «σεβασμὸ», «κατανόηση», «διάλογο», «συζήτηση», «εὐαίσθητοποίηση». Παραδέχονται ὅτι βίωσαν τὴν ἐμπειρία τοῦ ἔτερου καὶ τώρα τὸν ἀναγνώρισαν καὶ συνειδητοποίησαν. Εἶπε ἕνα 15χρονο στὴ Θράκη, γιὰ τὸν ὁποῖο ὁ καθηγητὴς του σημείωσε στὸ ἡμερολόγιο ὅτι πρώτη φόρα ἄκουγε τὴ φωνή του: «Δὲν ὑπάρχουν διαφορετικοὶ ἄνθρωποι, μόνο διαφορετικὲς ιδέες». Μὲ λίγα λόγια τὰ παιδιά στὶς κατάλληλες συνθήκες κριτικάρουν τὶς στάσεις καὶ ἀντιλήψεις τους καὶ παρουσιάζουν δεῖγμα ἀλλαγῆς.

Γι' αὐτὲς τὶς ἀλλαγὲς ἀναφέρουν ὅτι σίγουρα ὀφείλεται στὸν τρόπο ποὺ εἶδαν τὸν διαφορετικὸ μέσα ἀπὸ τὸ πρόγραμμα. «Ἡ πιὸ ὀραία ἐμπειρία τῆς ζωῆς μου, μὲ σημάδεψε. / Εἶδα πῶς εἶναι νὰ εἶσαι κάποιος ἄλλος καὶ μάλιστα αὐτὸς ποὺ δὲ θέλεις νὰ εἶσαι. / Εἶναι δύσκολο νὰ εἶσαι διαφορετικὸς, ἀλλὰ γιὰ τὸ Θεὸ εἴμαστε ὅλοι ἴδιοι. / Κανένας δὲν εἶναι διαφορετικὸς, ἀν τὸ θέλουμε ἐμεῖς οἱ ἴδιοι. / Ἦταν σὰν νὰ ἔβλεπα τὴ ζωὴ μου σὲ ἕνα καθρέφτη, μὲ ταρακούνησε». Ὑπῆρξαν βέβαια καὶ αὐτοὶ ποὺ ὀχυρώθηκαν, 8-10%, σὲ πρὸ ἀρνητικὲς ἀντιλήψεις μετὰ τὸ πρόγραμμα.

Παραδέχονται, τέλος, ὅτι τὸ Θ.Π. δὲ συγκρίνεται μὲ ὅτιδήποτε ἔχουν κάνει μέχρι σήμερα στὸ πλαίσιο τῆς θρησκευτικῆς ἀγωγῆς. Αὐτὴν τὴν ἐκτιμῶν ὡς ἀντικείμενο μὲ «λίγο ἐνδιαφέρον», ἐνῶ μὲ ἄριστα τὸ 10 βαθμολογοῦν τὸ μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν μὲ Μ.Ο: 4,5. Παίρνομε, λοιπὸν, μάθημα καὶ ἐκπαιδευτικοί, κάτω ἀπὸ τὴ βάση, γιὰ τὸ ρόλο παίζει

σύμφωνα με τὸ παιδιὰ καὶ τὸ πῶς, ὄχι μόνο τὸ τί. Κι αὐτὸ φάνηκε ἀπὸ τὸν πηγαῖο ἐνθουσιασμό που ἐπέδειξαν γιὰ τὸ πρόγραμμα, τὸ ὁποῖο πραγματοποιήθηκε στὸ πλαίσιο τῆς θρησκευτικῆς τους ἀγωγῆς. Μίλησαν γιὰ «ἐλευθερία σκέψης καὶ κίνησης, ὁμαδικότητα, δραστηριοποίηση, δέσμιμο, διασκέδαση». «Ἄν ἦταν ἔτσι τὸ σχολεῖο, θὰ ἤθελα νὰ πηγαῖνω ὅλη τὴν ἡμέρα», εἶπε μία μαθήτρια στὴ Θεσσαλονίκη.

