

Τα μοντέλα διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στις χώρες της Ευρώπης: Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Νέο Λύκειο

Ιωάννα Κομνηνού

*Δρ Ειδικής Διδακτικής του Μαθήματος των Θρησκευτικών, Mphil, πτ.Θεολογίας,
Φιλοσοφίας, Χαροκοπείου.
ikomninou@gmail.com*

Περίληψη

Το άρθρο αυτό περιγράφει τις εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο σε ό,τι αφορά στο μάθημα των Θρησκευτικών, με έμφαση στα μοντέλα διδασκαλίας του. Με βάση τη συνοπτική, κριτική παράθεση των μοντέλων αυτών, επιχειρείται η αξιολόγηση του Προγράμματος Σπουδών στο Νέο Λύκειο, σύμφωνα με την τελευταία αναθεώρησή του. Τα προβλήματα που εντοπίστηκαν, αφορούσαν, κυρίως, στο ίδιο το μοντέλο καθεαυτό, στην εφαρμογή του και στην εφαρμογή της διδακτικής μεθοδολογίας.

Λέξεις - κλειδιά: Μάθημα Θρησκευτικών, μοντέλα διδασκαλίας, Νέο Λύκειο

Εισαγωγή

Η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε ό,τι αφορά στην εκπαίδευση, αποτελεί συνέχεια μιας παράδοσης ιουδαίο-χριστιανικής και ανθρωπιστικής (Schreiner, 2005 · Jensen, 2008) αλλά και έναν ιδιαίτερο συνδυασμό χριστιανικών αληθειών και νεωτερικών ή μετανεωτερικών αιτημάτων. Στη σφαίρα της θρησκευτικής ζωής δύο είναι οι κυρίαρχες τάσεις: η πρώτη είναι μια σταδιακή εκκοσμίκευση (Wilson, 1998 · Dobbelaere, 2006), μια υποχώρηση της θρησκευτικότητας από τον δημόσιο βίο στον χώρο της ιδιωτικής ζωής, και η δεύτερη είναι μια αναβίωση των θρησκειών και μια προσπάθεια επαναξιολόγησης της θρησκείας ως προς την ηθική και πολιτιστική της διάσταση (Alberts, 2007). Αυτές οι εξελίξεις στη θρησκευτική ζωή, αλλά και κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές, έχουν διαμορφώσει μια μεταβατική περίοδο τόσο για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών (στο εξής ΜτΘ) στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όσο και για την ακαδημαϊκή θεολογία στον ευρωπαϊκό χώρο (Holm, 2000). Η Ευρώπη είναι ένας χώρος όπου το μάθημα των Θρησκευτικών αποτελεί αδιαμφισβήτητο μέρος του αναλυτικού προγράμματος σπουδών των δημοσίων σχολείων (Schreiner, 2002), αλλά ταυτόχρονα είναι και ένας χώρος όπου οι διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι τόσες, όσες και οι χώρες που την αποτελούν. Για λόγους μεθοδολογικούς, κυρίως, έχει επικρατήσει η διάκριση του μαθήματος των Θρησκευτικών σε δύο βασικά μοντέλα διδασκαλίας, το ομολογιακό και το θρησκευτολογικό (Schreiner, 2002). Από κάποιους προστίθεται και άλλο ένα μοντέλο με τον γενικό τίτλο «μαθαίνοντας από τη θρησκεία», που έχει ηθικό προσανατολισμό και, τελευταία, πολιτιστικό περιεχόμενο. Ο J. Hull (2001) προτείνει αντί του όρου «ομολογιακό» (confessional), τον περιφραστικό όρο «διδάσκοντας τη θρησκεία», όπως επίσης και τους όρους: «διδάσκοντας για τη θρησκεία» για το «θρησκευτολογικό» μάθημα και «μαθαίνοντας από τη θρησκεία» για το μάθημα των Θρησκευτικών που έχει ως περιεχόμενο τα υπαρξιακά και ηθικά ερωτήματα των μαθητών. Πολλοί θεωρούν ότι τα

μοντέλα «μαθαίνοντας για τη θρησκεία» και «μαθαίνοντας από τη θρησκεία», έχουν τόσες ομοιότητες ώστε η διάκρισή τους είναι αρκετά δύσκολη (Jackson & Steele, 2004).

Λαμβάνοντας υπόψη μας τα παραπάνω, το ερευνητικό μας ερώτημα αφορά στη φυσιολογία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα, σύμφωνα με την τελευταία ανανέωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για το Νέο Λύκειο (2015). Εφόσον διαπιστώνουμε αλλαγή του μοντέλου διδασκαλίας, τότε εξετάζουμε τη σημασία της εισαγωγής ενός τέτοιου μοντέλου, τις θεωρητικές προϋποθέσεις και πρακτικές εφαρμογής του. Προκειμένου να γίνει κατανοητό τι σημαίνει μια τέτοια αλλαγή, περιγράφουμε εν συντομία, τα χαρακτηριστικά των μοντέλων διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών και στη συνέχεια διαπιστώνουμε πώς αυτά απηχούνται στα Προγράμματα Σπουδών του 2015 (ΦΕΚ 182/23-1-2015) για το συγκεκριμένο μάθημα.

