



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

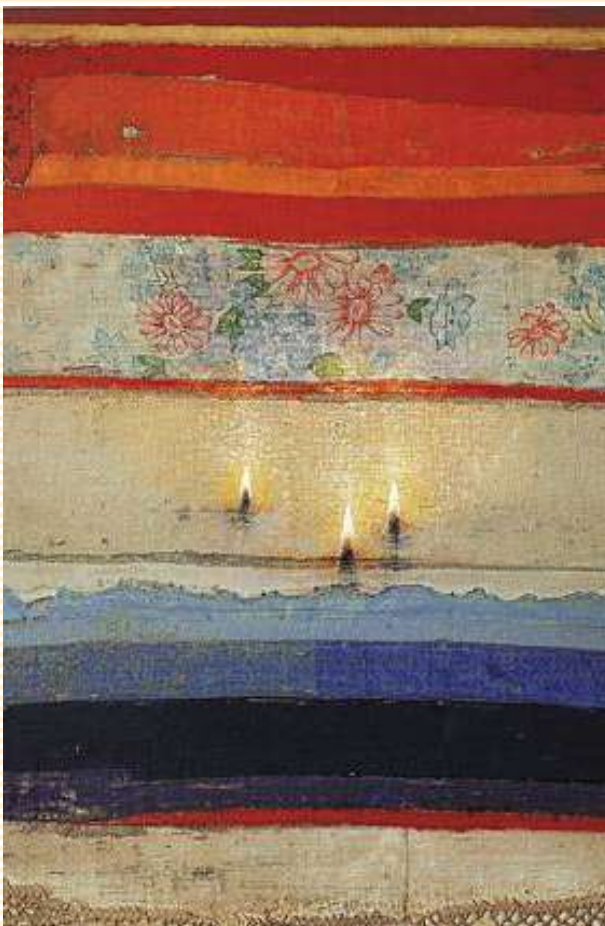
«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^ο αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη»

MIS: 295450

Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο



ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

ΟΔΗΓΟΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ

Δημοτικού
Γυμνασίου

Αθήνα 2011



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη»

MIS: 295450

Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)

Το παρόν έργο έχει παραχθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «*ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη*», με κωδικό MIS 295450 και ειδικότερα στο πλαίσιο του Υποέργου 1: «*Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και οδηγών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων*».

Επιστημονικό Πεδίο:

Θρησκευτικά

Διδακτικό Μαθησιακό Αντικείμενο/Τάξη/επίπεδο εκπαίδευσης:

Θρησκευτικά Γ' - ΣΤ' Δημοτικού, Θρησκευτικά Α' - Γ' Γυμνασίου

ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΤΟΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΤΑ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Η σχολική θρησκευτική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα: Από την κατήχηση στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών

- 1.1. Οι ευρωπαϊκές εξελίξεις γύρω από τη θρησκευτική εκπαίδευση
 - 1.1.1. Η δεκαετία του '60: Οι πρώτες αμφισβητήσεις, η νεο-ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση
 - 1.1.2. Δεκαετία του '70: Προσπάθειες για μια «αντικειμενική» προσέγγιση της θρησκείας
 - 1.1.3. Συνθετικές προσεγγίσεις της δεκαετίας του '80
 - 1.1.4. Δεκαετία του '90: Οι αλλαγές των αιτημάτων προς τη θρησκευτική εκπαίδευση
 - 1.2. Οι ελληνικές εξελίξεις γύρω από τη θρησκευτική εκπαίδευση
 - 1.2.1. Η δεκαετία του '70
 - 1.2.2. Η δεκαετία του '80
 - 1.2.3. Η δεκαετία του '90
 - 1.3. Πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα: Νέες κατευθύνσεις και νέες απαιτήσεις από τη σχολική θρησκευτική εκπαίδευση
- Βιβλιογραφία

2. Το Πρόγραμμα Σπουδών του ΜτΘ στο εκπαιδευτικό πλαίσιο του Νέου Σχολείου

- 2.1. Οι αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών: Από το Πρόγραμμα περιεχομένων στο Πρόγραμμα διαδικασίας
 - 2.1.1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιεχομένων
 - 2.1.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα στόχων (Curriculum)
 - 2.1.3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαδικασίας
- 2.2. Τα χαρακτηριστικά του ΠΣ διαδικασίας
- 2.3. Οι καινοτομίες του νέου ΠΣ του ΜτΘ
 - 2.3.1. Γενικοί σκοποί και προσανατολισμοί του ΜτΘ
 - 2.3.2. Οι θεματικές ενότητες του ΠΣ
 - 2.3.2.α. Τα βασικά θέματα (περιεχόμενα) των ΘΕ
 - 2.3.2.β. Οι διήκουσες θεματικές έννοιες και αρχές ανά κύκλο και τάξη
 - 2.3.2.γ. Η οργάνωση των ΘΕ πάνω στη συνομιλία του κόσμου της θρησκείας με τον κόσμο της ζωής των μαθητών
 - 2.3.2.δ. Η χρήση του ιστορικού καμβά στην ανάπτυξη των θεμάτων
 - 2.3.2.ε. Η διδασκαλία των θρησκειών του κόσμου στους τρεις κύκλους
- 2.4. Ειδικές επισημάνσεις

Βιβλιογραφία

3. Η θρησκευτική μάθηση στο ΠΣ: Από τη στερεότυπη απομνημόνευση των γνώσεων στην ανάπτυξη ικανοτήτων

3.1. Αλλάζοντας απόψεις για τη φύση της γνώσης

3.2. Η έμφαση στην απόκτηση ικανοτήτων

3.2.1. Συμμετέχοντας στη διαδικασία της μάθησης

3.2.2. Οικοδομώντας τη μάθηση

3.2.3. Μαθαίνοντας με νόημα

3.3. Αρχές / κλειδιά για τη θρησκευτική μάθηση

Βιβλιογραφία

4. Παιδαγωγικές προϋποθέσεις της οργάνωσης του μαθήματος των θρησκευτικών στο νέο ΠΣ

4.1. Εισαγωγή

4.2. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία στο ΜτΘ

4.2.1. Παιδαγωγικές προερχόμενες από φαινομενολογικές προσεγγίσεις

4.2.2. Η ερμηνευτική προσέγγιση

4.2.3. Η κριτική προσέγγιση

4.2.4. Η κonstrουκτιβιστική προσέγγιση

4.3. Η κριτική και η κonstrουκτιβιστική παιδαγωγική προσέγγιση ως βάσεις του νέου ΠΣ για το ΜτΘ

Βιβλιογραφία

5. Διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της θρησκευτικής μάθησης

5.1. Εισαγωγικά: από τις μεθόδους στις στρατηγικές διδασκαλίας

5.2. Συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας

5.2.1. Διερευνητικές

5.2.2. Ομαδοσυνεργατικές

5.2.3. Μέθοδος Project

5.3. Δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας

5.4. Μεικτές μορφές διδασκαλίας (διαλογικές)

5.5. Προτεινόμενες στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας για το ΜτΘ

5.5.1. Αναλυτική παρουσίαση των στρατηγικών διδασκαλίας

1. Ιδεοθύελλα - Brainstorming

2. Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου - Think, Pair, Share. (TPS)

2. α. Παραλλαγές της τεχνικής TPS

2.α.ι. Σκέψου, Συζήτησε ισότιμα, Μοιράσου - Think, Timed Pair, Share. (TTPS)

2.α.ii. Σκέψου, Συζήτησε ανά 2 και ανά 4, Μοιράσου. - Think, Pair, Square, Share. (TPSS)

2.α.iii. Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου - Think, Write, Pair, Share. (TWPS)

3. Πέντε π και ένα γ - 5W1H

4. Ανάλυση Διαστάσεων (ΑΔ) - Dimensional Analysis
5. Επίλυση προβλήματος
6. Μελέτη περίπτωσης
7. Χάρτης εννοιών (Εννοιολογικός χάρτης) - Mind map
8. Η τροχιά της μάθησης
9. Χτίζοντας διαδικτυακές γέφυρες - Building e bridges
10. Ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου
11. Κάνοντας θεολογία με τα παιδιά
12. Godly Play
13. Ημερολόγιο Αναστοχασμού - Reflective Journal
14. Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού - Artful thinking
 13. α. Ερώτηση, εξέταση, έρευνα
 13. α. 1. ΒΛΕΠΩ, ΙΣΧΥΡΙΖΟΜΑΙ, ΑΝΑΡΩΤΙΕΜΑΙ - [I see, I think, I wonder].
 13. α. 2. ΣΚΕΦΤΕΙΤΕ, ΑΜΦΙΒΑΛΛΕΤΕ, ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΤΕ [Think, puzzle, explore]
 13. α. 3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ [Creative Questions]
 13. β. Παρατήρηση και περιγραφή
 13. β. 1. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ [e laboration game]
 13. β. 2. Η ΑΡΧΗ, Η ΜΕΣΗ & ΤΟ ΤΕΛΟΣ [Begining, middle, end]
 13. β. 3. ΚΟΙΤΑΖΟΝΤΑΣ: ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ [Looking: Ten times Two]
 13. β. 4. ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ: ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ [Listening: Ten times Two]
 13. β. 5. ΧΡΩΜΑΤΑ, ΣΧΗΜΑΤΑ, ΓΡΑΜΜΕΣ [Colors, shapes, lines] Τι είναι, με τι μοιάζουν και τι κάνουν;
 13. γ. Συγκρίνοντας και συνδέοντας
 13. γ. 1. ΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΙΤΛΟΥΣ [Headlines]
 13. γ. 2. ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ, ΕΠΕΚΤΕΙΝΟΝΤΑΣ, ΠΡΟΚΑΛΩΝΤΑΣ [Connect, extend, challenge]
 13. γ. 3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ - ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΓΟΡΙΕΣ [Creative comparisons]
 13. δ. Εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης
 13. δ. 1. ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ, ΓΝΩΡΙΖΩ, ΦΡΟΝΤΙΖΩ [Perspective, know, care about]
 13. ε. Ερμηνεία και αιτιολόγηση
 13. ε. 1. «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» [What makes you say that?]
 13. ε. 2. ΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ, ΔΙΕΡΩΤΗΣΗ [Claim, support, question]
 13. στ. Άλλες δημιουργικές τεχνικές
 13. στ. 1. Δημιουργία κολλάζ
 13. στ. 2. Ζωγραφική
15. Αντιγνωμίες
16. Επισκέψεις
17. Θεματική προσέγγιση
18. Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης

19. Χιονοστιβάδα
20. Αφήγηση ιστοριών
21. Βιωματικές τεχνικές και δραστηριότητες
 - i. Δραματοποίηση / Σκηνές ή στιγμιότυπα
 - ii. Προσομοίωση
 - iii. Θετικό - Αρνητικό
 - iv. «Παγωμένη» εικόνα - Still Image
 - v. Παιχνίδια ρόλων
 - vi. Χτίσιμο της στάσης του ρόλου
 - vii. Συλλογικός ρόλος
 - viii. Ρόλος στον τοίχο
 - ix. Ανακριτική καρτέλα
 - x. Καρέκλα αφήγησης
 - xi. Κύκλος της συνείδησης
 - xii. Κύκλος του κουτσομπολιού
22. Τεχνικές δράματος για αναστοχασμό
 - i. Ανίχνευση της σκέψης του ρόλου
 - ii. Σύνταξη κειμένων
 - iii. Ομαδικό γλυπτό
 - iv. Παίρνοντας απόσταση
23. Άλλες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης
 - i. Εικαστικές δραστηριότητες
 - ii. Μουσικές δραστηριότητες
 - iii. Γλωσσικές δραστηριότητες
 - iv. Άλλες δραστηριότητες

5.6. Ενδεικτικά παραδείγματα υλοποίησης διδακτικών στρατηγικών στο ΜτΘ
Βιβλιογραφία

6. Υλοποιώντας το Πρόγραμμα Σπουδών

- 6.1. Οργάνωση και σχεδιασμός της διδασκαλίας
- 6.2. Επιλογή μεθόδων και στρατηγικών
- 6.3. Πραγματοποιώντας τη διδασκαλία
- 6.4. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας
 - 6.4.1. Αναγκαιότητα και παραδοχές
 - 6.4.2. Ζητήματα πολιτισμικής διαφοροποίησης
 - 6.4.3. Μορφές διαφοροποίησης της διδασκαλίας
 - 6.4.4. Δειγματικές προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας
- 6.5. Δειγματικές εφαρμογές του ΠΣ και καλές πρακτικές (GOOD PRACTICES)
 - 6.5.1. Σχέδια διδασκαλίας / Καλές πρακτικές Δημοτικού

6.5.1.α. Γ΄ τάξη Δημοτικού: ΘΕ 7

6.5.1.β. Δ΄ τάξη Δημοτικού: ΘΕ 3

6.5.1.γ. Ε΄ τάξη Δημοτικού: ΘΕ 4

6.5.2. Σχέδια διδασκαλίας / Καλές πρακτικές Γυμνασίου

6.5.2.α. Α΄ τάξη Γυμνασίου: ΘΕ 3

6.5.2.β. Α΄ τάξη Γυμνασίου: ΘΕ 4

6.5.2.γ. Β΄ τάξη Γυμνασίου: ΘΕ 1

6.5.2.δ. Β΄ τάξη Γυμνασίου: ΘΕ 1

Βιβλιογραφία

7. Η αξιολόγηση ως παιδαγωγική διαδικασία

7.1. Μορφές αξιολόγησης

7.1.1. Διαγνωστική αξιολόγηση

7.1.2. Διαμορφωτική αξιολόγηση

7.1.3. Τελική αξιολόγηση

7.2. Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης

7.2.1. Τεχνικές αξιολόγησης

7.3. Παρακολουθώντας την πρόοδο του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών μας

Βιβλιογραφία

8. Ο εκπαιδευτικός του ΜτΘ

8.1. Διδάσκοντας Θρησκευτικά στο Δημοτικό Σχολείο

8.2. Ο θεολόγος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Βιβλιογραφία

1. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 21^{ΟΥ} ΑΙΩΝΑ: ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΑΤΗΧΗΣΗ ΣΤΟΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Στην πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα, η οργάνωση σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης αποτελεί κοινό τόπο σε όλες σχεδόν τις ευρωπαϊκές χώρες, με εξαίρεση τη Γαλλία, τη Σλοβενία και την Αλβανία· ταυτόχρονα όμως πρόκειται για μία πολυεπίπεδη διαπραγμάτευση καθώς οι χώρες παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλία και διαφορές ως προς την ιστορία, τη γλώσσα, τους θεσμούς, τις παραδόσεις, τον πολιτισμό, την εκπαίδευση, τη θρησκεία, τη σχέση Εκκλησίας-Πολιτείας κ.ά. Από τις αρχές περίπου της δεκαετίας του '60 αναδείχθηκε ένα ευρύ φάσμα παιδαγωγικών προσεγγίσεων στη μελέτη της θρησκείας, οι οποίες επέφεραν σημαντικές τροποποιήσεις στον προσανατολισμό και στην πρακτική της σχολικής θρησκευτικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για αλλαγές που βασίστηκαν σε εκτεταμένες θρησκευτοπαιδαγωγικές έρευνες και εκφράστηκαν με σχεδιασμένες και στοχευμένες εφαρμογές στο πλαίσιο του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ). Στο ίδιο διάστημα η ελληνική θρησκ. εκπ/ση επιχειρούσε, εντός των αναταραχών του εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος, να αναβαθμίσει τον εκπαιδευτικό της ρόλο.

Η κατανόηση τόσο των ευρωπαϊκών όσο και των ελληνικών εξελίξεων προβάλλει ως αδήριτη ανάγκη, αφενός για να αντιληφθούμε το εκπαιδευτικό βήμα που επιχειρείται με το παρόν Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ), και αφετέρου για να συμβαδίσουμε απέναντι στα κοινά αιτήματα που η εποχή μας προβάλλει προς τη θρησκ. εκπ/ση σε όλο τον κόσμο. Στην παρούσα ενότητα επιχειρείται: α) Η αδρομερής επισκόπηση των ευρωπαϊκών εξελίξεων, κυρίως αυτών που επιχείρησαν την υπέρβαση της κλειστής ομολογιακής θρησκ. εκπ/σης, β) η διερεύνηση των σχετικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή συγκεκριμένων ΜτΘ και γ) η επισκόπηση των ελληνικών εξελίξεων γύρω από το ΜτΘ για το αντίστοιχο διάστημα και η ανάδειξη των συγκλίσεων ή αποκλίσεων τους με τις ευρωπαϊκές και δ) τα σύγχρονα αιτήματα που αναφέρονται διεθνώς σε σχέση με τη θρησκ. εκπ/ση.

Ο χωρισμός των υποενοτήτων σε δεκαετίες, όσο κι αν είναι «συμβατικός», σε ένα μεγάλο βαθμό παρακολουθεί τις συγκεκριμένες εξελίξεις που πραγματοποιήθηκαν.

1.1. Οι ευρωπαϊκές εξελίξεις γύρω από τη θρησκευτική εκπαίδευση

Όσο κι αν η ευρωπαϊκή «ποικιλία» καθιστά δύσκολες τις γενικεύσεις, πολλές από τις εξελίξεις στον χώρο της θρησκευτικής διδασκαλίας και μάθησης μπορούν να χαρακτηρίζονται γενικευμένα ως «ευρωπαϊκές», ιδιαίτερα από το δεύτερο ήμισυ

του 20ού αιώνα. Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης μέχρι περίπου τη δεκαετία του '60 ο χαρακτήρας της σχολικής θρησκ. εκπ/σης ήταν σαφέστατα ομολογιακός/κατηχητικός, αφού βασικός σκοπός της ήταν η εισαγωγή των μαθητών στη χριστιανική θρησκευτική κληρονομιά, η ενίσχυση της πίστης τους και η καλλιέργεια των χριστιανικών ηθικών αξιών. Συνακόλουθα το ΜτΘ αφορούσε στη διδασκαλία αποκλειστικά του Χριστιανισμού, η οποία βασιζόταν στις μεν προτεσταντικές χώρες κυρίως στη μελέτη της Βίβλου, ενώ στις ρωμαιοκαθολικές - εκτός από τη μελέτη της Βίβλου- και στη διδασκαλία των δογμάτων της Εκκλησίας. Αυτό το είδος θρησκ. εκπ/σης δικαιωνόταν θεολογικά με το επιχείρημα ότι οι μαθητές ήταν βαπτισμένοι χριστιανοί, εκπαιδευτικά δε με τη συμμόρφωση του μαθήματος προς το δασκαλοκεντρικό κανονιστικό μοντέλο εκπαίδευσης που μέχρι τότε κυριαρχούσε: τη μεταβίβαση, δηλαδή, αντικειμενικής και «προκατασκευασμένης» θεολογικής γνώσης από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές, οι οποίοι «αποδεικνύουν» τη θρησκευτική επάρκειά τους αναπαράγοντάς την.

1.1.1. Η δεκαετία του '60: Οι πρώτες αμφισβητήσεις, η νεο-ομολογιακή θρησκ. εκπ/ση

Η αμφισβήτηση της κατηχητικής κατεύθυνσης της σχολικής θρησκ. εκπ/σης και του κανονιστικού χαρακτήρα του ΜτΘ άρχισε στα μέσα της δεκαετίας του '60 σε ευρωπαϊκές χώρες με ισχυρή εκπαιδευτική παράδοση (π.χ. Μ. Βρετανία, Γερμανία). Η συνθήκη αυτή σχετιζόταν τόσο με τις σημαντικές εκκλησιαστικές (Β' Βατικανή Σύνοδος) και κοινωνικές (εκκοσμίκευση των δυτικών κοινωνιών, ιδιωτικοποίηση της θρησκείας, αμφισβήτηση του «δυτικού» τρόπου ζωής, Μάης του '68) εξελίξεις όσο και με τις μεγάλες εκπαιδευτικές αλλαγές της εποχής που εκφράζονται με τη μετακίνηση των θεωριών μάθησης από το κανονιστικό δασκαλοκεντρικό πρότυπο στα ενεργητικά μαθητοκεντρικά πρότυπα. Εκτεταμένες θρησκευτοπαιδαγωγικές έρευνες της ίδιας δεκαετίας (βλ. Η. Loukes, 1961, R. Goldman, 1964) αποδείκνυαν την αναποτελεσματικότητα του ΜτΘ και την κλιμακούμενη αποδυνάμωσή του στη συνείδηση των μαθητών.

