



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑ
ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ**

**ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΓΙΑΚΟΥΜΟΓΙΑΝΝΑΚΗ ΙΩΑΝΝΑ (2527)**

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΗΒΗ ΜΑΥΡΟΜΟΥΣΤΑΚΟΥ

Εισαγωγή.....	2
Κεφάλαιο 1. Θρησκευτική Ελευθερία και εκπαίδευση	3
1.1 Το ζήτημα της θρησκευτικής ελευθερίας.....	3
1.2 Η θρησκευτική ελευθερία μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια	5
1.2.1 Το μάθημα των Θρησκευτικών στο σχολείο	5
1.2.2 Σκοπός του μαθήματος και στόχοι.....	6
1.3 Συνταγματικό πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης	8
1.4 Καλλιέργεια θρησκευτικής ελευθερίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα	10
1.5 Διδακτικές τεχνικές στο μάθημα των Θρησκευτικών.....	11
Κεφάλαιο 2. Αναλυτικά προγράμματα των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση	17
2.1 Τα Αναλυτικά προγράμματα.....	17
2.1.1 Επίσημο Αναλυτικό πρόγραμμα και θρησκευτική ταυτότητα.....	24
2.3 Στάσεις απέναντι στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα	26
Κεφάλαιο 3. Θρησκευτική Ελευθερία μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών	31
3.1 Θρησκευτικά και Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	31
3.2 Αναλυτικά προγράμματα Θρησκευτικών για Θρησκευτική Ελευθερία..	33
3.3 Επίτευξη της θρησκευτικής ελευθερίας μέσα από την κριτική σκέψη...	36
3.4 Τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών και θρησκευτική ελευθερία	38
Συμπεράσματα	47
Βιβλιογραφία	49
Παραρτήματα	57

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να μελετήσει τη θρησκευτική ελευθερία σε συνδυασμό με το μάθημα των θρησκευτικών στα ελληνικά σχολεία. Η μεθοδολογία της εργασίας στηρίζεται στη συλλογή δευτερογενών δεδομένων, τα οποία συλλέχθηκαν μέσα από βιβλία άρθρα σε περιοδικά αλλά και μέσα από επίσημους διαδικτυακούς τόπους. Η εργασία ολοκληρώνεται μέσα από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη θρησκευτική ελευθερία σε συνδυασμό με την θρησκευτική εκπαίδευση αναλύοντας το ζήτημα της θρησκευτικής ελευθερίας και ειδικά της θρησκευτικής ελευθερίας μέσα από το σχολικά εγχειρίδια εστιάζοντας στο μάθημα των θρησκευτικών. Εν συνεχεία παρουσιάζει το συνταγματικό πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης, αλλά και την καλλιέργεια της θρησκευτικής ελευθερίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αναφέροντας και συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές για η επίτευξη της θρησκευτικής ελευθερίας.

Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει τα παλιά αναλυτικά προγράμματα των Θρησκευτικών όπως αυτά ίσχυαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και εν συνεχεία παρουσιάζει τα νέα αναλυτικά προγράμματα αλλά και τις στάσεις, τόσο αρνητικές, όσο και θετικές απέναντι στα νέα αυτά αναλυτικά προγράμματα.

Το τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο εστιάζει στη θρησκευτική ελευθερία μέσα από το μάθημα των θρησκευτικών στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα παρουσιάζει πως πρέπει να είναι τα διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα των θρησκευτικών, αλλά και την επιδίωξη που πρέπει να έχουν οι εκπαιδευτικοί να καλλιεργήσουν τη θρησκευτική ελευθερία στους μαθητές τους μέσα από την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Τέλος παρουσιάζει πως πρέπει να είναι τα σχολικά εγχειρίδια των θρησκευτικών για την επίτευξη της θρησκευτικής ελευθερίας των μαθητών.

Στο τέλος της εργασίας συνοψίζονται τα βασικά της συμπεράσματα.

Κεφάλαιο 1. Θρησκευτική Ελευθερία και εκπαίδευση

1.1 Το ζήτημα της θρησκευτικής ελευθερίας

Σύμφωνα με το άρθρο 3 παράγραφος 1 και βάσει του άρθρου 16 παράγραφος 2 του ισχύοντος Συντάγματος η θρησκεία που επικρατεί στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού. Στα ίδια άρθρα αναφέρεται ότι η αγωγή είναι η βασική επιδίωξη για το ελληνικό κράτος, η οποία αποσκοπεί να αναπτύξει την εθνική και θρησκευτική συνείδηση του μαθητή ώστε να τον διαπλάσει σε ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη. Από τα δύο αυτά εδάφια βγαίνουν το εξής συμπεράσματα: Ο όρος «επικρατούσα θρησκεία» δεν σημαίνει τίποτε άλλο, παρά μονάχα τη θρησκεία της συντριπτικής πλειοψηφίας του ελληνικού λαού.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι βάσει του Ελληνικού Συντάγματος η Ορθόδοξη Εκκλησία θεωρείται η επικρατέστερη θρησκεία στην Ελλάδα. Κι ενώ αυτό έχει διαπιστωτικό χαρακτήρα, με τον καιρό, η “επικρατούσα θρησκεία” ταυτίστηκε εννοιολογικά με την θρησκεία που πρέπει να επικρατεί με την αποφασιστική χειραγωγική ή κατασταλτική συνδρομή του ελληνικού κράτους. Οι σχέσεις Κράτους/Εκκλησίας πήραν σταδιακά τη μορφή ενός κρατικό θρησκευτικού εξουσιαστικού πλέγματος που αντιμάχεται την ανεκτικότητα και τη θρησκευτική διαφορετικότητα (Χριστοπούλου, 1999).

“Η θρησκευτική ελευθερία αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα που θεμελιώνει κάθε άνθρωπο, το κράτος δεν πρέπει να επεμβαίνει σε αυτό, ούτε να παρεμποδίζει το άτομο ή να του επιβάλει το θρήσκευμά του ή να διαμορφώνει θετικές ή αρνητικές στάσεις για συγκεκριμένη/ες θρησκεία/ες. Σύμφωνα με όσα γίνονται δεκτά και από την θεωρία και από τη νομολογία, το ατομικό δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας περιλαμβάνει την ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης και την ελευθερία της λατρείας (Μπέης, 1997).

Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης περιλαμβάνει τα εξής επιμέρους δικαιώματα (Μπέης, 1997): 1) Το δικαίωμα να πρεσβεύει κανείς οποιαδήποτε θρησκεία ή δόγμα ή αίρεση ορισμένης θρησκείας επιθυμεί, ή να είναι άθρησκος ή άθεος ή αγνωστικιστής. 2) Το δικαίωμα να διακηρύσσει κανείς ή να αποκρύπτει τις θρησκευτικές ή άθρησκες πεποιθήσεις του. 3) Το δικαίωμα

να διαμορφώνει, να μεταβάλλει ή να εγκαταλείπει τα θρησκευτικά του πιστεύω. 4) Το δικαίωμα να μην υπόκειται σε άνιση ή δυσμενή μεταχείριση λόγω των θρησκευτικών του πεποιθήσεων. 5) Το δικαίωμα να μεταδίδει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις με τη δυνατότητα χρήσης όλων των προσφερόμενων από το Σύνταγμα μέσων (ελευθερία γνώμης, προφορικής, έγγραφης, δια του τύπου, το δικαίωμα συναθροίσεων κλπ).

Η θρησκευτική ελευθερία του ατόμου του δίνει επίσης το δικαίωμα να εκφράζει τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις είτε γραπτά ή προφορικά, ατομικά ή ομαδικά. Το συγκεκριμένο δικαίωμα αναφέρεται στο άρθρο 13 παρ. 1 του Συντάγματος. Παράλληλα σύμφωνα με το δικαίωμα αυτό το άτομο μπορεί να μην αποκαλύπτει τα θρησκευτικά του πιστεύω, παρά μόνο αν πρέπει (Τρωιάνος, 2003).

Η θρησκευτική ισότητα αφορά στο δικαίωμα βάσει του οποίου καμία θρησκεία δεν θεωρείται ανώτερη ή κατώτερη και ως εκ τούτου τα άτομα που πιστεύουν σε διαφορετικές θρησκείες δεν αντιμετωπίζονται διαφορετικά βάσει των πιστεύω τους. Το δικαίωμα αυτό κατοχυρώνεται στο άρθρο 13 παρ.1 εδ. 2 του Συντάγματος, αλλά απορρέει και από το γενικό για την ισότητα άρθρο 4, καθώς και από τις αντίστοιχες διατάξεις διεθνών διακηρύξεων (άρθρα 14 της Ευρωπαϊκής Σύμβασης, 25 Διεθνούς Συμφώνου περί ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων της 19 Δεκεμβρίου 1966). Η θρησκευτική ισότητα τέλος αφορά επίσης στο ότι οι θρησκευτικές πεποιθήσεις ενός ατόμου δεν το εμποδίζουν από τις ατομικές, πολιτικές, αστικές και άλλες ελευθερίες (Τρωιάνος, 2003).

1.2 Η θρησκευτική ελευθερία μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια

1.2.1 Το μάθημα των Θρησκευτικών στο σχολείο

Βάσει των νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών στο μάθημα των θρησκευτικών δημιουργήθηκε μία σφοδρή αντιπαράθεση ανάμεσα στην Εκκλησία και την επίσημη πολιτεία αλλά και ανάμεσα στους ίδιους τους θεολόγους. Οι δύο τάσεις των θεολόγων εκπροσωπήθηκαν από την Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (ΠΕΘ) που τάχθηκε κατά των νέων προγραμμάτων και υπέρ της Εκκλησίας και από τους θεολόγους που συνέβαλλαν στη κατάρτιση των νέων προγραμμάτων σπουδών.

Κατά την περίοδο του σχολικού έτους 2010-2011, στο δημοτικό και στο γυμνάσιο, εκπονήθηκαν νέα προγράμματα σπουδών και αυτό έγινε και για το μάθημα των θρησκευτικών. Η εκπόνηση των προγραμμάτων αυτών έγινε από επιτροπή εμπειρογνομόνων την οποία σύστησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Υπουργείο Παιδείας και μετά από δημόσια ανοικτή συζήτηση. Λόγω της φύσης του προγράμματος και του μαθήματος των θρησκευτικών, τα μέλη της επιτροπής αποτελούνταν από θεολόγους από την πρωτοβάθμια, τη δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι το πρόγραμμα σπουδών απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς και όχι στους μαθητές, γεγονός για το οποίο υπήρξε σύγχυση και αποτελούσε στην ουσία ένα πλαίσιο εκπαιδευτικών αρχών που θα μπορούσε να καθοδηγήσει και να εξυπηρετήσει τον εκπαιδευτικό κατά τη διδασκαλία του (Γιαγκάζογλου, 2016; Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, 2016).

Η δοκιμαστική εφαρμογή του νέου προγράμματος έγινε κατά τα διδακτικά έτη 2011-2014. Αυτή αποτέλεσε την πειραματική περίοδο εφαρμογής του προκειμένου να διαπιστωθούν οι αλλαγές που απαιτούνται πριν εφαρμοστεί καθολικά σε όλα τα σχολεία. Κατά τα έτη 2015 και 2016 ακολούθησαν οι αναθεωρήσεις του (Γιαγκάζογλου, 2016) και τελικά η ολοκλήρωσή του συνοδεύτηκε από τη διοργάνωση μίας ημερίδας ενημέρωσης των Σχολικών Συμβούλων στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών βασίζεται κυρίως στα θρησκευσιολογικά στοιχεία και στον μεγάλο αριθμό αναφορών σε άλλες θρησκείες. Η ύπαρξη

αναφορών σε άλλες θρησκείες αιτιολογείται ως διερεύνηση της θρησκευτικής παιδείας (Γιαγκάζογλου, 2016). Όντως, τόσο στο γυμνάσιο όσο και στο λύκειο γίνονται αναφορές και σε άλλες θρησκείες πέραν της ορθοδοξίας και ειδικότερα στο Ισλάμ και στον Ιουδαϊσμό που είναι Μονοθεϊστικές αλλά και σε άλλες ανατολικές θρησκείες οι οποίες όμως καλύπτουν ένα μικρό ποσοστό των συνολικών ωρών διδασκαλίας (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, 2016).

1.2.2 Σκοπός του μαθήματος και στόχοι

Το μάθημα των θρησκευτικών περιλαμβάνει σημαντικές καινοτομίες. Ειδικότερα, το αναλυτικό πρόγραμμα έχει στόχο: α) να καλλιεργήσει ένα κλίμα στο οποίο οι μαθητές θα αυτοαναγνωρίζονται και θα αποδέχονται ο ένας τον άλλον, β) θα επικοινωνούν και θα αλληλεπιδρούν, γ) θα αξιοποιούν τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και τα βιώματά τους, δ) οι εκπαιδευτικοί θα διαμορφώνουν ένα ελκυστικό περιβάλλον μέσα στην τάξη και ε) θα συνδέουν τις γνώσεις των μαθητών με την πραγματική ζωή, θα βρίσκουν νέες ευκαιρίες μάθησης και θα παρακινούν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στη μάθηση (Γιαγκάζογλου, 2016.).

Το πρόγραμμα σπουδών των θρησκευτικών στο γυμνάσιο, καθορίζει τους γενικούς σκοπούς του μαθήματος, τους βασικούς άξονες και τους γενικούς στόχους της κάθε τάξης, τις θεματικές ενότητες καθώς και τις επάρκειες που αναμένεται να υπάρχουν σε κάθε τάξη (Στριλιγκάς, 2016, σ.5).

Ειδικότερα, οι γενικοί σκοποί του μαθήματος τόσο στο γυμνάσιο, όσο και στο δημοτικό είναι ο μαθητής να:

1. είναι σε θέση να οικοδομήσει το πλαίσιο που θα τον βοηθήσει να γνωρίσει και να κατανοήσει το χριστιανισμό και την ορθοδοξία.
2. αποκτήσει για τη φύση και το ρόλο της θρησκείας.
3. καλλιεργήσει τη θρησκευτική, ηθική και κοινωνική του ευαισθησία.

4. αναπτύξει στοιχεία και χαρακτηριστικά που θα συμβάλλουν στην κατανόηση και στο διάλογο με ανθρώπους που έχουν διαφορετικές απόψεις και θέσεις από τις δικές του.

5. βοηθηθεί ώστε να αναπτύξει και να προσδιορίσει την προσωπική του ταυτότητα (Στριλιγκάς, 2016, σ.6; Απόφαση 143575/Δ2, 2016).

Αντίστοιχα, στο λύκειο οι γενικοί σκοποί του μαθήματος είναι ο μαθητής να:

1. αναπτύξει την προσωπική του ταυτότητα.
2. αποκτήσει ανθρωπιστικό χαρακτήρα αλλά παράλληλα, να κατανοήσει την ελληνική του ταυτότητα.
3. γίνει θρησκευτικά εγγράμματος.
4. αναπτύξει κριτική θρησκευτικότητα.
5. κατανοήσει ότι η θρησκευτική εκπαίδευση έχει διαπολιτισμικό χαρακτήρα.
6. κοινωνικοποιηθεί, ενώ ταυτόχρονα η τάξη να λειτουργήσει ως μαθησιακή κοινότητα (Συργιάννη, 2016; Απόφαση 143579/Δ2, 2016).

Οι θεολόγοι που συνέβαλλαν στη διαμόρφωση των νέων προγραμμάτων σπουδών των θρησκευτικών δεν εστιάζουν ιδιαίτερα στη θεολογική διάσταση του. Επικεντρώνονται κυρίως στο παιδαγωγικό και διδακτικό του πλαίσιο. Αναγνωρίζουν όμως ότι οι αρχές και οι αξίες της ορθόδοξης θεολογίας για τον άνθρωπο συνδέεται με την προσωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική προσφορά της γνώσης.

Σημειώνεται δε ότι το μάθημα των θρησκευτικών αποκτά ένα διευρυμένο χαρακτήρα και ότι προεκτείνει το λόγο της ορθόδοξης θεολογίας. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι η ορθόδοξη θεολογία και παράδοση «καλείται να προχωρήσει πιο πέρα και από την νεωτερικότητα και να αποδεχθεί τον πλουραλισμό και την ετερότητα, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε ταυτόχρονα να μην υποτιμά, συμβιβάζει, πολύ δε περισσότερο να εγκαταλείπει την αυτοσυνειδησία της. Στοιχεία μιας τέτοιας θεολογικής θεώρησης της

πολυπολιτισμικότητας ως αλληλοσεβασμός, αποδοχή και ειρηνική συνύπαρξη με την θρησκευτική ή όποια άλλη ετερότητα, είναι διάσπαρτα μέσα στην Αγία Γραφή και στα πατερικά κείμενα. Απαιτείται σαφώς μία άλλη νοοτροπία και ένας άλλος προσανατολισμός για την αναγνώριση και αξιοποίησή τους. Μια διαφορετική ερμηνευτική προσέγγιση μπορεί να αναδείξει και να φωτίσει καίριες πτυχές της θεολογίας της ετερότητας. Άλλωστε, η Ορθόδοξη θεολογία από τη φύση της δεν προσπερνά τη θρησκευτική ετερότητα, αλλά διαλέγεται με αυτήν, χωρίς βεβαίως αυτό να σημαίνει ότι προδίδει τον εαυτό της» (Γιαγκάζογλου, 2016).

Ο Γιαγκάζογλου (2016) αναφέρεται στη συνδιαλλαγή της ορθοδοξίας στη θρησκευτική ετερότητα, βασισμένος στο έργο «η θεολογία του προσώπου και της ετερότητας» του Μητροπολίτη Περγάμου Ιωάννη Ζηζιούλα (2010). Ο Μητροπολίτης επισημαίνει ότι όταν φοβάσαι τον Άλλο, το διαφορετικό, αμαρτάνεις γιατί στην ουσία απορρίπτεις τον Θεό. Για να μπορέσει ο άνθρωπος να συμφιλιωθεί με το άλλο θα πρέπει πρώτα να συμφιλιωθεί με το Θεό και αυτό είναι απαραίτητο ειδάλλως ο άνθρωπος θα είναι φοβικός προς όλες τις ετερότητες (Ζηζιούλας, 2010).