Συμπέρασμα

Μὲ βάση τὰ δεδομένα τῆς ἔρευνας καὶ τὸ θεωρητικὸ της ὑπόβαθρο διαπιστώνονται τὰ δυνατὰ περιθώρια που ἔχει τὸ ὑποκείμενο, μὲ τὶς ἐπιλογές του²⁴, νὰ διαμορφώσει τὸν πολιτισμὸ σὲ μιὰ ἀμοιβαία σχέση²⁵ μὲ αὐτὸν καὶ νὰ προκαλέσει ἀλλαγές στὸν ἑαυτὸ του καὶ τὸν κόσμ²⁶ (κριτική-δράση-ἀλλαγή). Εἰδικότερα ἀποδείχθηκε ὅτι μὲ στοχευμένες σύγχρονες μεθόδους, δημιουργεῖται τὸ κατάλληλο «πλαῖσιο στήριξης»²⁷ γιὰ νὰ ἐνισχυθοῦν θετικὲς ἀλλαγές στὶς στάσεις τῶν μαθητῶν ἀπέναντι στὴ θρησκευτικὴ ἑτερότητα, εἴτε γνωρίζουν προσωπικὰ ἀνθρώπους θρησκευτικὰ διαφορετικούς εἴτε ὄχι, καὶ νὰ ἀναπτυθοῦν κοινωνικο-ἠθικὲς ἀξίες καὶ στάσεις που ἐμπνέονται ἀπὸ τὸν σεβασμὸ τῆς ἑτερότητας καὶ τοῦ «ἄλλου». Κι αὐτὸ ἔχει μεγάλη ἀξία, γιατί γίνεται σὲ ἕνα δημοκρατικὸ πλαίσιο χωρὶς καθοδήγηση καὶ ἔτοιμες λύσεις, χωρὶς συνταγές καὶ ἠθικὰ διδάγματα, «σωστὸ» καὶ «λάθος». Οἱ στόχοι ὑπάρχουν, ἀλλὰ ἡ ἐπίτευξή τους γίνεται θησαυρὸς πρὸς ἀνακάλυψη, ὄχι ἔτοιμη γνώση καὶ ἐκμάθηση. Σημασία ἔχει νὰ προβληματιστοῦν καὶ νὰ ἀνακαλύψουν πρῶτα τὸν ἑαυτὸ τους, τὶς συμφωνίες ἢ τὶς διαφωνίες τους μὲ τὶς κοινωνικὲς συμπεριφορές που παρακολουθοῦν, καὶ χωρὶς ἠθικὴ καθοδήγηση νὰ ὁρίσουν τί εἶναι γι' αὐτοὺς «σωστὸ» καὶ «λάθος». Μὲ αὐτὲς τὶς συνθήκες ἔχει ἀξία ὁποιαδήποτε κριτικὴ τῶν στάσεων καὶ ἀλλαγὴ σὲ αὐτὲς, διότι ἐπιδεδαιώνεται ἡ δυνατότητα τοῦ ὑποκειμένου νὰ διαμορφώνει τὴν ἠθικὴ καὶ τὸν πολιτισμὸ του, σὲ ἀμοιβαία σχέση μὲ τοὺς γύρω του καὶ τὴν κοινωνία που ζεῖ. Κι αὐτὸ μάλιστα μπορεῖ νὰ λαμβάνει χώρα σὲ ἐκπαιδευτικὸ πλαίσιο.

24. Bourdieu, P., *Dinstinction*, MA Harvard University Press, Cambridge 1984. Τὸ ἴδιο καὶ τὸ οἰκονομικὸ, πολιτισμικὸ κεφάλαιο τοῦ καθένα, ἀλλὰ καὶ ἡ ἠθικὴ ἀξία τῆς Lamont, ἡ ὁποία δὲν μπορεῖ νὰ παραγνωρίζεται. Lamont, M., *Money, Morals and Manners*, University of Chicago Press, Chicago 1992, σσ. 180-186.

25. Giddens, A., *Οἱ συνέπειες τῆς Νεοτερικότητας*, Κριτική, Ἀθήνα 2001.

26. Ὁ Elias ἀναφέρεται σὲ αὐτὴ τὴν περιπλοκὴ διαδικασία. Elias, N., *Ἡ ἐξέλιξη τοῦ πολιτισμοῦ. Ἡθὴ καὶ κοινωνικὴ συμπεριφορὰ στὴ Νεώτερη Εὐρώπη* (μτφρ. Βαϊκούση, Ε.), τ. 1 καὶ 2, Νεφέλη, Ἀθήνα 1997.

27. Wood, D., Bruner, J. & Ross, G., «The Role of Tutoring in Problem Solving», *Journal of Child Psychology* 17 (1976), σσ. 34-54.

