



Κουκουνάρα-Λιάγκη, (2013), Μ. Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο. Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος, Νέα Παιδεία, τ.146, σ. 123-135

Το Μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα και αύριο.

Μία άποψη με κριτήριο την παιδαγωγική και διδακτική του μαθήματος.

Του Μάριου Κουκουνάρα-Λιάγκη

Λέκτορας Διδακτικής Θρησκευτικών τμ.Θεολογίας ΕΚΠΑ
makoulia@theol.uoa.gr

1. Εισαγωγή

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση ¹(ΘΕ) που προσφέρεται στο ελληνικό σχολείο με το μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) έχει περάσει σε μία νέα φάση με τις βασικές αλλαγές που έγιναν πρώτα στα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ (2003) και στη συνέχεια στο πιλοτικό ΠΣ Δημοτικού και Γυμνασίου (2011). Διαμορφώνεται έτσι, την τελευταία δεκαετία, ένα νέο πλαίσιο για το είδος, το σκοπό και το περιεχόμενο του μαθήματος των Θρησκευτικών, απότοκο ζυμώσεων μίας προηγηθείσας εικοσιπενταετίας τουλάχιστον, αν θέσουμε τη μεταπολίτευση ως ένα σημαντικό ιστορικό όριο για την ελληνική εκπαίδευση. Το θέμα της ΘΕ έχει απασχολήσει διάφορους κλάδους (επιστήμες αγωγής, θεολογία, κοινωνιολογία κ.ά.), αλλά και την ίδια την κοινωνία, το κράτος και τους θεσμούς του. Στις μέρες μας έχει ανοίξει στους θεολογικούς και εκπαιδευτικούς κύκλους μία συζήτηση για το νέο ΠΣ του μαθήματος, με απόψεις και

¹ Θρησκευτική Αγωγή προσφέρεται και από την οικογένεια και από τις θρησκευτικές κοινότητες και από το σχολείο. Στο σχολείο προσφέρεται από το σύνολο του προγράμματος (π.χ. εκκλησιασμός, γιορτές, όπως των Τριών Ιεραρχών, πρωινή προσευχή) και από το μάθημα των Θρησκευτικών, το οποίο επικεντρώνεται στην προσφορά θρησκευτικής εκπαίδευσης.

κριτικές που παρουσιάζουν ενδιαφέρον². Μιλάμε βέβαια για αυτές που είναι τεκμηριωμένες επιστημονικά και παρουσιάζουν κάποια ίχνη ουσιαστικής κριτικής, αν και κάποιες παρουσιάζονται ιδεολογικά φορτισμένες. Σκοπός του άρθρου αυτού είναι να παρουσιασθεί ο προβληματισμός μας για το νέο ΠΣ υπό το πρίσμα του διεθνούς, ευρωπαϊκού κι ελληνικού νομοθετικού πλαισίου, της σύγχρονης παιδαγωγικής, ιδιαίτερα της σχετικής με τη σύνταξη των ΠΣ και συγκεκριμένα της ΘΕ και της σύγχρονης ιστορικής πολιτικής και οικονομικής συγκυρίας που επηρεάζει αναπόδραστα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το περιβάλλον του σχολείου.

2. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο διεθνές, ευρωπαϊκό κι ελληνικό νομοθετικό πλαίσιο

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, σ.220) ή ζητούν την εξαίρεση, αναιτιολόγητα, του παιδιού τους από τη ΘΕ στερώντας από το παιδί το δικαίωμα, που έχουν όλα τα υπόλοιπα παιδιά, να μάθει. «Ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο μπορεί να υπονομεύσει τα δικαιώματα των παιδιών για μια εκπαίδευση που θα τους δώσει τη γνώση και τις ιδέες για να καταλάβουν τις κοινωνίες τους και το ρόλο των θρησκειών στον σύγχρονο κόσμο» (Evans 2008, σ.458-60). Ουσιαστικά γίνεται λόγος για ένα θρησκευτικό γραμματισμό που είναι απαραίτητος για την κατανόηση του κόσμου και αυτός προασπίζεται διεθνώς ως δικαίωμα κάθε νέου ανθρώπου (Moore 2007, σ.28-33). Επιπλέον, η

2 Αναφέρονται εδώ κάποιες σημαντικές σε τυχαία σειρά: 1) Π.Ε.Θ. (2012), Η θέση της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων για το νέο (πilotικό) Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου, URL:<http://www.petheol.gr/> 2) Πορτελάνος, Σ. (2012), Το μάθημα των Θρησκευτικών στην εποχή της μετανεωτερικότητας, Νέα Παιδεία, τ. 142, σ.130-147 3) Ρεράκης, Η., (2012), Υπόμνημα με θέμα «Νέο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά και Οδηγός εκπαιδευτικού», URL:<http://www.scribd.com/doc/99587053/%CE%A5%CE%A0%CE%9F%CE%9C%CE%9D%CE%97%CE%9C%CE%91-03-07-2012> , 4) Μητρ. Αλεξανδρουπόλεως Άνθιμος, (2012), Υπόμνημα για το μάθημα των Θρησκευτικών, URL:<http://romfea.gr/arthra-aporseis/12465-ypomnima-alexropoleos-gia-ta-thriskaftika>, 5) Μητρ. Μεσσηνίας Χρυσόστομος, (2012), Εισήγηση για τον νέο ΠΣ στη Συνεδρίαση της ΔΙΣ, 5/11/2012, <http://www.amen.gr/article10972>

Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων των Ανθρώπου αναγνωρίζει «... την ελευθερίαν 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).

