

Ερμηνευτική και εννοιολογική προσέγγιση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση: Μια διαφορετική προοπτική στο μάθημα των Θρησκευτικών

Οσία Αναστασίου

Δασκάλα, θεολόγος, Master in RE King's College, London

Ιστορικά στοιχεία και εξέλιξη της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη Βρετανία. Θεσμικές αλλαγές και Αναλυτικά Προγράμματα

Τα προγράμματα που θα αναφερθούν και αναλυθούν υπήρξαν αποτέλεσμα μιας γενικής ανησυχίας για την πορεία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης από τους παιδαγωγούς-θεολόγους του χώρου. Προέκυψε, λοιπόν, η ανάγκη ενός επαναπροσδιορισμού του μαθήματος, προκειμένου από τη θέση στην οποία είχε εκπέσει το μάθημα να καταλήξει σε ζωντανό πυρήνα της ανθρώπινης ύπαρξης. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που λειτούργησαν καθοριστικά για την πορεία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη Βρετανία ήταν αυτές του 1944 και του 1988.

Τα σημαντικότερα χαρακτηριστικά της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1944 ήταν τα εξής: 1) Η Αγγλικανική Εκκλησία επέτυχε την κυριαρχία της στα σχολεία, κρατικά και εθελοντικής χορηγίας, σε κάθε κομητεία, και 2) η θρησκευτική καθοδήγηση καθώς και η ημερήσια πρωινή προσευχή στα σχολεία καθιερώθηκαν ως υποχρεωτικές. Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, στην περίοδο των δεκαετιών του '40 και του '50, πρωταρχικό μέλημα αποτελούσε η εναντίωση προς το ναζισμό, το φασισμό και τον κομμουνισμό. Ήταν ευρέως παραδεκτό ότι ο μόνος τρόπος που θα προστάτευε το λαό από αυτές τις δυνάμεις ήταν η ενδυνάμωση της χριστιανικής πίστης και μόνο.

Ωστόσο, η αντίδραση των Ρωμαιοκαθολικών και των Εβραίων, όσον αφορά τη Μεταρρύθμιση του 1944, υπήρξε έντονη. Η οικονομική διάκριση η οποία καθιερώθηκε ενίσχυσε την αντιπαλότητα των παραπάνω ομάδων με το κράτος. Τα διαφορετικής ομολογίας σχολεία λάμβαναν από το κράτος μόνο σε ποσοστό 50% οικονομική υποστήριξη, σε αντίθεση με τα άλλα, των οποίων τα έξοδα καλύπτονταν εξ ολοκλήρου από το Κράτος.

Μετά τη Μεταρρύθμιση του 1944 το πολιτικό και κοινωνικό σκηνικό της Βρετανίας αλλάζει. Οι άνθρωποι εγκαταλείπουν οτιδήποτε θρησκευτικό-πνευματι-

κό. Στο προσκήνιο διαδραματίζονται σημαντικά κοινωνικο-πολιτικά γεγονότα. Η εκκοσμίκευση λειτουργεί προσθετικά στην απομάκρυνση από οτιδήποτε πνευματικό αλλά και στην ανάγκη νέων προοπτικών. Μια σειρά από Αναλυτικά Προγράμματα προσπαθούν, ως προς τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, να αλλάξουν το τοπίο. Η κυβέρνηση Thatcher επιχειρεί να δημιουργήσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα βασίζεται στην επιστήμη και την τεχνολογία μειώνοντας σημαντικά τις ώρες του μαθήματος στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Σε ένα πολιτικό περιβάλλον που ήταν αρνητικό προς τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, η Αγγλικανική και η Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία ήρθαν σε ρήξη με το Κράτος.

Στον καπιταλιστικό και υλικό κόσμο της εποχής Thatcher η Μεταρρύθμιση του 1988 ήρθε να προσφέρει στον μαθητή την ουσία του πνεύματος μέσα από ένα «πολυθρησκειακό μονοπάτι». Ανάγκη της εποχής, αφού η Βρετανία είχε πια γίνει και μία πολυθρησκειακή κοινωνία: “...η θρησκευτική παράδοση στη Μ. Βρετανία είναι κυρίως χριστιανική, ενώ θα πρέπει να ληφθεί υπόψη η διδασκαλία και η πρακτική αρχών και άλλων θρησκειών οι οποίες εκπροσωπούνται στη Μ. Βρετανία.” (1988, ERA, Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, κεφ. 8). Ακολουθούν έντονες αντιδράσεις από την Αγγλικανική και τη Ρωμαιοκαθολική Εκκλησία. Μια σειρά από Αναλυτικά Προγράμματα έκαναν την εμφάνισή τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις και το πνεύμα της νέας Μεταρρύθμισης. Είναι αξιοσημείωτο ότι σε νομοθετικό πλαίσιο δεν υπήρχε καμία αναφορά ως προς το περιεχόμενο των Θρησκευτικών. Αυτό, ως αναγκαία κατάληξη, ορίστηκε από το Αναλυτικό Πρόγραμμα της LEA (Local Education Authority, Τοπικής Εκπαιδευτικής Αρχής) του κάθε σχολείου. Αν και δημοσιεύτηκε ένα γενικότερο μοντέλο Αναλυτικού Προγράμματος, για να περιορίσει την πληθώρα τέτοιων προγραμμάτων, πολλά σχολεία συνεχίζουν να ακολουθούν το δικό τους Αναλυτικό Πρόγραμμα αγνοώντας το εθνικό μοντέλο.