Στις εξελίξεις που ακολούθησαν κυριάρχησαν τα παιδαγωγικά κριτήρια και οι θέσεις του Βρετανού R. Goldman. Με αφετηρία την παραδοχή του ότι η θρησκεία είναι μια απόλυτα προσωπική εμπειρία, προτάθηκε η οργάνωση της διδασκαλίας της όχι πάνω στην «αντικειμενική» γνώση της Βίβλου και των δογμάτων, αλλά πάνω στις «υποκειμενικές» εμπειρίες ζωής των μαθητών. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών (Curricula [CU]) αναπτύχθηκαν επί ενός διευρυμένου πεδίου περιεχομένων προσανατολισμένων πάνω σε σύγχρονα «θέματα ζωής», τα οποία οι μαθητές όφειλαν να επεξεργαστούν υπό τη χριστιανική/βιβλική θεώρηση. Με αυτόν τον τρόπο τα περιεχόμενα της πίστης μεταδίδονταν ή «μεταγλωττίζονταν» σε συνθήκες

σύγχρονης εμπειρίας και ζωής. Εννοείται βέβαια πως οι στόχοι ενός τέτοιου ΜτΘ δεν ήταν αποκλειστικά γνωστικοί (τι έμαθαν οι μαθητές), αλλά *ποιοτικοί* και *ευέλικτοι* (πόσο συμμετείχαν στις συζητήσεις, αν εκφράστηκαν προσωπικά, πόση φαντασία επέδειξαν κ.ά.). Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώθηκε ένας νέος τύπος θρησκ. εκπ/σης, ο λεγόμενος **νεο-ομολογιακός**, με πυρηνική του ιδέα/κατεύθυνση την **«εμπειρία»**. Στα όριά του αναπτύχθηκαν μαθητοκεντρικά πρότυπα διδασκαλίας αποστασιοποιημένα από την κανονιστική επικέντρωση στα περιεχόμενα του μαθήματος.

Ωστόσο, η αρχική ευφορία που δημιούργησε στον χώρο της θρησκ. εκπ/σης η νεο-ομολογιακή εκδοχή της δεν διήρκεσε πολύ. Στις αρχές της δεκαετίας του '70 το «εμπειριακό» νεο-ομολογιακό ΜτΘ είχε ήδη αμφισβητηθεί, καθώς διαπιστωνόταν ότι: α) ήταν ανέφικτη η δημιουργία ενός πλαισίου σοβαρής μελέτης της θρησκείας, καθώς σπάνια η διδασκαλία κατόρθωνε να προχωρήσει πέρα από τις συζητήσεις – πολύ συχνά απροϋπόθετες και χαοτικές– γύρω από τα «θέματα ζωής» και τις εμπειρίες των μαθητών· β) μαθητές και εκπαιδευτικοί φαινόταν ότι βρίσκονται σε σύγχυση, καθώς δεν ήξεραν τι ακριβώς «έχουν να κάνουν» στα όριά του ΜτΘ και ως εκ τούτου το μάθημα δεν έβρισκε την ακριβή του θέση στο σχολικό πρόγραμμα («αποσχολαιοποίηση»)· γ) δεν αντιμετώπιζε με επιτυχία το μεγάλο ζήτημα της ελευθερίας απέναντι στην προσωπική θρησκευτική πίστη, όπως τουλάχιστον είχε τεθεί από τις αρχές του '60 με την αμφισβήτηση του κατηχητισμού στο σχολικό περιβάλλον. Αντίθετα εύκολα δημιουργούσε συνθήκες μονόδρομης/μονοφωνικής διδακτικής διεργασίας, η οποία στα χέρια ενός ακατάλληλου εκπαιδευτικού μπορούσε να διολισθαίνει στη θρησκευτική χειραγώγηση (indoctrination).

Το άλλο «αναθεωρητικό» κύμα της νεοομολογιακής ΘΕ, που είχε ήδη αρχίσει να εκφράζεται, σχετιζόταν με το ισχυρό μεταναστευτικό ρεύμα και τις αυξανόμενα πλουραλιστικές συνθήκες των ευρωπαϊκών κοινωνιών και τις ετερογενείς σχολικές τάξεις. Καίρια ήταν τα ερωτήματα που εύλογα που ετίθεντο: Τι θα διδάσκονται οι μη χριστιανοί μαθητές; Αποκλειστικά τον Χριστιανισμό ή και τη δική τους πίστη; Κι ακόμη πιο πέρα: Μήπως όλοι οι μαθητές χρειάζονται έναν τύπο διαθρησκειακής εκπαίδευσης, η οποία θα τους διευκολύνει στην αλληλοκατανόηση; Πώς θα μπορούσε να συνδυαστεί η διδασκαλία του Χριστιανισμού με τη διδασκαλία των άλλων θρησκειών; Τα περιεχόμενα του ΜτΘ θα έχουν σχέση μόνο με τις θρησκευτικές γνώσεις και θα αφήνουν την πίστη στον χώρο της κατήχησης ή όχι; Αν η πίστη αποτελεί αντικείμενο του ΜτΘ, με ποιους τρόπους θα οργανωθεί η διδασκαλία, ώστε να μην καταλήγει σε θρησκευτικό «διαποτισμό»; Με ποιον τρόπο το ΜτΘ μπορεί τελικά να υπηρετήσει ρεαλιστικά και αποτελεσματικά τους στόχους του σχολείου σε μια πλουραλιστική κοινωνία; Εύκολα αναγνωρίζουμε ότι πρόκειται για ερωτήματα που στα ελληνικά πράγματα θα αναδειχθούν μόλις στη δεκαετία του

’90, όταν η Ελλάδα γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών και αρχίζει να διαφοροποιείται σημαντικά το προφίλ των μαθητών του ελληνικού σχολείου.

Εντός ενός τέτοιου πλαισίου πλουραλιστικών εξελίξεων στην Ευρώπη γινόταν πλέον αποδεκτό πως το ΜτΘ δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της εποχής, διατηρώντας τον «ειδικό» (=χριστιανικό) χαρακτήρα του και αγνοώντας ή θεωρώντας εκ προοιμίου λανθασμένα τα άλλα τμήματα του Χριστιανισμού και βέβαια τις υπόλοιπες θρησκείες. Είναι γεγονός, ότι αυτή η ανάγκη υπέρβασης της μονοφωνικής (χριστιανικής) θρησκ. εκπ/σης εκφράστηκε περισσότερο στον βρετανικό και βορειοευρωπαϊκό χώρο, παρά στο γερμανικό, καθώς στη Γερμανία (αλλά και Αυστρία και Βέλγιο) ανέκαθεν ίσχυε ένα σύστημα παράλληλων ΜτΘ για όλες τις αναγνωρισμένες θρησκείες και ομολογίες. Ωστόσο και στην ομολογιακή μεν αλλά παιδαγωγικά ευαίσθητη γερμανική θρησκ. εκπ/ση, λαμβάνει χώρα από το ’60 μια σοβαρή μαθητοκεντρική μετακίνηση της ερμηνευτικής έμφασης από τα βιβλικά κείμενα στα κοινωνικά προβλήματα και θέματα (παγκόσμια πείνα, ανεργία, οικολογία κ.ά.). Από το ’70 δε και μετά και έως τη δεκαετία του ’80 κυριάρχησε το μοντέλο της «Συσχετιστικής Διδακτικής» (Korrelationsdidaktik: G. Lange, A. Exeler, G. Miller), δηλαδή μια μαθησιακή διεργασία ερμηνείας, διευκρίνισης και συσχετισμού της ανθρώπινης εμπειρίας με τη χριστιανική παράδοση.

1.1.2. Δεκαετία του ’70: Προσπάθειες για μια «αντικειμενική» προσέγγιση της θρησκείας

Στη δεκαετία του ’70 αναδείχθηκε ένας νέος τύπος θρησκ. εκπ/σης που βασιζόταν στη *φαινομενολογική προσέγγιση* της θρησκείας. Πάνω σε αυτή την επιστημολογική βάση διαμορφώθηκε στη δεκαετία του ’70 το **φαινομενολογικό ΜτΘ**. Βασική παιδαγωγική αρχή του Σκωτσέζου εισηγητή του, θρησκευοπαιδαγωγού και θεολόγου Ninian Smart, ήταν ότι η θρησκευτική μάθηση και διδασκαλία θα πρέπει να προάγουν τόσο ακαδημαϊκές όσο και προσωπικές μορφές γνώσης και κατανόησης, η δε σχολική θρησκ. εκπ/ση χρειάζεται να αναλύει τη θρησκεία εντός μιας παγκόσμιας συνάφειας και βάσει της πρακτικής της· ανέδειξε μάλιστα (1973) επτά διαστάσεις αυτής της πρακτικής: *δογματική, μυθολογική, ηθική, τελετουργική, εμπειριακή, κοινωνική και υλική*. Τα περιεχόμενα των CU του ΜτΘ οργανώθηκαν πάνω στα φαινόμενα της πρακτικής των θρησκειών στον κόσμο. Στόχοι της φαινομενολογικής θρησκ. εκπ/σης ήταν:

1. Να μελετήσουν οι μαθητές τις διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις με τον τρόπο που αυτές κατανοούν τον εαυτό τους και χωρίς να προϋποτίθεται προσωπική αποδοχή ενός συγκεκριμένου θρησκευτικού δόγματος. Σε αυτή τη μελέτη οι μαθητές δεν ασχολούνται με ορισμούς, περιλήψεις δογμάτων

και ιστορικές διαδρομές των θρησκειών, αλλά προσεγγίζουν τα φαινόμενα και τις πρακτικές της θρησκείας στον κόσμο (μύθους, τελετουργίες, εμπειρίες, υλικά, ιερούς χρόνους, ιερούς τόπους, σύμβολα, προσκυνήματα, γραφές, ιερά και ιερείς), προσπαθώντας να μπουν στη θέση των πιστών («step into the shoes») και να αισθανθούν όπως εκείνοι, χωρίς να προβαίνουν σε αξιολογικές κρίσεις και έχοντας βάλει στην άκρη τις προσωπικές τους γνώμες. Έτσι συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται τα συγκεκριμένα πιστεύω, αντιλαμβάνονται βαθύτερα πώς δομείται μια θρησκευτική αντίληψη (σε σχέση με τους ιερούς τόπους, χρόνους και πρόσωπα) και ταυτόχρονα συναισθάνονται τον θρησκευτικά και πολιτιστικά «άλλον».

2. Να αποκτήσουν οι μαθητές ιδιαίτερες ικανότητες κατανόησης των θρησκευτικών ζητημάτων (π.χ. αντίληψη για τη συνεισφορά της θρησκείας στον πολιτισμό, κατανόηση των θρησκευτικών πιστεύω και πρακτικών, συνειδητοποίηση των προκλήσεων που συνεπάγεται η θρησκευτική πίστη) και να είναι σε θέση να σκέφτονται (φιλοσοφικά, κοινωνιολογικά, ψυχολογικά, ιστορικά, ηθικά και αισθητικά) γύρω από τη θρησκεία.
3. Να εμπλακούν οι μαθητές σε διεργασίες στοχασμού εντός των οποίων τα αποτελέσματα του διαλόγου τους με τη θρησκευτική εμπειρία «συνομιλούν» με τις ζωές θρησκείας, έτσι ώστε η μία περιοχή να ερμηνεύει και να ενισχύει την άλλη.

Παρατηρώντας αυτές τις τρεις στοχεύσεις διαπιστώνουμε ότι καθεμιά απαιτεί διαφορετικό είδος παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης. Τελικά η χρήση και η αποδοχή του φαινομενολογικού μοντέλου ΜτΘ σχετίστηκε περισσότερο με τον πρώτο στόχο, δηλαδή με τη μελέτη των επτά διαστάσεων της θρησκείας και με τη θεώρηση των θρησκειών σε ένα διευρυμένο πλαίσιο με έμφαση στις μεταξύ τους ομοιότητες. Οι άλλες δύο στοχεύσεις δεν «μεταφράστηκαν» ποτέ σε παιδαγωγικές διεργασίες ή στρατηγικές. Αυτός, άλλωστε, είναι και ο λόγος που η φαινομενολογική θρησκ. εκπ/ση –σε αντίθεση με τις επιδιώξεις του Smart– θεωρήθηκε ως μια «εξωτερική» (explicit), αντικειμενική περιγραφική και επικεντρωμένη στα περιεχόμενα διδακτική προσέγγιση της θρησκείας. Στον βαθμό που το μοντέλο στηριζόταν στη διερευνητική μάθηση, συνέβαλε τα μέγιστα στην ανάπτυξη της διδακτικής μεθοδολογίας: παρατήρηση και συγκέντρωση δεδομένων, συμμετοχικές παρατηρήσεις, πραγματοποίηση συνεντεύξεων, ανάπτυξη και διακίνηση ερωτηματολογίων, μελέτη περίπτωσης, συζήτηση κ.ά.

Η φαινομενολογική θρησκ. εκπ/ση κυριάρχησε σε όλη τη δεκαετία του '70 και του '80 στη Βρετανία και επηρέασε τα ΜτΘ (ακόμη και τα ομολογιακά) σε όλη την Ευρώπη και την Αυστραλία. Σε μια πρώτη μάλιστα φάση φάνηκε πως αντιμετώπιζε

τα προβλήματα της νεο-ομολογιακής θρησκ. εκπ/σης, πετυχαίνοντας πολυθρησκευτική μάθηση και κατανόηση και ανοχή της θρησκευτικής ετερότητας, χαρακτηριστικά που αρμόζουν στις πλουραλιστικές ευρωπαϊκές κοινωνίες και στις ετερογενείς σχολικές τάξεις.

Ωστόσο, παρά την απογείωση της διδασκαλίας των θρησκειών του κόσμου, στην πράξη διαπιστώθηκαν αρκετά και ερευνητικά τεκμηριωμένα προβλήματα: α) Οι μαθητές δεν κατάφερναν να φτάσουν σε ανώτερες κατηγορίες θρησκευτικής γνώσης, σκέψης και απόκτησης κριτηρίων, καθώς αυτό που κυρίως αφομοίωναν ήταν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των θρησκειών· β) οι πολλές πληροφορίες γύρω από διάφορες θρησκείες μπορούσαν να δημιουργούν σύγχυση στους μαθητές (mish-mash/«σαλάτα»), με τον σχετικισμό και τον συγκρητισμό να ελλοχεύουν· γ) δεν φαινόταν καθόλου σίγουρο ότι όλες αυτές οι πληροφορίες πράγματι ενδιέφεραν τους μαθητές· δ) δεν άγγιζαν τα ζητήματα της «αλήθειας» και των απαντήσεων σε ζητήματα ζωής που κομίζει η θρησκεία, την ιστορική της διάσταση αλλά και τις αντινομίες της (στοιχεία απαραίτητα για αληθινή θρησκευτική μόρφωση)· ε) η επαρκής πληροφόρηση για τις θρησκείες δεν συνεπαγόταν αυτονόητα την ανοχή και τον σεβασμό προς τον θρησκευτικά άλλον (που αποτελούσε την κορυφαία επιδίωξη της φαινομενολογικής θρησκ. εκπ/σης!). Επιπλέον, παρατηρήθηκαν δυσκολίες γύρω από την εφαρμογή της φαινομενολογικής προσέγγισης στον Χριστιανισμό, δηλαδή, πώς μπορεί να διδάσκεται ο Χριστιανισμός «αντικειμενικά» ως μια «θρησκεία του κόσμου» σε μια χώρα με χριστιανικό υπόβαθρο.

Η επικράτηση και η ισχυρή επιρροή της φαινομενολογικής θρησκ. εκπ/σης στα CU των μη ομολογιακών ΜτΘ δεν σήμαινε βέβαια πως εγκαταλείφθηκαν οι «εσωτερικές» (implicit) εμπειριακές προσεγγίσεις της προηγούμενης δεκαετίας, οι οποίες συνέχισαν να είναι δημοφιλείς. Οι υπερασπιστές τους διατράνωναν ότι μια μη ομολογιακή, εμπειριακή προσέγγιση της θρησκευτικής γνώσης είναι αυτή που μπορεί πράγματι να βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο να κατανοούν τις θρησκευτικές ιδέες και πεποιθήσεις – δικές τους και των άλλων – αλλά και να συνεισφέρει στην προσωπική τους ανάπτυξη.

Με τη γνώση των θρησκειών του κόσμου να αποτελεί πλέον βασικό περιεχόμενο της θρησκ. εκπ/σης, στο τέλος της δεκαετίας του '70, διαμορφώνεται μια **τάση γεφύρωσης εμπειριακής - φαινομενολογικής θρησκ. εκπ/σης** (Holm, Hay, και πρώιμος Grimmitt [1973]), που επηρεάζει τα περισσότερα ευρωπαϊκά ΜτΘ.

1.1.3. Συνθετικές προσεγγίσεις της δεκαετίας του '80

Στο τέλος της δεκαετίας του '70 αναδεικνύεται η πλέον ενδιαφέρουσα συνθετική προσέγγιση θρησκ. εκπ/σης δομημένη πάνω σε παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες

εμπνέονται από τη θεωρία της ανθρώπινης ανάπτυξης. Ο Βρετανός εισηγητής της M. Grimmitt, καθ' υπέρβαση της **«μελέτης της Θρησκείας»** (learning the religion) που αρμόζει σε μονοθρησκευτικά περιβάλλοντα, καθιερώνει για τη μελέτη της θρησκείας τις διαστάσεις **«γύρω»** και **«από»** τη θρησκεία (learning about & learning from religion/s). Οι όροι αυτοί από τότε και μέχρι σήμερα χρησιμοποιούνται ως *termini technici* στον θρησκευτοπαιδαγωγικό διάλογο. Η θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή αυτής της προσέγγισης εκφράζεται με έναν πολύ απλό τρόπο από τον ίδιο τον Grimmitt: *«εάν οι θρησκείες μελετώνται με έναν τρόπο που να βάζει πλάι πλάι το 'περιεχόμενο' του θρησκευτικού κόσμου της ζωής των πιστών με το 'περιεχόμενο' του κόσμου της ζωής των μαθητών, τότε οι μαθητές είναι ικανοί και να αποκτούν πληροφόρηση γύρω από τα θρησκευτικά πιστεύω και τις αξίες και να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους ως εργαλεία για την κριτική αξιολόγηση των δικών τους πεποιθήσεων και αξιών»*. Αυτό το «πλάι πλάι» δεν πρέπει να θεωρηθεί ως μια απλή υποβολή ερωτήσεων ή λίγων στιγμών στοχασμού και έκφρασης απόψεων των μαθητών στο τέλος της διδασκαλίας. Πρόκειται για μια κατεξοχήν μαθησιακή διεργασία εντός της οποίας οι μαθητές: α) ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν τι σημαίνουν οι απαντήσεις της θρησκευτικής πίστης στα θεμελιώδη υπαρξιακά ερωτήματα που αναδύονται από τον προσωπικό τους στοχασμό και β) αποκτούν ικανότητες να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, προκειμένου να κατανοήσουν σε βάθος τις προσωπικές εμπειρίες και την αυτοσυνειδησία τους. Εύκολα αντιλαμβάνεται κάποιος πως πρόκειται για μια μαθησιακή προσέγγιση που απαιτεί διεισδυτικές και διευρυμένες εφαρμογές και ως προς τη δομή του ΑΠ και ως προς την επιλογή των περιεχομένων και των διδακτικών μεθόδων.