Ομολογιακό μοντέλο διδασκαλίας του ΜτΘ ή «διδασκαλία της θρησκείας»

Το ομολογιακό ή δογματικό μοντέλο διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών καλύπτει ένα ευρύ φάσμα από διδακτικές προσεγγίσεις στα ευρωπαϊκά κράτη που το έχουν υιοθετήσει. Το ίδιο το περιεχόμενο του μαθήματος άλλοτε περιορίζεται στη διδασκαλία μιας μόνο θρησκείας και άλλοτε είναι περισσότερο ανοικτό σε άλλες θρησκείες και κοσμοθεωρίες. Η διδασκαλία του ομολογιακού μαθήματος βασίζεται στην ουδετερότητα του κράτους έναντι των θρησκειών και στην ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης. Το κράτος, με αυτό τον τρόπο αναγνωρίζει το δικαίωμα των πολιτών για διαμόρφωση μιας ιδιαίτερης ταυτότητας. Με άλλα λόγια, η διδασκαλία του ομολογιακού μαθήματος στα δημόσια σχολεία πηγάζει ακριβώς από το δικαίωμα που προσφέρεται σε κάθε πολίτη να μαθαίνει για τη θρησκεία του (Schweitzer, 2005). Ο Nirpkow (1996, σελ. 38-59) επιχειρηματολογεί υπέρ του ομολογιακού μοντέλου λέγοντας ότι το μάθημα των Θρησκευτικών δεν θα πρέπει να θυσιάζει την ατομική ταυτότητα στο βωμό της αλληλοκατανόησης αλλά ούτε και το αντίθετο. Η υιοθέτηση αυτού του μοντέλου έχει ένα ακόμα σαφές πλεονέκτημα έναντι των άλλων, τη σύνδεση της διδασκαλίας με την πίστη. Σχετικές μελέτες που έγιναν στη Γερμανία για την αποσύνδεση προσωπικών βιωμάτων και θρησκευτικών πεποιθήσεων από τη διδασκαλία του μαθήματος και παρατηρήθηκε ότι, σε αυτή την περίπτωση, η διδασκαλία του μαθήματος δεν ήταν ολοκληρωμένη (Schweitzer, 2011). Στην περίπτωση του ομολογιακού μαθήματος ο Jensen (2008, σελ. 123-150) θεωρεί ότι πρόκειται για διδασκαλία θρησκευτικού/ θρησκευσιολογικού μαθήματος με κέντρο τη θρησκεία της πλειονότητας. Αν και, ιστορικά, ο σκοπός του ομολογιακού μαθήματος είναι η διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής ταυτότητας, στις μέρες μας επιδιώκεται μια ισορροπία ανάμεσα στην ανάπτυξη της ταυτότητας αυτής και της κατανόησης της διαφορετικότητας, της ειρηνικής συνύπαρξης και του διαλόγου (Κομνηνού, 2014).

Το θρησκευσιολογικό μοντέλο διδασκαλίας του ΜτΘ ή «μαθαίνοντας για τη θρησκεία»

Το θρησκευσιολογικό μάθημα παρέχει βασικές γνώσεις για τις θρησκείες υιοθετώντας μια περιγραφική και ιστορική προσέγγιση. Περιεχόμενο του μαθήματος αποτελούν τα ιερά κείμενα των θρησκειών, τα οποία προσεγγίζονται όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά. Ο στόχος του μαθήματος είναι η κατανόηση του θρησκευτικού φαινομένου, η αξιολόγηση του ρόλου της θρησκείας στην κοινωνία (Jackson & Steele, 2004), αλλά και η αποφυγή

στερεοτύπων που δημιουργούνται από άλλες πηγές πληροφόρησης (Ferrari, 2008). Οι υποστηρικτές του θρησκευολογικού μοντέλου θεωρούν αναγκαία την εφαρμογή του στα δημόσια σχολεία, γιατί δεν αρμόζει σε μια μη-θρησκευτική πολιτεία να υποστηρίζει μία θρησκεία έναντι των άλλων. Έτσι η διδασκαλία του μαθήματος επικεντρώνεται στη γνώση, στην κατανόηση και στην αξιοποίηση της πανανθρώπινης εμπειρίας που συνδέεται με το θρησκευτικό συναίσθημα (Schreiner, 2001). Σύμφωνα με τον Smart, η θρησκευολογία ως ακαδημαϊκός κλάδος πρέπει να συνδεθεί με τη σχολική γνώση (Smart, 1968). Παρά το γεγονός ότι η φαινομενολογική προσέγγιση του Smart δέχτηκε αυστηρή κριτική, η διάκριση των έξι διαστάσεων της θρησκείας σε: δογματική, μυθολογική, ηθική, τελετουργική, βιωματική και κοινωνική, και η προσέγγισή τους από την πλευρά κάθε θρησκείας ακόμη και του μαρξιστικού αθεϊσμού (Smart, 1975), υιοθετήθηκε από τους υποστηρικτές του θρησκευολογικού μοντέλου, που, όμως, συχνά την απλοποίησαν προκαλώντας μια δικαιολογημένη κριτική (Alberts, 2007 · Brown, 2002). Για τον Smart (1968) το θρησκευολογικό μοντέλο είναι διδασκαλία του «πώς» και όχι του «τι», άρα ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να εκφράσουν τις δικές τους τοποθετήσεις και όχι να τους κατευθύνει προς μια συγκεκριμένη θρησκεία ή ιδεολογία. Οι θεωρίες του Smart επηρέασαν αρκετά τους υποστηρικτές του μοντέλου «μαθαίνοντας για τη θρησκεία» και του μοντέλου «μαθαίνοντας από τη θρησκεία». Πολλοί, μάλιστα, θεωρούν ότι η συμβολή του ήταν εξαιρετικής σημασίας για την ανάδειξη μιας «ανοιχτότερης» προσέγγισης της θρησκείας (Barnes, 2000 και 2001), ενώ άλλοι θεωρούν ότι η φαινομενολογική προσέγγιση του Smart έχει υπερεκτιμηθεί και είναι ουσιαστικά εκτός σχολικής πραγματικότητας (O'Grady, 2005).