Σύμφωνα με τον Γιαγκάζογλου (2016), στόχος της υποστήριξης του νέου προγράμματος σπουδών είναι ότι μπορεί να προσανατολίσει εκπαιδευτικά τον μαθητή ώστε να αναδειχθούν οι οικουμενικές αξίες που υπάρχουν σε όλες τις θρησκείες, να διευρύνει τις πτυχές και τις όψεις κάθε θρησκείας ώστε οι μαθητές να τις γνωρίσουν και να τις διαφυλάξουν, να προσεγγίσουν οι μαθητές τη θρησκευτική πίστη, να αποκωδικοποιήσουν και να αναγνωρίσουν τις διαστάσεις σε όλες τις θρησκείες.

1.3 Συνταγματικό πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης

Το ζήτημα της θρησκευτικής εκπαίδευσης κατοχυρώνεται στο Ελληνικό Σύνταγμα ως αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας. Σύμφωνα με τον Λοκ επειδή η θρησκεία αποτελεί ένα ζήτημα που γεννά συγκρούσεις το κράτος δεν πρέπει να παρεμβαίνει επιβάλλοντας μια θρησκευτική θέση, αλλά να αφήνει τους πολίτες ελεύθερους να επιλέξουν το

θρήσκευμα που τους ενδιαφέρει. Ως εκ τούτου κάθε κράτος οφείλει να σέβεται όλες τις θρησκείες (Σωτηρέλη, 1993).

Ωστόσο η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ της εκκλησίας και του κράτους και η οποία περιγράφεται στο σύνταγμα, δεν προσδιορίζει τη θέση και τον χαρακτήρα που έχει η θρησκευτική εκπαίδευση στο σχολείο. Εξάλλου πολλές εκπαιδευτικές πρακτικές, όπως η πρωινή προσευχή στα σχολεία, οι σχολικές γιορτές τονίζουν την καθοριστική παρουσία της θρησκείας στα σχολεία (Χλέπα & Δημητρόπουλου, 1993).

Σήμερα στη νεωτερική κοινωνία έχουν διαμορφωθεί τρία συστήματα θρησκευτικής εκπαίδευσης. Στο πρώτο, το μάθημα των θρησκευτικών δεν εντάσσεται στα σχολεία. Οποιαδήποτε ζητήματα θρησκείας έχουν ενσωματωθεί σε άλλα μαθήματα όπως είναι η ιστορία. Το συγκεκριμένο σύστημα εφαρμόζεται στη Γαλλία και την Αμερική (Dworkin, 2010). Στο δεύτερο σύστημα, τα θρησκευτικά λαμβάνουν το χαρακτήρα μιας ουδέτερης κοσμοθεωρητικής ενημέρωσης με ιδιαίτερη έμφαση στις ποσοτικά πολυπληθέστερες θρησκευτικές κοινότητες. Το συγκεκριμένο σύστημα εφαρμόζεται στην Αγγλία και την Ολλανδία. Τέλος στο τρίτο σύστημα το μάθημα των θρησκευτικών καθίσταται προαιρετικό για τους μαθητές. Το σύστημα αυτό έχουν υιοθετήσει όλες οι ευρωπαϊκές χώρες πλην της Ελλάδος και άλλων χωρών της ανατολικής Ευρώπης (Χλέπα & Δημητρόπουλου, 1993; Καλαμπάκου, 2010; Μαντζούφας, 2011).

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί και ο ρόλος των γονέων στη θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Σύμφωνα και με το άρθρο 2 του Πρόσθετου Πρωτοκόλλου της ΕΣΔΑ, οι γονείς έχουν δικαίωμα να φροντίζουν για την θρησκευτική εκπαίδευση των παιδιών τους, δικαίωμα που έχει ως έννομη συνέπεια την αξίωση τους έναντι του κράτους να σεβαστεί τις θρησκευτικές και φιλοσοφικές τους πεποιθήσεις (Δημητρόπουλου, 1993).

Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ) το σχολείο οφείλει να παρέχει αντικειμενικές πληροφορίες να προωθεί την κριτική σκέψη και τον πλουραλισμό και να μην καταφεύγει σε ιδεολογικούς δογματισμούς που θίγουν τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων. Από την άλλη το σχολείο δεν πρέπει να προστατεύει τις προτιμήσεις των γονέων (Μαντζούφας, 2011). Οι γονείς δηλαδή δεν μπορούν να αξιώνουν από το σχολείο να μην παρέχει στους μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις επειδή

αυτές δεν ανταποκρίνονται στις προτιμήσεις τους. Ως εκ τούτου η απαλλαγή από το μάθημα των θρησκευτικών αποτελεί μια ενδιάμεση λύση. Για τους μαθητές του Λυκείου, η απαλλαγή από το μάθημα αποτελεί δικαίωμα του μαθητή. Για τους μαθητές του Γυμνασίου, η απαλλαγή από το μάθημα γίνεται με τη συναίνεση γονέων και μαθητών ενώ για τους μαθητές του Δημοτικού η απαλλαγή από το μάθημα γίνεται μόνο από τους γονείς (Δημητρόπουλου, 1993; Κτιστάκη, 2004; Μαντζούφας, 2011).

1.4 Καλλιέργεια θρησκευτικής ελευθερίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω το σχολικό έτος 2010-2011, ξεκίνησε νέα προγράμματα σπουδών στο μάθημα των θρησκευτικών, τα οποία βασίζονται στα θρησκευσιολογικά στοιχεία και στον μεγάλο αριθμό αναφορών σε άλλες θρησκείες. Η ύπαρξη αναφορών σε άλλες θρησκείες αιτιολογείται ως διερεύνηση της θρησκευτικής παιδείας (Γιαγκάζογλου, 2016).

Ο Αρχιεπίσκοπος Αθηνών και πάσης Ελλάδος κ. Ιερώνυμος εξέφρασε τις αντιρρήσεις του για τις αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών αναπτύσσοντας συγκεκριμένα επιχειρήματα μέσα από αυτό. Πέρα από τις υπερβολικές αναφορές που εντοπίζει σε άλλες θρησκείες, αναφέρει ότι απουσιάζουν θεολογικές διαστάσεις του Ιησού Χριστού, η ανάλυση του θεολογικού πλαισίου της προσευχής, η θεολογική ανάλυση του βαπτίσματος, η θεολογική ανάλυση της περιπλάνησης του ανθρώπου στην αναζήτηση του Θεού, η χριστολογική ανάλυση του Ιησού Χριστού, η θεολογική ανάλυση του ανθρώπου, κ.ά. (Πρώτο Θέμα, 2016). Η αρχική του αντίδραση στο νέο πρόγραμμα σπουδών ήταν άκρως αρνητική αφού όπως δήλωσε: «Αυτά τα πράγματα είναι απαράδεκτα και επικίνδυνα. Είναι πράγματα που δεν θα αποδώσουν καρπούς αλλά μεγάλη ζημιά στην Παιδεία γενικότερα, στην κοινωνία και ρήξη στις σχέσεις Εκκλησίας - Πολιτείας» (Παπαματθαίου, 2016; Χαραλαμποπούλου, 2016).

Ο μητροπολίτης Ναυπάκτου κ. Ιερόθεος που ήταν και ένας από τους εισηγητές για το θέμα αυτό στην Ιεραρχία της Εκκλησίας προτείνει να γίνουν

βελτιώσεις σε κάθε βιβλίο (και όχι σε κάθε μάθημα) με το να εισαχθούν θρησκευολογικά κεφάλαια ανάλογα με την θεματολογία του βιβλίου. Επίσης να δοθεί προτεραιότητα στην Ορθόδοξη Παράδοση την οποία ακολουθεί η πλειονότητα των Ελλήνων αλλά και να χρησιμοποιηθούν τα καλά στοιχεία του νέου προγράμματος, (Λακασάς, 2016).

Επίσης, αρνητικές δηλώσεις για το νέο πρόγραμμα έκαναν οι μητροπολίτες Πειραιώς Σεραφείμ, Φθιώτιδος Νικόλαος και Αλεξανδρουπόλεως Άνθιμος (Χαραλαμπίδης, 2016).

Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) αποφάσισε το νέο πρόγραμμα σπουδών να διδαχθεί στα σχολεία θεωρώντας ότι το μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να μετατραπεί σε μάθημα που να παρέχει γνώσεις για τις θρησκείες με επίκεντρο την ορθοδοξία στην Ελλάδα και τον πολιτισμικό ρόλο της. Ακόμη, στο πλαίσιο του μαθήματος, τα κοινωνικά και υπαρξιακά προβλήματα του ανθρώπου πρέπει να προσεγγίζονται με πνεύμα διαλόγου, ελευθερίας και χωρίς εμμονή στον κατηχητισμό, φανατισμό ή μισαλλοδοξία. Με άλλα λόγια, το σύγχρονο μάθημα των θρησκευτικών πρέπει να βοηθά στην κατανόηση της παράδοσης και να εκφράζει τον θρησκευτικό πολιτισμό μας με σεβασμό προς τη θρησκευτική ετερότητα στο πλαίσιο ενός διαπολιτισμικού διαλόγου. Συνεπώς, ο σεβασμός της θρησκευτικής ετερότητας, η γνωριμία και ο διάλογος με τις άλλες χριστιανικές και θρησκευτικές παραδόσεις πρέπει να αποβαίνει βασικός άξονας του μαθήματος» (Χαραλαμποπούλου, 2016). Αυτή την άποψη εξέφρασε και το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Πολιτική, 2016).

1.5 Διδακτικές τεχνικές στο μάθημα των Θρησκευτικών

Προκειμένου για την καλλιέργεια της θρησκευτικής ελευθερίας απαιτούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας. Στην ελληνική πραγματικότητα επιτρέπεται μια σχετική συμμετοχή του μαθητή στη διαδικασία της διδασκαλίας. Ο δάσκαλος ακολουθεί την πορεία που χάραξε και οι μαθητές εκφράζουν την γνώμη τους αλλά η συμμετοχή τους είναι κατευθυνόμενη από το δάσκαλο, ο οποίος αποτελεί τον κύριο παράγοντα της

διαδικασίας. Μερικές εκπαιδευτικές τεχνικές που προωθούν την θρησκευτική ελευθερία είναι:

Μέθοδος project (διαθεματική προσέγγιση της ύλης)

Βασική αρχή της διαθεματικότητας, είναι η διασύνδεση των μαθημάτων του αναλυτικού προγράμματος υπό το πρίσμα ενός συγκεκριμένου θέματος, όταν αυτά παρουσιάζουν παιδαγωγική και διδακτική συνάφεια. Με τον τρόπο αυτό οι στόχοι των διαφόρων μαθημάτων αλληλοσυμπληρώνονται αποβλέποντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και στην πολύπλευρη ανάπτυξη του σχολείου (Καφετζόπουλος κ.α, 2004).

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της μεθόδου είναι ότι βελτιώνει τη σχολική επίδοση των μαθητών. Σήμερα, τρία στα πέντε παιδιά ωριμάζουν και αποκτούν ένα σημαντικό μέρος της μάθησης από το οικογενειακό περιβάλλον. Πολλά από αυτά τα παιδιά αποτελούν μέλη μιας ομάδας στο σχολείο και ένα μεγάλο μέρος της είναι αφιερωμένο σε μαθησιακές εμπειρίες κατευθυνόμενες από το δάσκαλο. Αυτές οι εμπειρίες συνήθως δεν προσφέρουν ευκαιρίες να αναλάβει το παιδί κάποια πρωτοβουλία και να γίνει υπεύθυνο ως προς τη δουλειά που έχει αναλάβει, όπως γίνεται με τις ευκαιρίες που προσφέρει η εργασία με project. Διάφορες μελέτες έχουν αποδείξει τα οφέλη που προκύπτουν, όταν δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να κατευθύνουν τα ίδια τη δουλειά τους και να ικανοποιήσουν τα ενδιαφέροντά τους επιλέγοντας τα ίδια τις δραστηριότητες και διερευνώντας το πάσης φύσεως υλικό. Τα σχετικά πορίσματα αυτών των μελετών υποδεικνύουν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης που στηρίζονται σε μαθησιακές δραστηριότητες για τις οποίες την πρωτοβουλία έχει το παιδί συμβάλλουν στη βραχυπρόθεσμη και μακροπρόθεσμη βελτίωση της σχολικής επίδοσης του παιδιού καθώς και στην κοινωνική του ανάπτυξη, ενώ τα προγράμματα εκπαίδευσης που βασίζονται σε μαθήματα που κατευθύνονται από τον ίδιο το δάσκαλο έχουν ένα βραχυπρόθεσμο πλεονέκτημα για τη σχολική επίδοση του παιδιού, θυσιάζοντας όμως τη μακροπρόθεσμη συμβολή τους στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Με βάση αυτά, οι έρευνες υποστηρίζουν τη χρήση μιας προσέγγισης για τα προγράμματα εκπαίδευσης με την οποία το πρόγραμμα θα στηρίζεται σε

μαθησιακές δραστηριότητες για τις οποίες την πρωτοβουλία θα έχει το ίδιο το παιδί αντί σε μαθήματα που θα κατευθύνονται από το δάσκαλο (Δημητριάδου, 2004).

Η ανάθεση ομαδικών θεματικών εργασιών στους μαθητές αποτελεί μια διαδεδομένη μέθοδο διδασκαλίας. Η συγκεκριμένη μέθοδος, προκύπτει από τη διάθεση των μαθητών να μελετήσουν από πιο κοντά κάποια θέματα με ιδιαίτερο ενδιαφέρον και την ικανότητα του εκπαιδευτικού να ορίζει τα θέματα που προσφέρονται για περαιτέρω μελέτη παρέχοντας στους μαθητές τη δυνατότητα ανάπτυξης των γνωστικών τους ικανοτήτων. Η ανάθεση μιας θεματικής εργασίας εμπλουτίζει τη σχολική γνώση και αναπτύσσει το πνεύμα της ομαδικής εργασίας. Η ποικιλία των θεμάτων, τα οποία θα εξεταστούν, οδηγούν σε απόκτηση γνώσεων που δεν είναι δυνατόν να διοχετευθούν στους μαθητές μέσα στον καθορισμένο διδακτικό χρόνο. Η επιλογή των θεμάτων γίνεται με κριτήριο τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τις δυνατότητες πρόσβασης σε βιβλιογραφία ή πειραματικό εξοπλισμό, τον φόρτο εργασίας τους τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές, τους καθοδηγεί αλλά δεν τους κατευθύνει σε κάποια κατεύθυνση που έχει εκείνος επιλέξει (Πολίτης κ.α. 2001).

Μέσω των συνθετικών εργασιών οι μαθητές δραστηριοποιούνται, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, καλλιεργούν τις κλίσεις τους. Η μέθοδος προσφέρεται για την βοήθεια αδύναμων μαθητών που απελευθερωμένοι από το άγχος της εξέτασης και της απομνημόνευσης, μπορούν να αποδείξουν τις ικανότητές τους. Από την άλλη πλευρά, οι καλοί μαθητές μπορούν να προχωρήσουν περισσότερο χωρίς να δεσμεύονται από την πρόοδο της υπόλοιπης τάξης και να παρουσιάσουν υψηλού επιπέδου εργασίες που τους προσφέρουν ικανοποίηση, περαιτέρω γνώση ενός θέματος με μεγάλο ενδιαφέρον αλλά και μια ματιά στον κόσμο της επιστημονικής ανακάλυψης (Πολίτης κ.α. 2001).

Διαλογική μορφή μάθησης – συζήτηση

Η διαλεκτική επεξεργασία γίνεται με όργανο το διάλογο. Στην πιο απλή μορφή του ο διάλογος παίρνει τη μορφή της ερωταπόκρισης, κατά την οποία ο

εκπαιδευτικός ερωτά και οι μαθητές απαντούν. Στα πλαίσια της ερωταπόκρισης, όμως, η επικοινωνία δεν είναι αυθεντική, διότι ερωτά αυτός που γνωρίζει (εκπαιδευτικός) αυτόν που ενδεχομένως δεν γνωρίζει την απάντηση (μαθητής) και διότι σκοπός της ερωταπόκρισης είναι συνήθως ο έλεγχος της κατανόησης και όχι η ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών. Η έρευνα μάλιστα έχει δείξει ότι στα πλαίσια της ερωταπόκρισης ο μαθητικός λόγος παραμένει βραχύς και αποσπασματικός. Η ερωταπόκριση ως μορφή επικοινωνίας υπάρχει με τη μία ή την άλλη μορφή σε όλες σχεδόν τις στρατηγικές διδασκαλίας. Είναι δε διδακτικά χρήσιμη όχι μόνο διότι λειτουργεί ως προβαθμίδα άσκησης που θα οδηγήσει αργότερα στη γνήσια διαλεκτική επεξεργασία, αλλά και διότι λειτουργεί ως έναυσμα της επικοινωνίας που θα εξελιχθεί ομαλά στα πλαίσια μιας διδακτικής ώρας από διαλογική ερωταπόκριση σε διαλεκτική επικοινωνία. Κατά την ερωταπόκριση ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να συμπληρώσουν και να εμβαθύνουν τις αρχικές τους απαντήσεις. Η ερωταπόκριση είναι συχνά επαρκής για τη διερεύνηση βασικών εννοιών και αρχών καθώς και για την κατάθεση της προσωπικής άποψης σε θέματα ερμηνείας και αξιολόγησης. Δεν είναι όμως αρκετή για την αντιπαράθεση απόψεων. Για την τελευταία περίπτωση είναι ανάγκη ο ερωταποκριτικός διάλογος να εξελιχθεί σε διαλεκτική αντιπαράθεση. Η επόμενη μορφή διαλόγου είναι η συζήτηση, κατά την οποία η επικοινωνία μετατρέπεται από δασκαλομαθητική σε διαμαθητική με τη συντονιστική βέβαια παρέμβαση του εκπαιδευτικού. Ως διδακτικό μέσον ο διάλογος έχει ιστορία αιώνων, που αρχίζει με τον Σωκράτη, αλλά παρόλα αυτά για ποικίλους λόγους συναντάται σπάνια στη διδακτική πράξη. Και τούτο παρά το γεγονός ότι ο διάλογος, πέρα από τις διδακτικές λειτουργίες, έχει έναν ευρύτερο παιδαγωγικό ρόλο μέσα στη δημοκρατική κοινωνία (Φλουρής, 2002).