Εντός αυτού του συνθετικού πλαισίου διαμόρφωσης της μη ομολογιακής θρησκ. εκπ/σης από τα μέσα της δεκαετίας του '80 ξεκίνησαν προσπάθειες για εισαγωγή (στα CU και στη διδακτική πρακτική) περισσότερων στοιχείων που να ευνοούν την πνευματική και ηθική ανάπτυξη των παιδιών, εννοώντας βέβαια την «πνευματικότητα» σε μια ευρύτερα ανθρωπιστική διάσταση και με κανένα τρόπο ταυτίζοντάς την αποκλειστικά με την χριστιανική πνευματικότητα. Έχει νόημα να υπογραμμισθεί πως στο τέλος του '80 ακόμη και στα ομολογιακά ΜτΘ (π.χ. Γερμανία, Αυστρία, Βέλγιο) αναπτύσσονται εκτεταμένες διομολογιακές και διαθρησκειακές προσεγγίσεις, με στόχο μια αντικειμενική παρουσίαση των θρησκευτικών παραδόσεων.

1.1.4. Δεκαετία του '90: Οι αλλαγές των αιτημάτων προς τη θρησκευτική εκπαίδευση

Το ίδιο διάστημα η ευρωπαϊκή θρησκ. εκπ/ση επηρεάζεται βαθιά από τις μετανεωτερικές παραδοχές (άρνηση των μεγάλων ερμηνειών της πραγματικότητας,

ολισθηρότητα της γλώσσας, ριζική αμφισβήτηση της φύσης της ίδιας της γνώσης, αντιρεαλισμός, εκλεκτικισμός, σχετικισμός, «μικρές αφηγήσεις» κ.ά.). Στις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις που αναπτύσσονται, η διδασκαλία επικεντρώνεται στις προσωπικές αφηγήσεις των μαθητών, ενώ ελαχιστοποιείται η σημασία των περιεχομένων του ΜτΘ. Οι μαθητές δεν αποτελούν πλέον ένα μέρος της διδασκαλίας αλλά μέρος του ίδιου του θέματος του ΜτΘ. Γι' αυτό τον λόγο τα **ερμηνευτικά** και **διαλογικά** μοντέλα ΜτΘ, στηριγμένα σε εθνογραφικές έρευνες αλλά και σε ποικιλία θεωριών (ερμηνευτική, συναφειακή θεολογία, πολιτική, κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας, διαθρησκειακό διάλογο, θεωρία της λογοτεχνίας κ.ά.), προσανατολίζονται στην ανάδειξη των θρησκευτικοπολιτιστικών εμπειριών, στοχασμών και αλληλεπιδράσεων των μαθητών. Στόχος αυτών των προσεγγίσεων είναι να βοηθήσουν τους μαθητές, ώστε να διαμορφώσουν οι ίδιοι τις προσωπικές τους θέσεις για τον θρησκευτικό πλουραλισμό, αναγνωρίζοντας την εσωτερική ποικιλία, τα διαπερατά όρια και την αντιθετική φύση των θρησκευτικών παραδόσεων, καθώς και τη πολυπλοκότητα της πολιτιστικής έκφρασης.

Μια άλλη προσέγγιση, απόρροια της μεταμοντέρνας συζήτησης περί θρησκ. εκπ/σης, είναι αυτή που δίδει έμφαση στον στόχο του **θρησκευτικού γραμματισμού**. Ο Βρετανός βασικός εισηγητής της Andrew Wright, διαφωνώντας με τη φιλοσοφική και επιστημολογική βάση των προηγούμενων προσεγγίσεων και αφορμώμενος από τις απόψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής θεωρίας, αναλύει διεισδυτικά και κριτικά τους τρόπους με τους οποίους λειτούργησε μέχρι σήμερα η ΘΕ. Αποδεχόμενος τις θέσεις του Κριτικού Ρεαλισμού θεωρεί πως δεν είναι η εμπειρία αυτό που χρειάζονται οι μαθητές ως εργαλείο για να κατανοήσουν τη θρησκεία, αλλά ο θρησκευτικός γραμματισμός τους, καθώς η θρησκευτική γλώσσα (αφήγηση, σύμβολα, μεταφορές, δόγματα) έχει την ικανότητα να απεικονίζει την ακριβή φύση της πραγματικότητας και να ενσωματώνει την αλήθεια. Συνακόλουθα, οι μαθητές για να κατανοήσουν τις θρησκείες χρειάζονται πρωτίστως τη γλωσσική επάρκεια που τους επιτρέπει να εμβαθύνουν στις θρησκευτικές παραδόσεις, να διακρίνουν και να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους υπό το φως ενός δημόσιου διαλόγου. Πρόκειται για μια προσέγγιση θρησκ. εκπ/σης που επιχειρεί:

- να αφυπνίσει την αντίληψη του μαθητή ώστε να συνειδητοποιήσει τις θρησκευτικές προκατανοήσεις του, δηλαδή τη λανθάνουσα ή μερικώς αρθρωμένη θρησκευτική του παράδοση ή κοσμοθεωρία
- να τον βοηθήσει να μετακινηθεί από τις προκατανοήσεις του και να διαλεχθεί με τις αφηγήσεις και τον λόγο βασικών θρησκευτικών αλλά και κοσμικών παραδόσεων που αρνούνται τη θρησκευτική αλήθεια
- να ενθαρρύνει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ένταση, η οποία αναπτύσσεται μεταξύ της προσωπικής τους άποψης και των προκλήσεων

που αυτή δέχεται, εκθέτοντάς τους απευθείας στη θρησκευτική αμφισημία και βοηθώντας τους να αναπτύξουν ερμηνευτικές ικανότητες.

Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές ούτε διαποτίζονται σε μια θρησκευτική (ή μη θρησκευτική) άποψη ούτε οδηγούνται σε έναν μεταμοντέρνο τύπο θρησκ. εκπ/σης «διάλεξε και πάρε», αλλά ούτε και εκτίθενται σε μια αποκλειστικά περιγραφική, μη αξιολογική «μοντέρνα» μελέτη των θρησκείων. Αντί για όλα αυτά οι μαθητές ενθαρρύνονται και ενισχύονται στη διαμόρφωση θέσεων με ισχυρά επιχειρήματα πάνω στις διεκδικήσεις θρησκευτικής αλήθειας.

Όπως φαίνεται, τόσο το πρότυπο του θρησκευτικού γραμματισμού όσο και τα ερμηνευτικά και διαλογικά πρότυπα δεν είναι ουδέτερα (υπό την έννοια ότι παραμένουν στις εύκολες «εξωτερικές» περιγραφές). Αναγνωρίζοντας την αναπόφευκτη επιρροή του πλουραλισμού στους νέους ανθρώπους επιδιώκουν να τους βοηθήσουν να τον διαχειριστούν. Επιπλέον, αναγνωρίζοντας το δικαίωμα των ανθρώπων να έχουν διαφορετικές θρησκευτικές ή μη απόψεις, καθώς και το γεγονός ότι οι μαθητές θα φέρουν στην τάξη ειδικούς θρησκευτικούς δεσμούς των οικογενειών και των κοινοτήτων τους, δεν στοχεύουν να προωθήσουν ή να υπονομεύσουν συγκεκριμένα πιστεύω των παιδιών, αλλά να τους προσφέρουν ευκαιρίες να μελετήσουν και να στοχαστούν με δομημένο τρόπο διαφορετικές θρησκευτικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις, χρησιμοποιώντας μεθοδικά ικανότητες ερμηνείας και κριτικής. Πρόκειται για προσεγγίσεις ΜτΘ, οι οποίες πολιτικά μεν προάγουν την ανοχή της θρησκευτικής διαφοράς εντός του νομικού πλαισίου, ηθικά δε προσπαθούν να διασφαλίσουν ότι οι πρακτικές και οι αξιώσεις θρησκευτικής αλήθειας θεωρούνται με ευαισθησία, ακρίβεια, διανοητική αυστηρότητα και αμεροληψία.

1.2. Οι ελληνικές εξελίξεις γύρω από τη θρησκευτική εκπαίδευση

1.2.1. Η δεκαετία του '70

Ενώ όλα αυτά συμβαίνουν στην Ευρώπη, τα εκπαιδευτικά πράγματα στην Ελλάδα άρχισαν να κινούνται μετά τη μεταπολίτευση (1974) με τη μεταρρύθμιση του 1976, βασικός σκοπός της οποίας ήταν ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η έξοδος της από την πολύχρονη αποτελμάτωση στην οποία είχε περιέλθει. Ωστόσο, παρά τη θεμελιώδη διακήρυξή της περί υπεροχής του γνωστικού προσανατολισμού του σχολείου και εξασθένησης της εθνοκεντρικής εκπαιδευτικής φιλοσοφίας, το ΜτΘ - μαζί με τα μαθήματα της Ιστορίας και της Γλώσσας - εξακολουθούσε να ενισχύει το ιδεολογικό «οπλοστάσιο» της εκπαίδευσης για τη συγκρότηση της εθνικής-θρησκευτικής συνείδησης και ταυτότητας των μαθητών του ελληνικού σχολείου. Αυτή η αντιφατική επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής εντός της

κοινωνιοστρεφούς και προοδευτικής μεταπολιτευτικής περιόδου ευνοούσε τη διατήρηση του κανονιστικού/φρονηματιστικού προσανατολισμού του ΜτΘ. Εύγλωττη απόδειξη: η σκοποθεσία των ΑΠ του μαθήματος, τα οποία συντάχθηκαν και δημοσιεύτηκαν μέσα σε ένα χρόνο (1977-1978). Πιο συγκεκριμένα, ο γενικός σκοπός για το Δημοτικό Σχολείο ήταν «η ανάπτυξη του θρησκευτικού συναισθήματος των μαθητών, η εδραίωση της πίστewς στη Χριστιανική Θρησκεία και η ενίσχυση της ενεργητικής συμμετοχής τους στη θρησκευτική ζωή του λαού μας». Για το Γυμνάσιο και το Λύκειο η διδασκαλία του ΜτΘ στόχευε στη «φανέρωση των αληθειών του Χριστού για τον Θεό, τον κόσμο και τον άνθρωπο, τη μύηση των μαθητών στις σωτήριες αλήθειες του χριστιανισμού με την ορθόδοξη πίστη και ζωή, την επίγνωση της ιστορικής διαδρομής της Εκκλησίας και της προσφοράς της στον κόσμο, τη βίωση των αληθειών της Ορθόδοξης χριστιανικής πίστewς στις συγκεκριμένες περιστάσεις της καθημερινής ζωής του μαθητή, για να βελτιώνεται 'σοφία και ηλικία και χάριτι' και να κατακτήσει εις άνθρωπον 'τέλειον, εις μέτρον ηλικίας του πληρώματος του Χριστού'».

Η εργασία εκπόνησης ΑΠ είναι φανερό ότι δεν έλαβε υπόψη τα αποτελέσματα των διεθνών ερευνών γύρω από τη θρησκευτική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών ούτε εμπλουτίστηκε από τους διεθνείς θρησκευτικοπαιδαγωγικούς προβληματισμούς των δεκαετιών του '60 και '70. Το αποτέλεσμα ήταν να παραμένουν στο ελληνικό ΜτΘ οι ασφυκτικοί, κανονιστικοί όροι της θρησκ. εκπ/σης των προηγούμενων δεκαετιών και το ΜτΘ να διατηρεί άθικτο τον κατηχητικό του χαρακτήρα, θεωρώντας ως δεδομένο, ότι όλοι οι μαθητές του σχολείου είναι πιστοί Χριστιανοί. Ο κατηχητικός προσανατολισμός του ΜτΘ προβάλλεται περισσότερο στους κατά τάξεις στόχους, οι οποίοι καταλήγουν στη διαμόρφωση όρων ιδεολογικής μονομέρειας (indoctrination). Τα σχολικά εγχειρίδια που συντάχθηκαν με βάση το ΑΠ στο διάστημα 1977-81 διακρίνονταν από έλλειψη παιδοκεντρικότητας και ως προς τα περιεχόμενα και ως προς τον τρόπο παρουσιάσής τους. Οι ίδιοι οι Έλληνες παιδαγωγοί της Χριστιανικής Αγωγής (Βασιλόπουλος, Περσελής), επισημαίνοντας τις παραπάνω ελλείψεις τα χαρακτήριζαν λιγότερο ή περισσότερο καλογραμμένα εγχειρίδια θεολογίας παρά σχολικά βοηθήματα. Επιπλέον, η φρονηματιστική κυρίως λειτουργία του ΜτΘ, η ακατανόητη γλώσσα και η απόστασή του από τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα φανέρωνε τον εγκλωβισμό του σε ένα πλαίσιο θεολογικού σχολαστικισμού και ηθικισμού. Εξάλλου, η έλλειψη επιμόρφωσης των θεολόγων εκπαιδευτικών, η γενικότερη αδυναμία του μαθήματος να ενσωματώσει παιδαγωγικά κριτήρια έθετε το ΜτΘ ολοένα και πιο απόμακρο από τους προβληματισμούς των νέων (Σ. Αγουρίδη, ΟΛΜΕ, *Δελτίο*, έτος ΚΘ', τ. 522, Ιούνιος 1980).

Στο πλαίσιο της μεταπολιτευτικής «αμφισβήτησης του σχολείου» επανέρχεται με αυξανόμενη συχνότητα το ζήτημα της ελευθερίας της συνείδησης και της θρησκευτικής αγωγής σε συνάρτηση με τους σκοπούς του σύγχρονου σχολείου. Το ΜτΘ βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής κριτικής, συχνά μάλιστα αμφισβητείται και ο χαρακτήρας του ως «κανονικού» σχολικού μαθήματος. Τότε για πρώτη φορά ακούγονται σε εκπαιδευτικά συνέδρια προτάσεις για την κατάργηση του μαθήματος και την αντικατάστασή του με ένα «θρησκευολογικό» μάθημα. Είναι αλήθεια πως η εκπαιδευτική στάση αρκετών θεολόγων τροφοδοτούσε την αμφισβήτηση του ρόλου του μαθήματος, καθώς για πολλούς δεν επρόκειτο για «απλό» μάθημα με γνωσιακό–μαθησιακό χαρακτήρα, αλλά για ένα «υπερμάθημα» που είχε στόχο όχι μόνο να εμπνέει βιώματα πίστης και να σμιλεύει χριστιανικό ήθος, αλλά και να δίδει απαντήσεις επί παντός επιστητού.

Χαρακτηριστικό γεγονός της εποχής είναι η «υπόθεση Καζεπίδη». Πιο συγκεκριμένα ο καθηγητής της Φιλοσοφίας της Παιδείας Α.Χ. Καζεπίδης δημοσίευσε στο περιοδικό της ΟΛΜΕ, *Λόγος και Πράξη* (τ. 7, Χειμώνας 1979, σ. 61-74) ένα άρθρο με τίτλο «Η ιδεολογική σύγχυση και ο δογματικός διαποτισμός των νέων στην ελληνική εκπαίδευση». Σύμφωνα με τις απόψεις του Καζεπίδη η διδασκαλία των χριστιανικών δογμάτων που δεν αντέχουν στην αντικειμενική δημόσια ανάλυση και κριτική, συνιστά έναν άκριτο δογματικό διαποτισμό των νέων του τόπου μας, ο οποίος είναι κατεξοχήν υπεύθυνος για τη σύγχυση που επικρατεί στην ελληνική παιδεία. Ως πηγή του προβλήματος για τον Καζεπίδη θεωρείται το άρθρο 3 περί «επικρατούσης θρησκείας» απ' όπου πηγάζει και η προστασία των δογμάτων της Ορθοδοξίας. Επεσήμαινε επίσης ότι το άρθρο 13 περί «ελευθερίας της θρησκευτικής συνειδήσεως» σε συνδυασμό με το άρθρο 16.2 γύρω από την «ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης» ως σκοπού της παιδείας, συνιστούν, κατ' αυτόν, μian αντιφατική εκπαιδευτική πολιτική που διαποτίζει ολόκληρη την εκπαίδευση της χώρας και αποκρυσταλλώνεται στα ΑΠ και στα βιβλία της. Οι απόψεις αυτές προκάλεσαν οξύτατες αντεγκλήσεις. Ο Καζεπίδης (και μαζί όλη η διοίκηση της ΟΛΜΕ του 1979) παραπέμφθηκαν σε δίκη που έγινε τον Μάιο του 1980, με την κατηγορία της «εξύβρισης δογμάτων επικρατούσης θρησκείας», όπου και αθώωθηκαν παμπηφεί. Υπερασπιστές του στη δίκη ήταν ο Σ. Αγουρίδης καθώς και ο Ε. Παπανούτσος, γεγονός που δείχνει τη δυναμική της «άλλης» πλευράς, θετικής προς το ΜτΘ, η οποία διέβλεπε την παιδαγωγική δυναμική της ελληνικής θρησκ. εκπ/σης στον βαθμό που δεν περιχαρακώνεται σε απολυτότητες και έχει τη διάθεση συνδιαλλαγής με την εποχή της.

Ο έντονος μεταπολιτευτικός αναβρασμός γύρω από το ΜτΘ τελικά λειτούργησε μάλλον αφυπνιστικά, καθώς αναμόχλευσε τους θεολογικούς προβληματισμούς και δημιούργησε ένα κλίμα εγρήγορσης και διαλόγου στον χώρο της Δευτεροβάθμιας

Εκπαίδευσης. Αποτέλεσμα ήταν η ίδρυση θεολογικών ενώσεων, η εμφάνιση μιας νέας δυναμικής στον χώρο της διδάσκουσας θεολογίας και η δημιουργία όρων θεολογικο-παιδαγωγικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θεολόγων. Την ίδια περίοδο ασκείται από ορισμένους θεολόγους ρηξικέλευθη κριτική στα διδακτικά βιβλία του ΜτΘ. με σοβαρές και συγκεκριμένες επισημάνσεις πάνω στις διδακτικές δυσκολίες τους, π.χ. η ύπαρξη πολύ πυκνής θεολογίας, η απουσία της ιστορικής διάστασης, η έλλειψη σύνδεσης του περιεχομένου τους με τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των εφήβων, η προσφορά «έτοιμων θέσεων» κ.ά. (Π. Καζλάρη, Γ. Κογκούλη, Σ. Τζουμάκα και Γ. Τσανανά, *Τα διδακτικά βιβλία των Θρησκευτικών του Γυμνασίου και του Λυκείου - Μια κριτική*, Θεσσαλονίκη 1979) Ως σημαντικότερη ωστόσο διάσταση της κριτικής αυτής μπορεί να αναγνωρισθεί η προσέγγιση του ΜτΘ με σαφή εκπαιδευτικά κριτήρια και η ανάδειξη της ανάγκης για ανανέωση του προσανατολισμού του μαθήματος και του παιδαγωγικού ρόλου των θεολόγων. Άλλωστε, γι' αυτό τον λόγο αποτέλεσε, όπως φάνηκε τα αμέσως επόμενα χρόνια, την αιτία έναρξης σοβαρών διδακτικών/παιδαγωγικών προβληματισμών γύρω από το ΜτΘ. Επιπλέον, στις προϋποθέσεις του κειμένου μπορούμε να ανιχνεύσουμε το υπόβαθρο των ευρωπαϊκών θρησκευτοπαιδαγωγικών προβληματισμών, καθώς και μια σύγκλιση του με τους προβληματισμούς της νεο-ομολογιακής εκδοχής της θρησκ. εκπ/σης.