Σὲ αὐτὴ τὴ διαδικασία ἀπόπειρας μετασχηματισμοῦ, ἀκόμη καὶ οἱ μικρὲς ἀλλαγές ἔχουν μεγάλη ἀξία γιὰ τὸ σύνολο, γιατί τὸ ὑποκείμενο ἐλεύθερα, στὰ κοινωνικὰ ὄριά του, μπορεῖ νὰ προκαλέσει μὲ τὶς μικρὲς προσωπικὲς ἀλλαγές τὶς ἀκόμη μεγαλύτερες. Αὐτὴ εἶναι ἡ ἀξονόμηση δύναμη τοῦ πολιτισμοῦ στὴν κοινωνικὴ κριτικὴ καὶ παρέμβαση²⁸. Καὶ σὲ αὐτὲς τὶς ἀλλαγές μπορεῖ νὰ συντελέσει καὶ ἡ ἐκπαίδευση, πάλι μέσα στὰ ὄριά της, ἀρκεῖ νὰ εἶναι ἀνοικτὴ στὶς παρεμβάσεις καὶ στὶς σύγχρονες ιδέες²⁹. Τότε τὸ προσωπικὸ γίνεται γενικὸ, ὅπως λέει ὁ Boal, καὶ μπορεῖ νὰ διεγείρεται ἡ κοινὴ συνείδηση, ὅπως ἤλπιζε ὁ Gramsci³⁰. Ἡ ἰσοτιμία βέβαια τῆς ἑτερότητας κοινωνικὰ καὶ ἐκπαιδευτικὰ εἶναι ἀκόμη εὐκατὰ στὴν περίπτωσή μας καὶ χρειάζεται ἡ ὑπέρβαση γιὰ νὰ καλλιεργηθεῖ μία οἰκουμενικὴ κοινωνικὴ ἠθικὴ³¹. Αὐτὸ θὰ ἐπισυμβεῖ ἀν ψάξει ὁ καθένας στὸν ἑαυτὸ του καὶ ἀλλάξει πρῶτα ὁ ἴδιος γιὰ χάρη τοῦ ἄλλου καὶ γιὰ χάρη ὅλου τοῦ κόσμου³². Ἔτσι οἱ μικρὲς ἀλλαγές φέρνουν καὶ τὶς μεγάλες ἀλλαγές.

Μία ρεαλιστικὴ καὶ διώσιμη πρόταση γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ προγραμματῶν περιλαμβάνει τὴν ἀντιμετώπισή τους ὡς ἐργαλεῖο μάθησης που συνδέεται μὲ τὴ σχολικὴ ἐκπαίδευση, τὰ ἀναλυτικὰ προγράμματα καὶ τὸ σκοπὸ τοῦ σχολεῖου. Εἰδικότερα σὲ ἕνα νέο ἑλληνικὸ σχολεῖο τὰ προγράμματα ἀποτελοῦν τὸ καταλληλότερο μέσο γιὰ τὴ διαπαιδαγώγηση τῶν μελλοντικῶν πολιτῶν. Εἰδικὰ προτείνονται συνδυασμένα μὲ τὴ θρησκευτικὴ ἀγωγή, ἡ ὁποία εἶναι ἀπαραίτητη καὶ ὑποχρεωτικὴ γιὰ κάθε Εὐρωπαῖο πολίτη. Τὰ προγράμματα αὐτὰ μποροῦν νὰ ἐπωμιστοῦν τὸ βάρος τῆς μελέτης τῆς θρησκείας ὡς πολιτιστικῶν φαινομένων καὶ τῆς διαθρησκειακῆς ἐπικοινωνίας εἰδικά. Δὲ θὰ ἀντικαταστήσουν τὸ μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν, ἀλλὰ θὰ συμβάλουν συμπληρωματικὰ στὸν γενικὸ σκοπὸ τῆς ἐκπαίδευσης καὶ στὴ γενικὴ πολιτισμικὴ-θρησκευτικὴ καὶ πολιτικὴ διαπαιδαγώγηση, καὶ κυρίως διαθεματικά. Προτείνονται δηλαδὴ ὡς μία μέθοδος, μὲ ἀποδεδειγμένα παιδαγωγικὰ καὶ ἐκπαιδευτικὰ ἀποτελέσματα, γιὰ τὴ διδασκαλία εὐαίσθητων κοινωνικῶν θεμάτων. Βέβαια σὲ αὐτὴ τὴν ἐπικοινωνία δὲ χωρᾶ κανένας ἠθικισμὸς ἢ μύηση σὲ ὁποιαδήποτε θρησκεία. Ὅταν μιλᾶ κανεὶς γιὰ θρησκευτικὴ ἀγωγή, προϋποθέτει ὅτι αὐτὴ θὰ εἶναι μὴ ὁμολογιακὴ, μὲ τὴν ἔννοια τῆς κατῆχησης καὶ τῆς μύησης, δὲν θὰ ἐπιτερόχεται σὲ θρησκευτικὲς διαιρέσεις καὶ τέλος θὰ ἔχει χαρακτηριστὰ γνωσιακὸ καὶ πολιτιστικὸ. Γι' αὐτὸ χρειάζονται,