Η Μεταρρύθμιση του 1988 φέρνει στο προσκήνιο την πολυθρησκειακή πραγματικότητα. Από το 1988 σε κάθε σχολείο η LEA συνεργάζεται πλέον στενά με το SACRE (Standing Advisory Council on Religious Education, Συμβουλευτική Επιτροπή στη Θρησκευτική Εκπαίδευση). Εκτός των άλλων, η επιτροπή απαρτίζεται και από εκπροσώπους θρησκειών (όσων υπάρχουν στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου). Ακολουθούν νέα Αναλυτικά Προγράμματα σε διάφορες περιοχές-δήμους. Πρώτο είναι του δήμου Ealing στο Λονδίνο, τον Απρίλιο του 1991.

Με την έναρξη της Μεταρρύθμισης του 1992 έχουμε και τη θεσμοθετημένη παρουσία των Θρησκευτικών. Οι επιθεωρητές του OFSTED (Office For Standards in Education, Γραφείο Προδιαγραφών στην Εκπαίδευση, πρόκειται για μη κυβερνητικό όργανο, που λογοδοτεί σε νομοθετικό σώμα) ελέγχουν εάν τα πολλά και διαφορετικά Αναλυτικά Προγράμματα των σχολείων είναι πλέον σύμφωνα με το νόμο. Μετά από τη νέα αυτή τάξη πραγμάτων στο χώρο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, πολλές μεθοδολογικές προσεγγίσεις (projects) εμφανίζονται και κάθε μία από αυτές έχει κάτι σημαντικό να φέρει στο φως της συνεχούς αναζήτησης για ένα ζωτικό κομμάτι στη ζωή του ανθρώπου.

Το Πρόγραμμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης του Warwick (The Warwick Religious Education Project)¹

Από τη δεκαετία του 1970, το Πανεπιστήμιο του Warwick έχει παρουσιάσει εθνογραφική έρευνα πάνω στο θέμα των θρησκειών στη Βρετανία. Στην επόμενη δεκαετία το Πανεπιστήμιο επικέντρωσε την έρευνά του στα παιδιά, στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, σε σχέση με την εργασία της κοινότητας (Community Project). Τελικά, το πρόγραμμα συμπεριλήφθηκε στην ερευνητική ομάδα του Warwick *Θρησκείες και Εκπαίδευση* (WRERU, Warwick Religions and Education Research Unit) το 1994.

Ο καθηγητής Robert Jackson ήταν ο επικεφαλής αυτής της ομάδας. Όπως γράφουν οι Barnes και Kay (2002), το 1997 οι ιδέες αυτής της προσέγγισης δημοσιεύτηκαν από τον Jackson σε ένα άρθρο με τον τίτλο “Θρησκευτική Εκπαίδευση: μία ερμηνευτική προσέγγιση”. Η ερμηνευτική προσέγγιση του Jackson και της ομάδας του είναι σχέδιο Αναλυτικού Προγράμματος και αποτελεί μέρος της ευρύτερης εργασίας που έχει γίνει.

Η έρευνα δίνει μεγάλη σημασία στην προσωπική και την κοινωνική εμπειρία. Αυτές οι εμπειρίες καθορίζουν το δεσμό μεταξύ θρησκευτικής και πολιτισμικής ζωής. Με τα παραδείγματα τα οποία αναφέρονται από τον Jackson στο άρθρο (1997) οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι το σημαντικό δεν είναι το αν ένα άτομο είναι το μεταφορικό μέσο της πολιτισμικής του κοινότητας, αλλά το πώς γίνεται αυτό και το πώς παρουσιάζεται σε εμάς. Με άλλα λόγια, το συγκεκριμένο πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο το οποίο έχει ένα παιδί δεν είναι καθαρό. Περνάει μέσα από το φίλτρο της κουλτούρας και της κοινωνίας όπου ζει το παιδί ως μειονότητα. Με αυτό τον τρόπο σχηματίζεται ένα νέο είδος πολιτισμικής και θρησκευτικής ταυτότητας.