1.2.2. Η δεκαετία του '80

Την ίδια δεκαετία στην Ελλάδα ο άνεμος ανανέωσης που πνέει γύρω από το ΜτΘ σχετίζεται με την γενικότερη θεολογική κινητικότητα. Σε πολλές μεγάλες πόλεις της Ελλάδας αναπτύχθηκαν ενοριακές κινήσεις και δράσεις φοιτητικών ομάδων, διοργανώνονταν θεολογικές συναντήσεις με ομιλίες, διαλέξεις και συζητήσεις, εκδίδονταν έντυπα (*Σημάδια, Σύναξη, Έξοδος, Όποιος θέλει*). Οι κινήσεις αυτές εμπνέονταν από τις πολλές όψεις της θεολογικής αναγέννησης του '60 (νεοπατερική στροφή, θεολογία του προσώπου, αποδέσμευση από σχολαστικισμό και νοησιαρχία, θεολογία της εικόνας, προβολή του Ορθόδοξου μοναχισμού, επανεκτίμηση της Ορθόδοξης παράδοσης, διάλογος της Ορθοδοξίας με τις άλλες Εκκλησίες και Ομολογίες, διάλογος της Εκκλησίας με την σύγχρονη εποχή κ.ά.). Στο πλαίσιο αυτής της θεολογικής κινητικότητας το αρνητικό κλίμα και τα διλήμματα που είχαν προκύψει στα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια γύρω από το ΜτΘ και τον εκπαιδευτικό ρόλο των θεολόγων άρχισαν να λειτουργούν ως «ορθόδοξη πρόκληση».

Οι άξονες των θεολογικών προβληματισμών της δεκαετίας του '80, που σχετίζονταν άμεσα με τον ρόλο του ΜτΘ και των εκπαιδευτικών θεολόγων ήταν, αφενός η ανάκτηση της ορθόδοξης εκκλησιαστικής αυτοσυνειδησίας, και αφετέρου

η ανάγκη για διάλογο της ορθόδοξης εκκλησιαστικής αντίληψης και ζωής με τη σύγχρονη νεοελληνική πραγματικότητα. Και τα δύο θεωρούνταν ζητήματα απόλυτης προτεραιότητας για πολλούς θεολόγους. Πάμπολλα συνέδρια και θεολογικά σεμινάρια εξέφραζαν τις αναζητήσεις αυτές. Οι «Σελίδες Διδαχής» του περιοδικού *Σύναξη* αποτελούσαν βήμα έκφρασης ανανεωτικών ιδεών για το ΜτΘ και επικοινωνίας των θεολόγων. Στις σελίδες αυτές οι θεολόγοι της Δευτεροβάθμιας προσέγγιζαν θεολογικά ζητήματα με παιδαγωγικά και διδακτικά κριτήρια, αυτοκριτική διάθεση και σύγχρονους προβληματισμούς. Επιπλέον προσέφεραν υλικό που μπορούσαν οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους. Παρόμοια και το περιοδικό *Κοινωνία* της Πανελληνίας Ένωσης Θεολόγων δημοσίευε τακτικά χρήσιμο διδακτικό υλικό και σχετικά άρθρα για το ΜτΘ.

Από τις αρχές της δεκαετίας οι θεολόγοι της Δευτεροβάθμιας, υπερβαίνοντας την εσωστρέφεια του κλάδου, συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά συνέδρια της ΟΛΜΕ διαλεγόμενοι με συναδέλφους τους άλλων ειδικοτήτων πάνω σε ζητήματα όπως το κοινωνικό περιεχόμενο του ΜτΘ, τα διδακτικά και παιδαγωγικά προβλήματά του, τις απαντήσεις της Ορθοδοξίας στη σύγχρονη εποχή, την ανάγκη καλλιέργειας της κοινωνικής ευαισθησίας των θεολόγων και την ανανέωση του ρόλου τους κ.ά. Στη διεύρυνση αυτή μπορούμε να αναγνωρίσουμε μια σύγκλιση με την ευρωπαϊκή θρησκ. εκπ/ση και τις ισχυρές προθέσεις της να αφουγκραστεί την εποχή της και να διαλεχθεί μαζί της.

Η δραστηριότητα και οι ζυμώσεις γύρω από τα θέματα της θεολογικής παιδείας που αναπτύχθηκαν από την αρχή της ίδρυσης (1979) της Ένωσης Θεολόγων Βορείου Ελλάδος (ΕΘΕΒΕ) είχαν διαμορφώσει ένα κλίμα απαίτησης νέων ΑΠ και σχολικών βιβλίων που να διαπνέονται όχι μόνον από το ανανεωμένο ορθόδοξο θεολογικό λόγο, αλλά και από παιδαγωγική ευαισθησία. Το κλίμα αυτό φαινόταν να συνεπαίρνει τα μέλη της. Έτσι όταν η ΕΘΕΒΕ ζήτησε την αρωγή του επιστημονικού προσωπικού της Θεολογικής Σχολής του ΑΠΘ, η ανταπόκριση υπήρξε άμεση. Τα αποτελέσματα αυτής της δημιουργικής σύμπραξης προβάλλουν στα δύο πανελλήνια θεολογικά συνέδρια της ΕΘΕΒΕ, τα οποία επικεντρώθηκαν στο έργο της αναμόρφωσης του ΜτΘ.

Το Α΄ Συνέδριο (Μάιος 1981) είχε ως θέμα «*Το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση σήμερα. Σκοποί και ουσιαστικά περιεχόμενά του*» και κινήθηκε γύρω από πέντε βασικές εισηγήσεις πανεπιστημιακών: 1) Κ. Φράγκος (Οι σκοποί της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών και η Παιδαγωγική επιστήμη), 2) Ν. Ματσούκας (Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος), 3) Ι. Καραβιδόπουλος (Το ουσιαστικό περιεχόμενο του Βιβλικού θρησκευτικού μαθήματος), 4) Ι. Αναστασίου (Το ουσιαστικό περιεχόμενο του μαθήματος της Εκκλησιαστικής Ιστορίας και Γραμματείας) και 5) Γ. Μαντζαρίδης (Πίστη και πράξη).

Το ουσιαστικό περιεχόμενο του Δογματικού και Ηθικού μαθήματος των Θρησκευτικών), το γενικό πνεύμα των οποίων εξέφραζε μια σαφή αξίωση απομάκρυνσης από τα λάθη και τους εγκλωβισμούς του παρελθόντος και ανάδειξης ενός αναβαθμισμένου ΜτΘ στο οποίο γνώση και βίωμα να είναι λειτουργικά συνδεδεμένα. Οι απόψεις που ακούστηκαν ήταν πράγματι πρωτοποριακές για την εποχή τους:

- Το ΜτΘ χρειάζεται να εξελιχθεί σε ένα κανονικό σχολικό μάθημα με εμπλουτισμένο γνωσιολογικό περιεχόμενο, μακριά από το σχήμα του «ελληνοχριστιανικού πολιτισμού»· να υπερβεί τις θεολογικές αποκλειστικότητες και τους αφηρημένους ηθικισμούς· να διδάξει την ιστορική ζωή της Ορθοδοξίας με την παρουσίαση της πολιτιστικής παράδοσης και μακριά από ωραιοποιήσεις και συγκαλύψεις (Ν. Ματσούκας).
- Ως προς τη διδασκαλία της Αγίας Γραφής, στον βαθμό που αφενός δεν πρόκειται για κώδικα Ηθικής, αλλά για βιβλίο γεγονότων της Θείας Οικονομίας με επίκεντρο τον συγκεκριμένο άνθρωπο, και αφετέρου απώτερος στόχος του ΜτΘ είναι ο άνθρωπος, τα βιβλικά γεγονότα χρειάζεται να συσχετίζονται με την ύπαρξη των μαθητών. Υπογραμμίζοταν επίσης η ανάγκη τονισμού του βιβλικού χαρακτήρα του ΜτΘ και η ανάγκη να έρχονται οι μαθητές σε επαφή με το ίδιο το βιβλικό κείμενο (Ι. Καραβιδόπουλος).
- Για τη διδασκαλία της Εκκλησιαστικής Ιστορίας τονίστηκε ότι χρειάζεται να προβληθεί ο κοινωνικός χαρακτήρας της Ορθοδοξίας (τα ιδανικά της αγάπης, της δικαιοσύνης, του σεβασμού για τον άνθρωπο, την ελευθερία), ο δημοκρατικός και φιλειρηνικός θεσμός της Εκκλησίας, να υπάρχει σοβαρή και απροκατάληπτη πληροφόρηση και για την χριστιανική Δύση, αντιπροσωπευτικότητα γεγονότων και προσώπων, αλλά και παρουσίαση των λαθών και τρωτών της Εκκλησίας· σε κάθε περίπτωση τα ζητήματά της πρέπει να συζητούνται και να τίθενται υπό την κρίση των μαθητών (Ι. Αναστασίου).
- Ως προς το δογματικό και ηθικό περιεχόμενο του ΜτΘ ο καθηγητής Μαντζαρίδης αμφισβήτησε τον σκοπό της «μύησης» των μαθητών στα δόγματα και πρότεινε διάνοιξη οδών προς τις πηγές της χριστιανικής πίστης και ζωής εντός ενός πνεύματος ελευθερίας και σε απόσταση από σχολαστικά σχήματα. Επιπλέον πρότεινε τη διδακτική αξιοποίηση εικόνων, βίων Αγίων, υλικό τοπικών θρησκευτικών και κοινωνικών παραδόσεων.

Όλες αυτές οι θέσεις εξετάστηκαν στις διευρυμένες συζητήσεις του συνεδρίου, εντός μιας γόνιμης σύνθεσης του λόγου των θεολόγων της Δευτεροβάθμιας με τον

πανεπιστημιακό θεολογικό λόγο. Στον βαθμό που εκφράστηκαν απόψεις από κάθε τάξη, αναδείχθηκαν και οι αναστολές και επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών θεολόγων. Μετά το πέρας των εργασιών του Συνεδρίου, πολυμελής Ομάδα Εργασίας από πανεπιστημιακούς και εκπαιδευτικούς θεολόγους άρχισαν τη μελέτη και σύνταξη νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων με βάση τα όσα είχαν συμφωνηθεί και φυσικά εναρμονισμένων με τα νέα ψυχοπαιδαγωγικά δεδομένα (Ιανουάριος – Ιούνιος 1982). Έχει ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι το έργο της Ομάδας ήταν ανοιχτό, αφού παρακολουθούσαν και συνέβαλαν και όσοι θεολόγοι μπορούσαν και ήθελαν. Η συγκυρία ήταν ευνοϊκή, καθώς από τον Οκτώβριο του 1982 το ΚΕΜΕ, με πρόεδρο τον Φ. Κακριδή, επεδίωκε τον επαναπροσανατολισμό και την ανανέωση του ΜτΘ, προτείνοντας συγκεκριμένα τη διδασκαλία από κείμενα, τον συντονισμό του ΜτΘ με το μάθημα της Ιστορίας, τον μετριασμό του δογματικού χαρακτήρα του και τη νηφαλιότητα της προσέγγισης των θρησκευτικών θεμάτων.

Το έργο της Ομάδας εργασίας παρουσιάστηκε στο Β΄ Συνέδριο (Δεκέμβριος 1982) θέμα του οποίου ήταν «*Νέα Αναλυτικά Προγράμματα για το Μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*». Στόχος του συνεδρίου ήταν να εκφραστεί ο κλάδος και μέσα από διευρυμένη συζήτηση να κατανοηθούν και να βελτιωθούν οι νέες προτάσεις. Ως νέος σκοπός του ΜτΘ προτεινόταν: *1) να ενημερωθούν οι μαθητές για την υφή του θρησκευτικού φαινομένου, 2) να γνωρίσουν ιδιαίτερα τον Χριστιανισμό, κατεξοχήν την Ορθοδοξία, και να τοποθετηθούν υπεύθυνα, 3) να αξιοποιήσουν την προσφορά του μαθήματος για την καλλιέργεια του ήθους και της προσωπικότητάς τους, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο σύγχρονο κοινωνικό προβληματισμό και να βοηθηθούν να πάρουν έμπρακτα θέση.*

Από τη διατύπωση του γενικού σκοπού, αλλά και τους άρρηκτα με αυτόν δεμένους επιμέρους στόχους της κάθε τάξης, αναγνωρίζεται το επιχειρούμενο μεταρρυθμιστικό βήμα. Το ΜτΘ αναδεικνύεται ως ένα νηφάλιο ομολογιακό μάθημα στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές θεωρούνται ως αυτόνομες προσωπικότητες που *καλούνται να γνωρίσουν τον Χριστιανισμό*. Οι καινοτομίες των νέων ΑΠ ήταν: 1) Ως προς την κατανομή της ύλης στο Γυμνάσιο προκρινόταν η οριζόντια έκθεση της ιστορίας της σωτηρίας (Παλαιά και Καινή Διαθήκη, Ιστορία της Εκκλησίας), ενώ στο Λύκειο αναλυόταν το νόημα αυτής της σωτηρίας στη σχέση της με το σήμερα· 2) δεν επιδιωκόταν η κάλυψη του θεωρούμενου διδακτικού συνόλου της κάθε θεολογικής περιοχής, αλλά επιλέγονταν αντιπροσωπευτικά θέματα, τα οποία μπορούσαν να σχετίζονται με τις προσλαμβάνουσες εμπειρίες των μαθητών· 3) αποφασίστηκε η χρήση κειμένων (βιβλικών, πατερικών, υμνολογικών και άλλων) με κατάλληλες εισαγωγές, σχόλια και ερωτήσεις επεξεργασία, ώστε να δίνεται χώρος αυτενέργειας στο διδακτικό έργο. Αυτό καθιστούσε αναγκαία τη συγγραφή των σχολικών εγχειριδίων ως βιβλίων εργασίας· 4) προτεινόταν η συγγραφή

βιβλίων για τον εκπαιδευτικό· 5) ως θεολογικές προϋποθέσεις ορίζονταν: η θεολογία της Ιστορίας ή της Θείας Οικονομίας και όχι θεολογικοφιλοσοφικοί προσανατολισμοί, έμφαση στο εκκλησιολογικό ή συλλογικό στοιχείο, χωρίς βέβαια να παραμελείται το ατομικό, τονισμός της πολιτισμικής και κοινωνικής προσφοράς της Εκκλησίας, με σκοπό την κατανόηση του έργου της, χωρίς να παραλείπονται λάθη και αποτυχίες της, διατήρηση του πατερικού, υμνολογικού και άλλου παραδοσιακού υλικού, έξαρση του βιβλικού στοιχείου. Όπως γίνεται φανερό, πρόκειται για προτάσεις με ισχυρή θεολογική, μεθοδολογική, ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική θεμελίωση.

Στις συνεδριακές συζητήσεις, πέρα από την επισήμανση συγχύσεων και ελλείψεων που δεν αποφεύχθηκαν, τέθηκε σε διάλογο το ζήτημα του κατηχητικού χαρακτήρα του ΜτΘ και των προβλημάτων που δημιουργεί στον εκπαιδευτικό προσανατολισμό του. Επιπλέον, επιχειρήθηκε η αποσαφήνιση των ψυχοπαιδαγωγικών προϋποθέσεων της προσέγγισης των περιεχομένων του ΜτΘ και έγιναν εισηγήσεις για τη θρησκευτική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών πάνω στις θέσεις των Piaget, Erikson, Kohlberg. Τέλος, καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε να αναγνωριστούν οι ευρωπαϊκές θρησκευτοπαιδαγωγικές εξελίξεις, με αναφορές και συζητήσεις γύρω από ΑΠ του γερμανικού χώρου (Zielfelder Plan και Korrelationsdidaktik), αλλά και τα αποτελέσματα των ερευνών του R. Goldman.

Τελικά, οι προτάσεις του Β΄ Συνεδρίου έγιναν αποδεκτές από το ΥΠΕΠΘ και τα νέα ΑΠ δημοσιεύτηκαν σε ΦΕΚ το 1985. Τα σχολικά εγχειρίδια της περιόδου 1985-1989 τελικά δεν συντάχθηκαν ως βιβλία εργασίας, διατηρούσαν την κατά θεολογικούς κλάδους διάρθρωσή τους και παρέμεναν δεσμευμένα σε πολλή και συχνά βαριά – για τους μαθητές – θεολογική ύλη· νηφάλια ωστόσο και «μπολιασμένα» από τη γόνιμη θεολογία του '60 λειτούργησαν απελευθερωτικά στη συνείδηση των περισσότερων θεολόγων. Συγκεκριαιώνοντας, η υλοποίηση της ανανέωσης της θρησκ. εκπ/σης της δεκαετίας του '80 τελικά εστίασε την προσοχή της περισσότερο στην παροχή «καλής» ορθόδοξης θεολογικής γνώσης και λιγότερο στην παιδαγωγική σμίλευση των προτάσεων. Βασική αντινομία των ΑΠ του 1985 είναι ο περιορισμός των τροποποιήσεων στη Δευτεροβάθμια, με τα ΑΠ της Πρωτοβάθμιας να παραμένουν χωρίς αλλαγές. Το ζήτημα της μονοφωνίας του ΜτΘ και η διεύρυνση σε διδασκαλία και άλλων θρησκευτών δεν τίθεται, καθώς η Ελλάδα στη διάρκεια της δεκαετίας του '80 εξακολουθεί να είναι μια μονοπολιτισμική χώρα.

Στα μέσα της δεκαετίας, με τον Νόμο 1566/1985 κατοχυρωνόταν νομικά, για πρώτη φορά στην ιστορία της εκπαίδευσής μας. Στο άρθρο 1 παρ. 1, ο σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εξειδικεύεται έτσι, ώστε οι μαθητές «να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία

της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη». Ειδικότερα στο άρθρο 6 παρ. 2, επισημαίνεται ότι στο λύκειο επιδιώκεται η ολοκλήρωση των σκοπών της εκπαίδευσης, ώστε οι μαθητές, «Να συνειδητοποιούν τη βαθύτερη σημασία του ορθόδοξου χριστιανικού ήθους και της σταθερής προσήλωσης στις πανανθρώπινες αξίες...». Πρόκειται για μια διατύπωση που «νομιμοποιώντας», κατά κάποιο τρόπο, τον ομολογιακό χαρακτήρα του ΜτΘ, ευνοούσε την περιχαράκωσή του εντός της Ορθοδοξίας, «επιτρέποντας» τη διολίσθηση της διδασκαλίας στην κατήχηση, παρά τη νηφαλιότητα των νέων ΑΠ και βιβλίων. Το εν λόγω σημείο θεωρήθηκε αντιφατικό προς τη «διάπλαση ελεύθερων, υπεύθυνων και δημοκρατικών πολιτών» που προβλέπεται από τον ίδιο νόμο και έγινε αντικείμενο σκληρής κριτικής. Είναι χαρακτηριστικό πως η αντίφαση αυτή επισημαίνεται και από Ορθόδοξους παιδαγωγούς (Περσελής).

1.2.3. Η δεκαετία του '90

Όλες οι αλλαγές στην Ελλάδα για το ΜτΘ μέχρι το '90 αφορούσαν, όπως ήδη λέχθηκε, τη Δευτεροβάθμια, με το Δημοτικό να είναι προσκολλημένο στη λογική ... των αρχών του αιώνα! (βλ. Α. Νίκα). Στα έτη 1990-1992 συντάχθηκαν νέα ΑΠ για την Πρωτοβάθμια, πραγματικά καινοτόμα και ως προς τα περιεχόμενα και ως προς την προσφορά τους. Με προϋπόθεση τον εισαγωγικό χαρακτήρα του μαθήματος στο δημοτικό, η ύλη - υπηρετώντας πλέον τους στόχους και όχι μια ακαδημαϊκή συστηματικότητα - επιλέγεται από πολλές περιοχές (Αγία Γραφή, εκκλησιαστική ιστορία, τέχνη, άγιοι, μάρτυρες κ.ά.) και τα περιεχόμενα δομούνται με επικέντρωση στο ενδιαφέρον και στο συναίσθημα των μικρών μαθητών. Τα βιβλία που ακολούθησαν απετέλεσαν μια εμπνευσμένη υλοποίηση των ούτως ή άλλως θετικών ΑΠ, περιείχαν καινοτόμες διδακτικές προτάσεις και ιδέες με τις οποίες πετύχαιναν να φέρουν τους μικρούς μαθητές σε επαφή με την ορθόδοξη παράδοση και ζωή. Συνακόλουθα προέκυψε η ανάγκη νέων ΑΠ και για τη Δευτεροβάθμια.