Στη διδακτική διαδικασία η λειτουργία της συζήτησης είναι πολλαπλή και ιδιαίτερα σημαντική, διότι παρέχει στους μαθητές τη δυνατότητα να περιγράψουν, να αξιολογήσουν, να αναλύσουν τα αντικείμενα της μάθησης. Η χρήση της συζήτησης, βέβαια, προϋποθέτει ότι ο εκπαιδευτικός έχει αναπτύξει στάσεις όπως η ευρύτητα αντίληψης (open-mindedness), το ενδιαφέρον και ο σεβασμός για τις απόψεις των άλλων και η διερευνητική προσέγγιση της πραγματικότητας. Ταυτόχρονα, η επιτυχής διεξαγωγή της συζήτησης

προϋποθέτει ότι και οι μαθητές έχουν αναπτύξει σε κάποιο βαθμό τις παραπάνω στάσεις, μαζί βέβαια με τη δεξιότητα να ακούν κριτικά τις απόψεις των άλλων και να παρεμβαίνουν διαλεκτικά στην ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών (Φλουρής, 2002).

Οι μαθητές, ασφαλώς, δεν έχουν αναπτυγμένες ούτε τις στάσεις ούτε τις δεξιότητες που προϋποθέτει η συζήτηση, γι' αυτό είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός, ως συντονιστής, να παρεμβαίνει ώστε να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές και η συζήτηση να περιστρέφεται γύρω από τις βασικές πλευρές του εξεταζόμενου θέματος. Από τη διασταύρωση των πληροφοριών και θέσεων θα προκύψουν νέες γνώσεις και ιδέες μέσα από τις διαδικασίες σύνθεσης και αναπροσαρμογής των παλαιών. Υπάρχει όμως πάντοτε ο κίνδυνος η συζήτηση να παραμείνει στο επίπεδο των παράλληλων μονολόγων, αν απουσιάζει από τους συζητητές η ικανότητα παρακολούθησης των απόψεων που εκφράζουν οι άλλοι συνομιλητές και μια τάση «ανοικτοσύνης» (openmindedness) προς τη διαφοροποίηση. Γι' αυτό είναι ανάγκη ο εκπαιδευτικός, ως συντονιστής της συζήτησης, να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές κατανοούν και χρησιμοποιούν με το ίδιο περιεχόμενο τις έννοιες και τις σχέσεις που τις διέπουν και ότι είναι σε θέση να αιτιολογούν λογικά τις απόψεις τους και τις αντιθέσεις τους προς τους άλλους συζητητές (Ματσαγγούρας, 2005).

Ακόμη, ο διαμαθητικός διάλογος μπορεί να πάρει τη μορφή της διαλεκτικής επικοινωνίας, κατά την οποία αναλύονται συνήθως κοινωνικά γεγονότα, στάσεις και αξίες και με τον τρόπο αυτόν αναδεικνύονται εναλλακτικοί και αντικρουόμενοι τρόποι ερμηνείας και αξιολόγησης της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι μαθητές, δηλαδή, αποκτούν κατά τη διαλεκτική επικοινωνία έναν πιο ενεργό ρόλο και μέσα από τις διαδικασίες της αντιπαράθεσης αναλύουν και ανασυνθέτουν την αρχική πληροφορία.

Τέλος, η διαλεκτική επικοινωνία μπορεί να πάρει και τη μορφή της συλλογικής διερεύνησης, όπου στα πλαίσια συνήθως μικρών ομάδων αναλύονται έννοιες, σχέσεις και πληροφορίες προκειμένου να γίνει κατανοητό το νέο διδακτικό αντικείμενο και να ενταχθεί στα προϋπάρχοντα σχήματα. Ο Vygotsky, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, θεωρεί ότι η συλλογική επικοινωνία και δράση έχει δυνατότητες γνωστικής ανάπτυξης και κατά έναν τρόπο προτυπώνει το

στάδιο της επικείμενης ανάπτυξης, γνωστής ως «zone of proximal development» (ΖΡΩ) (Dana & Silva, 2003; Ματσαγγούρας, 2005).

Μιντιακός Γραμματισμός

Ο Μιντιακός Γραμματισμός ορίζεται ως μία ομάδα δεξιοτήτων, οι οποίες καθιστούν το άτομο ικανό να κατανοεί και να χρησιμοποιεί τις εικόνες και τον ήχο για να παράγει τα δικά του μηνύματα. Οι μαθητές δηλαδή μέσω του μιντιακού γραμματισμού αποκτούν εκείνες τις ικανότητες και δεξιότητες που τους βοηθούν να αποκωδικοποιούν τα μηνύματα που λαμβάνουν από τα οπτικοακουστικά μέσα, και από παθητικοί δέκτες μηνυμάτων να μεταμορφώνονται σε δημιουργικούς πομπούς μηνυμάτων (Rideout et al., 2007).

Ο μιντιακός γραμματισμός συχνά χρησιμοποιεί ένα παιδαγωγικό μοντέλο που βασίζεται στην έρευνα, η οποία ενθαρρύνει τους ανθρώπους να θέτουν ερωτήσεις σχετικά με ό,τι βλέπουν, ακούν και διαβάζουν (Rideout et al., 2007). Ταυτόχρονα, παρέχει εργαλεία για να βοηθήσει τους μαθητές να αναλύσουν κριτικά τα μηνύματα που δέχονται, τους προσφέρει ευκαιρίες για να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους από τα ΜΜΕ και τους βοηθά να αναπτύξουν δημιουργικές δεξιότητες στη λήψη δικών τους μηνυμάτων από τα ΜΜΕ (Kahne, 2011). Η κριτική ανάλυση μπορεί να περιλαμβάνει τον εντοπισμό του συγγραφέα του μηνύματος, το σκοπό και την πλευρά της άποψης που εκφράζεται, αλλά και την ανίχνευση προπαγάνδας, λογοκρισίας, και μεροληψίας στα ποικίλα μηνύματα. Στο πλαίσιο λοιπόν της καλλιέργειας του μιντιακού γραμματισμού, ο μαθητής λαμβάνει τρεις ρόλους: του θεατή, του κριτή και του παραγωγού. Ως εκ τούτου, οι σχολικές δράσεις πρέπει να επικεντρώνονται στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων των μαθητών που αφορούν στην κριτική σκέψη για την αξιολόγηση των πληροφοριών που λαμβάνουν ειδικά σε θέματα θρησκείας (Tyner, 2009). Για το σκοπό αυτό, είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μπορούν να αξιολογήσουν τις πληροφορίες που δέχονται καθημερινά από τα ΜΜΕ, το διαδίκτυο αλλά και από άλλες πιο παραδοσιακές μορφές άντλησης πληροφοριών (π.χ. βιβλία, εφημερίδες, περιοδικά κτλ) (Von Feilitzen & Carlsson, 2003).

Κεφάλαιο 2. Αναλυτικά προγράμματα των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση

2.1 Τα Αναλυτικά προγράμματα

Η σχέση μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων είναι άμεση καθώς τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι εκείνα που καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο των εγχειριδίων. Δεν νοείται αλλαγή των διδακτικών βιβλίων χωρίς αντίστοιχη αλλαγή στις κατευθύνσεις και στις μεθοδολογίες διδασκαλίας ή και το αντίστροφο (Κάτσικας & Θεριανός, 2006). Στην ουσία, οποιαδήποτε αλλαγή του Αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος πρέπει να συνοδεύεται από ανάλογη μεταβολή του περιεχομένου διδασκαλίας, έτσι ώστε το σχολικό βιβλίο να ανταποκρίνεται στις νέες απαιτήσεις και συνθήκες εκμάθησης, όπως αυτές ορίζονται από το γενικό σκοπό της εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2005).

Το παιδαγωγικό οικοδόμημα, όπως έχει αναφερθεί παρουσιάζει τη μορφή μιας πυραμίδας. Στην κορυφή (της πυραμίδας) τοποθετείται ο πολύ γενικός σκοπός της εκπαίδευσης, ο οποίος βρίσκεται σε συμφωνία με τις προτεραιότητες της πολιτικής ηγεσίας και εμπεριέχεται αυτούσιος στο Σύνταγμα του Ελληνικού Κράτους. Στην επόμενη βαθμίδα, ο απώτερος σκοπός μετασχηματίζεται σε πιο ευκρινείς και άμεσους σκοπούς, οι οποίοι έχουν συγκεκριμένη θέση στη διδακτική διαδικασία κάθε αντικειμένου μάθησης. Τέλος οι άμεσοι σκοποί κάθε μαθήματος εξειδικεύονται σε πολλαπλούς στόχους μάθησης · οι διδακτικοί αυτοί στόχοι είναι διατυπωμένοι με σαφήνεια και προκαθορίζουν την επιθυμητή συμπεριφορά που αναμένεται να αναπτύξει ο μαθητής μετά το πέρας της διδασκαλίας.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα, είτε με την παραδοσιακή μορφή, είτε με τη νέα μορφή Curriculum δίνουν μεγάλη σημασία στην επακριβή διατύπωση των διδακτικών στόχων και την ορθή χρησιμοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθορίζουν, σε μεγάλο βαθμό, τα όρια της διδασκαλίας, τις μεθόδους και τις τεχνικές που οφείλει να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός και τα κριτήρια επιτυχίας του τελικού στόχου μάθησης. Επαγωγικά λοιπόν

αποτελούν έκφραση των απώτερων εκπαιδευτικών σκοπών, όπως αυτοί καθορίζονται από την εκπαιδευτική ηγεσία και τις πολιτικές αρχές (Ξωχέλλης, 1998).

Με τη σειρά τους, τα Αναλυτικά Προγράμματα καθορίζουν το περιεχόμενο διδασκαλίας όπως αυτό εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια. Συνεπώς η ουσιαστική μελέτη τους μπορεί να εξακριβώσει τόσο τις προθέσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας σχετικά με τις κατευθύνσεις που θα ακολουθήσει η παιδαγωγική διαδικασία, όσο και τη συγκεκριμένη γνώση, που θα αποκομίσουν οι μαθητές μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια (Φλουρής, 2000).

Τα αναλυτικά προγράμματα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο μετασχηματισμό των γενικότερων ιδεολογικών κατευθύνσεων της εκπαίδευσης σε γενικούς και ειδικότερους στόχους, αφού καθορίζουν το περιεχόμενο και τους γενικούς στόχους κάθε διδακτικού αντικειμένου και με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζουν την οργανική συνέχεια στους αλληπάληλους μετασχηματισμούς. Από τα παραπάνω συμπεραίνεται η στενή σχέση των διδακτικών σκοπών με το αναλυτικό πρόγραμμα (Ματσαγγούρας, 2005).

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα, μπορεί να είναι είτε κλειστό, είτε ανοιχτό. Στο αποκαλούμενο κλειστό αναλυτικό πρόγραμμα (teacher proof curriculum), οι ειδικοί του αναλυτικού προγράμματος έχουν πραγματοποιήσει όλη την αλυσίδα των μετασχηματισμών -από τους γενικούς σκοπούς και στόχους, μέχρι τους εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας-, και με τον τρόπο αυτό έχουν μηδενίσει τη δυνατότητα επιλογής και άρα προβληματισμού του εκπαιδευτικού. Η λύση των κλειστών αναλυτικών προγραμμάτων έχει βέβαια επικριθεί, όχι μόνο διότι θίγει και καταργεί την επαγγελματική αυτονομία του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να τον αδρανοποιεί, αλλά και διότι δεν παρέχει τη δυνατότητα στο σχολείο να προσαρμόσει τις επιλογές του στις δυνατότητες και τις ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης τάξης (Βρεττός & Καψάλης 2001). Γι' αυτό, ως αποδεκτή λύση θεωρείται το ανοικτό αναλυτικό πρόγραμμα, που καθορίζει το πλαίσιο των γενικών σκοπών και στόχων και του περιεχομένου των διδακτικών αντικειμένων, και αναθέτει στον εκπαιδευτικό της τάξης να καθορίσει τους

εξειδικευμένους διδακτικούς στόχους κάθε συγκεκριμένης ενότητας (Ματσαγγούρας, 2005).

Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά το μάθημα των Θρησκευτικών, είναι γνωστό ότι η διδασκαλία του ήταν κάτι παραπάνω από απλή εκπαιδευτική πρακτική· συνήθως εκλαμβάνεται ως πολιτική πράξη με απροσδιόριστες συνέπειες, τόσο στους μικρούς μαθητές όσο και γενικότερα στο ίδιο το κοινωνικό σύνολο.

Στη διδασκαλία ωστόσο των Θρησκευτικών παρεμβαίνουν έξω-εκπαιδευτικοί παράγοντες. Πέρα από την άμεση επίδραση της πολιτικής σκέψης, το μάθημα των Θρησκευτικών επηρεάζεται από θρησκευτικές αντιλήψεις, κοινωνικά και πολιτισμικά πρότυπα. Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή έπαιξε ο καταλυτικός ρόλος του κράτους στην επιλογή των συγγραφέων και τη διανομή των σχολικών βιβλίων στα Δημοτικά Σχολεία, ο οποίος διαδραματιζόταν μέσω του ΟΕΔΒ (Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων).

Επίσης, παρά τις αντίθετες εξαγγελίες εκπαιδευτικών παραγόντων, υπόθεση αναλύσεως αποτελεί και η άποψη ότι το μάθημα των Θρησκευτικών κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα έχει υποβαθμιστεί ακόμα περισσότερο, και μάλιστα σε τέτοιο σημείο, ώστε να μην προσφέρεται στο μαθητή η δυνατότητα κριτικής επεξεργασίας του διδακτικού περιεχομένου, παρά μόνο η παθητική απομνημόνευση. Το φαινόμενο αυτό, σε συνδυασμό με την αποτυχία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, είτε επειδή στηρίχθηκαν στη διδασκαλία ξεπερασμένων σχολικών εγχειριδίων, είτε επειδή ανατράπηκαν από επόμενες κυβερνήσεις, καταδεικνύει ξεκάθαρα ότι κατ' ουσία, στα εκπαιδευτικά χρονικά της χώρας μας, δεν έχει γίνει καμία αξιοσημείωτη αλλαγή στην παιδαγωγική διαδικασία.

Το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα της χώρας μας τείνει προς τα κλειστά αναλυτικά προγράμματα και η τελική κατεύθυνση εξαρτάται από τον τρόπο που ο εκπαιδευτικός θα αξιοποιήσει το Βιβλίο Δασκάλου, όπου γίνεται το τελευταίο επίπεδο του μετασχηματισμού (Ματσαγγούρας, 2005).

Όταν λοιπόν ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τη διδασκαλία ενός μαθήματος στην αρχή της χρονιάς, έχει σαφώς μόνο βοήθημά του το Αναλυτικό Πρόγραμμα διδασκαλίας του μαθήματος που καταρτίζεται από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και το Ωρολόγιο Πρόγραμμα των μαθημάτων. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιλαμβάνει τις θεματικές ενότητες που θα διδαχθούν οι μαθητές με τον χρόνο που θα πρέπει να αφιερωθεί σε κάθε μια από αυτές και τις αντίστοιχες προτεινόμενες δραστηριότητες-. Το Ωρολόγιο Πρόγραμμα από την άλλη πλευρά, ορίζεται και πάλι από το Υπουργείο Παιδείας και καθορίζει τις ώρες διδασκαλίας κάθε μαθήματος μέσα στην εβδομάδα (Φλουρής, 2000).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόσει τα προγράμματα αυτά στην καθημερινή του διδασκαλία. Τις πρώτες μέρες της χρονιάς/του σχολικού έτους, και αφού γνωρίσει την τάξη του και σχηματίσει μια πρώτη εικόνα των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αναγκών των μαθητών του, θα πρέπει να απασχοληθεί κάποιες ώρες για να προγραμματίσει τη διδασκαλία του για ολόκληρη τη χρονιά. Σύμφωνα με τις υποδείξεις του Αναλυτικού Προγράμματος, θα χωρίσει την ύλη σε ενότητες και θα προσδιορίσει την ημερολογιακή εξέλιξη του μαθήματός του, αφήνοντας περιθώρια για απρόβλεπτες απώλειες διδακτικών ωρών, μαθήματα που σχολιάζουν την επικαιρότητα και επαναλήψεις των σημαντικότερων σημείων. Είναι σημαντικό ο προγραμματισμός αυτός να είναι ιδιαίτερα λεπτομερής, με ορόσημα που δεν απέχουν πολύ χρονικά και που θα βοηθήσουν τον δάσκαλο/εκπαιδευτικό να επανέλθει εάν για κάποιο λόγο μείνει πίσω ή προχωρήσει πιο γρήγορα απ' όσο χρειάζεται (Φλουρής, 2000).

Μετά τον σχεδιασμό ολόκληρης της χρονιάς θα πρέπει να ακολουθήσει ο λεπτομερέστερος σχεδιασμός της διδακτικής ενότητας. Ο προγραμματισμός αυτός θα πρέπει οπωσδήποτε να περιλαμβάνει πέρα από το πλάνο των παραδόσεων και μια πρώτη εκτίμηση για τα εποπτικά μέσα, τον εργαστηριακό εξοπλισμό και τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που μπορεί να απαιτηθούν. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο κυρίως λόγω της έλλειψης μέσων του ελληνικού σχολείου που απαιτούν προεργασία για τη συγκέντρωση υλικού, εξοπλισμού κλπ που δεν είναι άμεσα διαθέσιμος ανά πάσα στιγμή (Παπάς, 1993).