Η εργασία του Warwick αναφέρεται σε διαδικασίες θρησκευτικής κοινωνικοποίησης οι οποίες πραγματοποιούνται με τρεις τρόπους: την *επίσημη*, την *ανεπίσημη* και την *ημι-επίσημη ανατροφή*. Στην πρώτη περίπτωση, ο μαθητής μαθαίνει για κάποια πίστη με σκοπό να τοποθετηθούν μαζί η θρησκεία και η εθνικότητα (αναγνωρισμένα επίσημα συστήματα στα οποία είναι ενταγμένος ο μαθητής). Με την *ανεπίσημη* ανατροφή γίνεται γνωστή η θέση του μαθητή ως μέλους/μέρους της οικογένειάς του. Στην τρίτη περίπτωση, πραγματοποιείται στροφή προς την οικογενειακή ζωή του μαθητή όσον αφορά τη συμμετοχή του στις θρησκευτικές-πολιτιστικές δραστηριότητες. Κύριος στόχος αυτών των διαδικασιών είναι να δοθεί έμφαση στον παρόντα άνθρωπο και όχι στα συστήματα (θρησκείες, παραδόσεις κ.λπ.). Πρωταγωνιστές στις διαδικασίες της Ερμηνευτικής Προσέγγισης είναι ο *μαθητευόμενος*, δηλ. ο μαθητής στην τάξη, και το *μέλος*, δηλ. ο ήρωας του οποίου η ζωή μελετάται.

Οι μέθοδοι της ερμηνευτικής προσέγγισης είναι η *εκπροσώπηση θρησκευτικών παραδόσεων*, η *ερμηνεία* και η *αντανάκλαση*. Στην *εκπροσώπηση* οι δάσκαλοι χρη-

¹ Το Warwick Project σε συνδυασμό με το Spiritual Education Project εφαρμόστηκε από τη γράφουσα σε μαθητές της Α' και της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, τις σχολικές χρονιές 2008-2009 και 2009-2010 αντίστοιχα. Αναλυτική αναφορά γίνεται σε προς δημοσίευση άρθρο της γράφουσας.

σιμοποιούν το υλικό για να ανακαλύψουν τη σχέση μεταξύ των ατόμων. Έτσι, μέσα από τα θέματα της εκπροσώπησης δίνεται έμφαση στις προσωπικές θρησκευτικές εμπειρίες, οι οποίες όμως μπορεί να διαφέρουν στα μέλη της ίδιας ομάδας. Μετά την *εκπροσώπηση* έχουμε την *ερμηνεία* αυτού που έχουμε ήδη μάθει. Είναι βασισμένη στη σύγκριση μεταξύ των ιδεών του μαθητευομένου και του μέλους της προς έρευνα ομάδας (insider). Πρόκειται για ένα παιχνίδι αλληλεξάρτησης ανάμεσα στην εμπειρία του μαθητευομένου και του μέλους. Η *αντανάκλαση* βοηθάει τους μαθητές να επαναπροσδιορίσουν και να κατανοήσουν τη ζωή τους. Δύνανται να κρίνουν ό,τι ανακαλύπτουν με τα θέματα της *ερμηνείας* και το υλικό το οποίο έχουν μελετήσει κατά την πρώτη φάση.

Τα στάδια του Προγράμματος

Το πρόγραμμα ανάπτυξης του σχεδίου θα αναλυθεί σύμφωνα με όσα επισημαίνει ο Jackson (1997). Τρία είναι τα στάδια-κλειδιά. Στο πρώτο οι μαθητές μαθαίνουν τι κάνουν τα παιδιά με τις οικογένειές τους όσον αφορά τις θρησκευτικές δραστηριότητες. Υπάρχει πάντα ένα βιβλίο για τον δάσκαλο, που ορίζει την πορεία μάθησης και συζήτησης, και το βιβλίο του μαθητή, το οποίο περιέχει αφηγήσεις για παιδιά άλλων θρησκειών. Κύριο έργο του δασκάλου είναι να φέρει την εμπειρία και τη γλώσσα των παιδιών της ιστορίας (*μέλος*) πρόσωπο με πρόσωπο με αυτές των μαθητών (*μαθητευόμενος*).