Το μοντέλο διδασκαλίας του ΜτΘ «μαθαίνοντας από τη θρησκεία»

Στη Μ. Βρετανία, ο M.Grimmitt, εισήγαγε ένα μοντέλο που βασίζεται στη διαλεκτική μεταξύ ατομικής και κοινωνικής πραγματικότητας αλλά και μεταξύ αντικειμενικής και προσλαμβανουσας γνώσης (Grimmitt, 1987). Την ίδια κατεύθυνση ακολούθησε και ο J.Hull (1984), που έθεσε ως πρωταρχικό σκοπό του μαθήματος όχι τη γνώση και κατανόηση μιας και μόνο συγκεκριμένης θρησκείας, αλλά του θρησκευτικού φαινομένου γενικότερα. Το 2000 ο Grimmitt παρουσίασε τις απόψεις του για ένα μοντέλο διδασκαλίας του θρησκευτικού μαθήματος σύμφωνα με την κονστρουκτιβιστική θεωρία. Σύμφωνα με αυτή το μάθημα των θρησκευτικών θα πρέπει να αναπτύσσει μια κριτική και ανατροφοδοτική σκέψη, η διδασκαλία θα πρέπει να «δομείται» πάνω στις εμπειρίες και τις ανάγκες των μαθητών, να έχει ως αφετηρία την ερμηνεία των προσωπικών βιωμάτων μέσα στο πλαίσιο που αυτά δημιουργούνται και σε σχέση με τις διαφορετικές εμπειρίες και βιώματα των άλλων. Σε αυτό το μοντέλο διδασκαλίας του μαθήματος, η διδασκαλία της θρησκείας δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά μέσο για την ανάπτυξη προσωπικών αντιλήψεων, μέσα από μια διαδικασία συνεχούς ανατροφοδότησης (Schreiner, 2002). Το μοντέλο «μαθαίνοντας από τη θρησκεία» διαφέρει από το «μαθαίνοντας τη θρησκεία» εφόσον οι μαθητές δεν μαθαίνουν μια θρησκεία (ομολογιακό μοντέλο) ή πολλές θρησκείες (θρησκευολογικό μοντέλο), αλλά μέσα από τις δικές τους εμπειρίες και αναζητήσεις αντιμετωπίζουν κριτικά το θρησκευτικό φαινόμενο και διαμορφώνουν την προσωπική τους άποψη και κατανόηση του κόσμου. Η κριτική που ασκήθηκε σε αυτό το μοντέλο δεν αφορούσε μόνο την πρακτική του πλευρά, αλλά και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και της αντίστοιχης αξιολόγησης των

μαθητών. Οι επικριτές του θεωρούν ότι το μοντέλο αυτό προάγει έναν θρησκευτικό συγκρητισμό, κάτι μη αποδεκτό από τους πιστούς των θρησκειών (Κομνηνού, 2014).

Το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών για το Νέο Λύκειο

Το Πρόγραμμα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών, όπως διαμορφώθηκε μετά την τελευταία ανανέωσή του επιχειρεί να εισάγει ένα νέο μοντέλο του μαθήματος των Θρησκευτικών με χαρακτηριστικά, κυρίως, από το μοντέλο «μαθαίνοντας από τη θρησκεία». Η εισαγωγή του μοντέλου αυτού είχε βασικές αφηγηματικές αδυναμίες, που εντοπίζονται 1. Στην απουσία διαλόγου με τις επιστημονικές ενώσεις και τους φορείς εκπαίδευσης, 2. Στην απουσία/μη συμφωνία των ειδικών της Διδακτικής των Θρησκευτικών, (αυτών, δηλαδή, που έχουν ερευνητικό έργο στην Ειδική Διδακτική του μαθήματος), 3. Στο ό,τι δεν ελήφθησαν υπόψη οι έρευνες που αφορούν στη φυσιολογία του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα. Έτσι, επιχειρήθηκε η εισαγωγή ενός μοντέλου που δημιουργήθηκε για διαφορετικές κοινωνίες, προκειμένου να καλύψει διαφορετικές ανάγκες. Η εφαρμογή αυτού του μοντέλου είχε και πρακτικές αδυναμίες σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξή του στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Λύκειο. Αυτές εντοπίζονται στον τίτλο του μαθήματος, στις εγγενείς αδυναμίες του ίδιου του μοντέλου, στον τρόπο πραγμάτευσης των εννοιών και στην εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου.