Συγκεκριμένα, το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, καθορίζει τον τρόπο διδασκαλίας, το σύστημα δηλαδή των μεθοδικών και προγραμματισμένων ενεργειών που γίνονται μέσα στο πλαίσιο της άμεσης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και έχουν σκοπό να προσφέρουν μάθηση στους τελευταίους, χωρίς να αφήνει περιθώρια πρωτοβουλίας στον εκπαιδευτικό. Επίσης, σε κάθε μάθημα πρέπει να υλοποιούνται οι σκοποί που έχουν ορισθεί από το αναλυτικό πρόγραμμα και όχι από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Σε κάθε μία διδασκαλία, η οποία πρέπει να αποτελεί ένα ξεχωριστό και μεμονωμένο συμβάν, πρέπει να υλοποιούνται οι καθορισμένοι στόχοι. Ταυτόχρονα όμως κάθε διδασκαλία θα πρέπει να βρίσκεται σε οργανική ενότητα με τις άλλες διδασκαλίες που προηγήθηκαν ή ακολουθούν. Σε κάθε λοιπόν σχέδιο μαθήματος προκειμένου να εκπληρώνει τις προηγούμενες προϋποθέσεις θα πρέπει να περιέχει τα παρακάτω στοιχεία (Παπάς, 1993; Ματσαγγούρας, 2005):

Οι διδακτικοί στόχοι –οι οποίοι μέσα στο πλαίσιο των επιμέρους διαδικασιών της επιστημονικής μεθόδου- θα αποτελούν ποιοτικούς και ποσοτικούς δείκτες για την αξιολόγηση του μαθητή αλλά και του εκπαιδευτικού. Οι στόχοι θα πρέπει να διακρίνονται σε γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκινητικούς και να αφορούν τη θεμελίωση των επιστημονικών εννοιών αλλά και δεξιότητες που πρέπει να αποκτηθούν.

Η μέθοδος διδασκαλίας που θα χρησιμοποιηθεί και θα αντιστοιχεί σε μια ή περισσότερες θεωρίες μάθησης καθώς και τα εργαλεία των διδακτικών προσεγγίσεων που θα χρησιμοποιήσει. Η μέθοδος διδασκαλίας είναι ουσιαστικά ο δρόμος που επιλέγει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους από το σημείο έναρξης του σχεδίου μαθήματος ως και το τέλος αυτού.

Η καταγραφή των αρχικών ιδεών των μαθητών και των εννοιολογικών εμποδίων που συναντούν καθώς και η μεθοδολογία καταγραφής τους, αποτελούν στοιχεία χρήσιμα για τον εκπαιδευτή. Τον βοηθούν να αντιληφθεί το υπάρχον γνωστικό επίπεδο των μαθητών της τάξης του και να αποφασίσει εάν χρειάζεται κάποια διαφοροποίηση από τον αρχικό προγραμματισμό ή όχι.

Τα μέσα ανάδειξης των ιδεών των μαθητών που αντιστοιχούν στη θεωρία μάθησης που έχει επιλεγεί.

Η στρατηγική που θα ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός ώστε να οδηγήσει τους μαθητές του στην αναδόμηση των ιδεών τους.

Το λογισμικό που πιθανώς θα χρησιμοποιηθεί για την ανάδειξη των ιδεών των μαθητών κατά τη φάση της αναδόμησης των ιδεών τους, τις δεξιότητες που επιδιώκουμε να αναπτυχθούν με τη χρήση του, τις έννοιες από το λογισμικό που έχουν πολλαπλές συμβολικές αναπαραστάσεις και τις οποίες και θα χρησιμοποιήσουμε.

Η μορφή αξιολόγησης που θα ακολουθήσει. Απαραίτητη προϋπόθεση κάθε σχεδίου διδασκαλίας είναι η εξασφάλιση - σύμφωνα πάντα με τη βιβλιογραφία - του κατάλληλου τρόπου αξιολόγησης του σχεδίου μαθήματος, των μαθητών που συμμετείχαν στο μάθημα, καθώς και τους λόγους επιτυχίας ή αποτυχίας. Αυτό βοηθάει πάντα πολύ ώστε να βελτιώσει προς το καλύτερο το σχέδιο μαθήματος και να γίνει περισσότερο αποτελεσματικό και παραγωγικό.

Βάσει των παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι ένα παραδοσιακό πρόγραμμα θεωρείται πειστικό ως προς τον καθορισμό του χρόνου διδασκαλίας των περιεχομένων. Επιπλέον περιορίζει το διδάσκοντα σε συγκεκριμένο πλαίσιο ύλης, χρόνου και δραστηριοτήτων χωρίς να παρέχει μεθοδολογικές υποδείξεις για τη διδασκαλία συγκεκριμένων ενοτήτων.

Η συμμετοχή της εκπαιδευτικής μονάδας στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι δυνατόν να εννοηθεί τουλάχιστον υπό δύο έννοιες συμπληρωματικές μεταξύ τους (Ξωχέλλης, 1998):

- την κριτική διαμόρφωση και υποδοχή της ασκούμενης κεντρικά εκπαιδευτικής πολιτικής και
- την διαμόρφωση «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής μονάδας στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκείται κεντρικά.

Ωστόσο διαφαίνεται μια πλήρης αδυναμία της εκπαιδευτικής μονάδας να λαμβάνει αποφάσεις σε θέματα που αφορούν εκπαιδευτικές καινοτομίες και πρωτοβουλίες του διδακτικού προσωπικού. Η εικόνα αυτή δεν αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα., διότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα διαθέτει ορισμένα περιθώρια σχετικής αυτονομίας (Ξωχέλλης, 1998):

1. Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, όπου έχει την δυνατότητα να προσαρμόζει τα μαθήματα και την ύλη ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες που εμφανίζονται στην εκπαιδευτική μονάδα, πάντα στα πλαίσια των γενικών αρχών και οδηγιών που τίθενται από το Υπουργείο παιδείας,
2. στη Διδασκαλία όπου έχει την δυνατότητα ο καθηγητής να παίρνει αποφάσεις που αναφέρονται στα μέσα και τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης ώστε η διδασκαλία να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες της εκπαιδευτικής μονάδας,
3. στη δυνατότητα κατανομής εξουσιών μέσα στην ίδια την μονάδα έτσι ώστε όλοι να μετέχουν σε κάποιο όργανο ή ομάδα, η οποία έχει το δικαίωμα να εισηγείται ή να αποφασίζει για ειδικά θέματα,
4. στις αποφάσεις σε θέματα που αναφέρονται στην αξιοποίηση χώρων, υλικών και μέσων διδασκαλίας, ώστε να εξυπηρετούνται τόσο οι στόχοι της μάθησης όσο και οι ανάγκες της τοπικής κοινωνίας
5. στην δυνατότητα αξιοποίησης του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαιδευτικής μονάδας, (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές και άλλοι τοπικοί φορείς), με σκοπό εκτός από την υλοποίηση των επιμέρους στόχων της εκπαιδευτικής μονάδας, την σύνδεση της προσωπικής και επαγγελματικής ανάπτυξης αυτού του δυναμικού,
6. στην παρέμβαση για την κατανομή και διευθέτηση του σχολικού χρόνου ώστε οι όποιες καινοτομίες και πρωτοβουλίες να υλοποιούνται χρονικά στο σημείο εκείνο που δεν θα δημιουργούνται εμπόδια στην ιεράρχηση προτεραιοτήτων της επιχείρησης και στην άσκηση αρμοδιοτήτων για την οικονομική διαχείριση της εκπαιδευτικής μονάδας με αιχμή του δόρατος την αξιοποίηση του προϋπολογισμού με τέτοιο τρόπο ώστε να ενθαρρύνονται και οι πρωτοβουλίες και καινοτομίες των καθηγητών.

Για να μπορέσει η «εσωτερική» εκπαιδευτική πολιτική να επιτύχει μέσα από αυτές τις επτά κατηγορίες ενεργειών την προώθηση καινοτομιών και την ανάληψη πρωτοβουλιών, θα πρέπει να κινηθεί σε δύο επίπεδα (Ξωχέλλης, 1998):

1^{ον}) Στην ενίσχυση της επιστημονικής και επαγγελματικής κατάρτισης του προσωπικού

2^{ον}) Στην ανάπτυξη συνεργασίας με γονείς και άλλους τοπικούς φορείς.

Μέσα από αυτές τις δύο ενέργειες στα πλαίσια της «εσωτερικής» εκπαιδευτικής πολιτικής υποτίθεται ότι οι εκπαιδευτικοί αφενός αξιοποιούν την επαγγελματική τους εμπειρία αφετέρου αναπτύσσονται εκείνες οι διαδικασίες που οδηγούν στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και καινοτομιών που απαιτούνται για την αντιμετώπιση των ιδιαιτεροτήτων.

2.1.1 Επίσημο Αναλυτικό πρόγραμμα και θρησκευτική ταυτότητα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα καλλιεργεί τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας, ενώ οτιδήποτε διαφορετικό θεωρείται έξω από την επίσημη θρησκεία και συνήθως απορρίπτεται, αφού η επίσημη θρησκεία προσδιορίζεται ιστορικά και μέσα από τις διαφορές τους σε σύγκριση με άλλες θρησκείες (Αβδελά, 1998). Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατέχει επομένως έναν ενοποιητικό ρόλο απέναντι στις ποικίλες διαφοροποιήσεις του μαθητικού πληθυσμού και επιδιώκει την συγκρότηση συλλογικών πεποιθήσεων για τη θρησκεία. Με αυτόν τον τρόπο συντελεί στην κατασκευή της θρησκευτικής ομοιογένειας και την συγκρότηση της θρησκευτικής ταυτότητας (Ασκούνη, 2001).

Ως συγκρότηση της θρησκευτικής ταυτότητας νοείται η διαδικασία, κατά την οποία η συγκρότηση του ατόμου σε «υποκείμενο κοινωνικά και πολιτικά προσδιορισμένο, [...] είναι ακριβώς το γεγονός ότι το άτομο αποτελεί στοιχείο του θρησκευτικού οργανισμού» (Κόκκινος, 1998). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι «ο σχολικός λόγος αγνοεί την κοινωνική ετερογένεια και παρουσιάζει έμμεσα την ελληνική θρησκεία ως κοινωνικά και ταξικά αδιαφοροποίητη. Η θρησκευτική ταυτότητα λοιπόν προβάλλεται ως η

ισχυρότερη ορίζουσα της ύπαρξης των ατόμων, η οποία καλύπτει και περιθωριοποιεί άλλες θεμελιώδεις όψεις της κοινωνικής τους υπόστασης, όπως το φύλο ή η ταξική τοποθέτηση» (Ασκούνη, 2001:80).

Την θρησκευτική ταυτότητα, η οποία παράγεται και αναπαράγεται μέσω του ελληνικού κρατικού εκπαιδευτικού συστήματος, κλήθηκαν να εδραιώσουν η κοινή καταγωγή και οι κοινές παραδόσεις (Αβδελά, 1998). Η θρησκευτική ταυτότητα στηρίζεται λοιπόν στην θρησκευτική ομοιογένεια, λόγω του ότι η κοινή καταγωγή δεν αρκεί για να στηρίξει την θρησκευτική ιδεολογία (Λέκκας, 1996), αφού σύμφωνα και με τον Gellner, τα άτομα για να ανήκουν στην ίδια θρησκεία, πρέπει να μοιράζονται τις ίδιες παραδόσεις (Gellner,1992). Αξίζει όμως να σημειωθεί ότι «η ομοιογένεια ως αξία είναι από μόνη της γενεσιουργός ξενοφοβίας (Φραγκουδάκη, 1997).

Επίσης «δομικό στοιχείο της θρησκευτικής ταυτότητας αποτελεί η παρουσία του «άλλου», καθώς η διαμόρφωση της συνεπάγεται τη διπλή και συμπληρωματική διεργασία της δόμησης και της διαφοροποίησης, της ένταξης και του αποκλεισμού» (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, 1997). Η θρησκευτική ταυτότητα λοιπόν κατατάσσει τα άτομα με κριτήριο τις διαφορές τους, με τέτοιο τρόπο ώστε η διαφοροποίηση να γίνεται παράλληλα μια αξιολογητική διαδικασία, που ευνοεί το οικείο (Αβδελά, 1998). Οι ομάδες που δεν έχουν τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά που συνθέτουν την θρησκευτική ταυτότητα προσδιορίζονται ως «ξένες» προς το κράτος, συχνά παρουσιάζονται με παράξενες συνήθειες και κατώτερες αξίες, ακόμη και ως δυνητικά επικίνδυνες / διασπαστικές (Coulby & Jones, 1995). Αξίζει επίσης να σημειωθεί ότι « η έννοια της εξωτερικής απειλής είναι επίσης βασική για τη θεμελίωση της θρησκευτικής ταυτότητας, χωρίς όμως να παύει να υπάρχει η θρησκεία όταν αυτή εκλείπει» (Λέκκας, 1996).

Ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο που εμπεριέχεται στην έννοια της θρησκευτικής ταυτότητας, είναι η συνέχεια (Λέκκας,1996). Μάλιστα «η συνέχεια του ελληνισμού από την αρχαιότητα ως σήμερα [...] αποτελεί βασική συνιστώσα της ελληνικής θρησκευτικής ταυτότητας» (Αβδελά,1997).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τα νέα προγράμματα σπουδών απευθύνονταν κυρίως στους εκπαιδευτικούς και γι' αυτό το λόγο χαρακτηρίζονταν και ως προγράμματα διαδικασίας της διδασκαλίας, αφού σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης ο εκπαιδευτικός μπορούσε να κάνει τις επιλογές του μέσα από αυτό. Σε

κάθε θεματική ενότητα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εντοπίσει τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τα προτεινόμενα βασικά θέματα και τις ενδεικτικές δραστηριότητες. Η κατανομή των θεμάτων στα δώρα του μαθήματος θα προκύπτει μέσα από τη συνεργασία εκπαιδευτικού και μαθητών (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, 2016). Οι βασικές έννοιες που εξετάζονται στα νέα προγράμματα παραθέτονται στο Παράρτημα 1.

2.3 Στάσεις απέναντι στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα

Η Ένωση Θεολόγων Πιερίας υποστηρίζει ότι με τη συγγραφή νέων βιβλίων αλλά και το περιεχόμενο των νέων προγραμμάτων, στην ουσία, ωθεί τους μαθητές σε άλλες θρησκείες και στην αθεΐα. Ένα άλλο επιχείρημα που χρησιμοποιούν είναι ότι προβλέπει για τους Έλληνες μουσουλμάνους, εβραίους και ρωμαιοκαθολικούς ότι μπορούν να κάνουν δικό τους, ξεχωριστό μάθημα όπως και οι ορθόδοξοι μαθητές. Τέλος, υποστηρίζουν ότι οι καθηγητές δεν έχουν λάβει την απαραίτητη επιμόρφωση που απαιτείται για να μπορούν να διδάξουν το νέο πρόγραμμα και να κατανοήσουν τις αλλαγές που υπάρχουν (ΠΕΘ, 2016).

Η Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (ΠΕΘ) υποστήριξε ότι τα νέα προγράμματα είναι αντισυνταγματικά και οδηγούν στον προσηλυτισμό των μαθητών. Τα χαρακτηρίζουν επίσης ως αντιπαιδαγωγικά διότι δημιουργούν σύγχυση στους μαθητές και δεν είναι κατάλληλα για το πνευματικό τους επίπεδο (ΠΕΘ, 2016).

Το παράρτημα Κορινθίας της ΠΕΘ υποστήριξε επίσης ότι η θρησκευολογική μείξη που περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών είναι κάτι που δεν έχουν διδαχθεί κατά τη διάρκεια της ακαδημαϊκής τους εκπαίδευσης και που δεν υφίσταται σε τέτοια μορφή σε καμία χώρα του κόσμου (Παράρτημα Κορινθίας, 2016).

Οι αντιρρήσεις μάλιστα της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων αλλά και άλλων θεολογικών φορέων που αντιδρούν στο νέο πρόγραμμα σπουδών εκφράστηκε και με την δημιουργία ημερίδας στην Μυτιλήνη με τίτλο «Εκκλησία – Πολιτεία και το μάθημα των Θρησκευτικών :Προσέγγιση στην

ορθόδοξη παράδοση ή κατήχηση των μαθητών στην πολυθεΐα;». Η ημερίδα απευθύνονταν στους μαθητές, τους γονείς τους αλλά και τους εκπαιδευτικούς.

Αντίστοιχη ημερίδα διοργανώθηκε και από το παράρτημα της Ένωσης Θεολόγων στη Λάρισα και το παράρτημα της Δράμας (ΠΕΘ- Παράρτημα Λάρισας, 2016; ΠΕΘ- Παράρτημα Δράμας, 2016).

Ο Δρ. της Θεολογίας Γ.Β. Τσούπρας δεν συμφωνεί με το νέο πρόγραμμα σπουδών στο ότι η θεματοποίηση της ύλης είναι τέτοια που δεν επιτρέπει την κατανόηση της ιστορικότητας του χριστιανισμού και ότι προσθέτει στον μαθητή γνώσεις που δεν του είναι χρήσιμες. Δεν θεωρεί όμως ότι το μάθημα μετατρέπεται σε θρησκευολογικό αλλά παρόλα αυτά επισημαίνει τα ενδεχόμενα προβλήματα που μπορεί να δημιουργηθούν από θρησκευτικές ομάδες όπως οι μάρτυρες του Ιεχωβά που δεν επιτρέπουν στα παιδιά τους άλλη θρησκευτική εκπαίδευση πέρα από τη δική τους (Τσούπρας, 2016).

Σύμφωνα με την Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων τα νέα προγράμματα σπουδών κινούνται εναντίον της ορθοδοξίας διότι δεν περιλαμβάνουν θέματα διδασκαλίας της ορθοδοξίας όπως την παράδοση των αγίων και των πατέρων, του δόγματος, της θεολογίας, κ.ά. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι το νέο πρόγραμμα σπουδών αντικαθιστά το χριστιανικό ορθόδοξο ομολογιακό μάθημα σε ιδιότυπη θρησκευολογία. Η ορθόδοξη πίστη αναμειγνύεται με άλλα θρησκευόμενα και δόγματα με αποτέλεσμα να δημιουργούν σύγχυση ιδιαίτερα στους μαθητές του γυμνασίου που λόγω της ηλικίας τους δεν γνωρίζουν βασικά σημεία της πίστης τους (ΠΕΘ, 2016).