Στην Ευρώπη, ακόμη, γίνεται συνεχώς λόγος, μετά το 2001, για το «διαπολιτισμικό και διαθρησκειακό διάλογο» και συναντώνται πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ) που φανερώνουν 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-θρησκειακός 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, και σημαντική για το θέμα που μας απασχολεί, 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), που εδρεύει στη Βιέννη, και το γραφείο του για τους Δημοκρατικούς θεσμούς και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Office for Democratic Institutions and Human Rights-ODIHR), που εδρεύει στη Βαρσοβία, δρώντας ανεξάρτητα από το ΣτΕ πραγματοποίησαν ένα πρόγραμμα για τα 56 μέλη κράτη του με σκοπό να παράγουν 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* (TGPs) στο οποίο προσφέρονται τα κριτήρια που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη όταν και όπου διδάσκονται οι θρησκείες και άλλες φιλοσοφικές αντιλήψεις (OSCE 2007, σ.11-12)

καθώς και οδηγίες για τη σύνταξη προγραμμάτων σπουδών για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες (OSCE 2007, σ.39-51). Πρωταρχικός σκοπός του Οδηγού αυτού είναι η προάσπιση 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 με χριστιανικό περιεχόμενο, προερχόμενο στην πλειονότητά του από την ορθόδοξη κι ελληνική παράδοση και με σεβασμό στις άλλες θρησκείες, όπως προβλέπει και η Unesco (2006), να μαθαίνουν δηλαδή οι νέοι, πρωτίστως, για τη θρησκεία τους και από τον πολιτισμό και τα φαινόμενα που παράγονται από τη θρησκεία τους³.

3. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο

Τα θέματα που απασχόλησαν τα τελευταία χρόνια και σχετίζονται με το μάθημα των Θρησκευτικών είναι η παρουσία του στο σχολείο ως αυτόνομο μάθημα και μέρος του κανονικού σχολικού προγράμματος και η υποχρεωτικότητά του. Φυσικά και τα δύο αφορούν ουσιαστικά το σκοπό, τους στόχους, τις μεθόδους και το περιεχόμενο του μαθήματος. Πριν από όλα όμως σχετίζονται με τη φιλοσοφία της εκπαίδευσης κάθε κράτους και τις σχέσεις, ιστορικά, κράτους και θρησκείας που επηρεάζουν ανάλογα τη ΘΕ. Υπάρχουν, στην Ευρώπη, δηλαδή εκπαιδευτικά συστήματα με μάθημα ομολογιακό (Γερμανία (κάποια κρατίδια), Ιρλανδία, Ισπανία, Λιθουανία, Ρουμανία, Ουγγαρία, Αυστρία, Βέλγιο, Βοσνία-Ερζεγοβίνη, Σερβία, Σλοβακία, Πορτογαλία, Ιταλία, Κροατία, Πολωνία, Βουλγαρία, Τουρκία, Κύπρος και Μάλτα) ή μάθημα μη ομολογιακό (Αγγλία, Ουαλία και Σκωτία, Ισλανδία, Νορβηγία, Σουηδία, Φινλανδία, Δανία, Ολλανδία (μέρος της χώρας), Ελβετία, Μολδαβία, Ελλάδα, Εσθονία και

³ Προφανώς στην πλειονότητα τους οι μαθητές θεωρούνται, αφού έχουν βαπτισθεί, χριστιανοί ορθόδοξοι.

Λετονία) υποχρεωτικό (Ελλάδα, Κύπρος, Τουρκία, Ρουμανία, Σερβία, Φινλανδία, Σουηδία, Νορβηγία, Δανία, Γερμανία, Βέλγιο, Ιρλανδία, Ισλανδία, Αγγλία, Ουαλία και Σκωτία) ή προαιρετικό (Μάλτα, Κροατία, Ιταλία, Ουγγαρία, Μολδαβία, Ρωσία, Εσθονία, Πολωνία, Ολλανδία, Ισπανία, και Πορτογαλία). Σε ορισμένες χώρες υπάρχουν εναλλακτικά προγράμματα σπουδών ή επιλογές σε περίπτωση απαλλαγής (π.χ. μάθημα Ηθικής). Επιπλέον υπάρχουν κράτη στα οποία υπάρχει πλήρης διαχωρισμός κράτους και θρησκείας ή προέρχονται από τη διάλυση της Σοβιετικής Ένωσης και συνακόλουθα η ΘΕ δεν πραγματοποιείται ως μάθημα στο σχολείο (Γαλλία, Αλβανία, Ουκρανία, Ρωσία, Λευκορωσία και Σλοβενία) (Lähnemann & Schreiner 2009). Ομολογιακό μάθημα δε σημαίνει πάντα και κατηχητικό, όπως μη ομολογιακό δε σημαίνει απαραίτητα θρησκευολογικό (όρος που αναφέρεται στη *μελέτη των θρησκειών*). Οι όροι χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως στην Ελλάδα. Επίσης ομολογιακό μάθημα στις περισσότερες χώρες σημαίνει πολλά διαφορετικά μαθήματα, αφού εμπλέκονται οι θρησκευτικές κοινότητες στη ΘΕ στο σχολείο και όχι απαραίτητα υποχρεωτικό μάθημα. Οι περιπτώσεις ομολογιακού μαθήματος που ανήκει αποκλειστικά στην Πολιτεία είναι δύο, της Κύπρου και της Βουλγαρίας⁴.

Στην εκκοσμηκευμένη μετανεωτερική κοινωνία οι συζητήσεις για τη θέση των θρησκειών στο σχολείο θέτουν τη νομιμοποίηση της ΘΕ στο σύγχρονο σχολείο υπό αμφισβήτηση. Με επιχειρήματα που στηρίζονται στην ιδιωτικοποίηση της θρησκείας, στα ανθρώπινα δικαιώματα και στον καθοδηγητικό τρόπο που χρησιμοποιήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις το ΜτΘ, υποστηρίζεται ότι η ΘΕ πρέπει να περιορίζεται σε ανάλογα θρησκευτικά σχολεία ή να πραγματοποιείται μέσω άλλων μαθημάτων (π.χ. Ιστορία, Αγωγή του Πολίτη) ή να μην υφίσταται στο πρόγραμμα σπουδών (Cush 2007, Καραμούζης & Αθανασιάδης 2011, σ.31-37). Παράλληλα με βάση το περιεχόμενο του μαθήματος, που αφορά κάποιες φορές αποκλειστικά μία θρησκεία ή αναφέρεται μόνο στα θετικά χαρακτηριστικά των θρησκειών ή παραθεωρεί μη θρησκευτικές αντιλήψεις και αξίες, υποστηρίζεται ότι το ΜτΘ δεν μπορεί να είναι υποχρεωτικό (White 2004). Υπάρχουν, βέβαια, τα επιχειρήματα για το αντίθετο (Cush 2007, Wright 2004, Koukounaras-Liagis 2012), αλλά και έρευνες που υπερασπίζονται τη ΘΕ στο δημόσιο σχολείο (Valk et.al 2009, REDCo 2009, Περσελής 2007), που