Τίτλος μαθήματος

Αφηγηματικά, ο τίτλος του μαθήματος σε κάθε τάξη (Α΄ Λυκείου: Θρησκεία και σύγχρονος άνθρωπος, Β΄ Λυκείου: Θρησκεία και κοινωνία, Γ΄ Λυκείου: Θρησκεία και σύγχρονος κόσμος), έχει αλλάξει, δημιουργώντας προβλήματα σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο του μαθήματος. Η υψηλού βαθμού αφαίρεση που δηλώνεται με τον όρο «Θρησκεία» (ως τίτλου), οδηγεί σε πλήθος ερμηνειών, που παραπέμπουν σε μια φαινομενολογική, κοινωνιολογική ή άλλη θεώρηση, που δεν είναι κατ'ανάγκη ούτε θεολογική ούτε θρησκευτολογική. Πρόκειται για έναν όρο που δεν εστιάζει στη διαφορετικότητα των θρησκειών (γι'αυτό και χρησιμοποιείται ο όρος «θρησκεία» και όχι «θρησκείες»), αλλά παραπέμπει σε μια γενικευμένη και αφηρημένη έννοια περί θρησκείας που τείνει, στην αφαιρετικότητά της, να συμπεριλάβει όλες τις θρησκείες κάτω από μια υπεραπλουστευμένη εννοιολογική προσέγγιση. Προβλήματα προκύπτουν από την αφαίρεση του «χριστιανισμού» ως προσδιοριστικού όρου του περιεχομένου κάθε τάξης. Εφόσον το μάθημα εστιάζει(;) στη χριστιανική διδασκαλία, τότε αυτό θα πρέπει να καταδεικνύεται και στον τίτλο του. Συνακόλουθα ο τίτλος ανοίγει ένα θέμα που αφορά στην οριοθέτηση του χριστιανισμού με τη θρησκεία. Σημαντική είναι η αλληλοεπικάλυψη των πεδίων που ορίζονται από τους συγκεκριμένους τίτλους. Για παράδειγμα, είναι προβληματικό πώς διαχωρίζεται ο «σύγχρονος άνθρωπος», από τον «σύγχρονο κόσμο» ή την «κοινωνία».

Μοντέλο Διδασκαλίας

Το μοντέλο διδασκαλίας που επιχειρεί να εισαχθεί στο Πρόγραμμα Σπουδών του ΜτΘ για το Νέο Λύκειο υιοθετεί τη φαινομενολογική θεώρηση της θρησκείας. Αυτή η προσέγγιση έχει δεχτεί πλήθος κριτικές, όχι τόσο αυτή καθαυτή, όσο η εφαρμογή της στα