Μετά από πολλές παλινδρομήσεις και παλινωδίες στη σύνθεση των Ομάδων Εργασίας, τελικά το 1995 εκπονήθηκε ένα νέο ΑΠ κατά τον τύπο του Curriculum, το οποίο εγκρίθηκε και τελικά δημοσιεύτηκε το 1998, στο οποίο ως σκοπός του ΜτΘ διατηρείται αυτός του 1985. Παρά την ανανέωση του «τύπου» του ΑΠ και τις καλές προθέσεις των συντακτών (όπως αναδεικνύονται στις Γενικές και Ψυχοπαιδαγωγικές αρχές των ΑΠ), η σπουδή με την οποία εκπονήθηκαν – καθώς το ΥΠΕΠΘ μπροστά στην ευρωπαϊκή ενοποίηση πίεζε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη σύνταξη νέων ΑΠ – δεν ευνόησαν τις βαθιές αλλαγές. Οι στόχοι του νέου ΑΠ είναι κυρίως γνωστικοί, σε μια περίοδο που ως μείζονες απαιτήσεις (βλ. Jacques Delors, «Les quatre piliers de l'éducation», *L'éducation un trésor est caché dedans*, Rapport

à l'UNESCO de la Commission International sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, Paris 1999) για τον μαθητή του 21^{ου} αιώνα προβάλλεται η καλλιέργεια ικανοτήτων των μαθητών για *έρευνα, αναζήτηση, λύση προβλημάτων, προσωπική επεξεργασία, συνεργασία, αλλαγή στάσεων, καλλιέργεια δεξιοτήτων*. Αυτή η έλλειψη συνεπάγεται την απουσία καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων, όπως άλλωστε φαίνεται και από τη σχετική στήλη του ΑΠ. Τα περιεχόμενα παραμένουν πολλά και πάλι κατά τους κλάδους της ακαδημαϊκής Θεολογίας. Όπως αποδεικνύεται και μέχρι σήμερα η οργάνωση της διδασκαλίας της Α' τάξης του Λυκείου με βάση τα παλαιά πρότυπα της κατήχησης και λειτουργικής, της Β' τάξης ως μετεξέλιξη της χριστιανικής δογματικής και απολογητικής και της Γ' τάξης με επίκεντρο την χριστιανική ηθική δεν υπήρξε παιδαγωγικά επιτυχής. Απόρροια αυτών των νέων ΑΠ ήταν μια σειρά νέων σχολικών εγχειριδίων για όλη τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση που κυκλοφόρησαν από το 1997 έως το 2000.

Με τον νόμο 2525/1997 και τη «μεταρρύθμιση» των ελληνικών εκπαιδευτικών πραγμάτων το ΜτΘ έγινε στο Λύκειο ένα πανελλήνιο εξεταζόμενο μάθημα. Η συζήτηση για τον χαρακτήρα και τη δυναμική του ΜτΘ στο ελληνικό σχολείο αναζωπυρώθηκε, καθώς συντελούνταν και ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές (κατάρρευση Σοβιετικής Ένωσης, ισχυρό μεταναστευτικό ρεύμα στην Ελλάδα). Οι αυξανόμενα πλουραλιστικές συνθήκες στις σχολικές τάξεις σε όλη τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 αναδεικνύουν θεμελιώδη ζητήματα προσανατολισμού και φυσιогνωμίας του μαθήματος που συχνά εκφράζονται διλημματικά: θα αποτελέσει το ΜτΘ μια δυνατότητα πνευματικού προσανατολισμού όσων ζουν στην Ελλάδα ή θα σχετίζεται με κάποιες συγκεκριμένες ομάδες; Το ΜτΘ εν τέλει είναι αίτημα παιδείας ή συντεχνίας; (Βλ. τίτλο αφιερώματος περιοδικού *Σύναξη* 65/1998).

Στα μέσα της δεκαετίας του '90 ο κλάδος των θεολόγων εμφανίζεται διατεθειμένος να συζητήσει δημόσια, με εκπαιδευτικούς και επιστημονικούς όρους το ζήτημα της ΘΕ. Στο διάλογο για τη φυσιогνωμία του ΜτΘ, στον οποίο συμμετέχουν και πρόσωπα εκτός του θεολογικού χώρου (Ζουμπουλάκης, Ξυδάκης, Μανιτάκης), εγείρεται και το ζήτημα της νομιμοποιητικής βάσης του ως *ομολογιακού μαθήματος* στο σύγχρονο πλουραλιστικό πλέον ελληνικό σχολείο. Προβληματικό στοιχείο της ελληνικής συζήτησης περί το μάθημα είναι η παραγωγή ενός κριτικού λόγου από κάποιους «θύραθεν» επιστήμονες και διανοούμενους, οι οποίοι αφορμώμενοι από δεδομένα αρνητικές θέσεις, κινούνται σε διλημματικές λογικές, δεν παρακολουθούν τις αλλαγές και τα ανοίγματα που συμβαίνουν εντός του ΜτΘ, επιχειρηματολογούν βασισμένοι στις προσωπικές τους ... αναμνήσεις και το ταυτίζουν με την Εκκλησία. Ενισχύεται έτσι ένα στερεότυπο, που δεν συναντάται στα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη, όπως ήδη είδαμε, καθώς μετά το '80 είχαν οικοδομηθεί καθορισμένοι, συμπληρωματικοί αλλά διακριτοί ρόλοι και η

κατηχητική παράδοση της Εκκλησίας λειτουργούσε ως όρος εμπλουτισμού της σχολικής θρησκ. εκπ/σης και όχι ταύτισης μαζί της.

Στο πλαίσιο αυτής της ατμόσφαιρας διαλόγου γύρω από το ΜτΘ διοργανώθηκαν τρεις πανελλήνιες θεολογικές συνάξεις: Στον Βόλο, τον Απρίλιο του 1999, με θέμα «*Το μάθημα των Θρησκευτικών στο Ενιαίο Λύκειο. Νέα δεδομένα και προοπτικές*», Στην Παναγία Σουμελά (Βέροια), τον Οκτώβριο του 1999, με θέμα «*Το θρησκευτικό μάθημα σε μια κοινωνία που αλλάζει*» και στην Αθήνα, τον Μάιο του 2000, με θέμα: «*Θρησκευτική παιδεία και σύγχρονη κοινωνία. Θέσεις και αντιθέσεις*».

Στις συναντήσεις αυτές οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί, μακριά από απολογητικές τάσεις, αναγνωρίζουν με αυτοσυνειδησία τα προβλήματα «νομιμότητας» του μαθήματος, ανιχνεύουν τους άξονες στους οποίους θα μπορούσε να κινηθεί ένα τέτοιο ΜτΘ, συζητούν για την ανάγκη ανοίγματος σε άλλες ομολογίες και θρησκείες, αλλά και τις συνεπαγόμενες δυσκολίες και αντιφάσεις. Τότε αρχίζουν να διαμορφώνονται διάφορες εναλλακτικές προτάσεις για τη σχολική θρησκ. εκπ/ση («γνωστικό», «πολιτιστικό», «βιβλικό» ΜτΘ). Πρόκειται για μια σημαίνουσα μετακίνηση του θεολογικού εκπαιδευτικού κόσμου, ο οποίος, χωρίς να εκποιεί τη θεολογική του αυτοσυνειδησία, φαίνεται να εμπεδώνει πλέον την ανάγκη ενός στέρεου εκπαιδευτικού προσανατολισμού του ΜτΘ, προκειμένου το μάθημα όχι μόνο να διασφαλίσει τη θέση του στο ελληνικό σχολείο, αλλά και να ενισχύσει τον μορφωτικό του χαρακτήρα. (Βλ. το περιοδικό του Θεολογικού Συνδέσμου *Καθ' οδόν* 17/2001 με αφιέρωμα στο ΜτΘ του επιχειρεί να προσεγγίσει διάφορες παραμέτρους (νομικές, παιδαγωγικές, θεολογικές).

Το 1993 εκδίδεται το βιβλίο του Γ. Σωτηρέλη (*Θρησκεία και εκπαίδευση [κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση]: Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*) στο οποίο μελετώνται τα μέχρι τότε ΑΠ και τα σχολικά βιβλία του ΜτΘ με νομική βέβαια οπτική. Η ερμηνευτική επιχειρηματολογία του συγγραφέα καταλήγει σε αμφισβήτηση του υποχρεωτικού χαρακτήρα του μαθήματος με βάση την ελληνική και ευρωπαϊκή νομοθεσία, αλλά και σε συγκεκριμένες προτάσεις ΜτΘ (προαιρετικό, με δυνατότητα απαλλαγής, θρησκευτολογικό). Από τότε αναδεικνύεται στο δημόσιο λόγο περί ΜτΘ η αναφορά στο «θρησκευτολογικό» μοντέλο, ως μια πρόταση σχολικής θρησκ. εκπ/σης που μπορεί να υπερβαίνει τα προβλήματα της μονοφωνίας του ελληνικού ΜτΘ. Καθώς μάλιστα, με μια ατυχή γενίκευση, το θρησκευτολογικό ΜτΘ θεωρείται ως η «ευρωπαϊκή» πρόταση θρησκ. εκπ/σης, αρχίζει πλέον να λειτουργεί στον θεολογικό κόσμο ως «απειλή» για την ακεραιότητα του μαθήματος, πολλαπλασιάζοντας τα στερεότυπα των θεολόγων για το τι πραγματικά γίνεται στην Ευρώπη. Όσοι χρησιμοποιούν τον όρο «θρησκευτολογικό» ΜτΘ μάλλον αναφέρονται στο μοντέλο της φαινομενολογικής

θρησκ. εκπ/σης. Ωστόσο, στα επιχειρήματα που αναπτύσσονται είτε από τους υπερασπιστές είτε από τους κατηγορούς του, διακρίνονται βασικές παρερμηνείες, αυθαιρεσίες και μονομέρειες, καθώς το μοντέλο γίνεται αντιληπτό ως μια ουδέτερη, «τουριστικού» τύπου πληροφόρηση γύρω από τις διάφορες θρησκείες του κόσμου. Όπως όμως ήδη ειπώθηκε, πρόκειται για μια πρόταση που όσο κι αν στόχευε στην προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου από την εξωτερική, αντικειμενική «παρατηρήσιμη» πλευρά του και χωρίς την προσωπική αποδοχή ενός συγκεκριμένου δόγματος, ταυτόχρονα επεδίωκε μια πρακτική μάθησης που να συμπεριλαμβάνει συνολικά το ανθρώπινο πρόσωπο, την καρδιά, το μυαλό και τη φαντασία του, μια πρακτική «ζεστή και πάλλουσα» (Smart, 1974). Εάν αφαιρέσουμε αυτές τις διαστάσεις των επιδιώξεων του φαινομενολογικού ΜτΘ, αφενός δεν θα κατανοήσουμε πού πραγματικά απέτυχε η αρχική του στόχευση και αφετέρου δεν θα αξιοποιήσουμε δημιουργικά ενδιαφέρουσες πλευρές του, π.χ. την ανάλυση των διαστάσεων στη μελέτη μιας θρησκείας.

Το 2001 ολοκληρώθηκε στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο μια γενική αναθεώρηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων όλων των μαθημάτων της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης εντός του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), με τη διατήρηση ωστόσο των διακριτών μαθημάτων και των Αναλυτικών τους Προγραμμάτων (ΑΠΣ). Στόχος της προσπάθειας ήταν να προωθηθούν τρόποι συσχέτισης της γνώσης των διαφόρων μαθημάτων, έτσι ώστε τα θέματα να «φωτίζονται πολυπρισματικά» και να αναδεικνύεται η σχέση τους με την πραγματικότητα· προϋπόθεση βέβαια αυτής της διδακτικής διεργασίας είναι η διασφάλιση εσωτερικής συνοχής, συνέχειας, διεπιστημονικών θεωρήσεων και διαθεματικών προεκτάσεων. Πρόκειται για μια πρόταση που στηρίχτηκε σε σχετικές αποφάσεις των οργάνων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Για πρώτη φορά στις Γενικές Αρχές των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ γίνεται λόγος για διεπιστημονικότητα, ολιστική προσέγγιση της γνώσης, καλλιέργεια ικανοτήτων (επικοινωνία, συνεργασία, χρήση πηγών, δημιουργική επινόηση κ.ά.), αλλά και ιδιαίτερη μέριμνα για την ενσωμάτωση των μαθητών με αναπηρίες (ΑΜΕΑ). Καθώς όλη αυτή η προσπάθεια έγινε με εξαιρετική σπουδή, τα αποτελέσματα αδίκησαν τις προθέσεις. Ως προς το ΜτΘ ιδιαίτερα το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο προέβλεψε συμπληρωματική αναθεώρηση («βελτιστοποίηση») των ΑΠΣ, τα οποία δημοσιεύτηκαν – μαζί με τα προγράμματα και των άλλων μαθημάτων – τον Μάρτιο του 2003. Ας υπογραμμιστεί ότι το νέο Πρόγραμμα αφορούσε μόνον την υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ το ΜτΘ στο Λύκειο παρέμενε ως είχε, γεγονός που δημιουργούσε τραγικές αντιφάσεις. Στα όρια, λοιπόν, της εννεαετούς υποχρεωτικής θρησκ. εκπ/σης *«μελετάται ο Χριστιανισμός ως βιβλική ιστορία και βιβλικός λόγος, ως ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, ως πολιτιστική έκφραση, ως πορεία μέσα στην ιστορία, ως αναζήτηση της αλήθειας και*

ως σύγχρονη παρουσία μέσα στον κόσμο. Υπάρχουν επίσης κάποιες πληροφορίες για τις άλλες Ομολογίες, καθώς και για τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ με την προοπτική να ασχοληθούν μ' αυτά οι μαθητές εκτενέστερα στο Λύκειο... Η διδασκαλία του ΜτΘ συμβάλλει: α) στην απόκτηση γνώσεων γύρω από τη χριστιανική πίστη και την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, β) στην ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης, γ) στην προβολή της ορθόδοξης πνευματικότητας ως ατομικού και συλλογικού βιώματος, δ) στην κατανόηση της χριστιανικής πίστης ως μέσου νοηματοδότησης του κόσμου και της ζωής, ε) στην παροχή ευκαιριών στους μαθητές για θρησκευτικό προβληματισμό και στοχασμό, στ) στην κριτική επεξεργασία των θρησκευτικών παραδοχών, αξιών, στάσεων, ζ) στη διερεύνηση του ρόλου που έπαιξε και παίζει ο Χριστιανισμός στον πολιτισμό και την ιστορία της Ελλάδας και της Ευρώπης, η) στην κατανόηση της θρησκείας ως παράγοντα που συντελεί στην ανάπτυξη του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής, θ) στην επίγνωση της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας, ι) στην αντιμετώπιση των κοινωνικών προβλημάτων και των μεγάλων σύγχρονων διλημάτων, ια) στην ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και ελεύθερης έκφρασης και ιβ) στην αξιολόγηση του Χριστιανισμού ως παράγοντα βελτίωσης της ζωής των ανθρώπων».

Όπως γίνεται φανερό -τουλάχιστον σε επίπεδο προθέσεων- το ΜτΘ απομακρύνεται οριστικά από την κατήχηση, γίνεται ένα ήπιο ομολογιακό μάθημα με κυρίαρχο το γνωστικό/μορφωτικό χαρακτήρα, επιχειρεί να διευρύνει τους ορίζοντές του και εκφράζει μια σύγχρονη προσέγγιση της θρησκ. εκπ/σης συγκλίνοντας με ευρωπαϊκές επιλογές. Όλα αυτά καταγράφονται στα σχολικά εγχειρίδια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης που γράφτηκαν στο διάστημα 2003-2006. Στην πράξη βέβαια (όχι μόνο για το ΜτΘ, αλλά για όλα τα μαθήματα) τα πράγματα αποδείχθηκαν δυσκολότερα, αφού όλες οι παραπάνω στοχεύσεις δεν κατορθώθηκε να υποστηριχθούν επιμορφωτικά, όρος απαραίτητος για την τροποποίηση παιδαγωγικών και διδακτικών στάσεων.

Συγκεκριλαιώνοντας, η πορεία του ΜτΘ είχε επιτυχή έκβαση όποτε δεν αρκέστηκε στα δεδομένα και διασφαλισμένα, αλλά κινήθηκε με πρόθεση να ανταποκριθεί στα αιτήματα της εποχής του. Στο τέλος της πρώτης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα το μάθημα βρίσκεται μπροστά σε μια νέα πρόκληση: να ισχυροποιήσει τα εκπαιδευτικά του θεμέλια, να υπερβεί τη μονοφωνία και την όποια ομολογιακή φυσιογνωμία του, συμπεριλαμβάνοντας όλους τους μαθητές του ελληνικού σχολείου ανεξάρτητα από τη θρησκευτική ή μη δέσμευσή τους. Οι διδασκοντες εκπαιδευτικοί το μάθημα των Θρησκευτικών, δάσκαλοι στην πρωτοβάθμια και θεολόγοι στη δευτεροβάθμια, έχουν την ετοιμότητα να αναγνωρίσουν πως αυτό το αίτημα κατά κανένα τρόπο δεν αντιφάσκει προς τη χριστιανική άποψη για την πίστη και την εκπαίδευση. Άλλωστε και στη σύγχρονη ορθόδοξη θεολογία αναγνωρίζεται

μια στροφή και μια επέκταση της κεντρικής της εστίασης από την Εκκλησιολογία στη θεολογία του προσώπου και γενικότερα στη χριστιανική Ανθρωπολογία (Κ. Ware). Οι λόγοι αυτής της θεολογικής «στροφής» σχετίζονται ιδιαίτερα με τους μεγάλους στόχους της σχολικής θρησκ. εκπ/σης.

1.3. Πρώτη δεκαετία του 21^{ου} αιώνα: Νέες κατευθύνσεις και νέες απαιτήσεις από τη σχολική θρησκευτική εκπαίδευση

Από την τελευταία δεκαετία του 20ού αιώνα σε όλη την Ευρώπη διαπιστώνεται μια αυξανόμενη συνειδητοποίηση (που έχει ρίζες στην ευρεία κατανόηση της ανθρώπινης ανάπτυξης) της ανάγκης για θρησκευτική και πνευματική διάσταση της εκπαίδευσης. Επιχειρώντας να συνοψίσουμε τα κοινά χαρακτηριστικά των απαιτήσεων και των κατευθύνσεων της θρησκ. εκπ/σης στην πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα, μπορούμε να επισημάνουμε:

- Στον βαθμό που γίνεται πλέον αποδεκτό ότι γενικότερα η εκπαίδευση υπηρετεί πρωτίστως τα παιδιά, ως νέο κίνητρο της ευρωπαϊκής συζήτησης για τη σχολική θρησκευτική εκπαίδευση αναδεικνύεται η επικέντρωση στην κατάσταση του μαθητή και η αποδοχή του «δικαιώματος των παιδιών για θρησκεία» (Schweitzer 2000).
- Παρά τις διαφορές στον χαρακτήρα των ευρωπαϊκών ΜτΘ, ως κοινοί στόχοι του ΜτΘ προβάλλουν: α) η ευαισθητοποίηση των μαθητών προς τη θρησκεία και τη θρησκευτική διάσταση της ζωής, β) η αναγνώριση της ποικιλίας των ηθικών διαστάσεων που ανιχνεύονται στις θρησκευτικές εμπειρίες, γ) η γνώση και κατανόηση των θρησκευτικών πιστεύω και εμπειριών (Schreiner, EFTRE, 1998).
- Παρά την ποικιλία των απόψεων γύρω από το είδος των περιεχομένων των Προγραμμάτων Σπουδών του ΜτΘ, σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες το ΜτΘ αναπτύσσεται μέσα σε ένα πλαίσιο σταθερών αξιών όπως η δημοκρατία, η κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα.
- Στο πλαίσιο της αποδοχής του πλουραλισμού και της πολυπολιτισμικότητας ως αφετηρίας για οποιαδήποτε σοβαρή εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική, η θρησκευτική εκπαίδευση των μαθητών καλείται να παίξει ένα σοβαρό ρόλο στην δυνατότητα των μαθητών να διαχειρίζονται υπεύθυνα και δημιουργικά τον πλουραλισμό και τον διάλογο με τον «άλλον» και το «διαφορετικό».
- Σε κάθε εκδοχή ΜτΘ προϋποτίθεται, πέρα από τη διδασκαλία του Χριστιανισμού και η διευρυμένη γνώση γύρω από τις θρησκείες του κόσμου και τις κοσμοθεωρήσεις (μάθηση γύρω από τις θρησκείες), χωρίς βέβαια η

Θρησκευτική μάθηση να εξαντλείται στην απλή πληροφόρηση, αλλά να σχετίζεται με την ερμηνεία της θρησκείας από την πλευρά της ζωής.