4 Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι διευκρινίσεις της Όλγας Γριζοπούλου για τους όρο *ομολογιακό μάθημα* στο "Μερικές διευκρινήσεις για τα ομολογιακά Μαθήματα των Θρησκευτικών στις χώρες της Ε.Ε.", URL: http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=2&ep=38

έχουν αποδείξει ότι στις θρησκευτικά πλουραλιστικές κοινωνίες μας και σε μια εποχή που οι θρησκείες αναγεννιούνται ποικιλοτρόπως με ανάλογα αποτελέσματα, η θρησκευτική μόρφωση του νέου ανθρώπου είναι απαραίτητη και αυτή πρέπει να προσφέρεται στη δημόσια εκπαίδευση με ευθύνη του ίδιου του κράτους και με σκοπό την πληροφόρηση, τη γνώση, την επικοινωνία και τη μόρφωση του νέου ανθρώπου, όχι τη μύηση σε μία θρησκεία ή στον πολιτισμό που παράγει μία μόνο θρησκεία σε ένα τόπο. Ένα υποχρεωτικό ΜτΘ εκπαιδεύει ανθρώπους-πρόσωπα (Δεληκωνσταντής 2009) να γνωρίζουν για τις θρησκείες, καθώς και για την θρησκευτική παράδοση του τόπου τους, να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν αντιστάσεις έναντι του φανατισμού και της μισαλλοδοξίας, και να αναπτύξουν θεμελιώδεις αξίες που είναι απαραίτητες τόσο για την προσωπική τους ζωή όσο και για τις σχέσεις τους με τους άλλους και την κοινωνία.

Στο ελληνικό σχολείο το ΜτΘ είναι υποχρεωτικό (Νόμος 1566/1985) με δυνατότητα απαλλαγής για όποιον έχει πρόβλημα συνείδησης με την παρουσίαση κυρίως του πολιτισμού και της θρησκευτικής παράδοσης του τόπου, με βάση και το νέο ΠΣ (2011). Υπάρχει δυστυχώς ασάφεια στη διαδικασία αίτησης απαλλαγής και δικαιολόγησής της καθώς και πρόβλημα, με τα υπάρχοντα ΠΣ, όπως θα διευκρινιστεί παρακάτω, στην παροχή ΘΕ σε αυτούς που απαλλάσσονται. Επίσης, δεν υπάρχουν επίσημα στοιχεία για τον αριθμό των απαλλαγών ετησίως ώστε να διαπιστωθεί πόσοι έχουν πρόβλημα συνείδησης με το τρέχον ΑΠΣ, αν και στην πράξη το δικαίωμα της απαλλαγής καταστρατηγήθηκε από μαθητές που επιθυμούσαν ένα μάθημα λιγότερο (κυρίως στο Λύκειο) ή καλύτερη βαθμολογική αξιολόγηση. Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι οι μουσουλμάνοι μαθητές της Δυτικής Θράκης παρακολουθούν, στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια μειονοτική εκπαίδευση, μουσουλμανική ΘΕ, η οποία, όμως, όπως και στο σύνολό της η μειονοτική εκπαίδευση διέπεται από ειδική νομοθεσία και διακρατικές συμφωνίες και πρωτόκολλα μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2001). Οι μουσουλμάνοι μειονοτικοί μαθητές που επιλέγουν να παρακολουθήσουν τη γενική ελληνική εκπαίδευση ακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα του ελληνικού δημόσιου σχολείου και φυσικά απαλλάσσονται από τη ΘΕ μέχρι σήμερα.

4. Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΘΕ και το περιεχόμενο του ΜτΘ.

Στη ΘΕ και την παιδαγωγική προσέγγισή της εμπλέκονται επιστημολογικά και άλλοι παράγοντες, επιστημονικοί, κοινωνικοί, πολιτισμικοί, νομικοί, που επηρεάζουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις του θέματος (Πορτελάνος 2010). Δε συμβαίνει το ίδιο με άλλα μαθήματα του σχολικού προγράμματος, π.χ. τα Μαθηματικά. Το ΜτΘ επηρεάζεται, όπως αναφέρθηκε από τη νομολογία των ευρωπαϊκών θεσμών, τη θρησκευτική παράδοση ενός τόπου, τον θρησκευτικό πλουραλισμό της κοινωνίας (τοπικό και παγκόσμιο/διαδικτυακό) και πάνω από όλα από τα πορίσματα άλλων επιστημών, όπως της κοινωνιολογίας, ψυχολογίας, ανθρωπολογίας, φιλοσοφίας κ.ά. Αν θέλει κανείς να ομαδοποιήσει με ένα τρόπο τα παραπάνω, για να αντιληφθούμε πώς οι διαφορετικές παιδαγωγικές και επιστημολογικές θέσεις επηρεάζουν πρώτα τη δημόσια σφαίρα, στη συνέχεια την εκπαίδευση και τέλος το ΜτΘ και το ΠΣ της ΘΕ, που στο παρόν μας απασχολεί, θα διακρίνει τις παρακάτω προσεγγίσεις:

α) Προνεωτερική προσέγγιση: Οι θεϊκές, μεταφυσικές και αποκεκαλυμμένες πηγές αποτελούν τη βάση του ηθικού και κοινωνικού προβληματισμού της κοινωνίας. Έτσι, οι θρησκείες νοηματοδοτούν και συντηρούν αυτό τον προβληματισμό, ενώ αποτελούν τον πρωταρχικό παράγοντα κατασκευής και διαμόρφωσης της ταυτότητας του υποκειμένου.

Παιδαγωγικά οι μέθοδοι είναι δασκαλοκεντρικοί ή και κατηχητικοί και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της μάθησης αποτελούν κυρίως ένα πρώτο επίπεδο καλλιέργειας δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης, ακριβώς επειδή στην τάξη λειτουργεί ιεραρχικά η αυθεντία του δασκάλου.

β) Νεωτερική προσέγγιση: Η ηθική της κοινωνίας είναι θέμα που διαμορφώνεται εγκόσμια και οι θρησκείες διαδραματίζουν το ρόλο τους βοηθώντας στον αυτοπροσδιορισμό του υποκειμένου σε μία βάση κριτικής και συναίνεσης με τους άλλους. Η σκέψη που παρήγαγε ο Διαφωτισμός αποτελεί βάση και κριτήριο για τον παραπάνω προβληματισμό, ενώ η ιδεολογία του έθνους και η έννοια του πολίτη και όχι του υπηκόου ή του πιστού αποτελούν παράγοντα κατασκευής της ταυτότητας, που διευκολύνει συγχρόνως τη θρησκευτική σύνδεση του υποκειμένου με μία θρησκεία.