Στο δεύτερο στάδιο-κλειδί, τα βιβλία αναφέρονται στις πρακτικές διαστάσεις της θρησκευτικής ζωής της οικογένειας των παιδιών. Δηλαδή, τα σχολεία της Κυριακής, θρησκευτικές κινήσεις και εκκλησίες. Οι δάσκαλοι ξεκινούν από τις εμπειρίες των μαθητών ή τις θρησκευτικές προσπάθειες να ερμηνεύσουν τις πράξεις ή τα σύμβολα των παιδιών της ιστορίας. Γι' αυτό το στάδιο-κλειδί υπάρχουν δύο βιβλία. Το πρώτο είναι για τους μαθητές ηλικίας 7-9 ετών και το δεύτερο για μεγαλύτερους μαθητές (9-11). Οι ήρωες στις ιστορίες αυτού του βιβλίου είναι Χριστιανοί με διαφορετικά υπόβαθρα. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην τάξη είναι κατηγοριοποιημένα σε “μάθηση”, “προετοιμασία”, “υπευθυνότητες” και “παραδοσιακές ομάδες”.

Στο τελευταίο στάδιο-κλειδί, η όλη διαδικασία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης επικεντρώνεται στα σχόλια και στις σκέψεις των νέων σε σχέση με τα ενδιαφέροντά τους, κυρίως σε σχέση με τη θρησκευτική ζωή τους. Οι μαθητές ενημερώνονται για τις δραστηριότητες των παιδιών μέσα από συνεντεύξεις και αυθεντικές φωτογραφίες. Ακολουθεί η διαδικασία της ερμηνείας. Στο τέλος οι μαθητές περνώντας μέσα από το τρίπτυχο ατομικότητα-ομαδικότητα-παράδοση γίνονται οι ίδιοι “γέφυρες” με στόχο να έρθουν πιο κοντά διαφορετικοί θρησκευτικοί, πολιτιστικοί και παραδοσιακοί κόσμοι.

Μία από τις ιδέες που κυριαρχεί στην ερμηνευτική προσέγγιση είναι η σχέση ανάμεσα στην προσωπική εμπειρία και την ομαδικότητα (ως μέλος ομάδας). Η θρησκεία ανακαλύπτεται μέσα από τη ζωή του παιδιού στη θρησκευτική κοινότητα στην οποία ανήκει. Η θρησκευτική κοινότητα είναι η σφαίρα όπου τα παιδιά εν τέλει σχη-

ματίζουν την ταυτότητά τους. Το σημαντικό είναι ότι η θρησκευτική ταυτότητα του κάθε παιδιού είναι ένα προσωπικό συμβάν το οποίο διαφέρει από άτομο σε άτομο, έστω κι αν τα άτομα προέρχονται από την ίδια θρησκευτική-πολιτιστική κοινότητα.

Συνεπώς, η ερμηνευτική προσέγγιση επιμένει στις αντιθέσεις ανάμεσα στις θρησκείες, αλλά και μέσα σε κάθε θρησκεία. Μέσα από τη διαπίστωση αυτών των διαφορών οι μαθητές μαθαίνουν από τη θρησκεία. Αυτό οδηγεί στην ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπου.

2) Το Πρόγραμμα του Στάπλφορντ (The Stapleford Project)

Δημιουργοί αυτού του προγράμματος είναι η Margaret και ο Trevor Cooling, και υλοποιήθηκε στο Stapleford Center, στο Nottingham. Έργο του Stapleford Project είναι να “ξεπακετάρει” χριστιανικά θεολογικά θέματα μέσα από κείμενα της Βίβλου και να τα καταστήσει ουσιώδη στη ζωή του σύγχρονου Χριστιανού.

Το Πρόγραμμα ξεκίνησε τις εργασίες του το 1986. Το 1995 η ομάδα του Προγράμματος εξέδωσε ένα εγχειρίδιο για τον μαθητή του Γυμνασίου με τον τίτλο “Key Christian Beliefs”. Τον Ιούνιο του 1996 δημοσιεύτηκε ένα περιοδικό για τα δημοτικά σχολεία με την ονομασία *Cracking RE*.

Η ομάδα του Προγράμματος, πριν ορίσει τις παιδαγωγικές αρχές, συγκέντρωσε τα παρακάτω ευρήματα:

- ...οι μαθητές αναπτύσσουν αρνητική θέση απέναντι στην καθιερωμένη θρησκεία και κυρίως το Χριστιανισμό.
- ...τα παιδιά δεν είναι ικανά να διαχειριστούν αφηρημένες θρησκευτικές έννοιες μέχρι την εφηβεία τους.
- Το μάθημα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (RE) υποτιμάται σε σχέση με τα άλλα μαθήματα (Cooling, 2000:155).