- Τα ηθικά ζητήματα και οι αξίες των θρησκειών είναι υλικό για διερεύνηση, μελέτη και στοχασμό και δεν επιβάλλονται αξιωματικά στους μαθητές. Δίδεται προσοχή όχι μόνο στο παρόν, αλλά και στο παρελθόν, δηλαδή στην ιστορική διάσταση των θρησκειών. Οι θρησκείες εξετάζονται μέσα στο πολιτιστικό τους περιβάλλον και η μελέτη της θρησκευτικής και πολιτιστικής ζωής γίνεται αδιαχώριστα. Επιπλέον, γίνεται αποδεκτό ότι υπάρχουν διαφορές γύρω από τις θρησκείες που δεν είναι δυνατόν να λυθούν.
- Όσο κι αν αναγνωρίζεται η αυτονομία και προσωπική ανάπτυξη του κάθε μαθητή, ταυτόχρονα αναγνωρίζεται και η σημασία της συνάφειας στην οποία ανήκει (οικογενειακό, φιλικό περιβάλλον, εθνική ή θρησκευτική ομάδα κ.ά.). Στο επίκεντρο της διδασκαλίας βρίσκονται οι θρησκευτικές ιδέες και η πολιτιστική συνάφεια των μαθητών, στοιχεία που χρειάζεται να αναδειχθούν στην τάξη.
- Ο μαθητής είναι μέρος του ίδιου του γνωστικού αντικειμένου του ΜτΘ. Το δε διδακτικό υλικό δεν «παρέχεται», αλλά προσεγγίζεται ερμηνευτικά, κριτικά, στοχαστικά και διαλογικά, καθώς οι μαθητές αναζητούν απαντήσεις με υπαρξιακό νόημα. Οι προσωπικές εμπειρίες και κατανοήσεις των μαθητών συνδέονται αλληλεπιδραστικά με ζητήματα τοπικά, εθνικά, ευρωπαϊκά, παγκόσμια.
- Υπογραμμίζεται η ανάγκη να διευρυνθεί η θεώρηση της προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών και στη θρησκευτική εκπαίδευσή τους να συμπεριληφθούν διαστάσεις όπως *«η αντίσταση στην απανθρωπιά, η πρόσληψη της ευτυχίας, η ικανότητα και η διάθεση αυτογνωσίας, η συνείδηση της ιστορικότητας της ατομικής ύπαρξης, η ενασχόληση με θεμελιώδη υπαρξιακά ερωτήματα, η αποδοχή της ευθύνης για τον εαυτό και την κοινότητα»* (European Ecumenical Commission for Church and Society [EECCS] 1998).
- Στις ευρωπαϊκές συζητήσεις γύρω από τα θέματα του ΜτΘ υπογραμμίζεται η ανάγκη να γίνει η ανθρώπινη διάσταση της ζωής τμήμα της μαθησιακής διεργασίας, δηλαδή να συμπεριληφθούν ζητήματα γύρω από *«την αναζήτηση νοήματος και απαντήσεων πέρα από την ατομική ζωή, την αμαρτία και τη συγχώρεση, τη δικαιοσύνη, την ειρήνη, την ευθύνη για τη δημιουργία, την ανθρώπινη αναζήτηση του Θεού και τις απαντήσεις των θρησκευτικών παραδόσεων, την ανοχή, τη δημιουργικότητα, την ηθική πράξη, την ευθύνη για την κοινότητα»* (Intereuropean Commission on Church and School [ICCS], 1992

- Αναδεικνύεται η ιδιαίτερη συνεισφορά του ΜτΘ στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς στα όριά του: α) Οι μαθητές διερευνούν τη δική τους αίσθηση ταυτότητας σε σχέση με την προέλευσή τους (τον τόπο, την οικογένειά τους, τη θρησκεία τους), β) αναλύονται στοιχεία των διακρίσεων και του ρατσισμού σε αντιπαράθεση με την πολυπολιτισμικότητα, γ) αναπτύσσοντας οι μαθητές ικανότητες να ακούν τον «άλλον», να διαπραγματεύονται με το διαφορετικό, να κατανοούν κριτικά και να διαμορφώνουν προσωπικές απόψεις και θέσεις καταφέρνουν όχι μόνον να κατανοούν τον ρόλο της κοινωνίας αλλά και να λειτουργούν ως συνειδητοποιημένοι πολίτες.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ Χ., Σχολική Θρησκευτική Αγωγή, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2008.

ΒΟΥΛΓΑΡΑΚΗ – ΠΙΣΙΝΑ Ε., *Νεωτερικότητα και Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Μαΐστρος, Αθήνα 2004.

ΔΕΛΗΚΩΝΣΤΑΝΤΗΣ Κ., *Η παιδεία ως πολιτισμός του προσώπου*, Έννοια, Αθήνα 2009.

ΔΕΛΗΚΩΝΣΤΑΝΤΗΣ Κ., *Σχολική θρησκευτική αγωγή μεταξύ παιδαγωγικής θεολογίας*, Έννοια, Αθήνα 2009.

ΚΑΘ' ΟΔΟΝ, *Το Μάθημα των Θρησκευτικών*, τχ. 17 (2001).

ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ-ΛΙΑΓΚΗΣ Μ., «Διαπολιτισμική Θρησκευτική Αγωγή στο ελληνικό σχολείο: ένα μάθημα για όλους και όχι διαθρησκειακό», Σύνταξη 115 (2010), σ. 37-49

ΝΤΕΜΠΡΕ Ρ., *Η διδασκαλία της θρησκείας στο ουδετερόθρησκο σχολείο*, μτφρ. Γ. Καράμπελας, Εστία, Αθήνα 2004

ΠΕΡΣΕΛΗΣ Ε., *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Γρηγόρη, Αθήνα 1998.

ΠΕΡΣΕΛΗΣ Ε., *Χριστιανική Αγωγή και Σύγχρονος κόσμος. Θέματα θεωρίας και πράξης της Χριστιανικής Αγωγής*, Αρμός, Αθήνα 1994.

ΠΕΤΡΟΥ Ι., *Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Ελευθερία*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 2003.

ΡΕΡΑΚΗΣ Η., *Ο "άλλος" στο ελληνικό σχολείο, Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση*, Πουρνάρας, Θεσσαλονίκη 2006.

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ, *Γιατί «Θρησκευτικά» σήμερα;* (Πρακτικά διημερίδας, Βόλος 16-17 Απριλίου 1999), εν πλω, Αθήνα 2006.

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ *Θρησκευτική Παιδεία και σύγχρονη κοινωνία. Θέσεις και αντιθέσεις* (Πρακτικά διημερίδας Γερμανικής Σχολής Αθηνών [Αθήνα, 5-6 Μαΐου 2000])

ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ, *Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Εισηγήσεις Σεμιναρίου της Διακοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ορθοδοξίας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών της Ιεράς Μητροπόλεως Δημητριάδος, Βόλος 15-17 Μαΐου 2004, εκδ. Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 2005.

ΣΥΝΑΞΗ, *Μάθημα των Θρησκευτικών: αίτημα παιδείας ή συντεχνίας;*, τχ. 66 (1998).

ΣΩΤΗΡΕΛΗΣ Γ., *Θρησκεία και εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*, Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 1993.

ΤΣΙΡΩΝΗΣ Χ., *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2003.

ΦΩΤΙΟΥ Σ. (επιμ.), *Ανθρωποποιός Αγωγή*, Αρμός, Αθήνα 2009.

ΧΛΕΠΑΣ Ν.-Κ. & ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Π., *Ζητήματα Θρησκευτικής Ελευθερίας στον χώρο της Εκπαίδευσης*, Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 1997.

Ξενόγλωσση:

ANDREE T., BAKKER C. & SCHREINER P. (Eds.), *Crossing Boundaries. Contributions to Interreligious and Intercultural Education*, Comenius Institut/University of Utrecht, Münster 1997.

FRANCIS L.J., ASTLEY J. & ROBBINS M. (Eds.), *The fourth R for the Third Millennium: Education in Religion and Values for the Global Future*, Lindisfarne, Dublin 2001.

FOWLER J., *Stages of Faith*, Dove, Melbourne 1981.

Goldman R., *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, Routledge and Kegan Paul, London 1964.

Goldman R., *Readiness for Religion: A basis for developmental religious Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1965.

HEIMBROCK H.-G., SCHEILKE C. & SCHREINER P. (Eds.), *Towards Religious Competence. Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Comenius-Institut, Münster 2001.

HULL, J. M., *Mishmash RE in multicultural Britain: A Study in metaphor*, Birmingham University/CEM, Derby 1001.

HULL J.M., *Utopian Whispers*, CEM, Derby 1998.

HYDE K., *Religious Learning in Adolescence*, Oliver and Boyd for the University of Birmingham Institute of Education, Edinburgh 1965.

KNAUTH T., JOZSA D.-P., BERTRAM-TROOST G. AND IGRAVE J., *Encountering religious pluralism in school and society: a qualitative study of teenage perspectives in Europe*, Waxmann, Munster 2008.

KODELJA Z. & BASSLER T., *Religion and Schooling in Open Society: a Framework for Informed Dialogue*, Open Society Institute, Ljubljana 2004.

- KUYK E., JENSEN R., LANKSHEAR D., MANNA E. LOH & SCHREINER P.** (Eds), *Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*, IKO, Oslo 2007.
- KOHLBERG L.**, *Essays on moral development: Vol 2. The psychology of moral development*, San Francisco 1984.
- LÄHNEMANN J. & SCHREINER P.** (Eds.), *Interreligious and Values Education in Europe*, PESC / Comenius Institut, Münster 2008.
- LOUKES H.**, *Teenage Religion: An Enquiry into Attitudes and Possibilities among British Teenagers*, SCM Press, London 1961.
- LARRSON R. & GUSTAVSSON C.** (Eds.), *Towards a European Perspective on Religious Education*, Artos & Norma, Skellefteå 2004.
- OSER F.**, "Stages of religious judgment", στο: The First International Conference on Moral and Religious Development, *Toward Moral and Religious Maturity*, Silver Murdett, Morristown, New Jersey 1980.
- PERSELIS E.**, *A Study of Religious Education in contemporary Greece and the attitudes towards Christian Orthodox Religion of Greek pupils aged 12-15 years*, Lancaster 1987.
- SCHREINER P., POLLARD G. & SAGBERG S.** (Eds.), *Religious Education and Christian Theologies. Some European Perspectives*, Waxmann, Münster 2006.
- SCHREINER P.**, *Religious Education in Europe: A Collection of Basic Information about Religious Education in European Countries*, Comenius Institut/Intereuropean Commission on Church and School, Münster 2000.
- SMART N.**, *Secular Education and the Logic of Religion*, Faber and Faber, London 1968.
- SMART N.**, *The phenomenon of Religion*, Macmillan Ltd, London 1973.
- SMART N.**, *The World's Religions*, Cambridge University Press, Cambridge 1989.
- SMART N.**, *Worldviews: Crosscultural explorations of human belief*, Scribner, New York 1983.
- WILLAIME J.-P., (Ed.) & MATHIEU S.**, *Des maîtres et des dieux. Ecoles et religions en Europe*, Paris, Berlin 2005.
- WRIGHT A.**, *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy*, Fulton, London 1993.
- ZIEBERTZ H.-G.**, *Religious Education in a Plural Western Society: Problems and Challenges*, Lit Verlag, London 2003.

2. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΜΤΘ ΣΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΝΕΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

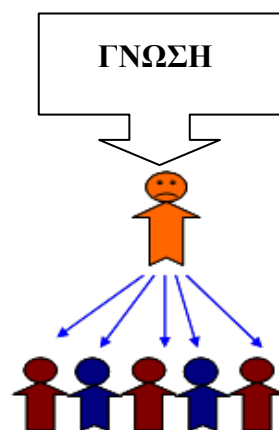
Η παρούσα ενότητα αρχίζει με μια αναφορά στις αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στις θεωρήσεις για τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, σε συνάρτηση με τις εξελίξεις των θεωριών μάθησης οι οποίες διαμόρφωσαν ένα νέο εκπαιδευτικό τοπίο. Στη συνέχεια αναδεικνύονται οι βασικές καινοτομίες και επιλογές του παρόντος Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ) του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Η ενότητα στοχεύει στο να διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να:

- αναγνωρίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά και τον θεμελιώδη προσανατολισμό του κάθε είδους ΑΠ
- αντιλαμβάνονται τη σχέση του κάθε ΑΠ με συγκεκριμένες θεωρίες μάθησης και εκπαίδευσης
- διασαφηνίζουν το σκεπτικό, τους βασικούς προσανατολισμούς, τις κατευθύνσεις και τις καινοτομίες του ΠΣ του ΜτΘ.

2.1. Οι αλλαγές στα Αναλυτικά Προγράμματα: Από το Πρόγραμμα περιεχομένων στο Πρόγραμμα διαδικασίας

2.1.1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα περιεχομένων

Μέχρι τα μέσα περίπου του 20ού αιώνα, μιλώντας για σχολικό ΑΠ, εννοούσαμε ένα **Πρόγραμμα περιεχομένων** θεμελιωμένο στην αντίληψη της εκπαίδευσης ως μιας διεργασίας μεταβίβασης ή «παράδοσης» αξιόλογων γνώσεων στους μαθητές. Με βασικό σκοπό τη μεταφορά αυτών των γνώσεων στους μαθητές, το κύριο σώμα ενός τέτοιου ΑΠ αποτελούσε η διδακτέα ύλη, δηλαδή τα περιεχόμενα των μαθημάτων, αναλυμένα με λογική δομή σε ενότητες και υποενότητες και με απόλυτα καθορισμένο τον χρόνο και την τάξη στην οποία θα διδαχθεί. Τα διδασκόμενα μαθήματα, διακριτά και ανεξάρτητα, αναλογούσαν σε συγκεκριμένους επιστημονικούς κλάδους, αναπτύσσοντας τον ιδιαίτερο τρόπο του «σκέπτεσθαι», «ερευνάν» και «πράττειν» της κάθε επιστήμης και περιέχοντας όσο γίνεται περισσότερες και πιο άριστες γνώσεις. Όπως είναι φυσικό, η επικέντρωσή του ΑΠ στα περιεχόμενα του μαθήματος (το ΤΙ της διδασκαλίας), ευνοούσε την *ex cathedra* διδασκαλία και οδηγούσε στην παραμέληση της επεξεργασίας και του τρόπου μιας διδασκαλίας (το ΠΩΣ της διδασκαλίας), ώστε να έχει αποτελέσματα στη ζωή των μαθητών. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο μαθητής θεωρούνταν «πετυχημένος» στον βαθμό



που μπορούσε να κατακτά, να συγκρατεί και να αναπαράγει τη γνώση που του μεταβιβάστηκε. Ο συντηρητικός και νοησιαρχικός χαρακτήρας του ΑΠ περιεχομένων είναι προφανής, καθώς αναπαρήγαγε μια κανονιστική αντίληψη για τη μάθηση και τη διδασκαλία και διέθετε έναν αυστηρά ακαδημαϊκό και γνωσιοκεντρικό προσανατολισμό.

2.1.2. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα στόχων (Curriculum)

Μεταπολεμικά, αρχικά στις ΗΠΑ και στη συνέχεια στην Ευρώπη, επικράτησε το **μοντέλο των στόχων** (R. Tyler), το λεγόμενο **Curriculum** (CU), που συνδέθηκε με τη *συμπεριφοριστική θεωρία μάθησης* και βασίστηκε σε εκτεταμένες έρευνες για τις ανάγκες της κοινωνίας και των μαθητών από το σύγχρονο σχολείο. Σύμφωνα με τον συμπεριφορισμό, ελάχιστα πράγματα γνωρίζουμε γύρω από τις εσωτερικές νοητικές διεργασίες που συμβαίνουν στο άτομο, οι οποίες θεωρούνται ως ένα «μαύρο κουτί». Συνεπώς, το μόνο που μπορούμε να κάνουμε για να βελτιώσουμε τη μάθηση είναι να επικεντρωθούμε στις αλλαγές της συμπεριφοράς του μαθητή. Συνακόλουθα, σε ένα ΑΠ που βασίζεται στον συμπεριφορισμό η έμφαση πέφτει στη δηλωτική γνώση και στις ορατές αλλαγές στη συμπεριφορά των μαθητών, προκαθορισμένες μάλιστα από τους σχεδιαστές του CU με τη μορφή στόχων. Στο κέντρο, δηλαδή, αυτού του προγράμματος βρίσκονται οι προκαθορισμένοι αντικειμενικοί στόχοι, ενώ η διδακτέα ύλη είναι γραμμικά διατεταγμένη και η αξιολόγηση της μάθησης εστιάζεται στο ορατό και μετρήσιμο αποτέλεσμα. Τα περιεχόμενα μάθησης του CU είναι οργανωμένα σε ξεχωριστά γνωστικά αντικείμενα-μαθήματα, τα οποία θεωρούνται μέσο για τη διανοητική πρόοδο και τη διδασκαλία δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών. Στον βαθμό μάλιστα που το κύριο ζητούμενο του CU είναι η εξασφάλιση της επιτυχίας των στόχων και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας, δημιουργήθηκε και ένα ρεύμα ανάπτυξης της διδακτικής μεθοδολογίας και της Διδακτικής Επιστήμης. Το CU είναι διαμορφωμένο σύμφωνα με τα παρακάτω τέσσερα δομικά στοιχεία:

| Στόχοι μάθησης | Περιεχόμενα μάθησης | Μεθόδευση διδασκαλίας | Έλεγχος επιτυχίας στόχων μάθησης |
|----------------|---------------------|-----------------------|----------------------------------|
| | | | |
| | | | |

Επειδή από τα πρώτα βήματα του CU διαπιστώθηκε η τάση να εξαντλούνται οι στόχοι στο γνωστικό μόνο πεδίο, επιχειρήθηκε η επέκτασή τους και σε άλλα πεδία (συναισθηματικό, ψυχοκινητικό) και η μεθοδευμένη ταξινόμησή τους (βλ. χαρακτηριστικά την ταξινομία του Benjamin Bloom). Ωστόσο, παρά την

επιστημονική θεμελίωση, τη συστηματική και οργανωτική δύναμή του, πολύς λόγος έγινε για τα μειονεκτήματα του CU. Αυτά γενικευμένα αποδόθηκαν στις συμπεριφοριστικές και τεχνοκρατικές εκπαιδευτικές προϋποθέσεις του και κυρίως στο γεγονός της αναγωγής των αντικειμενικών στόχων σε «δόγματα». Παρά τις αδιαμφισβήτητες διευκολύνσεις που οι στόχοι πρόσφεραν και προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς, ταυτόχρονα επισημάνθηκε ότι ευνοούν μια αμφιβόλου εγκυρότητας «αθροιστική μέτρηση» των αποτελεσμάτων της διδασκαλίας, παραβλέποντας κυρίως τις ηθικές και πνευματικές διαστάσεις της εξέλιξης των μαθητών. Διατυπώθηκε επίσης η επιφύλαξη, ότι αυτή η θετικιστική επικέντρωση δεν είναι δυνατόν να συμπεριλάβει ενδιαφέρουσες αλλά εξαιρετικά εκπαιδευτικές διαστάσεις της σχολικής πραγματικότητας, όπως είναι για παράδειγμα οι αλληλεπιδράσεις δασκάλων και μαθητών, οι περιστάσεις που διαμορφώνουν τη δυναμική πραγματικότητα της σχολικής τάξης, αλλά και τα απροσδόκητα αποτελέσματα που μπορεί να έχει η διδασκαλία.