Παιδαγωγικά δίνεται έμφαση στις δεξιότητες και τις στάσεις που οδηγούν στην ειρηνική συνύπαρξη, τη συναίνεση και τη δημοκρατική σκέψη. Η αυθεντία στην τάξη, επομένως, υπάρχει, αλλά δεν προσωποποιείται απαραίτητα ενώ τα προσδοκώμενα αποτελέσματα είναι λιγότερο προβλέψιμα, αλλά προκαθορίζονται. Η

γνώση που επιδιώκεται είναι αντικειμενική και για αυτό έχει ιδιαίτερη αξία στη διαδικασία της μάθησης.

γ) Μετανεωτερική προσέγγιση: Η κατασκευή της ταυτότητας είναι μια ανοιχτή και ρευστή διαδικασία που επηρεάζεται και αλλάζει ενώ οι αξίες του καθενός είναι υποκειμενικές και αμφισβητήσιμες. Έτσι, δεν υπάρχει μία κοινή, παγκόσμια ή υπερβατική αρχή που καθορίζει τις αξίες, την ταυτότητα ή τη γνώση.

Παιδαγωγικά δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των στάσεων που οδηγούν στον αναστοχασμό και την αποδόμηση των παγιωμένων θέσεων και της γνώσης. Η αυθεντία είναι αμφισβητήσιμη και τίθεται υπό συζήτηση ενώ η υποκειμενική άποψη έχει αξία. Τα παραπάνω σημαίνουν ότι όλες οι ιδέες, τα γεγονότα και τα κείμενα έχουν πολλές και διαφορετικές αναγνώσεις και γι' αυτό επαναξιολογούνται από το υποκείμενο και τις ομάδες στο πλαίσιο της δικής τους θρησκευτικής ή φιλοσοφικής ή καμίας τοποθέτησης (Ericker 2010).

Γίνεται αντιληπτό ότι το είδος της παιδείας που θέλουμε είναι πρωτίστως αποτέλεσμα φιλοσοφικού προβληματισμού και συνακόλουθα αυτός ο προβληματισμός καθορίζει : α) τους σκοπούς και στόχους του σχολείου και του ΜτΘ, β) τις μεθόδους και τεχνικές του ΜτΘ και γ) το περιεχόμενο του ΜτΘ. Με αυτά τα ερωτήματα διαμορφώνονται οι επιλογές ενός ΠΣ. Αν σκεφτούμε μετανεωτερικά, θα ακολουθήσουμε την εξής πορεία: Αφού προβληματιστούμε για τη μέθοδο και τις τεχνικές (β), θα προβλέψουμε τους στόχους και τα πιθανά αποτελέσματα (α), και θα αναπτύξουμε το περιεχόμενο. Αυτή είναι μια μεταμοντέρνα διδακτική (κονστрукτιβισμός). Αν σκεφτούμε νεωτερικά, θα ορίσουμε τους στόχους πρώτα (α), στη συνέχεια θα προεκβάλλουμε το σχετικό περιεχόμενο (γ), και τέλος θα προτείνουμε τις ανάλογες μεθόδους και στρατηγικές μαθήματος. Αυτή είναι μια μοντέρνα διδακτική (συμπεριφορισμός). Τέλος, αν σκεφτούμε προνεωτερικά, θα αποφασίσουμε το περιεχόμενο του μαθήματος (γ), θα αναζητήσουμε ποιες μεθόδους και τεχνικές θέλουμε να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, για να κάνουν αποτελεσματικό μάθημα (β), και θα ορίσουμε τους στόχους και τα πιθανά αποτελέσματα (α). Πρόκειται για μια παραδοσιακή διδακτική. Πολύ αδρά το παραδοσιακό μάθημα σχεδιάζεται κυρίως με βάση το περιεχόμενο (τί θα μάθει ο νέος), το μοντέρνο με

βάση τα αποτελέσματα (γιατί θα μάθει κάτι ο νέος) και το μεταμοντέρνο με βάση τη διαδικασία (πώς θα μάθει ο νέος)⁵.

Οι σύγχρονες τάσεις στη ΘΕ στην Ευρώπη ακολουθούν βασικά τελευταία τη μετανεωτερική προσέγγιση και το μεταμοντέρνο μάθημα (Grimmit 2000, Jackson 2004, , Erricker 2010) ή τη νεωτερική προσέγγιση και το μοντέρνο μάθημα (Ziebertz 2003, Wright 2007, Roebben 2009). Τα ερευνητικά δεδομένα από διάφορες χώρες της Ευρώπης και του ΣτΕ, αλλά και επιστημόνων από Η.Π.Α. (Van Doorn-Harder 2007, Moore 2007) και Αυστραλία (Buchanan 2003) δείχνουν ότι η σύγχρονη ΘΕ λειτουργεί στο εκκοσμικευμένο περιβάλλον, όταν προσαρμόζεται στην ομάδα στην οποία απευθύνεται με κριτήρια ηλικιακά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, τοπικά κ.ά. Η προσαρμογή αυτή προτάσσει ένα σχεδιασμό που έχει αφετηρία τον τρόπο μάθησης και την εμπειρία του παιδιού και δευτερευόντως αναζητά τα αποτελέσματα και το περιεχόμενο της μάθησης.