28. Bell, D., *The Cultural Contradictions of Capitalism*, Basic Books, New York 1976.

29. Kymlicka, W., *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, Clarendon, Oxford 1995.

30. Gramsci, A., *Prison Notebooks Volume 1 (1929-1933)*, Columbia University Press, New York 1992.

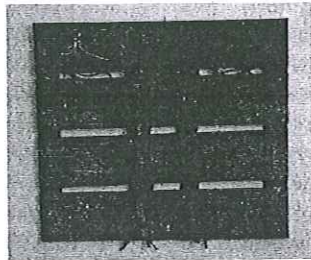
31. Οἰκουμενικὴ μὲ τὴν ἔννοια τῆς διασύνδεσης τοῦ τοπικοῦ μὲ τὸ γενικὸ. Robertson, R., *Globalization: Social Theory and Global Culture*, Sage, London 1992.

32. Ὁ Bourdieu στὴν πράξη.

ὅπως ἔδειξε ἡ ἔρευνα, ἀλλαγές στη θρησκευτική ἐκπαίδευση ὄλων τῶν βαθμίδων, με βάση τὰ παραπάνω.

Γίνεται λόγος λοιπὸν γιὰ μία ἐκπαίδευση τοῦ πολίτη ποὺ σέβεται τὴν ταυτότητα καὶ τὴν ἑτερότητα ἐπὶ ἴσοις ὅροις, χωρὶς αὐτὸ νὰ σημαίνει ὅτι σκοπεύει στὴ διατήρηση τῆς διαφορᾶς, ἡ ὁποία μπορεῖ νὰ προσδιορίζεται διαφορετικὰ στὴ διάρκεια τῆς ζωῆς ἐνὸς ἀνθρώπου. Σὲ αὐτὴν τὴν ἀγωγή λοιπὸν συμβάλλουν ἐναλλακτικὲς λύσεις ἐκπαίδευσης ποὺ ἐμφωροῦνται ἀπὸ πολιτισμὸ καὶ προσεγγίζουν δυναμικὰ τὴν ἐπικοινωνία, καλλιεργώντας τὸ διαπολιτισμὸ³³.

Τὸ τρίπτυχο βέβαια κριτική-δράση-ἀλλαγὴ ἰσχύει, πέρα ἀπὸ τὴ δικαιοσύνη μάθησης, καὶ στὴ λειτουργία τοῦ ἐκπαιδευτικοῦ-θεολόγου³⁴. Ἀν καὶ τὰ προβλήματα ποὺ ἀντιμετωπίζει, ἐπαγγελματικὰ καὶ ὑπαρξιακά, εἶναι ποικίλα, δὲν πρέπει νὰ μένει στὴν κριτικὴ καὶ νὰ ἐπαναπαύεται περιμένοντας τὶς ἀλλαγές ἄνωθεν, ἀλλὰ νὰ προχωρᾷ στὴ δράση, ψηλαφώντας τὰ ὅρια καὶ δρασκελώνοντας στὶς καρδιές καὶ στὸ πνεῦμα τῶν παιδιῶν πάνω ἀπ' ὅλα, ἀλλὰ καὶ τοῦ ἴδιου, ἐπιδιώκοντας πρῶτα ἀλλαγές ἐσωθεν.



33. Κοντογιάννη, Β., «Διαπολιτισμὸς καὶ Κοινωνικὲς ἐνδοομάδες», *Παιδαγωγικὸ Βῆμα Αἰγαίου* 53 (Ἰουλ.-Σεπτ. 2004), σσ. 28-34.