Επιπλέον, η γραμμική και «τεχνοκρατική» λογική του CU -αφού ως κύριος στόχος του σχολείου αναδεικνύεται η μεγιστοποίηση της παραγωγικότητάς του με την έμφαση να τίθεται στο αποτέλεσμα- φαινόταν να μετατρέπει τους εκπαιδευτικούς σε τεχνοκράτες και να καλλιεργεί μια μηχανιστική αντίληψη του κόσμου, η οποία ελαχιστοποιεί δραματικά τον χώρο για ανάπτυξη συλλογικών αξιών και κοινωνικού οράματος· να ευνοεί τελικά αυτό που αντιμάχονταν: τον μηχανιστικό και δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Αυτός είναι και ο λόγος που το στοχοκεντρικό CU χαρακτηρίστηκε ως ένα «ΑΠ-προϊόν».

Τέλος, θεωρήθηκε υπερβολική η εμπιστοσύνη που δείχνουν οι υποστηρικτές του CU στις εμπειρικές έρευνες για τις προσδοκίες της κοινωνίας από το σχολείο και υπογραμμίστηκε ότι στην εκπαίδευση υπάρχουν ερωτήματα, ζητήματα και σκοποθεσίες που δεν μπορούν να απαντηθούν αποκλειστικά από εμπειρικές έρευνες. Πέρα, όμως, από τις όποιες επιφυλάξεις και κριτικές, είναι γεγονός ότι το στοχοκεντρικό CU συνιστά μια στέρεη και αποτελεσματική λογική για τη συγκρότηση ενός ΑΠ, διαστάσεις της οποίας μπορούμε να χρησιμοποιούμε ακόμη και σήμερα.

2.1.3. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα διαδικασίας

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 με τις σοβαρές κοινωνικές και πολιτικές κρίσεις στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη, παρατηρείται μια ανθρωπιστική στροφή στον χώρο της εκπαίδευσης που επιφέρει τροποποιήσεις και στις απόψεις για τα ΑΠ. Το CU δεν θεωρείται πια ως ένα «χρηστικό» απλώς κείμενο αλλά ως ένα αντικείμενο ανάλυσης και μελέτης, με στόχο να διαμορφωθεί μια κοινή γλώσσα για τα ΑΠ που θα ενισχύει τη σκέψη των εκπαιδευτικών, θα παρέχει κριτήρια για τον έλεγχό του

και θα συντείνει στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων από τους μαθητές. Την ίδια εποχή στον χώρο των θεωριών μάθησης υποχωρεί ο συμπεριφορισμός και τη σκυτάλη παίρνουν οι Γνωστικές θεωρίες και ιδιαίτερα ο Εποικοδομητισμός (ή κονστρουκτιβισμός, construct = οικοδομώ). Για τον Εποικοδομητισμό οι εσωτερικές διεργασίες του ανθρώπου (αντίληψη, κρίση, μνήμη, προσοχή κ.ά.) οι οποίες συμβαίνουν ανάμεσα στο Ερέθισμα και την Αντίδραση δεν αντιμετωπίζονται ως «μαύρο κουτί» (όπως στον συμπεριφορισμό). Οι μαθητές δεν καθρεφτίζουν απλώς αυτά που διαβάζουν ή ακούν από τον δάσκαλο, αλλά «κατασκευάζουν» την κατανόησή τους μέσω της αλληλεπίδρασης των εμπειριών και των αναπτυσσόμενων νοητικών δομών τους. Στην προσπάθεια του παιδιού να ανταποκριθεί στις επιδράσεις που ασκούνται από το περιβάλλον του, δημιουργούνται σταδιακά εσωτερικές δομές οι οποίες συνεχώς μεταβάλλονται και αναπτύσσονται. Άρα η μάθηση είναι κατεξοχήν μια διαδικασία που δεν σχετίζεται με την παθητική λήψη μιας γνώσης που έρχεται από «εκεί έξω», αλλά με την ενεργητική ανάμειξη του μαθητή ο οποίος προσδίδοντας συνεχώς νέες σημασίες στη γνώση οικοδομεί τη μάθησή του. Η γνώση, επομένως, είναι σε ένα μεγάλο βαθμό προσωπική και ταυτόχρονα διαπροσωπική, καθώς αναπτύσσεται και τροποποιείται μέσα από την εμπλοκή σε μια συνεχή διαδικασία αμφίδρομης διαπραγμάτευσης και διαλόγου. Συνακόλουθα, έγινε αποδεκτό ότι υπάρχουν σοβαροί παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό των ΑΠ, όπως είναι οι προηγούμενες γνώσεις, οι αντιλήψεις, οι αξίες, τα κίνητρα και οι προσδοκίες του μαθητή, πράγμα που οδήγησε στην παραδοχή ότι τα ΑΠ δεν μπορεί να είναι τα ίδια για όλους τους μαθητές όλης της χώρας. Όλη αυτή η μαθητοκεντρική και ανθρωπιστική στροφή της εκπαίδευσης διαμόρφωσε απαιτήσεις υπέρβασης του κλειστού στοχοκεντρικού CU και περισσότερης «ανοικτότητας» με αποτέλεσμα να συσταθούν νέοι τύποι «ανοικτών» CU.

Στη δεκαετία του '80 διαμορφώθηκε το μοντέλο του **Προγράμματος Διαδικασίας** (L. Stenhouse). Σε αντίθεση με την επικέντρωση του CU στους στόχους και στο αποτέλεσμα μάθησης (= «προϊόν»), αυτό το μοντέλο ΑΠ δίνει έμφαση στον τρόπο σκέψης των μαθητών και είναι στραμμένο στη διαδικασία της μάθησης και στις αλληλεπιδράσεις (εκπαιδευτικών – μαθητών – γνώσης) που «συμβαίνουν» στη σχολική τάξη. Η επιλογή θεμελιώνεται στην κοινή παραδοχή ότι στη ραγδαία και συνεχώς μεταβαλλόμενη εποχή μας με την τεράστια αύξηση ροής αντιφατικών και κατακερματισμένων πληροφοριών, ο κύριος ρόλος της εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τον μαθητή να αναπτύξει συγκεκριμένες *ικανότητες* και *επάρκειες* που θα τον βοηθήσουν να λειτουργήσει κριτικά και ενσυνείδητα· όχι απλώς να αποθηκεύσει γνώσεις (όπως στο παραδοσιακό ΑΠ περιεχομένων) ούτε μόνο να αλλάξει τη συμπεριφορά του προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση (όπως

στο στοχοκεντρικό CU). Όπως αντιλαμβανόμαστε, το ΠΣ διαδικασίας κινείται σε μια ανθρωπιστική-πλουραλιστική εκπαιδευτική κατεύθυνση που εστιάζει στη σχολική συνάφεια, έχει χαρακτήρα συμμετοχικό και προσανατολίζεται στη σύνδεση - σύνθεση σχολείου και κοινωνίας. Καθοριστική επιρροή στη διαμόρφωση του ΠΣ διαδικασίας, πέρα από τις υπαρξιστικές φιλοσοφικές αντιλήψεις, άσκησαν οι απόψεις του J. Dewey, ο εποικοδομητισμός, οι απόψεις του J. Bruner και οι θεωρίες του Lev Vygotsky.

2.2. Τα χαρακτηριστικά του ΠΣ διαδικασίας

Ο σχεδιασμός ενός ΠΣ διαδικασίας ξεκινά με μια σαφή διατύπωση που αφορά στις νοητικές διαδικασίες ή δεξιότητες που θα χρειαστεί να αναπτυχθούν, περιλαμβάνει δε ένα ευρύ φάσμα αποφάσεων πάνω στα κριτήρια και στις εμπειρίες διδασκαλίας και μάθησης. Οι επιλογές αυτές βασίζονται σε συγκεκριμένες αρχές (J. Elliott, 2000) επιστημονικά θεμελιωμένες, οι οποίες αναδεικνύουν τον διαδικαστικό και πρακτικό χαρακτήρα του προγράμματος. Οι αρχές αυτές είναι:

- Οι επιδιωκόμενες σχολικές γνώσεις και δεξιότητες χρειάζεται να συνδέονται με τις πρακτικές εφαρμογές τους στην καθημερινή προσωπική και κοινωνική ζωή των μαθητών. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει αντιμετώπιση της γνώσης ως στενά εννοούμενης «χρήσης» αλλά αναγνώριση της συνέχειας που υπάρχει ανάμεσα στο σχολείο και στη ζωή της παραθεωρημένης αλήθειας ότι ιδέες και πράξεις πάνε μαζί. Αυτό αφορά με έναν ιδιαίτερο τρόπο το ΜτΘ, καθώς η σύνδεση θρησκευτικής γνώσης και ζωής αναδεικνύει την κρισιμότητα της ύπαρξής του ως σχολικό μάθημα.
- Τα περιεχόμενα οργανώνονται γύρω από θέματα και ζητήματα, τα οποία σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, με την ύλη να κατανέμεται κατάλληλα σ' αυτά. Μιλώντας για ενδιαφέροντα και ανάγκες, δεν εννοούμε μόνον τις ιδέες των μαθητών αλλά και τον εσώτερο εαυτό τους: τις αντιλήψεις τους για τη ζωή, τη σχέση τους με τους άλλους, την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους (B. Charlot, 1999), τους φόβους, τις επιφυλάξεις, τις ανασφάλειες και τις προσδοκίες. Τα περιεχόμενα, δηλαδή, τίθενται με τρόπο που απαιτεί την ολιστική εμπλοκή του εαυτού του μαθητή στη μαθησιακή διεργασία.
- Δημιουργούνται όροι για εμπειρίες μάθησης. Εδώ χρειάζεται προσοχή: πρόκειται για εμπειρίες, οι οποίες δεν περιορίζονται σε μιαν απλή δραστηριότητα του μαθητή αλλά έχουν προσωπικό νόημα. Εμπειρίες που οδηγούν τους μαθητές να συνδέουν συνειδητά τις ενέργειές τους με τις όποιες συνέπειες και ενισχύουν τη βαθύτερη σύνδεση του εαυτού με το θρησκευτικό γνωστικό αντικείμενο, καθώς και τη

συνειδητοποίηση αυτής της σχέσης (μεταγνώση). Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές δεν μαθαίνουν επιφανειακά, ρηχά και «αναπαραγωγικά», αλλά επεξεργάζονται κριτικά τη γνώση και έχουν ευκαιρίες για προσωπική νοηματοδότηση των όσων μαθαίνουν. Συνακόλουθα είναι ο ίδιος ο μαθητής που μπορεί να απαντήσει στο «γιατί γνωρίζει αυτό που οι άλλοι λένε ότι πρέπει να γνωρίζει».

- Στη μαθησιακή διαδικασία συμπεριλαμβάνεται η ιδέα της δράσης. Οι μαθητές εμπλέκονται σε διεργασίες, όπως συμμετοχικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, συζητήσεις και διαβουλεύσεις, διοργανώσεις, κ.ά. Υπερβαίνεται, δηλαδή, ο τεχνητός διαχωρισμός μεταξύ γνώσης και δράσης και η προσδοκία των εκπαιδευτικών ότι η μετάδοση της γνώσης θα επιτρέψει στους μαθητές να δράσουν υπεύθυνα ως ενήλικοι σε ένα μακρινό και αδιόρατο μέλλον, μετασχηματίζεται σε μια συμπόρευση μαζί τους στο παρόν. Με τις συνεργατικές δράσεις η μάθηση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία κοινής αναζήτησης, κοινού πειραματισμού και κοινής οικοδόμησης της πραγματικότητας. Η κριτική σκέψη ενοποιείται με την πράξη (*κριτική πράξη*) και οι μαθητές γίνονται «κριτικά σκεπτόμενα άτομα και φορείς μετασχηματισμού» (H. Giroux), αντιλαμβανόμενοι ότι αυτό που κάνουν δεν αποσκοπεί μόνο στην απόκτηση δεξιοτήτων που θα τους χρησιμεύσει στο μέλλον (εργασία, θέση στην κοινωνία κ.ά.), αλλά επηρεάζει την κατάσταση «εδώ και τώρα». Είναι χαρακτηριστική η φράση ενός 15χρονου μαθητή που μας μεταφέρει ένας αυστριακός παιδαγωγός (P. Poshe, 2004): «Προετοιμάζομαι για τη ζωή σημαίνει κάνω κάτι τώ ρ α ».

Είναι φανερό ότι το ΠΣ διαδικασίας χαρακτηρίζεται από την ιδέα της «ανοικτότητας» αφού:

- α. ξεκινάει μεν από κάποιους γενικούς σκοπούς αλλά οι ειδικότεροι στόχοι του αναδύονται από τις εμπειρίες των μαθητών
- β. έχει ένα σώμα *περιεχομένων* πάνω σε κάποια θέματα που πρέπει να μελετηθούν, τα οποία όμως μπορούν να εμπλουτίζονται καθώς εφαρμόζεται στην πράξη
- γ. προτείνει *μεθόδους* οι οποίες όμως δεν προκαθορίζονται αυστηρά και άκαμπτα, αλλά συναποφασίζονται ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες της συγκεκριμένης τάξης
- δ. η γνώση δεν προσεγγίζεται κατακερματισμένα αλλά με ανοίγματα προς τα άλλα γνωστικά αντικείμενα (διαθεματικές/διεπιστημονικές προσεγγίσεις)
- ε. η γνώση δεν προσεγγίζεται με όρους απρόσβλητης βεβαιότητας αλλά ως εξελικτική διεργασία που φέρνει συνεχώς προκλήσεις και νέα ερωτηματικά.

Οι έννοιες «κλειδιά» του ΠΣ διαδικασίας είναι: *εξέλιξη, συνέχεια, αλλαγή*.

Στον πίνακα που ακολουθεί μπορούμε να αναγνωρίσουμε τη λογική του ΠΣ διαδικασίας στη διδακτική προσέγγιση και εφαρμογή. Για την καλύτερη κατανόησή του, το αντιπαραβάλλουμε με αντίστοιχο παράδειγμα στοχοκεντρικής εφαρμογής του ίδιου διδακτικού θέματος.

| Αναλ. Πρόγραμμα Στόχων (CU) | Πρόγραμμα Διαδικασίας |
|---|---|
| <p style="text-align: center;">Ο Δεκάλογος</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Επιλογή στόχων (εξειδικευμένων συμπεριφορών και καθορισμένων από το ΑΠ και τον εκπαιδευτικό). Για παράδειγμα, στο τέλος του μαθήματος ο κάθε μαθητής πρέπει: <ol style="list-style-type: none"> α. να μπορεί να λέει απ' έξω τις 10 Εντολές, β. να γνωρίζει σε ποιον, πότε και πού δόθηκε ο Δεκάλογος , γ. να περιγράφει τα αποτελέσματά του στη ζωή της κοινότητας. 2. Επιλογή περιεχομένων (αυστηρά καθορισμένων από το ΑΠ και τον εκπαιδευτικό). Π.χ. «Η ιστορία του Μωυσή και οι 10 Εντολές στο Βιβλίο της Εξόδου». 3. Επιλογή μεθοδολογίας (από τον εκπαιδευτικό). Π.χ. <ol style="list-style-type: none"> α. αφήγηση της ιστορίας , β. οι μαθητές εργαζόμενοι σε ομάδες τις κατηγοριοποιούν, συζητούν για τη σημασία τους , γ. συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας. 4. Αξιολόγηση (ο τρόπος επιλέγεται από τον εκπαιδευτικό). Π.χ. ο κάθε μαθητής λέει απ' έξω ή γράφει τις 10 Εντολές, απαντάει στις ερωτήσεις ενός test. <p>ΣΗΜΕΙΩΣΗ: Η αξιολόγηση συνδέεται άμεσα με τους στόχους.</p> | <p style="text-align: center;">Οι εντολές στη ζωή μας</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Στόχος: Να κατανοήσουν κριτικά οι μαθητές τη διαμόρφωση και την αξία των εντολών στη ζωή -προσωπική και κοινωνική-, καθώς και τα αμφιλεγόμενα ζητήματα που προκύπτουν. 2. Προϋποθέσεις: α. Οι συζητήσεις θα προωθηθούν από τον εκπαιδευτικό, β. θα κλιμακωθούν με τέτοιο τρόπο, ώστε να προστατεύεται η απόκλιση των απόψεων και όχι να επιδιώκεται η συναίνεση, γ. το κοινωνικό και προσωπικό πεδίο θα συσχετιστεί με το θρησκευτικό, δ. δεν θα εκβιαστούν συμπεράσματα. 3. Περιεχόμενο: Επιλέγεται από ευρύ φάσμα, θρησκευτικό (η εντολή στη Βίβλο: Δεκάλογος, εντολή της αγάπης), κοινωνικό (νόμοι και διατάξεις), προσωπική εμπειρία (σχολική, οικογενειακή ζωή). 4. Μεθοδολογία: α. Συμμετοχική διερεύνηση των εντολών και νόμων στην κοινωνική ζωή, β. στοχασμός, «παιχνίδι ρόλου-μίμηση», «συζήτηση», «δημιουργική αφήγηση», «δημιουργική γραφή» για τη διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών, και γ. κριτική αποτίμηση των θρησκευτικών εντολών. 5. Αξιολόγηση. Αφορά: α. στη συμμετοχή, συμπεριφορά και στάση των μαθητών στις διεργασίες, β. στην ποιότητα του παραγόμενου έργου, και γ. στην καταλληλότητα των στρατηγικών και τη συμπεριφορά-στάση του εκπαιδευτικού (στοιχεία αυτοαξιολόγησης). |

Πρωταγωνιστής στη διαμόρφωση του ΠΣ διαδικασίας είναι ο εκπαιδευτικός της σχολικής τάξης, ο οποίος συστηματικά διερευνά, καταγράφει και αξιολογεί τη δράση του, συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς, με ειδικούς εμπειρογνώμονες και δοκιμάζει ιδέες σε ερευνητικές διεργασίες της τάξης (H. Altrichter, P. Posch, B. Somekh, 1993/2001). Η ιδέα του εκπαιδευτικού ως ερευνητή δεν είναι καινούργια, αλλά διαπνέει με έναν ιδιαίτερο τρόπο τα ΠΣ διαδικασίας από το 1975 (L. Stenhouse, 1975/2000).

Από όλα αυτά τα χαρακτηριστικά του ΠΣ διαδικασίας διαπιστώνουμε μια βαθιά αλλαγή στην κουλτούρα της διδασκαλίας και της μάθησης. Δεν είναι η γνώση καθεαυτή μια περικλειστη και παγιωμένη αυταξία στην οποία θα πρέπει να υποτάσσεται ο μαθητής μέσω της διδασκαλίας αλλά μια δυνατότητα και ένα απελευθερωτικό άνοιγμα στην ίδια τη ζωή. Η απάντηση στην ερώτηση «ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία;», δεν είναι ούτε δεδομένη ούτε τελεσίδικη· συναρτάται απόλυτα από τη μοναδικότητα του καθενός προσώπου και καθορίζεται με γνώμονα την κοινωνιοκεντρική αναφορά και προσφορά της, ώστε να αναδιατυπώνεται ως εξής: «ποιες γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες είναι απαραίτητες και λειτουργικές, ώστε να διαφυλαχτεί το δώρο της ζωής και το δικαίωμα που κάθε ύπαρξη έχει σε αυτήν;». Σε αυτήν τη συνεργατική προσπάθεια αναζήτησης της γνώσης και της κριτικής πράξης είναι έντονα τα στοιχεία της *ελπίδας* και του *θετικού οραματισμού*, τα οποία εκφράζουν ένα βαθύ ενδιαφέρον για την ανθρωπότητα αλλά και κάθε μορφή ζωής. Η ηθική βάση αυτού του προσανατολισμού φαίνεται να μπορεί να αναχαιτίσει την τεχνοκρατική αποκλειστικότητα που πολιορκεί τα σύγχρονα ΑΠ.