Οι ίδιοι οι θεολόγοι που εξέφρασαν τις αρνητικές στάσεις διατύπωσαν σαφώς τους στόχους της άρνησης τους. Ειδικότερα ζητούσαν:

- Να μην διδάξουν το νέο πρόγραμμα σπουδών.
- Να αποσυρθεί το πρόγραμμα σπουδών ως ακατάλληλο.
- Να παραιτηθεί ο Υπουργός Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων διότι λειτούργησε σύμφωνα με τη γνώμη τους αποδιοργανωτικά και διχαστικά.

- Να παραιτηθεί ο σύμβουλος του Υπουργού κ. Σ. Γιαγκάζογλου διότι θεωρούν ότι αυτός έχει την ηθική ευθύνη γι' αυτές τις εξελίξεις.

Τόνισαν δε ότι θα υποστηρίξουν την Σύνοδο της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος και τους Έλληνες χριστιανούς ορθόδοξους που διαφωνούσαν με τις εκπαιδευτικές αλλαγές (ΠΕΘ- Παράρτημα Ν. Τρικάλων, 2016).

Η Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων υποστηρίζει ότι είχε πληροφορίες που αναφέρουν ότι μέλη της Εκκλησίας κινούνταν εναντίον της θέσης που είχε εκφράσει η ιεραρχία της. Αποσαφηνίζει δε ότι ειδικότερα η εξ' Αρχιερέων Επιτροπή δεν επιθυμεί την οργάνωση ενός διαλόγου με την πολιτεία για το μάθημα που θα πρέπει να ξεκινήσει από μηδενική βάση και κινείται παρασκηνιακά προς αυτή την κατεύθυνση (ΠΕΘ, 2016).

Όπως αναφέρει η Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων η μεταβολή της εξ' Αρχιερέων Επιτροπής εξυπηρετεί συγκεκριμένους στόχους. Στόχος της είναι η εξαγωγή μίας απόφασης που θα αναφέρεται στη βελτίωση των προγραμμάτων και όχι στην απόσυρση τους και στην έναρξη διαλόγου από μηδενική βάση. Αυτός είναι και ο λόγος που αποκλείονται και οι ίδιοι από τις διαδικασίες και που μέλη της επιτροπής προσπαθούν να στοχοποιήσουν και να συκοφαντήσουν την ΠΕΘ που εκπροσωπεί την πλειοψηφία των Ελλήνων θεολόγων.

Σύμφωνα με την ΠΕΘ, οι κινήσεις αυτές είναι απόρροια πολιτικών και εκκλησιαστικών παιχνιδιών και προσωπικών επιδιώξεων. Αναφέρουν δε ότι στόχος της μεταβολής των όχι σε ναι των αρχιερέων είναι να υποβαθμιστεί ο ρόλος της ΠΕΘ που είναι παλαιότερη και των θεολόγων που μετέχουν σε αυτή και να αναβαθμιστεί ο ρόλος του ΚΑΙΡΟΥ που ιδρύθηκε πρόσφατα και των θεολόγων της που είναι δημιουργοί των προγραμμάτων (ΠΕΘ, 2016).

Η ΠΕΘ υποστηρίζει δε ότι η δράση δεν έχει κάποιο προσωπικό όφελος ενώ αφήνει να εννοηθεί ότι δεν ισχύει το ίδιο για τους θεολόγους που υποστηρίζουν το νέο πρόγραμμα σπουδών και συνέβαλλαν στη δημιουργία του. Υπονοεί δε ότι τα κίνητρα τους είναι οικονομικά και ότι επιδιώκουν την απόκτηση πόρων από τα ΕΣΠΑ αλλά και από άλλες θρησκευτικές οργανώσεις

και τα ταμεία τους και γι' αυτό συμπεριλήφθηκαν οι άλλες θρησκείες στο νέο πρόγραμμα σπουδών. Παραθέτει δε ως παράδειγμα την νεοβουδιστική παραθρησκευτική οργάνωση «Arigatou» που συνεργάτες είναι θεολόγοι που προφανώς υποστηρίζουν το νέο πρόγραμμα (ΠΕΘ, 2016).

Ο ομότιμος καθηγητής Ι. Κογκούλης όμως επιρρίπτει ευθύνες και στον Αρχιεπίσκοπο Αθηνών και Πάσης Ελλάδος και στα μέλη της Ιεράς Συνόδου. Υποστηρίζει ότι οι θεολόγοι που ασχολήθηκαν με τη συγγραφή του προγράμματος σπουδών δεν έχουν ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική εξειδίκευση και ότι εκμεταλλεύτηκαν τα κονδύλια του ΕΣΠΑ. Περίμενε δε από τον αρχιεπίσκοπο να τηρήσει αυτά που ανέφερε περί προσπάθειας σύνταξης των προγραμμάτων από μηδενική βάση και τον ορισμό επιτροπής εκ μέρους της Εκκλησίας. Ανέμενε δε η σύσταση της επιτροπής να γίνει από ειδικούς που εκτός από πτυχίο θεολογίας θα κατείχαν και ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική εξειδίκευση και δεν αναφέρεται στο πρόσωπο του γνωρίζοντας ότι υπήρχαν αντιδράσεις από την Ιερά Σύνοδο για το πρόσωπο του. Αντ' αυτού κατηγορεί τον αρχιεπίσκοπο ότι δημιούργησε επιτροπή η οποία αποτελούνταν στην πλειοψηφία της από άτομα που είτε δεν είχαν πτυχίο θεολογίας, είτε δεν είχαν ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική εξειδίκευση, είτε συμμετείχαν στην σύνταξη των προγραμμάτων σπουδών. Αντίθετα, η πλειοψηφία αυτών είναι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Κατηγορεί δε τον αρχιεπίσκοπο ότι επέτρεψε η συγκρότηση της επιτροπής να γίνει με βάση τις συμπάθειες και τις αντιπάθειες των ιεραρχών όπως αυτή που υπάρχει για το πρόσωπο του. Υποστηρίζει ότι ο αποκλεισμός του από την επιτροπή οφείλεται στο ότι είναι ηλικιωμένος και στο ότι οι Ιεράρχες δεν έχουν θετική άποψη για το πρόσωπο του (Κογκούλης, 2016).

Ευθύνες στον αρχιεπίσκοπο όμως φαίνεται ότι αποδίδει και ο Παναγιώτης Τσαγκάρης, Γενικός Γραμματέας της Πανελλήνιας Ένωσης Θεολόγων. Υποστηρίζει ότι ποτέ δεν διαψεύστηκε από αυτόν ένα δημοσίευμα που τον φέρει να απευθύνεται στους μητροπολίτες που διαφώνησαν με τη συμφωνία που έκανε για το μάθημα των θρησκευτικών, λέγοντας τους χαρακτηριστικά «Τι θέλετε; Πόλεμο και αίμα;» (Τσαγκάρης, 2016, σ. 1). Βάσει των πληροφοριών του δημοσιεύματος υποστηρίζει δε ότι διαφαίνεται

ότι τα αποτελέσματα του διαλόγου είναι προσυμφωνημένα και γι' αυτό οι ιεράρχες που τους έχει αποδοθεί η ευθύνη να παρουσιάσουν εισήγηση προς την ιεραρχία είναι καθορισμένη με τέτοιο τρόπο ώστε η πλειοψηφία να καταλήξει στο προσυμφωνημένο αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με τον Τσαγκάρη (2016), αυτό είναι ένα τέχνασμα της ιεραρχίας ώστε να μεταβάλλει την αρχική της καθολική άρνηση στην εφαρμογή του νέου προγράμματος και τη θέση της περί διαλόγου σε μηδενική βάση σε μία νέα θέση που θα υποστηρίζει ότι απαιτούνται απλώς κάποιες αλλαγές για την εφαρμογή των προγραμμάτων.

Κεφάλαιο 3. Θρησκευτική Ελευθερία μέσα από το μάθημα των Θρησκευτικών

3.1 Θρησκευτικά και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Σε μια ιστορική περίοδο γενικής διακίνησης ιδεών και σκέψεων που ευνοείται από μετακινήσεις ολόκληρων πληθυσμών για λόγους πολιτικούς ή πολιτιστικούς, επιβάλλεται η δημιουργία μιας διακινούμενης σκέψης, ικανής να κινείται ανάμεσα σε διαφορετικές ιδέες, ικανής να αντιλαμβάνεται τις διαφορές, να τις υπερασπίζεται και παρόλα αυτά να βρίσκει τις αντικειμενικές δυνατότητες συγχώνευσης (Καραμητόπουλος, 2016).

Απαραίτητες προϋποθέσεις για την απόκτηση διαπολιτισμικού τρόπου σκέψης, είναι η ικανότητα κριτικής επεξεργασίας των υπαγορεύσεων, των μορφών σκέψης, των γλωσσών και συμπεριφορών, που οι διευρυνόμενες επικοινωνίες επιβάλλουν και καθορίζουν. Επίσης η ικανότητα να μεταβαίνει κάποιος από τον έναν τρόπο σκέψης στον άλλο, και να αποδέχεται διαφορετικούς κώδικες ή συστήματα (Χατζηδάκη, 2016; Λιάμπας & Τουρτούρας, 2017). Προκειμένου να δημιουργηθεί διαπολιτισμική σκέψη και στα παιδιά, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να τους προσφέρουν μια πολλαπλότητα αλφαριθμητισμού και γνώσεων, μέσω των οποίων θα μάθουν να ζουν την πολλαπλότητα ως συστατικό των ζωντανών συστημάτων. Η γνώση περισσότερων γλωσσών με την έννοια της ικανότητας χρησιμοποίησης περισσότερων γλωσσών ή λογικών ή πολιτισμών παρέχει τη δυνατότητα διεύρυνσης των κατηγοριών του χρόνου και του χώρου, της σχετικοποίησης των προσωπικών πιστεύω και θεωριών, που αφορούν τον κόσμο και τη ζωή, τον πολλαπλασιασμό των οπτικών γνωμών, των υποθέσεων (Μπερελής, 2001).

Από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του, το παιδί πρέπει να διδαχθεί πρακτικές σύγκρισης, προκειμένου να κατανοήσει διαφορές και συνδέσμους μεταξύ των πολιτισμών και ικανότητα σεβασμού των διαφορών. Στον πολιτισμό του περιβάλλοντος -όπου περιβάλλον είναι το σύνολο των φυσικών και κοινωνικών φαινομένων μέσα στο οποίο εκδηλώνονται οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες -το παιδί έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει την πρώτη μορφή διαπολιτισμού, εκείνη ανάμεσα στον άνθρωπο και τη φύση (Faas, 2011).

Μέσα από αυτό το σχέδιο ανασύνθεσης, θα είναι δυνατή μια παράλληλη διαδικασία αναγνώρισης μιας σειράς ρηγμάτων που χώρισαν και έθεσαν αντιμέτωπους, λαούς, γλώσσες και πολιτισμούς (Ευαγγέλου, 2006).

Η προοπτική της Διαπολιτισμικής Αγωγής μεταφέρει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας το μαθητή. Κάθε μαθητής αντιμετωπίζεται ως μια πολυδιάστατη προσωπικότητα, που σε συνδυασμό με αυτές των υπόλοιπων συμμαθητών του συνθέτουν το πολύχρωμο μωσαϊκό της τάξης, όπου κάθε προσωπική άποψη, εμπειρία και ανάγκη θεωρείται σημαντική και αντιμετωπίζεται με ευαισθησία και σεβασμό (Drenoyianni, 2006). Στην παιδαγωγική λοιπόν προσέγγιση που προωθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση ο δάσκαλος δεν είναι ο καθοδηγητής και ο μεταφορέας της γνώσης, αλλά ο συντονιστής, εμπυχωτής και ο διαμεσολαβητής της σχολικής ομάδας (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1998).

Το σχολείο ως χώρος εκκόλαψης νέων ανθρώπων και ιδεών και ταυτόχρονα μια κοινωνία σε σμίκρυνση όπου επίσης διαπλέκονται πολλοί πολιτισμοί, διαμορφώνονται ταυτότητες και γεννιούνται ή αναπαράγονται οι κοινωνικές ανισότητες είναι το εργαστήριο της διαπολιτισμικής προσέγγισης των πραγμάτων. Στο σχολείο θα πρέπει να μάθει το παιδί να σέβεται τα άλλα παιδιά, να ανέχεται τη διαφορετικότητά τους, να αναγνωρίζει τα δικαιώματά τους όπως και τα δικά του και να υπερβαίνει τις φυλετικές προκαταλήψεις της οικογένειας και της κοινωνίας στην οποία μεγαλώνει και των οποίων φορέας χωρίς να το αντιλαμβάνεται είναι και το ίδιο (Cummins, 2003).

Για την Krüger-Portratz, είναι μια ευκαιρία για αποδόμηση του παραδοσιακού, εθνοποιητικού σχολείου του έθνους-κράτους της νεωτερικής εποχής και ανάδειξη των προτύπων που ίσχυαν ως αυτονόητα και τα οποία δεν νοηματοδοτούν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική κατάσταση (Μπερερής, 2001).

Οι Pozzi-Escot, Escobar, Wolik, Bratt-Paulston (1988 οπ. αν. Νικολάου, 2005) θεωρούν τη Διαπολιτισμική Αγωγή ως τη στρατηγική για μια ομαλή βιωματική λειτουργία μέσα στην πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

Το μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει με τον πολυδιάστατο πολιτισμικό χαρακτήρα του να συμβάλλει στην άμβλυνση και απάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην προώθηση του αλληλοσεβασμού, της αλληλογνωριμίας και της αλληλοαναγνώρισης. Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι μόνο το μέσο της γνωριμίας με διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και η αφετηρία για την επεξεργασία της πανανθρώπινης ανάγκης για δημιουργία, της διαμόρφωσης σχέσης μεταξύ κυρίαρχου πολιτισμού και άλλων πολιτισμών (Coulby, 2006; Αγγελόπουλου, 2006).

3.2 Αναλυτικά προγράμματα Θρησκευτικών για Θρησκευτική Ελευθερία

Καθώς οι χώρες προέλευσης των μαθητών που φοιτούν στα σχολεία είναι πολλές και διαφορετικές, όσον αφορά την πολιτισμική τους κατάσταση, διαφορετικοί πολιτισμοί συμβιώνουν και ερχόμενοι σε επαφή αντιπαραθέτουν τις αξίες τους, την πολιτική τους διάσταση, τις ιστορικές τους αναφορές, τα πολιτεύματά τους, τις κοινωνικές τους αξίες και την κοινωνική τους οργάνωση. Έτσι, το μάθημα των Θρησκευτικών παίρνει έναν ξεχωριστό ρόλο. Η αποστολή του μαθήματος των Θρησκευτικών συνδέεται με στόχους που έχουν να κάνουν όχι μόνο με την παροχή γνώσεων, αλλά και με την κοινωνικοποίηση των μαθητών, ώστε να μπορέσουν να μετάσχουν ενεργά στην κοινωνία ως ολοκληρωμένοι πολίτες. Στον κοινωνικοποιητικό αυτό ρόλο του μαθήματος των Θρησκευτικών, αφετηρία και σκοπός του οποίου είναι η λειτουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας, θα πρέπει να προστεθεί και η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας.

Το μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα θα πρέπει να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες μιας δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Με αυτήν την προοπτική, όντας μάθημα που στοχεύει να εκπαιδεύσει και να διδάξει τη δημοκρατική συμβίωση σ' ένα πνεύμα κατανόησης και συνεργασίας με τους άλλους λαούς, αποκτά μεγάλη αξία, είτε ως χώρος όπου κατεξοχήν

δημιουργούνται τέτοιας μορφής προβλήματα, είτε ως στρατηγικός παράγοντας, ικανός να τα αντιμετωπίσει. Η απάντηση σ' αυτές τις παρακινήσεις είναι η Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο μάθημα των Θρησκευτικών, που πρέπει να διαπνέει τα αναλυτικά προγράμματα, και η οποία μπορεί να συνεισφέρει στη λύση της αντίθεσης, ανάμεσα στον κόσμο των Θρησκευτικών και τον κόσμο της κοινωνίας, την οποία αντιμετωπίζει ο «άλλος» μαθητής και η οικογένειά του έξω από το σχολείο (Νικολάου, 2000; Winkler, 2007).

Τα αναλυτικά λοιπόν προγράμματα των Θρησκευτικών στο πλαίσιο μιας πολυφυλετικής-πολυπολιτισμικής κοινωνίας οφείλουν να λαμβάνουν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αυτόν της διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, που «κουβαλούν» οι μαθητές. Μια διαμεσολάβηση που δεν μειώνει τα διάφορα πολιτισμικά αγαθά, αλλά αντίθετα ενισχύει μια συνεχή και παραγωγική αλληλεπίδραση ανάμεσα στα διάφορα μοντέλα. Σήμερα πρέπει να ζητείται από το μάθημα των Θρησκευτικών να εφοδιάσει τις καινούργιες γενιές με το αίσθημα σεβασμού και αποδοχής των άλλων θρησκειών, αλλά και με τα κατάλληλα σύνεργα για να αντιταχθούν σε πνευματικό-πολιτιστικό-ηθικό-θρησκευτικό-ψυχολογικό επίπεδο στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Ευαγγέλου, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί σκοποί και τα αντικείμενα ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος των Θρησκευτικών απαιτούν από τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τακτική που θα ανταποκρίνεται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Ένα τέτοιο πρόγραμμα έχει ως στόχο να αναγνωρίσει ότι όλα τα παιδιά μεγαλώνουν και θα ζήσουν τη ζωή τους σ' ένα πολυπολιτισμικό τόπο και σ' ένα έθνος που είναι μέλος ενός αλληλοεξαρτώμενου κόσμου (Σούλης, 2002).

Στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος των Θρησκευτικών ως αντικείμενο γνώσης θεωρείται οι μαθητές να γνωρίζουν και να κατανοούν την πολυπολιτισμική σύνθεση του τόπου, του έθνους και της παγκόσμιας κοινότητας, να γνωρίζουν και να κατανοούν τις αξίες και τα πιστεύω, το είδος ζωής, τις γιορτές μερικών κοινοτήτων, αντιμετωπίζοντας την καθεμία σαν μέλος αυτού του πολιτισμού, να γνωρίζουν και να κατανοούν τη συνεισφορά και τα επιτεύγματα διαφόρων εθνικών ομάδων και ατόμων σε

διάφορους τομείς του πολιτισμού (π.χ. στην Ιατρική, τη Λογοτεχνία, τη Μουσική, την Αρχιτεκτονική), να αναγνωρίζουν τις ομοιότητες ανάμεσα στις θρησκείες, να αναγνωρίζουν τις κοινές αξίες μεταξύ των ανθρώπων, να κατανοούν τα γεγονότα που αφορούν τη μετανάστευση, ώστε να τη βλέπουν σαν ένα κοινό φαινόμενο κατά τη διάρκεια της ιστορίας. Επίσης να κατανοούν το μέγεθος της ανισότητας μέσα σ' ένα έθνος και στις κοινότητες του κόσμου και να καταλαβαίνουν τις επιζήμιες συνέπειες της διάκρισης και της προκατάληψης και ότι ορισμένα προβλήματα δεν μπορούν να ερευνηθούν, εκτός κι αν αντιμετωπισθούν σε παγκόσμια και ιστορική κλίμακα, και δεν μπορούν να λυθούν χωρίς συνεργασία (π.χ. φτώχεια, βία, καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων). Στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος των Θρησκευτικών η έμφαση δίνεται στην καλλιέργεια στάσεων που ευνοούν τον αλληλοσεβασμό και την αλληλεγγύη. Συγκεκριμένα, επιδιώκεται η αναγνώριση και εξουδετέρωση των προκαταλήψεων των μαθητών (Ευαγγέλου, 2007).

Στο πλαίσιο επίσης ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος των Θρησκευτικών επιδιώκεται οι μαθητές να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και υπερηφάνεια για την εθνική και γλωσσική τους κληρονομιά, να αναπτύξουν ικανότητες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και σεβασμού για τα δικαιώματα και τα συναισθήματα του άλλου (Ευαγγέλου, 2007).

Σε διεθνές επίπεδο, όλο και περισσότερα κράτη ενδιαφέρονται για την επεξεργασία και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών πολιτικών που από τη μια διασφαλίζουν ίσες ευκαιρίες στους μαθητές ανεξαρτήτως του πολιτισμικού τους υποβάθρου, και από την άλλη αξιοποιούν τη διαφορετικότητα ως «καταλύτη» για τη μάθηση και την προσωπική ανάπτυξη όλων. Έτσι, σε πολλά κράτη σήμερα, έχουν κινητοποιηθεί οι κρατικές υπηρεσίες, οι νομαρχίες, οι σχολικές διευθύνσεις και οι επαγγελματικές ενώσεις για να πετύχουν αξιόλογες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών, που δεν αφορούν μόνο τα περιεχόμενα που διδάσκονται, αλλά κάθε πλευρά της πολιτιστικής πραγματικότητας του σχολείου, όπως τις στρατηγικές της διδασκαλίας, το κλίμα μέσα στην τάξη, τους εκπαιδευτικούς στόχους, τους τρόπους επαλήθευσης των αποτελεσμάτων (Gundara, 2011).

Η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων των Θρησκευτικών προσφέρει μια διπλή δυνατότητα. Από τη μια πλευρά, επιχειρείται η εκτίμηση της θρησκευτικής ταυτότητας, και από την άλλη η ένταξή της σε υπερεθνικό και διαπολιτισμικό επίπεδο, με την ευκαιρία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης που προβλέπει η συνθήκη του Μάαστριχτ και της παρουσίας των εξωκοινοτικών μεταναστών στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα προγράμματα για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, αλλά και για το γυμνάσιο και το λύκειο, πρέπει να λειτουργούν με βάση αυτές τις κατευθύνσεις (Banks, 2004).

3.3 Επίτευξη της θρησκευτικής ελευθερίας μέσα από την κριτική σκέψη

Η Κριτική Παιδαγωγική έχει τις ρίζες της στη μεγάλη παράδοση των κοινωνικών οραματιστών και ουτοπιστών. Ο κριτικός παιδαγωγός Michael Apple, ασκεί κριτική και απογυμνώνει τις δύο μορφές αξιοποίησης της γνώσης στα σχολεία, αφενός μεν διότι πιστεύει ότι η γνώση χρησιμοποιείται σήμερα για να δημιουργήσει πολίτες καταναλωτές και όχι πολίτες με ποιότητα, αφετέρου η πολιτική οικονομία της εργασίας των εκπαιδευτικών καθορίζει, σε μεγάλο βαθμό, τη δεύτερη μορφή της αξιοποίησης της γνώσης στην εκπαίδευση υποβαθμίζοντας τις κριτικές ικανότητες αναζήτησης (Apple, 2008).

Ο Apple υπογραμμίζει πως τα είδη της γνώσης που πρέπει να μάθουν οι μαθητές είναι η γνώση του «τι», του «πώς» και του «να» (Apple, 2008). Κάθε είδος από αυτά είναι σημαντικό για τη μάθηση, όμως επικρατεί η άποψη πως η γνώση μιας σειράς γεγονότων (τυχαίων και μη) είναι λιγότερο σημαντική από τις κριτικές ικανότητες της έρευνας, που φυσικά χρησιμοποιεί κάποιος μόνο με εκπαιδευτικά και κοινωνικά σημαντικούς τρόπους. Ο συνδυασμός θα ήταν ό,τι καλύτερο για την μάθηση, όπως έχει αποκαλέσει και ο Apple, και θα ήταν αυτό που θα αποτελούσε τον κριτικό γραμματισμό.

Ο Paulo Freire υποστήριζε πάντα, ότι οι σχέσεις ανάμεσα στην εκπαίδευση και την κοινωνία δεν είναι μηχανικές αλλά ιστορικές, διαλεκτικές και αντιφατικές. Από τη σκοπιά της άρχουσας τάξης, η κύρια εργασία της

εκπαίδευσης είναι να αναπαράγει την κυρίαρχη ιδεολογία. Όμως, διαλεκτικά, υπάρχει και μια άλλη εργασία, αυτή της καταγγελίας και της εργασίας ενάντια στην κυρίαρχη ιδεολογία, ο κριτικός γραμματισμός, ο οποίος συντελεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της κριτικής δράσης, την οποία έπρεπε να αναλάβει ο παιδαγωγός που υιοθετούσε το πολιτικό όνειρο της απελευθέρωσης (Freire, 2006).

Ενδεικτικά αναφέρονται παρακάτω οι βασικές θεωρητικές παραδοχές των εκπροσώπων της κριτικής προσέγγισης που έχουν καταλήξει στις εξής διαπιστώσεις:

α) η θεωρία του αναλυτικού προγράμματος γίνεται μια «μορφή αναπαράστασης και ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών οι οποίες είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες με συγκεκριμένες πολιτισμικές και κοινωνικές μορφές, καθώς και με συγκεκριμένες ιδεολογίες» (Aronowitz & Giroux, 1986 όπ. αν. Γούναρη και Γρόλλιος, 2010). Ως αποτέλεσμα συμπεραίνεται η διαφορετικότητα των σχολικών επιδόσεων των μαθητών από διάφορα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, με την υπεροχή όμως των παιδιών αστικής προέλευσης (Νικολακάκη, 2011). Στην πραγματικότητα δηλαδή, η σχολική εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα κοινωνικής πρακτικής και διαπερνάται από κανονιστικές απόψεις και σχέσεις εξουσίας. Είναι μια πολιτική διαδικασία που απλώς δεν πρέπει να θεωρείται ουδέτερη ούτε αντικειμενική,

β) ο Apple προσφωνεί τους νεοφιλελεύθερους ως οικονομικούς εκσυγχρονιστές οι οποίοι θέλουν η εκπαιδευτική πολιτική (έμμεσα και η παρεχόμενη γνώση) να επικεντρώνεται στην οικονομία (Giroux, 2001),

Το σχολείο λοιπόν οφείλει να στηρίζει τη διδασκαλία του στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, στην αυτενέργειά τους, στη συμμετοχική εργασία. Η συστηματική επεξεργασία πληροφοριών για την παραγωγή πρωτότυπων, καινοτόμων μηνυμάτων, συμβάλλει στην ανάπτυξη του στοχασμού γενικά, και στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού των μαθητών ειδικά. Τα παραπάνω αποτελούν βασικές αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Η Κριτική Παιδαγωγική τάσσεται υπέρ του ψυχικά ισορροπημένου και δημοκρατικά προσανατολισμένου πολίτη, ο οποίος προβληματίζεται για τα κοινωνικά ζητήματα της εποχής του και αναζητά λύσεις. Συγκεκριμένα αντιλαμβάνεται καταστάσεις, κατανοεί προτεινόμενες

λύσεις και τελικά συμβάλλει στη λήψη αποφάσεων με δημοκρατικές διαδικασίες.

Η Κριτική Παιδαγωγική, αποτελεί μαθητοκεντρική εκπαίδευση καθώς απεγκλωβίζει το άτομο, και κατ' επέκταση τον μαθητή, από κοινωνικές, θρησκευτικές νόρμες και στερεότυπα και τον καθιστά ικανό να σκέπτεται ενάντια προς τις αλλοτριωτικές νόρμες της κοινωνικής καθημερινότητας. Πέραν της κριτικής σκέψης, οι μαθητές καλλιεργούν και τη δημιουργική τους σκέψη και οδηγούνται στην παραγωγή νέας γνώσης.

Μέσα από τις βιωματικές δράσεις επίσης οι μαθητές υιοθετούν την έννοια της αλληλεγγύης και της συλλογικής συνείδησης. Επίσης, οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν κριτικά όλες τις πληροφορίες που δέχονται και τις αναπτύσσουν καινοτόμα και δημιουργικά. Το παραπάνω υποδηλώνει ότι μπορούν, μέσω της κριτικής παιδαγωγικής να αναπτύξουν και να εξελίξουν τα χαρακτηριστικά μιας κριτικά σκεπτόμενης προσωπικότητας, η οποία θα τους βοηθήσει και σε άλλους τομείς της ζωής τους, όπως είναι η συγκρότηση της θρησκευτικής τους ταυτότητας.

Παράλληλα, μέσα από τις κοινές δράσεις αναδεικνύονται ευέλικτες δημιουργικές σκέψεις αλλά και θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών των ομάδων. Η ομαδική εργασία, η διαδραστικότητα και η βιωματικότητα των δράσεων αναπτύσσει τέλος το αμοιβαίο ενδιαφέρον και τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη των μελών των ομάδων.

3.4 Τα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών και θρησκευτική ελευθερία

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί ένα από τα παλαιότερα μέσα διδασκαλίας και μάθησης και θεωρείται, ακόμα και σήμερα, ένα από τα σημαντικότερα. Μεταξύ των κυριότερων λόγων, οι οποίοι καθιστούν το μέσο αυτό τόσο σημαντικό, είναι ότι κατευθύνει την πορεία διδασκαλίας και μάθησης, ενώ εκπαιδευτικός και μαθητής εργάζονται περισσότερο με αυτό. Κάποιες φορές, ο/η εκπαιδευτικός σχεδιάζει τη διδασκαλία στηριζόμενος/-η αποκλειστικά σε αυτό και στις εγκυκλίους που στέλνονται στα σχολεία

(αναφορικά με ενότητες του βιβλίου που θα παραλειφθούν, που θα διδαχθούν περιληπτικά κ.λπ.) (Μπονίδης, 2004).

Η διδασκαλία διεξάγεται βάσει αυτού, τα περιεχόμενα μάθησης της θεματικής ή επιστήμης που διδάσκεται αντλούνται αποκλειστικά από αυτό, είναι κυρίαρχο μέσο διδασκαλίας. Συνιστά πηγή πληροφόρησης και σε κάποιες περιπτώσεις δραστηριοποιεί κίνητρα στους/-ις αποδέκτες/-τριές του, παρακινεί τον/-η μαθητή/-τρια στην αυτενέργεια, προσφέρει μια αυτόνομη, έγκυρη και γενικής αποδοχής συλλογή υλικού, το οποίο μπορεί να καταστεί αντικείμενο επεξεργασίας χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες (Βασιλόπουλος, 1994).

Είναι άμεσα προσεγγίσιμο, δεδομένου ότι οι αποδέκτες/-τριές του ανατρέχουν σε αυτό για να ελέγξουν, να επαναλάβουν ή να συμπληρώσουν μια γνώση.

Εκπαιδευτικοί και μαθητές/-τριες θεωρούν απαραίτητο το βιβλίο για τη διδασκαλία, καθώς συνιστά γι' αυτούς/-ές, κυρίως για τους/-ις δεύτερους/-ες, την κύρια πηγή άντλησης της πληροφορίας εντός και εκτός σχολείου, και δεν μπορούν να φανταστούν τη διδασκαλία χωρίς αυτό.

Εκτός των παραπάνω, τα σχολικό βιβλίο είναι δυνατόν να ασκήσει, εκάστοτε, τις παρακάτω λειτουργίες, οι οποίες αφορούν τον/-ην εκπαιδευτικό και τον/-η μαθητή/-τρια, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και αλληλεξαρτώνται (Γιαγκάζογλου, 2005, 2005α):

Διαφοροποιεί τη σχολική εργασία. Με τη μορφή και τη δομή του (π.χ. γραμμική παροχή πληροφοριών κατά το πρότυπο των ακαδημαϊκών βιβλίων ή εργαστηριακό βιβλίο) μπορεί να προσδιορίζει τις μορφές και τις μεθόδους διδασκαλίας, να προτρέπει για συγκρότηση ομάδων, διερευνητική και συνεργατική μάθηση κ.λπ. Συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/-τριών. Αποτελεί βασικό εργαλείο της σχολικής κοινωνικοποίησης, καθώς επιχειρείται μέσω αυτού η εξοικείωση των μαθητών/-τριών με την κοινωνική πραγματικότητα και τις κοινωνικές αξίες.

Αναφορικά με την έρευνα των σχολικών βιβλίων αφετηρία της αποτέλεσε, αφενός, η διαπίστωση ότι το σχολικό βιβλίο συνιστά ένα από τα

μέσα μετάδοσης γνώσης που χρησιμοποιούνται από τους/-ις μαθητές/-τριες και τους εκπαιδευτικούς εντός και εκτός του σχολείου και η πεποίθηση ότι αυτό επιδρά στους αποδέκτες/-τριές τους -μέσω των λειτουργιών που ασκεί - σε γνωστικό, συναισθηματικό (διαμόρφωση στάσεων, στερεοτύπων, προκαταλήψεων, εικόνων εχθρού) και κανονιστικό επίπεδο και αφετέρου, κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και εξής, η θεώρησή του ως μέσου πολιτικού, πληροφοριακού και παιδαγωγικού (Politicum, informatorium et Paedagogicum) και ως προϊόντος και παράγοντα κοινωνικών διαδικασιών.

Η ενασχόληση με τα σχολικά βιβλία ξεκίνησε στο τέλος του 19ου αιώνα και στις αρχές του 20ού στο πλαίσιο της Αγωγής για την Ειρήνη. Η ερευνητική αυτή κατεύθυνση των σχολικών βιβλίων κατά την πρώτη κλασική της περίοδο (έως τα μέσα της δεκαετίας του 1970) εστιάστηκε στην επισήμανση των προκαταλήψεων, των στερεοτύπων και των εικόνων εχθρού αναφορικά με άλλους λαούς στα σχολικά βιβλία και είχε ως στόχο τη διατύπωση πρότασης για την αναθεώρησή τους, ώστε να δύνανται να συμβάλλουν στην αλληλοκατανόηση και συνεργασία των λαών. Οι όροι «Εργασία με τα σχολικά βιβλία» (Schulbucharbeit) και «Διερεύνηση (μελέτη) σχολικών βιβλίων» (Schulbuchkunde, Textbook Investigation), που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο αυτή, συνδέονται με τους όρους «Αναθεώρηση σχολικών βιβλίων» (Schulbuchrevision, Textbook Revision) ή «Βελτίωση σχολικών βιβλίων» (Schulbuchverbesserung, Textbook Improvement). Η βελτίωση των βιβλίων θα ήταν δυνατή με δύο τρόπους, με την απάλειψη από αυτά των σφαλμάτων, των αναληθειών, των υπερβολών αναφορικά με άλλους λαούς και θρησκείες, αλλά και με την πρόσθεση σ' αυτά «κατάλληλων» στοιχείων ή τη συγγραφή επιστημονικά «ορθών» κειμένων, απαλλαγμένων από σφάλματα, αναλήθειες, στερεότυπα και εθνικιστικά στοιχεία.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 σημειώθηκε μετάβαση της εν λόγω έρευνας από τον πρακτικό-πραγματιστικό (αναθεώρηση ή βελτίωση) προσανατολισμό π.χ κατά την προηγούμενη περίοδο στην προσπάθεια για θεωρητική θεμελίωσή της και για συγκρότηση κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και μεθόδων. Τη μετάβαση αυτή υποδηλώνει και ο έκτοτε

χρησιμοποιούμενος όρος «Διεθνής έρευνα (ή διερεύνηση) σχολικών βιβλίων. Η Διεθνής Έρευνα Σχολικών Βιβλίων με κριτήριο τους ερευνητικούς της άξονες, όπως αυτοί έχουν προσδιοριστεί στη διάρκεια του χρόνου από το Ινστιτούτο για τη Διεθνή Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων ταυτίζεται με την έρευνα των Σχολικών Βιβλίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης και σήμερα αντικείμενό της αποτελεί οτιδήποτε αφορά σε έναν πολιτισμό ειρήνης (Culture of peace).