Το νέο πιλοτικό ΠΣ του ΜτΘ για το Δημοτικό και Γυμνάσιο, που προέκυψε στο πλαίσιο της μεταρρύθμισης του *Νέου Σχολείου*, εντάσσεται στη γενικότερη αλλαγή που επιχειρείται στο σχολείο με βάση τη μετανεωτερική προσέγγιση. Υπηρετεί, όπως και όλα τα υπόλοιπα μαθήματα, διατηρώντας το ωρολόγιο πρόγραμμά του (2ωρο από τη Γ' Δημοτικού ως τη Γ' Γυμνασίου) όσα στοχεύει το *Νέο Σχολείο* για το μαθητή (πνευματική καλλιέργεια και γνωστική επάρκεια=διανοούμενος και επιστήμονας, αναλυτική και κριτική ικανότητα και γλωσσομάθεια=ερευνητής και γλωσσομαθής, μαθησιακή ενεργητικότητα και πολιτειότητα= μαθητής και πολίτης). Το ΠΣ των Θρησκευτικών σκοπεύει μέσω της κonstruktivistικής παιδαγωγικής να επιτύχει το θρησκευτικό γραμματισμό των νέων με βάση τη θρησκεία τους, τη θρησκεία του τόπου (Ορθοδοξία) και του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα, ώστε να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και να καλλιεργηθούν ηθικά και κοινωνικά, για να οικοδομήσουν την προσωπική ταυτότητά τους και να είναι επαρκείς στη γνωριμία και το διάλογο με τον άλλον καθώς και στο σεβασμό αυτού, αλλά και στην κριτική κατανόηση γενικότερα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011, σ.18-19). Στη σύνταξη του ΠΣ ακολουθήθηκε το μοντέλο του *Προγράμματος Διαδικασίας*, το οποίο τοποθετεί το μαθητή και το βίωμα

⁵ Μπορεί κανείς ανάλογα να εντάξει τα Προγράμματα Σπουδών, αλλά και κάθε κριτική που γίνεται για αυτά, για να διαπιστώσει τη βάση και τα επίπεδα σκέψης του καθενός, αλλά και τις πιθανές αντιθέσεις που ξεκινούν πάλι από τη φιλοσοφική τοποθέτηση του καθενός σε θέματα Παιδαγωγικής.

του στο κέντρο της μάθησης, λειτουργεί με την εμπειρία, τη δράση και τη σχέση της μαθησιακής διαδικασίας με την καθημερινή ζωή, είναι φυσικά μετανεωτερικό στη φιλοσοφία του και αφήνει ανοιχτά ενδεχόμενα σε αποτελέσματα και κυρίως περιεχόμενο του μαθήματος. Αυτό σημαίνει ότι οι στόχοι, τα θέματα και οι προτεινόμενες δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο ΠΣ (Curriculum) προσαρμόζονται στα ηλικιακά, θρησκευτικά, πολιτισμικά, τοπικά κ.ά. κριτήρια της ομάδας. Ο δάσκαλος σεβόμενος το γενικό παιδαγωγικό πλαίσιο (κονστрукτιβισμός) δημιουργεί το δικό του ΠΣ (Syllabus) με βάση τους γενικούς στόχους της τάξης, το ανθρώπινο δυναμικό της ομάδας, την υλικοτεχνική υποδομή και τις δυνατότητες του. Παράλληλα με το ΠΣ εκπονήθηκε ένα σημαντικό έργο στον *Οδηγό Εκπαιδευτικού*, στον οποίο περιλαμβάνονται όλα τα επιστημονικά στοιχεία που θα διευκολύνουν την κατανόηση του ΠΣ και των προϋποθέσεων του και πολλές τεχνικές και πρακτικές για τη διευκόλυνση του σχεδιασμού και της πραγματοποίησης του μαθήματος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011).

5. Σκέψεις για το νέο ΠΣ των Θρησκευτικών

Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι το νέο ΠΣ θεωρείται κατά βάση θετικά ως ένα ακόμη βήμα, μετά τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ, στη διαμόρφωση ενός σύγχρονου και ανοιχτού μαθήματος, που εντάσσεται ισότιμα με τα άλλα μαθήματα στο σχολικό πρόγραμμα, υπηρετώντας τον πρωτοποριακό γενικό σκοπό της εκπαίδευσης (Νέο Σχολείο) και τους ειδικούς σκοπούς της. Θεωρούμε ότι στην εκκοσμικευμένη κοινωνία μας και στο διπολισμό προοδευτισμού (κατάργηση του μαθήματος ή μετατροπή του σε προαιρετικό) και συντηρητισμού (μετατροπή του μαθήματος σε κατήχηση και μύηση σε μία θρησκεία) αποτελεί την καταλληλότερη απάντηση, για τους λόγους που αναφέρθηκαν αναλυτικά παραπάνω (σέβεται το διεθνές κι ευρωπαϊκό νομολογικό πλαίσιο και παρακολουθεί τις σύγχρονες επιστημονικές κατακτήσεις και ανησυχίες). Είναι προφανές ότι αυτό το ΠΣ είναι η ευκαιρία για το μάθημα γενικά και τους θεολόγους ειδικότερα να βρεθούν ισότιμα γύρω από το ίδιο τραπέζι με τα άλλα μαθήματα και σε κάποια ζητήματα (ηθική και κοινωνική αγωγή) με εξέχουσα βαρύτητα. Ακόμη, με τη διατήρηση του χαρακτήρα του μαθήματος, όπως έγινε από το προηγούμενο πρόγραμμα, ως μη ομολογιακό και το περαιτέρω άνοιγμά του, διατηρείται το μάθημα στην ευθύνη αποκλειστικά της Πολιτείας και κλείνει τις πόρτες του σχολείου σε ενδεχόμενη είσοδο των θρησκευτικών κοινοτήτων,

για να αναλάβουν εκείνες ξεχωριστά τη ΘΕ των πιστών τους. Μπορεί να φαντασθεί κανείς ένα σχολείο την ώρα των Θρησκευτικών να χωρίζει τους μαθητές ανάλογα με τη θρησκεία τους και ιερείς, πάστορες, ιμάμηδες κ.ά να εισέρχονται για να πραγματοποιήσουν τη ΘΕ; Δεν υπάρχει καμία σοβαρή επιστημονική θεωρία να δικαιολογήσει ένα τέτοιο μάθημα⁶. Πόσο μάλλον στο ελληνικό σχολείο που σκοπεύει στην ειρηνική συνύπαρξη μέσω της γνωριμίας με τον άλλον. Και ο άλλος δεν είναι απαραίτητα ο αλλόδοξος ή αλλόθρησκος. Πλουραλισμός υπάρχει στο πλαίσιο και της μίας θρησκείας.