34. Τὸ ἄνοιγμα καὶ ἡ κοινωνία τῆς Ὁρθοδοξίας μπορεῖ νὰ εἶναι δείκτης γιὰ τοὺς Ὁρθόδοξους θεολόγους, ὁμως ἡ ἐπικοινωνία μετὰ τὴν ἑτερότητα στὸ πλαίσιο τῆς ἐκπαίδευσης δὲν εἶναι ὑπόθεση μόνου τοῦ προσωπικοῦ διώματος, εἶναι ὑπόθεση κοινωνικὴ καὶ πολιτικὴ.

π. Ἀντώνιος Καλλιγέρης

«Ἄφοῦ πάντα κάνεις πίσω γιὰ ἓνα σίγουρο παρόν...»

Σχόλια γιὰ τὴν κρίση τῆς κατήχησης σήμερα



τίτλος προέρχεται ἀπὸ ἓνα τραγούδι τοῦ Γ. Κότσιρα, στὸ ὁποῖο ὁ στιχουργὸς γράφει: «Πῶς λοιπὸν νὰ σοῦ μιλήσω / καὶ τὴ γλώσσα σου νὰ βρῶ / ἄφοῦ πάντα κάνεις πίσω / γιὰ ἓνα σίγουρο παρόν».

Εἶναι εὐλογία ἢ πιθανὴ ἐρώτηση: «Τί σχέση ἔχει ὁ στίχος μετὰ τὴν κρίση»; Αὐτὴ θὰ εἶναι μία, ἀνάμεσα στὶς ἄλλες, ἐρωτήσεις ποὺ θὰ τεθοῦν. Εἶναι ἐπίσης πιθανὸ κάποιου νὰ θέσουν τὰ ἐρωτήματα: Ὑπάρχει κρίση στὴν κατήχηση ἢ στὸ λεγόμενο κατηχητικὸ σχολεῖο; Καὶ σὲ τί συνίσταται αὐτή; Σκοπὸς μας εἶναι, μετὰ τὰ σχόλια ποὺ ἀκολουθοῦν, νὰ δοῦμε τὴν πραγματικότητα ποὺ φανερώνεται. Τὰ ἐρωτήματα καὶ οἱ θέσεις μας ἀποσκοποῦν στὸ διάλογο, ὁ ὁποῖος ἀπουσιάζει πάρα πολὺ.

ΥΠΑΡΧΕΙ ΚΡΙΣΗ;

Στὸ ἐρώτημα ἐὰν ὑπάρχει κρίση στὴν κατήχηση ὅλοι μας σχεδὸν ἀπαντοῦμε καταφατικὰ. Ἐκεῖ ποὺ ὑπάρχει, περιορισμένη ὁμως, διαφωνία εἶναι στὰ ποιοτικὰ τῆς χαρακτηριστικὰ. Οἱ περισσότεροι πιστεύουν ὅτι ἡ κρίση φαίνεται, ἐπειδὴ ἔχει μειωθεῖ δραματικὰ ὁ ἀριθμὸς τῶν παιδιῶν. Ποιοτικὰ τὴν ἀποδίδουν στὶς ραγδαῖες ἀλλαγές τῶν κοινωνιῶν καὶ ἰδιαίτερα στὴν πολὺ εὐκόλη λύση τῆς παγκοσμιοποίησης. Ἐννοια-πανᾶκεια γιὰ τὰ προβλήματα ποὺ συναντοῦμε στὴν καθημερινή μας διακονία. Ἡ κρίση ἀποδίδεται ἐπίσης στὴν ἀδιαφορία τῶν γονιῶν, στὴν ἄρνηση τῶν παιδιῶν, στὰ ἀπαρχαιωμένα κατηχητικὰ βοηθήματα, στὶς αἴθουσες ποὺ δὲν ὑπάρχουν, οἱ ὁποῖες ἀν ὑπῆρχαν «ἐμεῖς θὰ ἀλλάζαμε τὸν κόσμου», στοὺς ἱερεῖς ποὺ δὲν ἐνδιαφέρονται, στὸν κόσμου ποὺ μᾶς ἐμποδίζει κ.λπ.

Ὅλες αὐτές οἱ ἀπόψεις ἀποτελοῦν μέρος τῆς ἀλήθειας, ἀλλὰ δὲν εἶναι ὁλόκληρη ἡ ἀλήθεια. Ἀπουσιάζουν μερικὲς ψηφίδες ἀκόμα τὶς ὁποῖες θὰ δοῦμε λίγο ἀργότερα.