Το Stapleford Πρόγραμμα, λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω ευρήματα, αποφάσισε:

- να ορίσει τις κύριες ιδέες της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης διεγείροντας το ενδιαφέρον του μαθητή προκειμένου να επιτευχθεί μία βαθύτερη έρευνα της θρησκείας,
- να αλλάξει τη μέθοδο “αναδίπλωσης” των θεμάτων χρησιμοποιώντας μεθόδους ανάλογες με την ηλικία των παιδιών, και
- να στοχεύσει στην επικοινωνία με τις ιδέες και όχι στην απλή πληροφόρηση των παιδιών, προκειμένου να προσεγγίσουν εννοιολογικά τη θρησκευτική μάθηση.

Σε πρώτη φάση ο δάσκαλος, όσον αφορά τη διαδικασία μάθησης, θα πρέπει να έχει υπόψη του να επιλέξει τις έννοιες για κάθε κεφάλαιο τις οποίες επιθυμεί να “ξεπακετάρει”. Στη συνέχεια, από αυτές τις έννοιες πρέπει να αποφασίσει ποιες θα διδάξει σε κάθε ενότητα. Σε δεύτερη φάση, στόχος του δασκάλου είναι να ανακαλύψει τις κατάλληλες δραστηριότητες, για να καταστήσει τις επιλεγμένες έννοιες κατανοητές στους μαθητές. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος πρέπει να “χτίσει γέφυρες” ανάμεσα στις θρησκευτικές έννοιες και στον κόσμο των εμπειριών του παιδιού.

Το Πρόγραμμα *Concept Cracking* (σπάζοντας-αναλύοντας την έννοια) μπορεί να εφαρμοστεί στην τάξη σε τέσσερα βήματα:

- “Ξεπακετάρω” τις έννοιες.
- Επιλέγω μία ή δύο έννοιες προς στόχευση για το μάθημα.
- Προσλαμβάνω/αναδιπλώνω τον Κόσμο Εμπειριών του μαθητή.
- Τον συσχετίζω με τη Θρησκευτική Έννοια (Cooling, 2000: 157, 158).

Το κεντρικό σημείο της εννοιολογικής προσέγγισης είναι η έννοια και η σύνδεσή της με την εμπειρία του παιδιού. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να παραθέσουμε τις ενστάσεις οι οποίες αντιτίθενται στους στόχους του συγκεκριμένου προγράμματος, όπως αυτές αναφέρονται από τους Barnes και Kay (2002) και Cooling (2000).

α) Καλλιέργειο το δόγμα και την κατήχηση, αφού οι ενότητες και η θρησκεία που πρέπει να διδαχτούν είναι προκαθορισμένες και αφορούν μόνο το Χριστιανισμό. Ωστόσο, ο Cooling ισχυρίζεται ότι η μεθοδολογική προσέγγιση στα Θρησκευτικά δύναται να χρησιμοποιηθεί και για άλλες θρησκείες εκτός του Χριστιανισμού. Εξάλλου, σκοπός της προσέγγισης κατά τον Cooling δεν είναι ο προσηλυτισμός των παιδιών. Η κατηχητική διδασκαλία των Θρησκευτικών, κατά τον Cooling, προσπαθεί να χειριστεί, να πείσει και να οδηγήσει τον μαθητή σε ένα συγκεκριμένο σύστημα πίστης. Στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα, όμως, τα παιδιά λαμβάνοντας την πληροφορία διεγείρουν το γνωστικό και συναισθηματικό μηχανισμό.

β) Δεν αναφέρει τίποτα για άλλες εκδοχές/ομολογίες του Χριστιανισμού.

γ) Δεν καλύπτονται επαρκώς οι θρησκευτικές αξίες. Έτσι, όπως ισχυρίζονται οι Barnes και Kay, “είναι απαραίτητη η ισορροπία ανάμεσα στις θεολογικές έννοιες της θρησκείας και τις υπαρξιακές έννοιες του μαθητή” (Barnes and Kay, 2002: 50).

Οι Barnes και Kay επισημαίνουν ότι ο συνδυασμός της εννοιολογικής και της ερμηνευτικής προσέγγισης θα μπορούσε να αποτελέσει την ιδανική προσέγγιση στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Καταλήγουν: “Από τη μια προσανατολίζονται στη σύγχρονη πρακτική της θρησκείας σε ένα ειδικό κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον και από την άλλη προσανατολίζονται στις δογματικές και ιστορικές επιρροές στη σύγχρονη πρακτική” (Barnes και Kay, 2002: 58).