Επίσης, με βάση τη διαδικασία και τους στόχους που προβλέπονται και εν μέρει με το περιεχόμενο, που προτείνεται, το μάθημα παραμένει υποχρεωτικό και δεν αφήνει περιθώρια για αντίθετα επιχειρήματα. Στην πλήρη εφαρμογή του θα πρέπει να επαναπροσδιορισθεί το καθεστώς των απαλλαγών, οι οποίες όμως με αυτό το ΠΣ δε θα εξαλειφθούν, αλλά σαφώς θα περιορισθούν. Διατηρώντας τον καμβά της εκκλησιαστικής ιστορίας ως περιεχόμενο που διατρέχει σε συνέχεια όλο το Δημοτικό και Γυμνάσιο, το μάθημα παραμένει κατά βάση Ορθόδοξο χριστιανικό, παρ'όλες τις παράλληλες αναφορές σε άλλες θρησκείες, που υπήρχαν έτσι κι αλλιώς και στο ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003. Αυτό σημαίνει ότι οι αλλόθρησκοι μαθητές θα έχουν βασικό πρόβλημα στην παρακολούθηση του μαθήματος, αν και πάλι η λύση του προβλήματος επαφίεται στο σχεδιασμό και τις επιλογές του δασκάλου της τάξης: πώς δηλαδή θα εντάξει τον άλλον στην ομάδα και πώς θα προσφέρει τη γνώση και την εμπειρία ανάλογα με τα μέλη της ομάδας του.

Επιπρόσθετα, η ύπαρξη θεμάτων από άλλες θρησκείες ακολουθεί την αλλαγή που είχε γίνει στο προηγούμενο πρόγραμμα και εντάσσει ανάλογα με την ηλικία γνωσιακά στοιχεία για τις άλλες θρησκείες, κυρίως τον ιουδαϊσμό και τον μουσουλμανισμό. Η ύπαρξη στοιχείων από άλλες θρησκείες εξυπηρετεί το γνωσιακό, ηθικό και κοινωνικό στόχο του θρησκευτικού γραμματισμού και δεν υπεισέρχεται σε θέματα πίστης, αλλά παραμένει σε επίπεδο γνωσιακό και πολιτιστικό. Άλλωστε ο θρησκευτικός γραμματισμός έχει αυτό το περιεχόμενο: γνώσεις, πληροφόρηση, εμπειρία. Ορθά στο Δημοτικό η εκπαίδευση ξεκινά από μνημεία, κείμενα, σύμβολα, πρόσωπα, εικόνες και ιστορίες, διότι ξεκινούν από την εμπειρία των μαθητών από το

⁶ Μπορεί κανείς να κάνει διαπιστώσεις από το σημαντικό και δύσκολο πρόβλημα που ταλανίζει τη Γερμανία τώρα, που οι κοινότητες των μουσουλμάνων διεκδικούν, όπως ισχύει για τις άλλες θρησκευτικές κοινότητες, οι ιμάμηδες τους (όποιοι κι αν είναι και με όποιες απόψεις για το Ισλάμ) να πραγματοποιούν το μάθημα στους μουσουλμάνους των Γερμανικών σχολείων.

συγκεκριμένο και περιγραφόμενο και προχωρούν στο Γυμνάσιο σε πιο αφηρημένες έννοιες (Kay & Francis 2000, σ.411-12). Όσων αφορά τις εμπειρίες των παιδιών λαμβάνονται υπόψη όχι μόνο οι τοπικές κοινωνίες στις οποίες ζουν αλλά και αυτές της κοινωνικής δικτύωσης και του διαδικτύου, στις οποίες οι θρησκευτικές παραστάσεις κι εμπειρίες είναι ποικίλες πια και χωρίς όρια.

Η βαθιά αλλαγή που επιχειρεί το νέο ΠΣ είναι στην παιδαγωγική, που υιοθετεί, και στην νέα κουλτούρα που επιδιώκει να καλλιεργήσει στη διδασκαλία και τη μάθηση, κάτι που ξεκινά από το γενικότερο πλαίσιο του *Νέου Σχολείου*. Προτείνοντας το *πρόγραμμα διαδικασίας* και την *κονστροκτιβιστική προσέγγιση* οδηγεί το ΜτΘ, θεωρητικά τουλάχιστον, στη μετανεωτερική εποχή του, όπως αυτή αναπτύχθηκε παραπάνω. Η επιλογή αυτή αφήνει όλα εκείνα τα περιθώρια να διαμορφωθεί το μάθημα ανάλογα με τις εμπειρίες των παιδιών και να σκοπεύει ακριβώς σε αυτό: να συνδέσει τη μαθησιακή διαδικασία με την εμπειρία τους και την καθημερινή ζωή τους. Δεν είναι υποχρεωμένος κανένας εκπαιδευτικός να εξαντλήσει όσα γράφονται στις στήλες του ΠΣ. Αντιθέτως, είναι ελεύθερος έχοντας στο επίκεντρο του σχεδιασμού του τους μαθητές του πρώτιστα να διαμορφώσει ανάλογα το μάθημά του⁷. Βέβαια, στην περίπτωση αυτή το περιεχόμενο του μαθήματος δεν αποτελεί, όπως μέχρι τώρα, το επίκεντρο της διαδικασίας. Γι' αυτό ακριβώς δεν υπάρχει ιδιαίτερος λόγος για να καταμετράται πόσο από το περιεχόμενο είναι Ορθόδοξο και πόσο προέρχεται από άλλες θρησκείες.

Παρ' όλ' αυτά οι συντάκτες του προγράμματος επιλέγουν να παραθέσουν αναλυτικά το περιεχόμενο του μαθήματος, το οποίο είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό του Ορθόδοξο χριστιανικό. Υπάρχουν, βέβαια, και ενότητες στις οποίες παρουσιάζονται ισότιμα στοιχεία διαφορετικών θρησκειών (π.χ. εν. 2 της Γ' Δημοτικού «Κυριακή: μια σημαντική ημέρα της εβδομάδας»), αλλά είναι πολύ λίγες και παρεκκλίνουν από τις υπόλοιπες που είναι ή αποκλειστικά με χριστιανικό περιεχόμενο ή οι άλλες θρησκείες καταλαμβάνουν μικρό ποσοστό. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι, ενώ το ΠΣ θεωρείται από τους πολέμιους του *θρησκευολογικό*,

⁷ Οι ενδοιασμοί που διατυπώνονται για την ελευθερία του εκπαιδευτικού προσβάλουν την επιστημολογία του πρώτα και φυσικά τον επαγγελματισμό του. Είναι σαφές ότι και σήμερα μπορεί ο εκπαιδευτικός να αυτενεργήσει και να πει ή να κάνει ό, τι αυτός θεωρεί αποτελεσματικότερο στην τάξη του, εφόσον δεν ελέγχεται και δεν αξιολογείται, με όποια επικινδυνότητα μπορεί να ενέχει αυτό. Μπορεί δηλαδή να αρνηθεί να υπηρετήσει τους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης και του μαθήματός του (όπως ορίζονται από τους νόμους του κράτους), παραμένοντας στους κόλπους της δημόσιας εκπαίδευσης και αμειβόμενος από το κράτος. Σε τελική ανάλυση, η προσωπική στάση του εκπαιδευτικού, αυτή τη στιγμή, επαφίεται στο ήθος, τα πιστεύω και την επιστημολογία του καθενός.