προγράμματα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια (Jackson, 2007). Παρά τις προσπάθειες που αναλήφθηκαν προκειμένου να εξαλειφθούν οι αρνητικές πλευρές της φαινομενολογικής προσέγγισης στη διδασκαλία του μαθήματος, είναι γεγονός ότι συχνά οι προσπάθειες αυτές έμειναν σε καθαρά θεωρητικό επίπεδο και δεν μπόρεσαν να ισχύσουν πέρα και έξω από τις τοπικές κοινωνίες που τις επιχείρησαν (Waardenburg, 1978). Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών ακολουθεί τις αρχές της φαινομενολογικής προσέγγισης για την εισαγωγή του μοντέλου «μαθαίνω από τη θρησκεία». Εκτός των προβλημάτων που προαναφέρθηκαν, σε ό,τι αφορά στην πρακτική εφαρμογή του μοντέλου αυτού, επιπρόσθετες δυσκολίες δημιουργούν οι διαφορές στη νοηματοδότηση των βασικών στοιχείων (κειμένων, εννοιών κ.ά.) των θρησκειών. Για παράδειγμα, τα «Ιερά Κείμενα» έχουν διαφορετική σημασία και αξία στη ζωή των πιστών στον ινδουισμό από ό,τι στο ισλάμ. Ένα σημαντικό ζήτημα είναι η αποσπασματική και επιφανειακή προσέγγιση της θρησκείας, που δεν φωτίζει ούτε το συναισθηματικό βάθος του θρησκευτικού βιώματος, ούτε τη συναρπαγή του πιστού από το θείο (Κομνηνού, 2014 · Πρέντος, 2014). Ουσιαστικά, το μοντέλο αυτό προάγει έναν θρησκευτικό συγκρητισμό, γιατί, αν και αναγνωρίζεται ο ιδιαίτερος και μοναδικός χαρακτήρας όλων των θρησκειών, πρακτικά όλες οι θρησκείες αντιμετωπίζονται ως ίσες. Έτσι, η αλήθεια που βιώνει ο πιστός ως αποκάλυψη σχετικοποιείται, κάτι που δεν είναι επιθυμητό από καμία θρησκεία (Kalve, 1996). Επίσης, υπάρχει ένα σημαντικό έλλειμμα ως προς το βίωμα της αλήθειας από τους πιστούς των επιμέρους θρησκειών. Η αλήθεια αυτή έχει σχεδόν πάντοτε εξ αποκαλύψεως χαρακτήρα και, όπως είναι φυσικό, η σχετικοποίησή της εγείρει σοβαρές ενστάσεις (Κομνηνού, 2014). Μια ενδιαφέρουσα τάση τα τελευταία χρόνια στην εφαρμογή αυτού του μοντέλου είναι η αποφυγή οποιασδήποτε αξιολογικής κρίσης, η οποία πιθανόν να προκαλούσε συγκρούσεις σε ό,τι αφορά την κατοχή της αλήθειας («διδάσκεται ό,τι δεν ενοχλεί τους άλλους»). Στην ουσία, δηλαδή, η αλήθεια που διδάσκει η θρησκεία, η κάθε θρησκεία, παραμένει εκτός της σχολικής τάξης. Το ερώτημα που γεννάται είναι αν τελικά η διδασκαλία της θρησκείας που περιορίζεται επιλεκτικά σε κάποιες μόνο πτυχές ή εκδηλώσεις του θρησκευτικού φαινομένου, είναι στην ουσία διδασκαλία της «θρησκείας». Για παράδειγμα, αν η λέξη «Θεός» είναι κοινή στις μονοθεϊστικές θρησκείες, μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία τους. Θα πρέπει, όμως, να αποφευχθούν αναφορές στο τριαδικό δόγμα που δεν γίνεται αποδεκτό από τους μουσουλμάνους ή τους ιουδαίους (στη διαμόρφωση του Προγράμματος Σπουδών ήταν σαφής η αντίδραση κατά της αναγραφής της τριαδικότητας του Θεού). Μια, επίσης, συνήθης τακτική είναι να υποτάσσεται η ουσία της διδασκαλίας της θρησκείας στη μέθοδο. Μια κοινή μέθοδος διδασκαλίας είναι απολύτως θεμιτή, αλλά αυτή δεν συνεπάγεται αυτονόητα και μια ποιοτική διδασκαλία, που σε κάθε περίπτωση συνδέεται άμεσα με το ίδιο το περιεχόμενο του μαθήματος (Κομνηνού, 2014).

Προβλήματα στην εφαρμογή του μοντέλου

Η εισαγωγή του πιο πάνω μοντέλου δημιουργεί μια σειρά από προβλήματα σε ό,τι αφορά στη διδασκαλία του χριστιανισμού και των θρησκευμάτων. Η άποψή μας αυτή βασίζεται στην αρχή της συνέπειας σε ό,τι αφορά στη λειτουργία ενός συστήματος. Κάθε σύστημα θα πρέπει να διδάσκεται ως ένα οργανωμένο όλο, προκειμένου να διαπιστώσουμε τη λειτουργικότητα των μερών του. Για παράδειγμα, η Θεία Ευχαριστία δεν μπορεί να νοηθεί εκτός της Εκκλησίας, που με τη σειρά της δεν μπορεί να νοηθεί εκτός της πίστης. Είναι

προφανές ότι ένας κατακερματισμός των εννοιών (η εννοιολογική αυτή προσέγγιση που επιχειρείται) δεν αποκαλύπτει τις ενδοσυστημικές σχέσεις των μερών του συστήματος. Πολύ δε περισσότερο, όταν δεν είναι σαφές πώς προσεγγίζουμε τις έννοιες αυτές. Δεν είναι σαφές αν κάνουμε λόγο για μια θεολογική, θρησκευολογική, ψυχολογική, ανθρωπολογική ή κοινωνιολογική προσέγγιση. Επιπλέον η θεματική εννοιολογική επιλογή δεν είναι πάντοτε επιτυχής, από την άποψη ότι προϋποθέτει διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία που οι μαθητές δεν τα κατέχουν, ούτε έχουν τις γνωσιακές προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο. Έτσι, υπάρχει μια αφετηριακή δυσανεξία στην επιτυχή πραγμάτευση εννοιών, όπως είναι για παράδειγμα η «αυτογνωσία» ή η «αναζήτηση του Θεού». Η πραγμάτευση μη απτών εννοιών δημιουργεί ένα θολό τοπίο, που οδηγεί τους μαθητές σε σύγχυση καθώς δεν αντιλαμβάνονται πώς μπορούν να τις προσεγγίσουν. Σε κάποιες περιπτώσεις η πρόσκτηση της γνώσης είναι προβληματική, καθώς δεν είναι προφανές ούτε πώς συνδέονται οι έννοιες μεταξύ τους ούτε γιατί υπάρχει αυτή η θεματική κατάταξη. Για παράδειγμα, δεν είναι προφανές γιατί η υπο-έννοια της «ενότητας» ανήκει στην έννοια της «κοινότητας» και όχι στις «αξίες». Ιδιαίτερα προβληματική είναι η πανοραμική παρουσίαση των θρησκειών ως μέρος μιας βιωματικής διαδικασίας. Το ερώτημα είναι αν ο μαθητής θα πρέπει να έχει το βίωμα του επισκέπτη ενός μουσείου ή ενός πιστού που ανήκει σε μια κοινότητα; Για παράδειγμα, ο μαθητής καλείται να βιώσει την «ελευθερία» σε βάθος ως χριστιανός ή ως παρατηρητής των φαινομένων μιας θρησκείας; Τι σημαίνει, τέλος, η «ελευθερία» στις άλλες θρησκείες; Μια ωραιοποιημένη προσέγγιση της θρησκείας σημαίνει την αποφυγή όσων ενοχλούν. Έτσι, στο Πρόγραμμα Σπουδών η έννοια της «γιορτής» παρουσιάζεται διαθρησκειακά, όχι όμως και η «ελευθερία» που πιθανόν να δημιουργούσε μια σειρά ζητημάτων (πχ ποια είναι η έννοια της ελευθερίας στο ισλάμ;).