3) Τα συμπεράσματα και το μέλλον της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη Βρετανία και στην Ουαλία

Στη Βρετανία η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1988 σηματοδότησε το μάθημα των Θρησκευτικών. Όλα τα προγράμματα (projects) βασίστηκαν στις αρχές αυτής της μεταρρύθμισης. Τα παραπάνω προγράμματα κρίθηκαν αναγκαία εξαιτίας δύο παραγόντων. Πρώτος ήταν η πρόθεση των παιδαγωγών να μεταμορφώσουν τα Θρησκευτικά σε μάθημα “ζωντανό” και αποτελεσματικό. Δεύτερος, η σταδιακή αλλαγή της κοινωνίας που αφορά την αύξηση μη εγχώριου πληθυσμού, με διαφορετικό θρησκευτικό, πολιτιστικό και παραδοσιακό υπόβαθρο.

Οι κοινοί και κύριοι στόχοι των Προγραμμάτων είναι: α) να φέρουν το μαθητή σε επαφή με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, β) να συμβάλουν στην ανάπτυξη πνευματικής/υπερβατικής σχέψης στον μαθητή, και γ) να βοηθήσουν τους μαθητές να α-

ναπτύξουν το δικό τους σύστημα αξιών και πίστης για τη ζωή τους. Στη Βρετανία η πλουραλιστική κοινωνία είναι πραγματικότητα. Ο Grimmer σε σχετικό άρθρο του (1994) προσπαθεί να ορίσει το περιβάλλον μέσα στο οποίο μία πολυπολιτισμική και πολυθρησκευτική κοινωνία μπορεί να υπάρξει. Είναι συνήθης η άποψη ότι βασική προϋπόθεση για μία μη προβληματική συνύπαρξη σε μία τέτοια κοινωνία είναι η *ανοχή*. Ο Grimmer διευρύνει την παραπάνω άποψη λέγοντας ότι οι πολυθρησκευτικές ομάδες μέσα από την έννοια της *συμπλήρωσης* μπορεί να είναι συμβατές. Οι άνθρωποι που ανήκουν σε τέτοιες ομάδες πρέπει να νιώθουν σημαντικοί σε όλη τη δομή της κοινωνίας. Συνεχίζει λέγοντας ότι αυτές οι κοινότητες πρέπει να μετέχουν και να δημιουργούν τη δική τους κοινωνικο-πολιτική ζωή και το δικό τους μέλλον.

Επιπλέον, επικεντρώθηκε στις έννοιες *αμοιβαιότητα, συνεργασία και ομοιότητα*. Όλες οι ομάδες πρέπει να βρίσκονται σε ένα συνεχή διαθρησκευτικό διάλογο. Προκειμένου να επιτευχθεί η συνεργασία και η αμοιβαιότητα, πρέπει να 'μοιραστούν' κοινές, βασικές και παγκόσμιες αξίες. Τέτοιες είναι: "α) η αξία της τάξης, του σκοπού και της ερμηνείας, β) η αξία της ανθρώπινης ζωής και των όντων, γ) η αξία μιας δίκαιης κοινωνίας, δ) η αξία το ατομικού δικαιώματος στο συναίσθημα της πληρότητας, ε) η αξία της προσπάθειας στην κατάρκτηση του ήθους και στην αναγκαιότητα της άσκησης στην ηθική υπευθυνότητα, στ) η αξία της δέσμευσης στις διαπροσωπικές σχέσεις και στους όρους 'οικογένεια' και 'κοινότητα', ζ) η αξία της ανθρώπινης πνευματικότητας και της επιθυμίας στην πνευματική ανάπτυξη." (Grimmer, 1994: 143).

Το ερώτημα είναι πώς μπορούν οι δάσκαλοι να επιτύχουν αυτό το δημιουργικό περιβάλλον μέσα στην τάξη; Τα προγράμματα τα οποία αναλύθηκαν, οι παιδαγωγικές στρατηγικές και οι μέθοδοί τους μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο προς την κατεύθυνση μιας αποτελεσματικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Μπορούν να εφαρμοστούν στην τάξη παρέχοντας στο μαθητή δεξιότητες γνώσης, κριτικής σκέψης, ανοχής, διαδραστικής μάθησης, εμπιστοσύνης, συνεργασίας, σεβασμού, ισότητας και αυτοπεποίθησης.

Σε μία πολυθρησκευτική τάξη πρώτα πρέπει να διασφαλιστεί η αυτοπεποίθηση των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές παραδόσεις. Όπως τονίζει η Eleanor Nesbitt (1998), αυτοί οι μαθητές νιώθουν υπερήφανοι επειδή τα πιστεύω τους γίνονται πολύτιμα και ζωτικής σημασίας πηγές για τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους.