Οι εξελίξεις στον τομέα της έρευνας των σχολικών βιβλίων μετά τη δεκαετία του 1970 είχαν ως αποτέλεσμα τη διεύρυνση του ερευνητικού αυτού πεδίου. Η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι η σχετική έρευνα αφορά σε έξι πεδία (τα οποία, πολλές φορές, δεν έχουν διακριτά όρια μεταξύ τους), τα εξής (Μπονίδης 1998,):

Το σχολικό βιβλίο ως *informatorium*. Η έρευνα αυτή εξετάζει το βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας και επικοινωνίας και εστιάζεται σε ζητήματα του περιεχομένου και αναγνωσιμότητας των σχολικών βιβλίων, δηλαδή στη μορφή, στη χρήση και στην καταλληλότητα του περιεχομένου τους, καθώς και στο ζήτημα της επιλογής της ύλης και των επιστημονικών πληροφοριών/γνώσεων. Πολλές σχετικές έρευνες έχουν διεξαχθεί στα κράτη του πρώην Υπαρκτού Σοσιαλισμού (Ανατολική Γερμανία, Σ. Ένωση}, αλλά ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχουν δείξει και ερευνητές/-τριες από την Αμερική, την Αυστρία, τη Γαλλία, τη Νορβηγία και τη Σουηδία.

Η κριτική κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων. Στο περιεχόμενο των βιβλίων εξετάζονται κοινωνικές και πολιτικές αντιλήψεις, Π.χ. αντιλήψεις αναφορικά με τον «άλλο» και η εικόνα που δημιουργείται μέσω των σχολικών βιβλίων γι' αυτόν. Η σχετική έρευνα αποβλέπει στην άσκηση κριτικής στα βιβλία σχετικά με θέματα που χαρακτήριζαν τα βιβλία του παρελθόντος και προσανατολίζεται στην εξέταση θεμάτων της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, όπως είναι η ειρήνη, ο αφοπλισμός, ο υποσιτισμός, η οικολογία, ο ρατσισμός, το φύλο, οι μειονότητες, οι προκαταλήψεις, αλλά και οι θεσμοί, οι αξίες, τα πρότυπα, οι κοινωνικές εξελίξεις και η αποτροπή πολιτικο-ιδεολογικών χειραγωγήσεων.

Η πολιτική προσέγγιση του σχολικού βιβλίου. Οι ερευνητές/-τριες του πεδίου αυτού ασχολούνται με τη διαδικασία παραγωγής, έγκρισης και εισαγωγής ενός βιβλίου στη σχολική τάξη, τη σχέση αυτής της διαδικασίας με την πολιτική.

Το ιδεολογικό ερώτημα, το οποίο σχετίζεται με εθνικά, θρησκευτικά ή κρατικά ιδεολογικά μηνύματα που μεταβιβάζουν τα σχολικά βιβλία στους/-ις αποδέκτες/-τριές τους.

Το σχολικό βιβλίο ως *Padagogikum*. Η έρευνα αυτή αναφέρεται στα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διέπουν ένα σχολικό βιβλίο. Με άλλα λόγια, ερευνά τις διδακτικές προϋποθέσεις του βιβλίου (αν τα κείμενα και οι ασκήσεις κινητοποιούν το ενδιαφέρον του μαθητή, αν επιτυγχάνονται οι στόχοι του προγράμματος διδασκαλίας μέσω του βιβλίου, αν τα κείμενα είναι κατανοητά, αν διαφοροποιεί τη σχολική εργασία κ.λπ.).

Τέλος, το σχολικό βιβλίο προσεγγίζεται, σε σχέση και με τα παραπάνω, ως παράγοντας κοινωνικοποίησης των μαθητών/-τριών κατά τη διαδικασία μάθησης και ως μέσο του οποίου η βελτίωση θα επιφέρει την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, η οποία με τη σειρά της θα συμβάλλει στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.

Συνοψίζοντας, η παραπάνω ποικιλία και το εύρος του πεδίου της έρευνας των σχολικών βιβλίων είναι δυνατόν να παρουσιαστεί στην ακόλουθη τριπλή τυπολογία:

Στην έρευνα που έχει ως αντικείμενο τη «διαδικασία», τον «κύκλο ζωής» του βιβλίου.

Στην έρευνα που μελετά το «προϊόν», το υφιστάμενο σχολικό βιβλίο ως μέσο επικοινωνίας. Η πλειονότητα των ερευνών που έχουν διεξαχθεί έως σήμερα εντάσσεται σ' αυτή την κατηγορία. Με κριτήριο δε τη θεματολογία τους, οι μελέτες αυτές είναι δυνατόν να διακριθούν (Κατσιαμάνης, 2004):

α. Στις έρευνες που εξετάζουν το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης.

β. Στις έρευνες που έχουν ως στόχο την ανάλυση του ιδεολογικού περιεχομένου των βιβλίων (π.χ. ιδεολογία, θεσμοί, αξίες, κανόνες, πρότυπα).

γ. Στις έρευνες των σχολικών βιβλίων από επιστημονική και παιδαγωγική άποψη, προκειμένου να ελεγχθεί η καταλληλότητά τους ως μέσου διδασκαλίας.

Στην έρευνα που έχει ως αντικείμενο την «αποδοχή» του βιβλίου και την επίδρασή του -ως παράγοντα κοινωνικοποίησης στους/-ις μαθητές/-τριες και στους/-ις εκπαιδευτικούς, αλλά και εν γένει στην κοινωνία.

Οι ερευνητές/-τριες που δραστηριοποιούνται στα παραπάνω ερευνητικά πεδία έχουν να αντιμετωπίσουν τρία βασικά προβλήματα που σχετίζονται με το αντικείμενό τους:

Το θεωρητικό, το οποίο αφορά στην απουσία μιας θεωρίας για το σχολικό βιβλίο και με τις μη επακριβώς προσδιορισμένες διδακτικές και μεθοδολογικές λειτουργίες ενός σχολικού βιβλίου.

Το εμπειρικό, το οποίο αναφέρεται στην ελλιπή γνώση αναφορικά με το ζήτημα των επιδράσεων που ασκεί το σχολικό βιβλίο σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/-τριες εντός και εκτός σχολείου.

Το μεθοδολογικό, το οποίο αφορά στην απουσία έως τώρα ενός μεθοδολογικού οργάνου που θα συμβάλλει στην εξέταση των ποικίλων πτυχών ενός σχολικού βιβλίου, στο σχηματισμό των κριτηρίων αξιολόγησης και γενικά στην ανάπτυξη των ερευνητικών δραστηριοτήτων στο πλαίσιο της έρευνας των σχολικών βιβλίων.

Αναφορικά με τον τελευταίο ερευνητικό περιορισμό, οι τεχνικές και οι μέθοδοι που έχουν χρησιμοποιηθεί στην έρευνα του κειμένου των σχολικών βιβλίων, κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και μετά, η επιλογή των οποίων είναι, εκάστοτε, συνάρτηση των στόχων της έρευνας και των παραδοχών του/-ης ερευνητή/-τριας, έχουν ως εξής:

Οι παραδοσιακές τεχνικές και μέθοδοι που κατ' αρχάς χρησιμοποιήθηκαν στην ανάλυση των ιστορικών πηγών και στην ερμηνεία των

λογοτεχνικών κειμένων (περιγραφική-αναλυτική, παραδοσιακή-ιστορική ή και ερμηνευτική μέθοδος), π.χ. η μέθοδος της λογοτεχνικής ερμηνείας.

Η ερμηνεία των σχολικών βιβλίων βάσει μιας θεωρίας. Η κοινωνιολογική ανάλυση.

Προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στην Κοινωνιολογία και προσαρμοσμένες αξιοποιήθηκαν στην έρευνα των σχολικών βιβλίων.

Η ανάλυση περιεχομένου, ποσοτική και ποιοτική, η οποία προέρχεται από την Κοινωνιολογία και την Επικοινωνιολογία και αποτελεί έως τώρα την κύρια μέθοδο της έρευνας του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων.

Η ανάλυση περιεχομένου υπό το πρίσμα της ιδεολογικο-κριτικής μεθόδου, η οποία βρίσκει τα θεωρητικά της ερείσματα στην «κριτική θεωρία» της Σχολής της Φρανκφούρτης και δοκιμάστηκε από κάποιους/-ες ερευνητές/-τριες στην έρευνα των σχολικών βιβλίων στη δεκαετία του 1970.

Τα «ειδικά εργαλεία για την έρευνα των βιβλίων» (Schulbuchrastern), που αναπτύχθηκαν στον γερμανόφωνο χώρο, για παράδειγμα το Ερευνητικό εργαλείο για την ανάλυση εγκεκριμένης σειράς βιβλίων και το Reutlinger Raster για την ανάλυση και αξιολόγηση σχολικών βιβλίων και συνοδευτικών μέσων.

Η σημειωτική ανάλυση, σε ελάχιστες περιπτώσεις.

Η προερχόμενη από την Κοινωνιο-γλωσσολογία «ανάλυση λόγου» (discourse analysis) και κυρίως η «κριτική ανάλυση λόγου» από τη δεκαετία του 1990 και εξής.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι στις έως σήμερα έρευνες του «προϊόντος» έχει δοθεί βαρύτητα στη λεκτική επικοινωνία (κείμενο) και έχει παραμεληθεί η εικονογραφική επικοινωνία και τυπογραφία, το περι-κείμενο, καθώς και ότι από τις παραπάνω μεθόδους και τεχνικές οι πλέον χρησιμοποιούμενες μέθοδοι στην έρευνα αυτή είναι η ερμηνευτική μέθοδος, η ανάλυση περιεχομένου και, κατά τα τελευταία χρόνια, η ανάλυση λόγου.

Αναφορικά με την έρευνα της εικονογράφησης των βιβλίων, ειδικότερα, έχουν διεξαχθεί διεθνώς ελάχιστες έρευνες, μολονότι η έρευνα της παραμέτρου αυτής είναι σημαντική, διότι:

Η τυπογραφία προσφέρει σύγχρονες δυνατότητες: η γραφική δομή του πληροφοριακού υλικού (π.χ. πυκνότητα και μορφή των χαρακτήρων, χρώμα) είναι δυνατόν να επηρεάζει την αναγνωσιμότητα του κειμένου και την ιεράρχηση των συγκείμενων μηνυμάτων .

Η εικονογράφηση των βιβλίων επιτελεί ένα πλήθος λειτουργιών.

Οι εικόνες και τα εικαστικά σημεία που περιέχονται στα βιβλία φέρουν καταδηλούμενα και συμπαραδηλούμενα μηνύματα, τα οποία κάποιες φορές δεν εκφράζονται λεκτικά στα κείμενα ή έρχονται σε αντίθεση και με το λεκτικό μέρος της ενότητας.

Τα εμπειρικά ευρήματα των σχετικών ερευνητικών πεδίων (visual literacy, infology) καταδεικνύουν ότι:

α. Ένας μεγάλος αριθμός εικόνων έχει επίπτωση σ' ένα κείμενο και ασκεί συχνά απροσδόκητες συναισθηματικές επιδράσεις.

β. Οι εικόνες είναι δυνατόν να αναλάβουν ένα ρόλο συμπλήρωσης του κειμένου στη διαδικασία μάθησης, αλλά και να αντιμετωπιστούν ως αυτόνομες πηγές πληροφορίας.

Συνεπώς, η συγκρότηση δόκιμων μεθοδολογικών εργαλείων για την έρευνα του περικειμένου των βιβλίων είναι σήμερα απαραίτητη. Η παραγωγή κάποιων εργαλείων ειδικών για την έρευνα της εικονογράφησης (π.χ. Μπονίδης 1998), η εξέταση του σχολικού βιβλίου ως πολυ-τροπικού κειμένου και η «γραμματική του οπτικού κειμένου», που παρουσιάζω παρακάτω, μπορούν να συμβάλουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Από τα παραπάνω προκύπτει η σημαντική σημασία του σχολικού εγχειριδίου και δη του εγχειριδίου των Θρησκευτικών που μελετά η παρούσα εργασία για τη συγκρότηση γνώσεων στους μαθητές. Από την παρούσα ενότητα διαπιστώνεται πως το σχολικό εγχειρίδιο των Θρησκευτικών ή θα

πρέπει να αναμορφωθεί βάσει των παραπάνω προτάσεων ή τελικά να θεωρηθεί ως μάθημα επιλογής για τις μεγαλύτερες τάξεις και για τις μικρότερες μάθημα επιλογής με τη συναίνεση των γονιών των μαθητών. Μόνον έτσι θα μπορέσει να επέλθει η θρησκευτική ελευθερία στο εκπαιδευτικό σύστημα (Βασιλόπουλος, 2005; Γιαγκάζογλου, 2007).

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν να μελετήσει τη θρησκευτική ελευθερία σε συνδυασμό με το μάθημα των θρησκευτικών στα ελληνικά σχολεία. Η θρησκεία που επικρατεί στην Ελλάδα είναι η θρησκεία της Ανατολικής Ορθόδοξης Εκκλησίας του Χριστού. Βασική επιδίωξη για το ελληνικό κράτος, είναι να αναπτύξει την εθνική και θρησκευτική συνείδηση του μαθητή ώστε να τον διαπλάσει σε ελεύθερο και υπεύθυνο πολίτη.

Ωστόσο η θρησκευτική ελευθερία αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα που θεμελιώνει κάθε άνθρωπο, το κράτος δεν πρέπει να επεμβαίνει σε αυτό, ούτε να παρεμποδίζει το άτομο ή να του επιβάλλει το θρήσκευμά του ή να διαμορφώνει θετικές ή αρνητικές στάσεις για συγκεκριμένη/ες θρησκεία/ες.

Το νέο πρόγραμμα σπουδών των Θρησκευτικών βασίζεται κυρίως στα θρησκευσιολογικά στοιχεία και στον μεγάλο αριθμό αναφορών σε άλλες θρησκείες. Η ύπαρξη αναφορών σε άλλες θρησκείες αιτιολογείται ως διερεύνηση της θρησκευτικής παιδείας. Προκειμένου για την καλλιέργεια της θρησκευτικής ελευθερίας απαιτούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας όπως είναι η μέθοδος project (διαθεματική προσέγγιση της ύλης), η διαλογική μορφή μάθησης – συζήτηση και ο μιντιακός γραμματισμός.

Η σχέση μεταξύ των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων είναι άμεση καθώς τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι εκείνα που καθορίζουν τη μορφή και το περιεχόμενο των εγχειριδίων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα καλλιεργεί τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά που θεωρούνται κριτήρια της θρησκευτικής ιδιαιτερότητας, ενώ οτιδήποτε διαφορετικό θεωρείται έξω από την επίσημη θρησκεία και συνήθως απορρίπτεται, αφού η επίσημη θρησκεία προσδιορίζεται ιστορικά και μέσα από τις διαφορές τους σε σύγκριση με άλλες θρησκείες (Αβδελά, 1997). Τα αναλυτικά προγράμματα των Θρησκευτικών στο πλαίσιο μιας πολυφυλετικής-πολυπολιτισμικής κοινωνίας και κατ' επέκταση τα σχολικά εγχειρίδια οφείλουν να λαμβάνουν έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα, αυτόν της διαμεσολάβησης μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, που «κουβαλούν» οι μαθητές.

Η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων των Θρησκευτικών και κατ' επέκταση και των σχολικών εγχειριδίων προσφέρουν μια διπλή δυνατότητα. Από τη μια πλευρά, επιχειρείται η εκτίμηση της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας, και από την άλλη η ένταξή της σε υπερεθνικό και διαπολιτισμικό επίπεδο, με την ευκαιρία της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης που προβλέπει η συνθήκη του Μάαστριχτ και της παρουσίας των εξω-κοινοτικών μεταναστών στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα προγράμματα για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό σχολείο, αλλά και για το γυμνάσιο και το λύκειο, πρέπει να λειτουργούν με βάση αυτές τις κατευθύνσεις (Banks, 2004).