αντιθέτως δεν είναι. Δεν αποτελεί *μελέτη των θρησκειών*, σωστότερα ο όρος, αλλά παραμένει χριστιανικό και ανοιχτό στις άλλες θρησκείες. Πολύ περισσότερο δεν είναι διαπολιτισμικό (Κουκουνάρας-Λιάγκης 2010), ακριβώς γιατί διατηρεί στους σκοπούς του τον πολιτιστικό εγκλιματισμό σε ένα πολιτισμό (μονοπολιτισμικό) και προτείνει κατά βάση περιεχόμενο που προέρχεται από την πολιτιστική παράδοση του τόπου.

Παρακολουθώντας κανείς τις τελευταίες παρατηρήσεις για την παιδαγωγική του ΠΣ θα διαπιστώσει μία αντίφαση. Ενώ η παιδαγωγική που επιλέγεται είναι μετανεωτερική, το ΠΣ από τη μια θέτει και νεωτερικούς στόχους (πολιτιστικός εγκλιματισμός, δόμηση ταυτότητας) και από την άλλη δίνει βαρύτητα στο περιεχόμενο, το οποίο ακολουθεί την ιστορική πορεία της εκκλησίας και είναι στο μεγαλύτερο ποσοστό του χριστιανικό. Μάλιστα, οι συντάκτες επιχειρούν να συνδυάσουν ανάλογα και τις επιστημονικές θεωρίες (Grimmit, Wright, Jackson), για να δικαιολογήσουν την επιλογή τους, ενώ στην πραγματικότητα οι τρεις αυτές θεωρίες δεν έχουν την ίδια βάση, όπως αυτή αναπτύχθηκε παραπάνω. Ο Wright, για παράδειγμα, είναι νεωτερικός στη σκέψη του, ενώ ο όψιμος Grimmit σαφώς μετανεωτερικός. Θα μπορούσε να είναι ίσως μία ελληνική πρόταση για τη ΘΕ, πιο συμβιβαστική. Αλλά έτσι γίνεται δύσκολη η ουσιαστική υιοθέτηση της κονστρουκτιβιστικής μεθόδου και μιας μαθησιακής διαδικασίας χειραφετητικής στο πλαίσιο της τάξης που πρέπει να είναι οργανισμός μάθησης (Kalantzis & Cope 2012).

Γι' αυτό ακριβώς μετά την πιλοτική εφαρμογή κατά την αξιολόγηση και αναθεώρηση του ΠΣ οι συντάκτες πρέπει να καθορίσουν σαφώς την επιλογή τους και να ανταπεξέλθουν στην πρόκληση της κονστρουκτιβιστικής παιδαγωγικής. Έτσι, θα γίνει αντιληπτό ότι το πρόγραμμα δεν είναι κατάλογος διδακτέας ύλης και το περιεχόμενο προσαρμόζεται στην κοινότητα των μαθητών, με βάση και τη διαδικασία που διαμορφώνεται πρωτίστως και κυρίως, γιατί αυτή έχει σημασία μεθοδολογικά. Ακόμη, πρέπει να λάβουν υπόψη τους ότι δύσκολα θα παρακολουθήσει κανείς τη συνέχεια της ύλης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, καθώς γνωρίζουμε ότι ευκαιριακά γίνεται το ΜτΘ από τους δασκάλους (Σακελλαρίου & Αρβανίτη 2008, σ.119) και γι' αυτό η ύπαρξη σπειροειδών κύκλων θα ήταν σωστότερη. Επίσης, θα ήταν καλό να μειώσουν τα προτεινόμενα βασικά θέματα, διότι σε πολλές περιπτώσεις είναι πολλά και παρεκκλίνουν από το θέμα της ενότητας (π.χ. εν. 4 της Β' Γυμνασίου, «Εμείς και οι άλλοι») και να εντάξουν το περιεχόμενο των δύο ενοτήτων της Α' Γυμνασίου (5 και 6) που αναφέρονται ξεχωριστά και αποκλειστικά σε άλλες θρησκείες

αναπόσπαστα στις κατάλληλες ενότητες, διότι δε συνάδει με τη φιλοσοφία του προγράμματος και του πώς αντιμετωπίζει τις άλλες θρησκείες. Δεν υπάρχει κάποιος λόγος σε όλο το πρόγραμμα μόνο αυτές οι δύο ενότητες να διαφέρουν ως προς το περιεχόμενο. Επιπλέον, θα ήταν καλό να δημιουργηθεί ένα γλωσσάρι όρων θεολογικών και παιδαγωγικών, για να διευκολύνει τον αναγνώστη, αλλά και το μελετητή, έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτό πώς χρησιμοποιούνται από τους συντάκτες (π.χ. πώς χρησιμοποιείται ως όρος η φαινομενολογική μέθοδος;). Επιπρόσθετα, το θεωρητικό περιεχόμενο, όπως αναλύεται στον *Οδηγό Εκπαιδευτικού*, δημιουργεί σύγχυση σε κάποιο βαθμό στον εκπαιδευτικό και ιδιαίτερα σε αυτούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν θεολογική γνώση και δεν έχουν ασχοληθεί ιδιαίτερα με την παιδαγωγική της ΘΕ⁸ και γι' αυτό επιβάλλεται η αναθεώρησή του. Είναι ανώφελο να συνεχίσουμε να παρατηρούμε ποια δραστηριότητα δεν είναι αποτελεσματική, ποιο θέμα πρέπει να αναθεωρηθεί ή που υπάρχουν θεολογικές αστοχίες, γιατί πιστεύουμε ότι αυτή η διαδικασία της παρατήρησης γίνεται ήδη από τους ίδιους τους συντάκτες και από αυτούς που έχουν την ευκαιρία να εφαρμόσουν το ΠΣ στην τάξη τους. Άλλωστε γι' αυτό ακριβώς πραγματοποιείται η πιλοτική εφαρμογή του ΠΣ. Ακόμη, η αποσπασματική αναφορά τέτοιων παρατηρήσεων θα αποπροσανατόλιζε, διότι δεν είναι τόσο πολλές σε αριθμό ούτε τόσο σημαντικές, για να αφήσουν αιχμές κι εντυπώσεις για το ΠΣ.