Το πρόβλημα που προκύπτει από τα πιο πάνω είναι με ποια μεθοδολογικά εργαλεία καλείται ο μαθητής να κάνει αυτές τις προσεγγίσεις και αυτούς τους συσχετισμούς, εφόσον είναι σαφές ότι πρόκειται για μια ποικιλία εννοιολογικών συστημάτων και προσεγγίσεων. Επιπλέον, με ποια συστηματική γνώση ως υπόβαθρο καλείται να ανακαλύψει και να συσχετίσει έννοιες μεταξύ τους; Η εναλλαγή αυτή μεθοδολογιών, στα διάφορα επίπεδα που δεν διακρίνονται εύκολα, είναι προβληματικό κατά πόσο τον βοηθά να κατακτήσει σε βάθος κάτι. Αντί να υιοθετηθεί μια λιτή και μεθοδική προσέγγιση με συνέπεια σε ό,τι αυτή είναι, οδηγούμαστε σε μια επιφανειακή και επιπόλαιη διαχείριση εννοιών με αμφίβολα αποτελέσματα ως προς την κατάκτηση της γνώσης από μέρους των μαθητών. Ένα απτό παράδειγμα για τα παραπάνω αποτελεί η πραγμάτευση της έννοιας του «μύθου». Ο μύθος εμφανίζεται στην ίδια ενότητα και με τις δύο έννοιες, και ως προλογικό στοιχείο/στάδιο της ανθρώπινης αυτοσυνειδησίας, και ως αφήγηση. Το αφετηριακό ερώτημα είναι αν ο μαθητής κατέχει τι είναι ο μύθος και ποια η σχέση του με τον λόγο (γνώση που πρέπει να προηγείται) και ποια είναι η προσέγγιση που καλείται να έχει (μεθοδολογικά εργαλεία). Θα προσεγγίσει τον μύθο ως πιστός μιας θρησκείας (θεολογική προσέγγιση); Ως ουδέτερος παρατηρητής (θρησκευολογική προσέγγιση); Ως αγνωστικιστής; Ως άθεος; Ή όλα τα παραπάνω; Επιπλέον, το ερώτημα είναι που θέλουμε να καταλήξει ο μαθητής. Για παράδειγμα, τα εμπεριεχόμενα στις θρησκείες μυθολογικά στοιχεία εκλαμβάνονται όντως ως μύθος από τον χριστιανό. Ο πιστός, όμως, μιας θρησκείας μπορεί να βλέπει τον μύθο ως λόγο και ως θεμέλιο της πίστης του. Τελικά, υπάρχει κίνδυνος να καταλήξουμε σε έναν ανερμάτιστο σχετικισμό ως προς το τι είναι μύθος και λόγος, εφόσον κάθε πιστός μιας

θηρσκείας έχει τη δική του εκδοχή. Ακόμη και αν ο μαθητής κατέχει ακριβώς τι είναι μύθος και λόγος, και έχει και όλες τις μεθοδολογικές προϋποθέσεις για να τα προσεγγίσει, παραμένει ένα θεμελιακό ερώτημα το που θέλουμε να καταλήξει, και αν αυτό που πιστεύουμε ότι θα πετύχουμε, είναι και αυτό που θα πετύχουμε τελικά.