Το μάθημα των Θρησκευτικών πρέπει με τον πολυδιάστατο πολιτισμικό χαρακτήρα του να συμβάλλει στην άμβλυνση και απόλεια των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην προώθηση του αλληλοσεβασμού, της αλληλογνωριμίας και της αλληλοαναγνώρισης. Σε αυτό το πλαίσιο, το μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι μόνο το μέσο της γνωριμίας με διαφορετικούς πολιτισμούς αλλά και η αφετηρία για την επεξεργασία της πανανθρώπινης ανάγκης για δημιουργία, της διαμόρφωσης σχέσης μεταξύ κυρίαρχου πολιτισμού και άλλων πολιτισμών. Ως εκ τούτου το μάθημα των Θρησκευτικών σήμερα θα πρέπει να προετοιμάζει τους αυριανούς πολίτες μιας δημοκρατικής και πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Από τα παραπάνω προκύπτει η σημαντική σημασία του μαθήματος των Θρησκευτικών για τη συγκρότηση γνώσεων στους μαθητές. Ολοκληρώνοντας θα μπορούσε να ειπωθεί πως το μάθημα των Θρησκευτικών ή θα πρέπει να αναμορφωθεί στη βάση της διαπολιτισμικότητας ή τελικά να θεωρηθεί ως μάθημα επιλογής για τις μεγαλύτερες τάξεις και για τις μικρότερες μάθημα επιλογής με τη συναίνεση των γονιών των μαθητών. Μόνον έτσι θα μπορέσει να επέλθει η θρησκευτική ελευθερία στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., P. Posch & B. Somekh (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*, (μτφ. Μ. Δεληγιάννη), Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Apple, M. (2008). *Επίσημη γνώση*, (μτφρ. Μ. Μπατίλας). Αθήνα: εκδ. Επίκεντρο.
- Banks, J. (2004), *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης.
- Coulby, D. (2006). Intercultural education: theory and practice. *Intercultural education*, 17(3), 245-257.
- Coulby,D., Jones,G. (1995 . *Postmodernity and European Education Systems - Cultural diversity and centralist knowledge*, Trentham Books Limited, London
- Cummins J., (2003), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, Αθήνα: Gutenberg
- Dana, N. F. & D.Y. Silva (2003), *The Reflective Educator' s Guide to Classroom Research. Learning to Teach and teaching to Learn Through Practitioner Inquiry*, Thousand Oaks: Corwin Press.
- Drenoyianni, H. (2006) "ICT in Education: A Chance for Human and Democratic Schools?" *European Journal of Vocational training* , Vol. 3, No 39 Septembre-Décembre 2006/3, pp. 5-20.
- Dworkin, R. (2010). *Η Αμερικάνικη δημοκρατία σε κίνδυνο*, Αθήνα:Πόλις
- Faas, D. (2011). The Nation, Europe, and Migration: A comparison of geography, history, and citizenship education curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies*, 43(4), 471-492.
- Freire, P. (2006). *Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν*, (μτφρ. Τ. Λιάμπας). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Giroux, H. A. (2001). Culture, power and transformation in the work of Paulo Freire. In F. Schultz (Ed.), *SOURCES: Notable selections in education* (3 rd ed.) (pp. 77 86). New York: McGraw Hill Dushkin. 3rd 77-McGraw

- Gundara, J., επιμελ. ελλην. έκδοση, Ν. Παλαιολόγου (2011), *Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και Κοινωνική Πολιτική*, Αθήνα: Πεδίο.
- Kahne, J. (2011). Digital Opportunities for Civic Education. In David Campbell, Meira Levinson, and Frederick M. Hess (eds.), *Civics 2.0: Citizenship Education for a New Generation*. Cambridge, MA: Harvard Education Press
- Massialas, B. (2002), “Creativity in the Classroom: Teaching and Learning through discovery”, στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 121-141.
- Rey-von Allmen, M. (2004). Towards an Intercultural Education. In *Perspectives of Multiculturalism: Western and Transitional Countries*. Zagreb: Faculty of Philosophy, Croatian Commission for UNESCO
- Rideout, V.J., U.G. Foher, D.F. Roberts and B. Mollyann (2007) Kids and the Media. *New Media & Society*, 9(3), 425-454
- Tyner, K. (2009). *Media literacy: New agendas in communication*. NY: Routledge
- Von Feilitzen, C. and Carlsson, U. (2003). *Promote or protect? Perspectives on media literacy and media regulations*. Goteborg, Sweden: Nordicom.
- Winkler, B., (2007), A Multicultural Society - A Challenge for us all, Εισηγήση στο Brandon Lecture, Salzburg-Seminar, 29 March 2007.
- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: Νήσος.
- Αγγελόπουλου Ι. (2006), Τα Θρησκευτικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στο συλλ. τόμο *Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία, Θέσεις και αντιθέσεις*, Εισηγήσεις-Συζητήσεις Δημερίδας, Αθήνα :Εν Πλω
- Απόφαση αριθμ. 143579/Δ2. *Πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος θρησκευτικά γενικού λυκείου*. 13 Σεπτεμβρίου 2016. ΦΕΚ, Αρ. Φύλλου 2906, Τεύχος δεύτερο
- Ασκούνη, Ν. (2001). «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης» στο *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος β΄

- (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση), Πάτρα, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
- Βασιλόπουλος Χ. (1994). Η θέση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Δημόσια Εκπαίδευση, στο συλ. τόμο *ΚΑΙΡΟΣ, Αφιέρωμα στον ομότιμο καθηγητή Δαμιανό Δόϊκο*, Επιστημονική Επετηρίδα, τ. 4, νέα σειρά, Θεσσαλονίκη :Α.Π.Θ., Τμήμα Θεολογίας
- Βασιλόπουλος Χ. (1996). *Θρησκευτική αγωγή και αυτονομία του παιδιού*, Θεσσαλονίκη
- Βασιλόπουλος Χ. (2005). Σχεδιασμός και οργάνωση του θρησκευτικού μαθήματος με κριτήριο τα ψυχοπαιδαγωγικά και κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά των μαθητών, στο συλλ. τόμο *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Εισηγήσεις Σεμιναρίου, έκδ. Διακοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ορθοδοξίας – Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα, 119-125.
- Βρεττός, Ι.Ε. & Α. Καψάλης (2001). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Γιαγκάζογλου Σ. (2005). Ειδικά χαρακτηριστικά των σχολικών βιβλίων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: τα Θρησκευτικά και τα μαθήματα των κοινωνικών επιστημών, στο συλλ. τόμο *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο*, Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα: Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Γιαγκάζογλου Σ. (2005α). Η φυσιογνωμία και ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος. Η θρησκευτική αγωγή στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στο συλλ. τόμο *Τα Θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Εισηγήσεις Σεμιναρίου, έκδ. Διακοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ορθοδοξίας –Βουλής των Ελλήνων, Αθήνα, 126-144
- Γιαγκάζογλου Σ. (2007). Σχεδιάζοντας εκπαιδευτική πολιτική για μια πλουραλιστική κοινωνία ή μαθαίνοντας τα παιδιά μας να ζουν με τους άλλους, Στρογγυλή Τράπεζα, στο συλλ. τόμο *Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση στον καιρό της Παγκοσμιοποίησης*, Πρακτικά Συνεδρίου Αθήνα 28-29 Ιανουαρίου 2005, Γραφείο Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, έκδ. Γραφείου – Ιδρύματος Νεότητας Ι. Αρχιεπισκοπής Αθηνών, Αθήνα, 171-175.

- Γιαγκάζογλου, Σ. (2016). *Τα καινοτομικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών στα θρησκευτικά*. Ημερίδα Ενημέρωσης Σχολικών Συμβούλων για τα νέα προγράμματα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, Αθήνα 10 Οκτωβρίου 2016.
- Γούναρη, Π. και Γρόλιος, Γ. (2010). *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δημητριάδου, Α. (2004), Διαθεματικές προσεγγίσεις και κουλτούρα της διδασκαλίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση: η περίπτωση του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, *Μακεδόν*, 12, 93-103.
- Δημητρόπουλου, Π. (1993). Η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών κατά το άρθρο 16 παρ. 2 Σ, τα δικαιώματα των γονέων και η «επικρατούσα» θρησκεία, σε Χλέπα, Ν-Κ. Δημητρόπουλου, Π. (επιμ.). *Ζητήματα θρησκευτικής ελευθερίας στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αντ. Σάκκουλας
- Ευαγγέλου Ο., (2007), *Διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Ευαγγέλου, Ο. (2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*, Αθήνα: τυπωθήτω.
- Ζηζιούλας, Ιωάννης (Μητροπολίτης Περγάμου). (2010). Ορθόδοξη Εκκλησία και τρίτη χιλιετία. Στο Σ. Φωτίου (επιμ.). *Η υποδοχή του Άλλου*. Αθήνα: Αρμός.
- Καλαμπάκου, Ε. (2010). Η θρησκευτική ουδετερότητα ως εγγύηση του πλουραλισμού στην δημόσια εκπαίδευση: Η μάχη των συμβόλων στην νομολογία του ΕΔΔΑ, *Περιοδικό Δικαιώματα του Ανθρώπου*
- Καμαρινού, Δ. (2000), *Βιωματική Μάθηση στο Σχολείο*, Ξυλόκαστρο
- Κανακίδου Ε., Παπαγιάννη Β. (1998). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα
- Καραμητόπουλος, Θ. (2016). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 569-577.
- Κατσιαμάνης Κ. (2004). Τα βιβλία των θρησκευτικών του Ενιαίου Λυκείου, Βιβλιοκρισία, *Θέματα Παιδείας* 15-16. σσ. 152-58

- Κάτσικας, Χ. και Θεριανός, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση της αμάθειας* Αθήνα: εκδ. Gutenberg.
- Καφετζόπουλος Κ., Φωτιάδου Τ., Χρυσοχόος Ι. (2001). Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 15-30
- Κόκκινος Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες-Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Κτιστάκη, Γ. (2004). Θρησκευτική ελευθερία και Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, Αθήνα: Αντ.Σάκκουλας
- Λέκκας Γ., Σιαφάκα Α. (2009). Ταιριάζει στους μαθητές ο βηματισμός της παρέλασης;, *Εφημερίδα Μακεδονία*, 26/10/2009
- Λιάμπας, Τ., & Τουρτούρας, Χ. (2017). Διαπολιτισμικά Λύκεια Θεσσαλονίκης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 15(57).
- Μαντζούφας, Π. (2011). *Θρησκεία και εκπαίδευση. Το ιστορικό και συνταγματικό πλαίσιο της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Ανακτημένο από:<https://www.constitutionalism.gr/2034-triskeia-kai-ekpaideysi-to-istoriko-kai-syntagmati/> [πρόσβαση 20-4-2017]
- Ματσαγγούρας Η., (2005), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutnberg
- Ματσαγγούρας Η., (2005), *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutnberg
- Μπέης, Κ. Ε. (1997), Η θρησκευτική ελευθερία, Ευνομία
- Μπερερής, Π. (2001). *Για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία*. Αθήνα: Apiroshora
- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Γρηγόρη
- Νικολακάκη, Μ. (2011). *Η Κριτική Παιδαγωγική στον Νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: εκδ. Σιδέρης.

- Νικολάου Γ.,(2000): Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο, Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα. Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005), *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ξωχέλλης Π., (1998), Σχολείο και εκπαιδευτικός μπροστά στις σύγχρονες απαιτήσεις και προκλήσεις. Η πολιτική διάσταση του διαφορετικού. *Μακεδόν*, 4, 3-19
- Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (2016). *Εκδήλωση στη Μυτιλήνη για τα θρησκευτικά*. Ανάκτηση 01-02-2016, από: <http://www.petheol.gr/nea/ekdelosestemytilenegiatathreskeutikasabbato8oktobriou2016>
- Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (2016). *Ιωαν. Κογκούλης : Άμεση ανασυγκρότηση της επιτροπής για τα ΠΣ των Θρησκευτικών, με Ειδικούς και ξεκίνημα των εργασιών της από «μηδενική βάση»!*. Ανάκτηση 01-02-2016, από: <http://www.petheol.gr/nea/ioankonkoulesameseanasynkrotetesepitropesgiatarpsthreskeutikonmeeidikouskaixekinematonegasiontesapomedenikebase>
- Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (2016). *Μεγάλη εκδήλωση για το μάθημα των Θρησκευτικών στη Δράμα - Ανακοίνωση του Παραρτήματος Δράμας της ΠΕΘ*. Ανάκτηση 01-02-2016, από: <http://www.petheol.gr/nea/megaleekdelosegiatomathematonthreskeutikonstedrama-anakoinosetouparartematostespethdramas>
- Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (2016). *Οι θεολόγοι και οι δάσκαλοι έχουν την υποχρέωση και το δικαίωμα να αρνηθούν την εκτέλεση αντισυνταγματικών και παρανόμων υπουργικών αποφάσεων*. Ανάκτηση 01-02-2016, από: <http://www.petheol.gr/nea/oitheologoikaioidaskaloiechountenypochreoseka itodikaiomanaarnethountenekteleseantisynagmatikonkaiparanomonypourgikonapophaseon>

- Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων (2016). *Επιστολή διαμαρτυρίας της Πανελληνίας Ένωσης Θεολόγων(ΠΕΘ). Ποιοι και γιατί αγωνίζονται τα ΟΧΙ του Αρχιεπισκόπου και της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος, στα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών, να μετατραπούν σε ΝΑΙ;.* Ανάκτηση 01-02-2016, από: <http://www.petheol.gr/nea/poroioikaigiatiagonizontaitaochitouarchiepiskopoukaitesierarchiastesekklesiasteselladosstaneaprogrammataspoudontoumathe matostonthreskeutikonnametatrrounsenai>
- Παπάς, Α. (1993). *Σύγχρονη Θεωρία και Πράξη της Παιδείας*, τ. Α΄, Αθήνα, Δελφοί
- Πολίτης, Π., Καραμάνης, Μ., Κόμης, Β., (2001), *Συνθετικές Εργασίες: Μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης στην περίπτωση μαθημάτων Πληροφορικής*, 1ο Συνέδριο ΤΠΕ στην Εκπαίδευση.
- Σούλης Σ. – Γ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*, τ. α΄ Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός, σς. 47-48
- Στριλίγκας, Γ. (2016). *Το πρόγραμμα σπουδών γυμνασίου - παρουσίαση του προγράμματος και σχεδιασμός θεματικής ενότητας, πρακτικές οδηγίες, συζήτηση*. Ημερίδα Ενημέρωσης Σχολικών Συμβούλων για τα νέα προγράμματα σπουδών στα θρησκευτικά δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου, Αθήνα 10 Οκτωβρίου 2016.
- Σωτηρέλη Γ. (1993). *Θρησκεία και εκπαίδευση*, Αθήνα: Αντ. Σάκκουλας
- Τρωιάνος, Σ. (2003), *Ελευθερία Θρησκευτικής Συνείδησης και Επικρατούσα Θρησκεία*, Μυριοβίβλος
- Τσούπρας, Γ.Β. (2016). Απόπειρα κριτικής του Νέου Προγράμματος Σπουδών των Θρησκευτικών. Το Βήμα, 08.10.2016. Ανάκτηση 01-02-2016, από: <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=834735>
- Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων (2016). *Οδηγίες για τη διαχείριση της διδακτέας ύλης του μαθήματος των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο*. Μαρούσι, 6-10-2016, Αρ. Πρωτ. 165600/Δ1.
- Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

- Φλουρής, Γ. (2002), Αναζητώντας ένα νέο πλαίσιο διαμόρφωσης αρχών σχολικής μάθησης και διδασκαλίας: επιπτώσεις στην εκπαιδευτική έρευνα, στο: *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις. Συμπόσιο – Επιμορφωτικό Σεμινάριο, 18-20 Δεκεμβρίου 1998, Ευρωπαϊκό Πολιτιστικό Κέντρο Δελφών*, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 13-45.
- Φραγκουδάκη, Α. (1997). *Οι πολιτικές συνέπειες της ανιστορικής παρουσίας του ελληνικού έθνους* στο Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ. (επιμ) *Τι είν' η πατρίδα μας;- Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα,Θ (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας;- Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Χατζηδάκη, Α. (2016). Ελληνόγλωσση Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στη Διασπορά. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 7(4Α).
- Χλέπα, Ν-Κ. Δημητρόπουλου, Π. (1993). *Ζητήματα θρησκευτικής ελευθερίας στο χώρο της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Αντ. Σάκκουλας,
- Χριστοπούλου, Δ. (1999), *Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα*, , Αθήνα: κριτική.

Παραρτήματα

Πίνακας 1. Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου. Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό

Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: Πορεία και ανάπτυξη (46 ώρες)	Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: Πορεία μέσα από αντιθέσεις (48 ώρες)	Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: Από το τοπικό στο οικουμενικό (48 ώρες)
1. Μεγαλώνουμε και αλλάζουμε (2 δίωρα)	1. Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό; (2 δίωρα)	1. Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο (2 δίωρα)
2. Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό (3 δίωρα)	2. Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών; «Τίνα με λένε οι άνθρωποι είναι;» (2 δίωρα)	2. Το ζήτημα της θρησκείας στη σύγχρονη Ευρώπη (2 δίωρα)
3. Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή της Εκκλησίας (2 δίωρα)	3. Ποιος είναι ο άνθρωπος; (2 δίωρα)	3. Σύγχρονες θρησκευτικές μορφές στην Ορθοδοξία και στον κόσμο (1 δίωρο)
4. Πώς παίρνονται οι αποφάσεις (2 δίωρα)	4. Εμείς και οι «άλλοι» (2 δίωρα)	4. «Πού είναι ο Θεός;»: Η οδύνη του σύγχρονου κόσμου και το αίτημα της σωτηρίας από το κακό (2 δίωρα)
5. Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ (2 δίωρα)	5. Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες (2 δίωρα)	5. Ελπίδα και αγώνας για τη μεταμόρφωση του κόσμου (2 δίωρα)
6. Θρησκευτικές αναζητήσεις της	6. Ορθοδοξία και Νέος Ελληνισμός (2 δίωρα)	6. Από την αρχή έως το τέλος του κόσμου (-)

μακρινής Ανατολής (1 δύωρο)		
		7. Διευρύνοντας τις εμπειρίες μας / Χτίζοντας τον κόσμο μας (Project) (3 δώωρα)

(Πηγή: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, 2016, σ.10-11)

Πίνακας 2. Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Γενικού Λυκείου

A τάξη		B τάξη		Γ τάξη	
Άνθρωπος /Πρόσωπο	Αναζήτηση του Θεού Αυτογνωσία Επικοινωνία Ήθος Αγιότητα	Θεός	Αποκάλυψη Δημιουργία Βίωμα Λύτρωση Αθεΐα	Διλλήματα	Επιστήμη Τεχνολογία Γενετική Οικολογία
Θρησκευτικότητα	Πίστη Λατρεία Προσευχή Γιορτή Σωτηρία	Θρησκεία	Ιερότητα Ανταμοιβή Παράδοση Μύηση Ιεροσύνη/Ιερατείο	Προκλήσεις	Πλούτος Εργασία Συμβίωση Επανάσταση
Κοινότητα	Εκκλησία Ευχαριστία Ενότητα Ταυτότητα Όρια/νόμος	Κοινωνία	Πολίτης Στερεότυπα Πολυπολιτισμικότητα Διάλογος Εκκοσμίκευση	Όραμα	Ειρήνη Δικαιοσύνη Ευτυχία Μεταμόρφωση
Αξίες	Ελευθερία Αγάπη Δικαιώματα Ισότητα Ευθύνη	Πολιτισμός	Γλώσσα Μύθος Έκφραση Ιστορία Οικουμενικότητα		
Κακό	Αμαρτία Θάνατος Αδικία Φανατισμός Υποδούλωση/εξάρτηση	Ηθική	Βιοηθική Έρωτας Ζωή Συγχώρηση Ετερότητα		

(Πηγή: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων, 2016, σ.17)