Αυτό το ΠΣ είναι ριζοσπαστικό και πρωτοποριακό κυρίως παιδαγωγικά, ενώ κάνει ακόμη ένα σημαντικό βήμα θεολογικά στη διαμόρφωση ενός πιο ανοιχτού μαθήματος⁹. Είναι, όμως, πιο μπροστά από την εποχή του και απαιτεί επάρκειες σε παιδαγωγικό και θεολογικό επίπεδο που δεν τις έχουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία, αλλά ούτε και οι απόφοιτοι και φοιτητές των θεολογικών και παιδαγωγικών τμημάτων. Γι' αυτό προτείνεται να υπάρξει ένα μεταβατικό στάδιο στην εφαρμογή του προγράμματος, για να ξεπεραστούν προβλήματα επιμόρφωσης, έλλειψης χρημάτων, οικονομικής δυσπραγίας του εκπαιδευτικού, παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού κ.ά και κυρίως να υπάρξει μία φάση προσαρμογής, αυτοβελτίωσης και

8 Στα Παιδαγωγικά τμήματα στην Ελλάδα δε δινόταν βαρύτητα στη ΘΕ, αν και γίνονται τελευταία προσπάθειες αλλαγής στα περιφερειακά τουλάχιστον τμήματα π.χ. Ρόδο, Ιωάννινα κ.ά.

9 Υπάρχει σαφής αμφιβολία αν το προηγούμενο βήμα των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ έγινε στην πράξη στα σχολεία, αξιολογήθηκε και η εμπειρία του χρησιμοποιήθηκε από τους συντάκτες του νέου ΠΣ. Αναρωτιόμαστε μήπως πρέπει να ανοίξει εκ νέου μία συζήτηση για το προηγούμενο ΠΣ, αλλά και για την συνάφεια και εφαρμογή γενικά των ΠΣ με την εκπαιδευτική πράξη;

αυτοοργάνωσης, για να ανταπεξέλθουν σε αυτόν τον προκλητικό νέο αγώνα η πανεπιστημιακή κοινότητα και οι δομές των ιδρυμάτων, αλλά κυρίως οι μαχητές του σχολείου μας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Buchanan, M.T. (2003), Survey of current writing on trends in religious education, *Journal of Religious Education*, 51 (4), 22-30.
- Cush, D. (2007), Should religious studies should be part of the compulsory state school curriculum, *British Journal of Religious Education*, 29(3), 217-227.
- Δεληκωνσταντής, Κ. (2009), *Η Σχολική θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας*, Αθήνα: Έννοια.
- Erricker, C. (2010), *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*, London & New York: Routledge.
- Evans, C. (2008), Religious Education in public schools: an international human rights perspective, *Human Rights Law Review*, 8(3), 449-473.
- Jackson, R. (2004), *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London: Routledge Falmer.
- Grimmit, M. (Ed.) (2000), *Pedagogies of Religious Education*, Great Woking: McCrimmons.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2012), *New learning, Elements of a Science in Education*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Καραμούζης, Π. & Αθανασιάδης, Η. (2011), *Θρησκεία, Εκπαίδευση, Μετανεωτερικότητα*, Αθήνα: Κριτική.
- Kay, W. & Francis, L. (Επιμ.) (2000), *Religion in Education: 3*, Leominster Herefordshire: Gracewing
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2001), *Η εκπαίδευση των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης από τη Συνθήκη της Λοζάνης μέχρι σήμερα*, ΠΜΣ Θεολογίας Α.Π.Θ., αδ. εργασία.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2010), Διαπολιτισμική θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό σχολείο, *Σύναξη*, τ. 115, σ. 37-49.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2012), *Compulsory Religious Education: A Justification Based on European Experience*, υπό δημοσίευση.

- Lähnemann, J. and P. Schreiner (Επιμ.) (2009), *Interreligious and Values Education in Europe*, Münster: PESC-Comenius Institut.
- Moore, D.L. (2007), *Overcoming Religious Illiteracy*. New York and Hampshire: Palgrave Macmillan.
- OSCE (2007), *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*, URL:<http://www.osce.org/odihr/29154>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Νέο Σχολείο, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΠ.Π.ΔΒ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Νέο Σχολείο, Οδηγός Εκπαιδευτικού, Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*, Αθήνα: ΥΠ.Π.ΔΒ.Θ., Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Περσελής, Ε., (2007), *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πορτελάνος, Σ., (2010), *Θέματα Θρησκευοπαιδαγωγικής*, Αθήνα: Έννοια.
- 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.
- Roebben, B. (2011), *Seeking Sense in the City*, Berlin: Lit-Verlag.
- Σακελλαρίου, Μ. & Αρβανίτη, Ε. (2008), Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση: μια ερευνητική προσέγγιση στο Σταυριανός, Κ. (Επιμ.) (2008), *Η θρησκευτική αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα: Γρηγόρης, σ.89-132.
- Unesco (2006), *Guidelines on Intercultural Education*, Paris: Education Sector of Unesco.
- Valk, P., Bertram-Troost, G., Friederici, M. & Béraud, C. (2009), *Teenagers' Perspectives on the Role of Religion in their Lives, Schools and Societies*, Münster: Waxmann.
- White, J. (2004), Should religious education should be a compulsory school subject?., *British Journal of Religious Education*, 26(2), 151-164.
- Wright, A. (2004), The justification of compulsory religious education: A response to Professor White, *British Journal of Religious Education*, 26(2), 165-174.
- Wright, A. (2007), *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth*, Cardiff: University of Wales Press.
- Ziebertz, H-G. (2003), *Religious Education in a Plural Western Culture. Problems and Challenges*, Münster/Hamburg/London: Lit-Verlag.