Τέλος, αξίζει να τονιστεί ότι οι Barnes και Kay ενισχύουν την ωφελιμότητα της ύπαρξης πολυθρησκευτικής τάξης αποδοκιμάζοντας την ύπαρξη 'θρησκευτικών σχολείων' (Μουσουλμάνων, Ινδουιστών) στη Βρετανία. Ισχυρίζονται ότι αυτό το φαινόμενο δεν συμβάλλει στην επικοινωνία και το διάλογο ανάμεσα στις θρησκείες στην τάξη.

B. 1) Η σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Στη χώρα μας το μάθημα των Θρησκευτικών δεν έχει διαθρησκευτικό ή πολυ-

θρησκευτικό χαρακτήρα. Η θέση των αρμοδίων στο θέμα είναι ότι ένα περιεχόμενο τέτοιου χαρακτήρα στα Θρησκευτικά θα προκαλούσε κλονισμό στη θρησκευτική ταυτότητά μας. Όμως, ο Γρηγόριος Παλαμάς, Πατέρας της ελληνορθόδοξης Εκκλησίας του 15ου αι., ισχυρίζεται ότι πρέπει να προσεγγίζουμε τις άλλες θρησκείες, ακόμη και τον Ισλαμισμό. Επισημαίνει ότι το πεδίο μέσα στο οποίο θα σταθούμε απέναντι στον “άνθρωπο” και θα τον αντιμετωπίσουμε αποτελεί ιερό χώρο της Ιστορίας.

Στα Θρησκευτικά υπάρχει κυρίως η διδασκαλία του Χριστιανισμού, με μικρή αναφορά σε άλλες θρησκείες. Όσον αφορά τους μαθητές άλλων θρησκειών, αυτό που προβλέπεται, σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα 201/98, άρθρο 13, παράγραφος 10, είναι πως, εάν οι γονείς επιθυμούν, οι μαθητές απαλλάσσονται από το μάθημα. Έτσι, σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (24-01-02, Απασχόληση μη ορθόδοξων μαθητών κατά την ώρα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών) οδηγούνται σε άλλη αίθουσα. Είναι, επίσης, απαραίτητο να αναφέρουμε ότι στη διάρκεια της πρωινής προσευχής έχουν το δικαίωμα να μη μετέχουν αλλά να στέκονται στη γραμμή τους με ησυχία και σεβασμό στην ιερή στιγμή.

Η περιρρέουσα ατμόσφαιρα έχει ως στόχο τα χριστιανόπουλα μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών να γίνουν περισσότερο χριστιανόπουλα, κάτι που αφορά και σχετίζεται περισσότερο με την Κατήχηση της Εκκλησίας μας και όχι με τον υπό έμφαση στόχο του μαθήματος των Θρησκευτικών στα σχολεία. Αυτή η στρατηγική οδηγεί μοιραία σε άσχημα αποτελέσματα. Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν την απάθεια του μαθητή και τα Θρησκευτικά μετατρέπονται στο πιο βαρετό μάθημα του σχολικού προγράμματος.

2) Εμπόδια και δυνατότητες – Προοπτικές και συμπεράσματα

Για να αλλάξει η υπάρχουσα κατάσταση, θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη τα εξής: α) η ιστορία της Ελλάδας, β) η ελληνική νοοτροπία, και γ) η ελληνική κοινωνική δομή. Αυτοί οι παράγοντες μπορούν να αποτελέσουν εφελτήριο ή εμπόδιο σε μια πολυθρησκευτική Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Αναφερόμενοι στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, Ελληνισμός και Χριστιανισμός είναι ταυτόσημες. Όπως αναφέρει ο Γιούλτσης (1996), η Ελληνική Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία ονομάζεται Εθνική Εκκλησία βάσει Συντάγματος. Επίσημη θρησκεία είναι ο Χριστιανισμός και άρα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι οι Έλληνες είναι *παραδοσιακά* Χριστιανοί.

Το φαινόμενο των πολυθρησκευτικών τάξεων δεν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό ακόμη. Τα παιδιά των αλλόθρησκων μεταναστών παρακολουθούν κανονικά τα ελληνικά σχολεία και, εάν επιθυμούν, και το μάθημα των Θρησκευτικών.

Η επιστολή του Υπουργείου Εκπαίδευσης και Επιστήμης (DES-Department of Education and Science) στη Βρετανία, το Μάρτιο του 1991, σημείωνε ότι ένα καλό αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τον τοπικό πληθυσμό. Στην Ελλάδα δεν υφίσταται τέτοια κατάσταση. Η πολυθρησκευτική τάξη αποτελεί ένα νέο θέμα για το οποίο η χώρα μας δεν έχει την ανάλογη εμπειρία.