Προβλήματα στην εφαρμογή της διδακτικής μεθόδου

Ουσιαστικά προβλήματα προκύπτουν και από τη μεθοδολογική προσέγγιση των εννοιών από την πλευρά της Διδακτικής. Η εφαρμογή της θεωρίας των Kallantzis & Core (2013) για τη γνωσιακή διαδικασία ή τους τρόπους απόκτησης γνώσεων, περιλαμβάνει 4 βασικές γνωσιακές διαδικασίες, έναν συνδυασμό μεθόδων. Αφετηρία αυτής της διαδικασίας είναι η εμπειρία, ξεκινώντας από την εμπειρία του γνωστού: “ ... Ωστόσο, η υπερβολική έμφαση στις ατομικές εμπειρίες μας κινδυνεύει να μας εγκλωβίσει στην ίδια μας την οπτική τόσο πολύ ώστε να μην μπορέσουμε να υπερβούμε σημαντικά τα όρια του βιόκοσμου μας. Η μονομερής έμφαση στην εμπειρία του γνωστού συνοδεύεται επίσης από όλα τα προβλήματα του γνωσιακού και πολιτισμικού σχετικισμού” (σελ.328). Μένοντας στην 1η γνωσιακή διαδικασία («εμπειρία του γνωστού»), χωρίς να προχωρήσουμε στον ευρύτερο κύκλο της «εμπειρίας του νέου», υπάρχει κίνδυνος να οδηγηθούμε σε έναν σχετικισμό που επιβαρύνει ακόμη περισσότερο το μάθημα. Η «εμπειρία του νέου» δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να παρατηρούν και να έρχονται σε επαφή με νέα δεδομένα και να βιώνουν νέες καταστάσεις, βγάζοντας τα δικά τους συμπεράσματα. Στις περιπτώσεις που προτείνεται αυτή η μέθοδος για την προσέγγιση των εννοιών παρατηρείται ότι οι συντάκτες, συχνά, χρησιμοποιούν μόνο τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες, με τον κίνδυνο να μείνουν οι μαθητές στον αναστοχασμό των ερμηνειών που ήδη κατέχουν και να οδηγηθούν σε έναν σχετικισμό. Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και η αλλαγή του 2ου σταδίου, από «εννοιολογώντας» σε «νοηματοδοτώντας». Αντί, λοιπόν, της προτεινόμενης από τους Kallantzis & Core εννοιολόγησης, προτείνεται η νοηματοδότηση, που έχει αναπόφευκτα πιο προσωπικό και υποκειμενικό χαρακτήρα. Έτσι, παραγνωρίζεται η αξία της επιστημονικής μεθόδου της εννοιολόγησης, που μέσα από την ορολογία διακρίνει τις λέξεις και τις έννοιες με ακριβέστερο και λιγότερο αμφίσημο τρόπο σε σχέση με ό,τι συμβαίνει συχνά στον καθημερινό βιόκοσμό μας (Kallantzis & Core, 2013). Στο στάδιο της εφαρμογής παρατηρείται ακόμη μεγαλύτερη απόκλιση, καθώς δεν είναι αντιληπτό τι καλούνται να εφαρμόσουν οι μαθητές και πώς αυτό συνδέεται με την αξιολόγηση. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η πραγμάτευση της έννοιας της «ταυτότητας». Οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν τα χαρίσματα τους (μόνο αυτό συνιστά την ταυτότητα;). Να δώσουν νόημα (νοηματοδοτώντας) στην έννοια του προσώπου στη χριστιανική θεολογία και ανθρωπολογία (οι μαθητές δίνουν αυτό το νόημα; Δεν υπάρχει ήδη ως διδασκαλία;). Να αναλύσουν το άνοιγμα του προσώπου προς τον άλλον και να εφαρμόσουν τις διαφορές των προσώπων ως στοιχείο πολιτισμού και ποικιλομορφίας (τι ακριβώς εφαρμόζουν; Τις διαφορές; Και πώς αυτή η εφαρμογή είναι αντικείμενο αξιολόγησης;). Πολλά προβλήματα παρατηρούνται και στη διδακτική προσέγγιση. Για παράδειγμα, η διατύπωση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων πολλές φορές είναι εκτός της πραγματικότητας της σχολικής τάξης. Επίσης, τα μαθησιακά αποτελέσματα στις περισσότερες περιπτώσεις δεν συνδέονται οργανικά με τη μέθοδο.

Επίλογος

Συμπερασματικά, η εισαγωγή του μοντέλου «Μαθαίνω από τη Θρησκεία» στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Λύκειο, έχει σημαντικές ελλείψεις και θα προκαλέσει πολλά προβλήματα στην εφαρμογή του. Αφηρηιακή αδυναμία του είναι η εισαγωγή ενός μοντέλου που έχει δημιουργηθεί για διαφορετικές ανάγκες και κοινωνίες. Η εκτίμηση της ελληνικής πραγματικότητας δεν βασίζεται σε έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια, ειδικά για το μάθημα των Θρησκευτικών. Σημαντική αδυναμία είναι, επίσης, η έλλειψη διαλόγου με κάθε ενδιαφερόμενη πλευρά και η μη συμμετοχή ειδικών της Διδακτικής του μαθήματος. Θεωρούμε ότι είναι επιτακτική η αναθεώρηση του Προγράμματος Σπουδών με τη συνδρομή των πιο πάνω προϋποθέσεων.