Ένα άλλο σημείο από τη Βρετανική πραγματικότητα το οποίο δεν μπορεί να υ-

οθετηθεί είναι η ύπαρξη πολλών ειδών σχολείων. Στη Βρετανία υπάρχουν τα σχολεία της Εκκλησίας, τα κρατικά και τα επιχορηγούμενα θρησκευτικά σχολεία. Τα σχολεία μας ανήκουν κυρίως στο δημόσιο τομέα, αλλά και τα ιδιωτικά κινούνται ενιαία στο ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν χωρίζονται σε θρησκειακές ή ομολογιακές κατηγορίες. Άλλωστε, η Ελλάδα, μέχρι πρόσφατα χαρακτηρίζεται από την θρησκευτική της ομοιογένεια.

Ωστόσο, πρέπει να βρεθούν κίνητρα για τους παιδαγωγούς, τους δασκάλους και τους μαθητές προκειμένου όλοι μαζί να συμβάλουν αποφασιστικά στη διαδικασία μάθησης.

Για τη σωστή προσέγγιση του προβλήματος είναι επίσης αναγκαίο να υπάρξει διαχωρισμός ανάμεσα στους όρους “πολυθρησκειακή εκπαίδευση” και “πολυθρησκειακή τάξη”. Η μη ύπαρξη πολυθρησκειακής τάξης στην ελληνική σχολική πραγματικότητα δεν δικαιολογεί τη μη ύπαρξη μιας πολυθρησκειακής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Ίσως, ένας επαναπροσδιορισμός στους υπό έμφαση στόχους του μαθήματος να αποτελούσε την αρχή μιας νέας προοπτικής. Τα παιδιά έχουν ανάγκη να διεγείρουν το ενδιαφέρον τους για το μάθημα και ό,τι αυτό πραγματεύεται.

Η διδασκαλία των θρησκειών, συμπεριλαμβανομένου του Χριστιανισμού, πάνω στη βάση μιας ερμηνευτικής – εννοιολογικής προσέγγισης θα συμβάλει σε μια ουσιαστική και ενδιαφέρουσα θεώρηση του μαθήματος. Θα είναι πιο αποτελεσματικό εάν οι ομοιότητες και οι διαφορές των θρησκειών αναδύονται μέσα από ένα αμερόληπτο πρίσμα. Η βασική αρχή η οποία διέπει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στη Βρετανία και την Ουαλία είναι *μαθαίνω από τις θρησκείες και όχι μαθαίνω για τις θρησκείες*. Το να γνωρίζω και να είμαι ‘ανοιχτός’ σε άλλες θρησκείες (σε γνωστικό επίπεδο) σημαίνει ότι μπορώ να αποδέχομαι, να ενίσταμαι, να ανέχομαι, αλλά κυρίως να σέβομαι τους άλλους. Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένας διάλογος ανάμεσα στους άλλους και σε εμένα. Η εφαρμογή των παραπάνω προγραμμάτων μπορεί να προσεγγίσει σε βάθος τον εσωτερικό πνευματικό κόσμο άλλων ανθρώπων. Επιπλέον, τέτοιου είδους προσέγγιση δεν αποτελεί κίνδυνο για τη θρησκευτική μας ταυτότητα. Ως επιστέγασμα όλων, η μάθηση από τη θρησκεία/τις θρησκείες και όχι για τη θρησκεία/τις θρησκείες έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει τη βάση για τον επαναπροσδιορισμό των Θρησκευτικών ως μαθήματος του σχολείου και, κυρίως, στη ζωή των μαθητών μέσα και κυρίως έξω από αυτό.

Βιβλιογραφία

- Barnes, P. and Kay, W. (2002). *Religious Education in England and Wales: Innovations and reflections*, Leicester: RTSF.
- Cooling, T. (2000). The Stapleford Project: Theology as the Basis for Religious. Στο: Grimmit, M. (2000) *Pedagogies of Religious Education*, Great Wakering, Essex: McCrimmon.
- Grimmit, M. (1994). ‘RE and theology of pluralism’, *British Journal of Religious Education*, 16(3), 133-147.
- HMSO (1988). *Education Reform Act*. London: HMSO.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*, London, Hodder and Stoughton.

- OFSTED (1994). *Framework for the Inspection of Schools*. London: HMSO.
- Nesbitt, E. (1998). 'Bridging the Gap between Young People's Experience of Their Religious Traditions at Home and School, The Contribution of Ethnographic Research'. *British Journal of Religious Education*, 20 (2) 102-114.
- Γιούλτσης, Β. (1996) *Κοινωνιολογία της Θρησκείας*, Θεσσαλονίκη: Πουρνάρα.