Βιβλιογραφία

1. Alberts, W. (2007). Integrative Religious Education in Europe. A Study - of - Religions Approach. Berlin: Walter de Gruyter.
2. Barnes, P. (2000). Ninian Smart and the phenomenological approach to religious education, *Religion*, 30(4),315-332.
3. Barnes, P. (2001).The Contribution of Professor Ninian Smart to Religious Education, *Religion*, 31(4),317-319.
4. Brown, C.G. (2006).*Religion and Society in Twentieth- Century Britain*, UK: Pearson.
5. Dobbelaere, K. (2006). Bryan Wilson's Contributions to the Study of Secularization, *Social Compass*, 53(2),141-146.
6. Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development*, Great Britain: Mc Crimmon.
7. Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: re-thinking knowledge, teaching and learning in religious education. Στο: M. Grimmitt (ed.), *Pedagogies of religious education* (σελ. 207-227). EssexQ Great Wakering: McCrimmon.
8. Jensen, T. (2008). RE in Public Schools: A Must for a Secular State, *Numen* (Leiden) Y, 55 (2-3), 123-150.
9. Ferrari, S. (2005). L'enseignement des religions en Europe: un aperçu juridique. Στο: J.- P. Willaime, (Ed.) & S. Mathieu, *Des maîtres et de dieux. Ecoles et religions en Europe*(σελ. 31-39). Paris, Berlin.
10. Hull, H. (1997). The Contribution to Religious Education to Religious Freedom: A Global Perspective. Στο: IARF (ed.) *Religious Education in Schools: Ideas and Experiences from around the World* (σελ. 1-8). Oxford IARF.
11. Hull, H. (2004).*Practical Theology and Religious Education in a Pluralist Europe*, *British Journal of Religious Education*, 26(1),7-19.
12. Holm, N. (ed.).(2000).*Islam and Christianity in school religious education: issues, approaches, and contexts*, *Religionsvetenskapliga skrifter – Turku: nr.52*, Åbo.
13. Jackson, R. & Steele, K. (2004). Problems and Possibilities for Relating Citizenship Education and Religious Education in Europe, *Papers and resource materials for the global meeting on Teaching for Tolerance, Respect and Recognition in Relation with Religion or Belief*, The Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief.

14. Jackson, R. (2007). The phenomenological approach. Στο: John Keast (ed.), *Religious Diversity and Intercultural Education: a Reference Book for Schools* (σελ. 73-75). Council of Europe Publishing.
15. Kalve, P. (1996). Some aspects of the work of Michael Grimmitt, *British Journal of Religious Education*, 18(3),181-190.
16. Κομνηνού, Ι. (2014). Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική
17. O'Grady, K. (2005). Professor Ninian Smart, phenomenology and religious education, *British Journal of Religious Education*, 27(3),227-237.
18. Nipkow, E. (1996). Pluralism, Theology and Education: a German perspective. Στο: Jeff Astley, Lesley J.Francis, (eds), *Christian Theology and Religious Education*(σελ. 38-59). London.
19. Πρέντος, Κ. (2014). *Οι μη χριστιανικές θρησκείες στο μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού σχολείου*. Διατριβή επί διδακτορία.
20. Schreiner, P. (2001). Towards a European Oriented Religious Education. Στο: Hans-Günter Heimbrock, Christoph Th. Scheilke, Peter Schreiner (eds), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe* (σελ. 253-267). Münster: Lit Verlag.
21. Schreiner, P. (2002). Different Approaches - Common Aims? Current Developments in Religious Education in Europe. Στο: Peter Schreiner (ed.) on behalf of Coordinating Group for Religious Education in Europe (CoGREE), *Committed to Europe's Future. Contributions from Education and Religious Education. A Reader* (σελ. 95-100). Münster :Comenius-Institut.
22. Schreiner, P. (2002). Models of Religious Education in schools in Europe. How Can Existing Models contribute to tolerance and non-discrimination with regard to freedom of religion and belief?. Papers and resource materials for the global meeting on Teaching for Tolerance, Respect and Recognition in Relation with Religion or Belief. Statement for the Strategy Development Seminar of the Oslo Coalition on Freedom of Religion or Belief, Oslo, 7 – 9 December.
23. Schreiner, P. (2005). Religious Education in Europe, lecture at the University of Oslo 8th September, <http://resources.eun.org/etwinning/europa2.pdf> προσπελάστηκε 20 Σεπτεμβρίου 2011).
24. Schweitzer, F. (2005). Children's Right to Religion: A Challenge to Educational Neutrality?, F.B.I Conference: Neutrality and Commitment in Religion, Nordic- Baltic Context and Reality, Tartu Estonia 23.-27. 9 .2005. [http://www.ortoweb .fi /fbi/SchweitzerTartu.pdf](http://www.ortoweb.fi/fbi/SchweitzerTartu.pdf): προσπελάστηκε στις 16 Σεπτεμβρίου 2011).
25. Smart, N. (1968). *Secular Education and the logic of Religion*. London: Faber & Faber.
26. Smart, N. (1975). What is Religion?. Στο: Ninian Smart and Donald Horder (eds), *New Movements in Religious Education* (σελ. 13-22). London: Temple Smith.
27. Waardenburg, J. (1978). *Reflections on the Study of Religion: Including an Essay on the Work of Gerardus Van Der Leeuw*, The Hague: Mouton Publishers.
28. Wilson, B. (1998). The secularization thesis: Criticisms and rebuttals. Στο: Rudi Laermans, Bryan Wilson, Jaak Billiet (eds), *Secularization and Social Integration. Papers in honor of Karel Dobbelaere*(σελ. 45-66). Belgium: Leuven University Press.