2.3. Οι καινοτομίες του νέου ΠΣ του ΜτΘ

Το νέο ΠΣ του ΜτΘ, υιοθετώντας την παραπάνω αντίληψη για τη θρησκευτική μάθηση, βασίζεται στις οργανωτικές αρχές του ΠΣ Διαδικασίας και επιχειρεί μια συνθετική εξισορρόπηση του «τι;», του «πώς;» αλλά και για του «γιατί;» ή «προς τι;» της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Όπως είναι φυσικό, οι καινοτομίες αφορούν όλα τα δομικά χαρακτηριστικά του στα οποία περιλαμβάνονται:

- α) οι γενικοί σκοποί και προσανατολισμοί του ΜτΘ στην υποχρεωτική εκπαίδευση
- β) ο γενικός σκοπός κάθε τάξης
- γ) οι διδακτικοί στόχοι κάθε τάξης
- δ) οι θεματικές ενότητες κάθε τάξης οι οποίες αποτελούνται από: (i) τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, (ii) τα βασικά θέματα, (iii) τις δραστηριότητες και (iv) το εκπαιδευτικό υλικό

- ε) οι προσδοκώμενες επάρκειες των μαθητών στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

2.3.1. Γενικοί σκοποί και προσανατολισμοί του ΜτΘ

Η βασική και θεμελιώδης καινοτομία του νέου ΠΣ του ΜτΘ αφορά την οργανική ενοποίηση Πρωτοβάθμιας και υποχρεωτικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Με αυτόν τον τρόπο το ΜτΘ εντάσσεται και συμβάλλει με τον ιδιαίτερο γνωστικό και μορφωτικό χαρακτήρα του στο γενικότερο πλαίσιο και σκοπό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, που δεν είναι άλλος από την ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη καλλιέργεια και ανάπτυξη των μαθητών και την προετοιμασία για την ένταξή τους στην κοινωνία ως ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών.

Στο πλαίσιο αυτό, οι γενικοί σκοποί του ΜτΘ καθορίζονται ως εξής:

1. Να οικοδομήσει ένα στιβαρό μορφωτικό πεδίο γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως πνευματικής πραγματικότητας, ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης για τον κόσμο και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία αλλά και ως πολιτισμικής παράδοσης της Ελλάδας και της Ευρώπης.
2. Να παρέχει στους μαθητές ικανοποιητική κατάρτιση για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου, στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του (τις θρησκείες του κόσμου), θεωρώντας τες ως ζωντανή πηγή πίστης, πολιτισμού και ηθικού τρόπου ζωής.
3. Να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και να προσφέρει τις ευκαιρίες για να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες και επάρκειες -αλλά και διαθέσεις και στάσεις- που χαρακτηρίζουν το θρησκευτικά εγγράμματο υποκείμενο, καλλιεργώντας παράλληλα την ηθική και κοινωνική ευαισθησία του.
4. Να προάγει τη γνωριμία, την κριτική κατανόηση, τον σεβασμό και τον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού.
5. Να συνεισφέρει στον ελεύθερο και υπεύθυνο αυτοπροσδιορισμό της προσωπικής ταυτότητας, καθώς και στην ολόπλευρη (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, αισθητική και δημιουργική) ανάπτυξη των μαθητών, μέσα από την αναζήτηση του νοήματος και την υπαρξιακή αναμέτρηση με την πολυπλοκότητα του μυστηρίου της ζωής.

Οι γενικοί αυτοί σκοποί του ΜτΘ μπορούν να εξειδικευτούν στους παρακάτω επιμέρους εκπαιδευτικούς προσανατολισμούς, επιδιώξεις και προτεραιότητες:

1. την ανάδειξη των οικουμενικών αξιών τόσο του Χριστιανισμού όσο και των άλλων θρησκειών του κόσμου

2. τη διερεύνηση πτυχών και όψεων της τοπικής θρησκευτικής ιστορίας και παράδοσης, με στόχο τη γνώση, τη διαφύλαξη και την ανανέωση της τοπικής πολιτισμικής κληρονομιάς
3. την κριτική κατανόηση των δογματικών, λατρευτικών, υπαρξιακών και πολιτισμικών εκφράσεων της Ορθόδοξης Εκκλησίας, των άλλων μεγάλων χριστιανικών εκκλησιών, καθώς και άλλων θρησκευμάτων
4. την προσέγγιση της θρησκευτικής πίστης γενικότερα και του Χριστιανισμού ιδιαίτερα με πολλαπλά κριτήρια (πολιτισμικά, ηθικά, κοινωνικά, ιστορικά, προσωπικά, θεολογικά)
5. την αποκωδικοποίηση του θρησκευτικού υποβάθρου των πολιτισμικών παραδόσεων και την αναγνώριση των θρησκευτικών διαστάσεων του σύγχρονου πολιτισμού
6. την κατανόηση των αξιών, αλλά και των αρνητικών ή επικίνδυνων εκφράσεων των θρησκειών που αυτές εμπεριέχουν, διατηρούν ή υποβάλλουν
7. την κατανόηση της εποχής και των αναγκών της και τη μεθερμηνεία του θεολογικού λόγου στις σημερινές συνθήκες
8. τον προβληματισμό και την ευαισθητοποίηση απέναντι στα κοινωνικά προβλήματα της εποχής, τα υπαρξιακά ερωτήματα και τα ηθικά διλήμματα του ανθρώπου
9. τον σεβασμό του δικαιώματος κάθε ανθρώπου στη θρησκευτική ελευθερία, στην αναζήτηση και στον θρησκευτικό αυτοπροσδιορισμό
10. την αναγνώριση και τον σεβασμό στην ιδιαίτερη θρησκευτική και πολιτιστική προέλευση και συνάφεια κάθε μαθητή
11. την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης και τον σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον
12. την ανθρωπιστική προσέγγιση της θρησκευτικής μάθησης, με την παράλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία
13. την ανάδειξη του ολιστικού και μεταμορφωτικού χαρακτήρα της θρησκευτικής εκπαίδευσης
14. τη θεμελίωση της θρησκευτικής εκπαίδευσης σε στέρεες παιδαγωγικές θεωρήσεις και σε συνεχή ενημέρωση και διάλογο με τις σύγχρονες φιλοσοφικές αντιλήψεις περί γνώσης
15. τη συνεισφορά του ΜτΘ στη διαμόρφωση μαθητών που αναπτύσσουν θετική στάση προς τη μάθηση, εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και ευθύνη για τον κόσμο.

Όπως γίνεται φανερό, το νέο ΠΣ του ΜτΘ έχει ένα διευρυμένο ορίζοντα προσανατολισμού που αποσκοπεί στη διαμόρφωση θρησκευτικά εγγράμματων μαθητών. Η εστίασή του κινείται, όχι μόνο σε ένα πρώτο επίπεδο επαφής με σκέψεις, γνώσεις και ιδέες, αλλά σε μια συνολικότερη θεώρηση σύνδεσης της γνώσης με την πράξη που αποσκοπεί στην υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στον αγώνα για τη βελτίωση της ζωής του κόσμου.

2.3.2. Οι θεματικές ενότητες του ΠΣ

Οι θεματικές ενότητες (ΘΕ) αναπτύσσονται σε τέσσερις στήλες (προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, βασικά θέματα, δραστηριότητες και διδακτικό υλικό) που συνδέονται μεταξύ τους οργανικά και λειτουργικά. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται φανερό ότι η πρακτική της διδασκαλίας και της μάθησης είναι μια διεργασία δυναμικής αλληλεπίδρασης δασκάλου – γνωστικού αντικειμένου – μαθητών.

- Στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα περιγράφονται όλα αυτά που περιμένουμε να εκδηλώσουν οι μαθητές μας στη διάρκεια και στο τέλος της διδασκαλίας της ΘΕ. Καθώς πρόκειται για αποτελέσματα που δεν αφορούν μόνο στη μετρήσιμη μάθηση των παιδιών αλλά και στη συμμετοχή τους στη διδακτική διεργασία, εμπεριέχουν την ανάπτυξη συγκεκριμένων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, κατανοήσεων, συμπεριφορών, στάσεων και δράσεων, από τις οποίες οι βασικότερες είναι: η έρευνα, η υποβολή ερωτήσεων, η παρατήρηση, ο διάλογος, ο στοχασμός, η ενσυναίσθηση, η κρίση, η αξιολόγηση, η συμμετοχή και η συνεργασία, η επικοινωνία, η εφαρμογή και η μεταγνώση. Η σταδιακή τους καλλιέργεια από ΘΕ σε ΘΕ θα οδηγήσει στο τέλος κάθε κύκλου στη διαμόρφωση συγκεκριμένων επαρκειών, οι οποίες χαρακτηρίζουν το θρησκευτικά εγγράμματο και μορφωμένο υποκείμενο.
- Οι προτεινόμενες δραστηριότητες έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:
 - χρησιμοποιούν ως αφετηρία τα ενδιαφέροντα, τις υπάρχουσες γνώσεις και δεξιότητες των μαθητών, επιδιώκοντας τη δημιουργική ενσωμάτωσή τους σε αυτές
 - βασίζονται στη χρήση ποικιλίας πηγών, μέσων και ειδών εργασίας
 - σχετίζονται και αναφέρονται, όχι μόνο στο μυαλό των μαθητών, αλλά στη συνολική τους ύπαρξη
 - λαμβάνοντας υπόψη τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν οι μαθητές, τους ενθαρρύνουν να προσεγγίσουν ο καθένας με τον δικό του τρόπο τις βασικές ιδέες της ΘΕ

- δίνουν στον κάθε μαθητή ευκαιρίες να αναγνωρίσει και να χρησιμοποιήσει γνώσεις και ικανότητές του και να καλλιεργήσει την αυτογνωσία και τον αυτοέλεγχο
- βασίζονται στη συνεργασία, τη σύμπραξη και τους κοινούς σκοπούς μαθητών και εκπαιδευτικού
- διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό, ώστε να αξιολογήσει διαμορφωτικά τη διδασκαλία του.

Εννοείται, πως κάθε εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες να κάνει -ως προς τις δραστηριότητες- τις δικές του επιλογές και προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών της τάξης του.

2.3.2.α. Τα βασικά θέματα (περιεχόμενα) των ΘΕ

Διατρέχοντας τη στήλη των βασικών θεμάτων γίνεται φανερό ότι τα περιεχόμενα επιλέγονται με βασικό κριτήριο τη σκοπιά του μαθητή και δευτερευόντως την απαίτηση για εξαντλητική κάλυψη του συνόλου του θεολογικού γνωστικού αντικειμένου (βλ. Πίνακας 2.1). Πρόκειται για άλλη μια θεμελιώδη διαφοροποίηση του νέου ΠΣ, καθώς μέχρι τώρα στην Ελλάδα τα ΑΠ του ΜτΘ - όπως άλλωστε και κάθε μαθήματος - ταυτίζονταν με τα περιεχόμενά τους, τα οποία οργανώνονταν με βασικό άξονα την πληρότητα της παρουσιάσής τους σύμφωνα με τα κριτήρια και την οργάνωση της ακαδημαϊκής θεολογίας. Όλα αυτά βέβαια, με κανένα τρόπο δεν σημαίνουν πως στο νέο ΠΣ δεν υπάρχει ένα «σώμα» γνώσεων, πηγών και θεμάτων· ό,τι υπογραμμίζεται είναι η προτεραιότητα και η επιδίωξη για μια συνομιλία ανάμεσα στον μαθητή και τη θρησκευτική γνώση· για τη δημιουργία και την οικοδόμηση μιας σχέσης λειτουργικής και ενός περιβάλλοντος που θα προάγει τη μάθηση ως συνάντηση με το ίδιο το νόημα.

Με αυτήν την προϋπόθεση επιλέχθηκαν περιεχόμενα τα οποία:

- είναι θεμελιώδη για την κατανόηση του Χριστιανισμού και άλλων θρησκειών στην υποχρεωτική εκπαίδευση
- προσφέρουν ευκαιρίες στους μαθητές να ασχοληθούν με σημαντικές διαστάσεις του Χριστιανισμού και θρησκειών του κόσμου και να διερευνήσουν την παρουσία και τον ρόλο τους στον σύγχρονο κόσμο
- ενθαρρύνουν τους μαθητές να ερμηνεύουν φαινόμενα του πολιτισμού εντός του οποίου ζουν
- σχετίζονται και διευρύνουν τόσο την ατομική-υπαρξιακή όσο και την κοινωνική-δημόσια ζωή των μαθητών
- ευαισθητοποιούν τους μαθητές απέναντι στη θρησκευτική στάση ζωής
- ευνοούν την ανάπτυξη σεβασμού της θρησκευτικής ετερότητας και των ιδεών και αντιλήψεων του οποιουδήποτε

- αναδεικνύουν τη διαχρονική αναζήτηση του «ιερού» σε όλες τις κοινωνίες
- προκαλούν ενδιαφέρον και ευχαρίστηση στους μαθητές
- συνδέονται με άλλα γνωστικά αντικείμενα
- μπορούν να λειτουργούν παραδειγματικά
- είναι σημαντικά εντός του πλέγματος της θεολογικής επιστήμης.

Προκειμένου να λειτουργήσουν οι παραπάνω διαστάσεις ως κριτήρια οργάνωσης των Περιεχομένων ορίσθηκαν: α. η *σ υ ν έ χ ε ι α* στον τρόπο με τον οποίο συνδέονται στο ΠΣ οι γνώσεις, οι εμπειρίες και οι δεξιότητες έτσι ώστε οι μαθητές να τις καλλιεργούν σταδιακά, β. η *α λ λ η λ ο υ χ ί α*, δηλαδή η επανάληψη βασικών γνώσεων και εμπειριών με όλο και μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας, ώστε οι μαθητές προοδευτικά να εμβαθύνουν και να διευρύνουν την επεξεργασία τους και γ. η *ο λ ο κ λ ή ρ ω σ η*, δηλαδή η προσπάθεια να συνδέονται οι γνώσεις και οι εμπειρίες, ώστε να αποτελούν ένα ενιαίο όλον. Τα περιεχόμενα των ΘΕ, όπως γίνεται φανερό και από τους τίτλους τους, αναπτύσσονται γύρω από ένα ζήτημα, πρόβλημα ή ερώτημα που σχετίζεται είτε με τον προσωπικό και διαπροσωπικό κόσμο των μαθητών είτε με όψεις και διαστάσεις της θρησκείας, σημαντικές για την κατανόησή της. Ταυτόχρονα η κάθε ΘΕ οργανώνεται γύρω από έννοιες-κλειδιά που συνδέονται μεταξύ τους κάθετα και υπηρετούν τις βασικές διήκουσες έννοιες του κάθε κύκλου. Παρατηρώντας το πώς αναπτύσσονται οι διήκουσες έννοιες, ή αλλιώς έννοιες-κλειδιά, της κάθε ΘΕ (βλ. *Πίνακα 2.1*), μπορούμε να αναγνωρίσουμε τα παραπάνω κριτήρια.

2.3.2.β. Οι διήκουσες θεματικές έννοιες και αρχές ανά κύκλο και τάξη

ΔΗΜΟΤΙΚΟ – *Ο κόσμος της θρησκείας*

Στο Δημοτικό ο μαθητής έρχεται σε μια πρώτη επαφή γνωριμίας και εξοικείωσης με τον κόσμο της θρησκείας. Βασικός σκοπός του νέου ΠΣ είναι να μπορεί να κατανοεί τόσο την εξωτερική-συμβολική έκφρασή του όσο και την εσωτερική και ιδιαίτερη ποιότητα της λειτουργίας του. Έτσι επιλέχθηκαν ως κύρια πεδία αναφοράς η αφηγηματική, κοινωνική, τελετουργική και υλική διάσταση αυτού του κόσμου. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι λείπουν παντελώς ή παραθεωρούνται οι υπόλοιπες διαστάσεις αυτού του κόσμου, όπως η εμπειριακή, η δογματική και η ηθική. Με αφετηρία αυτή την επιλογή και όχημα τον εμπειρικό κόσμο των μαθητών που οδεύει σε βιβλικές αφηγήσεις και ιστορικά γεγονότα, το ΠΣ κινείται στο εξής σχήμα εργασίας: ΔΕΣ, ΠΕΣ, ΠΕΡΙΓΡΑΦΕ, ΨΑΞΕ, ΒΡΕΣ, ΑΝΑΛΥΣΕ. Αυτό που επιχειρούμε, είναι να διευρύνουμε και να εμβαθύνουμε την κατανόηση του κόσμου της θρησκείας και να αναδείξουμε τις συνδέσεις του με τον προ-κείμενο και τον επικείμενο, τον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο του μαθητή, ακολουθώντας μια σπειροειδή διαπραγμάτευση της ύλης από κύκλο σε κύκλο.

Α΄ κύκλος (Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού): Ανακαλύπτουμε εικόνες, πρόσωπα και ιστορίες

Οι θεματικές ενότητες οργανώνονται γύρω από καθημερινές εμπειρίες των παιδιών τις οποίες έχουν τη δυνατότητα να συσχετίσουν και να φωτίσουν μέσα από βιβλικές αφηγήσεις, γιορτές και τελετές, έθιμα και έργα τέχνης. Με αυτόν τον τρόπο η ανακάλυψη εικόνων, προσώπων και ιστοριών σε μια σταδιακά διευρυνόμενη επαλληλία (από την ορθόδοξη παράδοση στην ευρύτερη χριστιανική, τις δύο μονοθεϊστικές-αβραμικές παραδόσεις, τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ, καθώς και σε άλλες θρησκείες) αποκτά προσωπικό νόημα.

Β΄ κύκλος (Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού): Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα

Οι θεματικές ενότητες οργανώνονται πάνω σε μια οργανική σύνδεση ζητημάτων που προέρχονται από τη σχολική εμπειρία με τις βιβλικές αφηγήσεις και τα ιστορικά γεγονότα της πρώτης χριστιανικής Εκκλησίας. Οι μαθητές προσεγγίζουν ιερά κείμενα, ήθη, έθιμα, μνημεία και αγιολογικά-ανθρωπολογικά πρότυπα του Χριστιανισμού και άλλων θρησκειών. Στο τέλος του κύκλου επιχειρείται ένα άνοιγμα στον ευρύτερο θρησκευτικό χάρτη: από την Ελλάδα στην Ευρώπη και στον κόσμο.

ΓΥΜΝΑΣΙΟ - Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό

Στις τρεις τάξεις του Γυμνασίου ανιχνεύουμε την παρουσία της θρησκείας στη ζωή, στον πολιτισμό και στην ιστορία, προσεγγίζοντας πλέον όλες τις διαστάσεις της. Όχημά μας είναι: α. τα ζητήματα που απασχολούν τους εφήβους μαθητές μας, β. τα σημαντικά θρησκευτικά-ιστορικά γεγονότα στην Ελλάδα και την Ευρώπη, και γ. οι διαθρησκειακές προσεγγίσεις. Το σχήμα εργασίας πάνω στο οποίο κινούμαστε είναι: ΣΚΕΨΟΥ, ΣΥΝΔΕΣΕ, ΕΡΜΗΝΕΥΣΕ, ΚΡΙΝΕ.

Α΄ Γυμνασίου: Πορεία και ανάπτυξη

Οι θεματικές ενότητες οργανώνονται με κεντρικό άξονα την ιδέα της προσωπικής πορείας των μαθητών, η οποία συναντάται με την πορεία της Εκκλησίας. Στη διάρκεια αυτής της πορείας οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να ανακαλύψουν, να διαπιστώσουν και να ερμηνεύσουν την ιστορική διαδρομή από τη θρησκεία στον πολιτισμό και το αντίστροφο, οικοδομώντας παράλληλα τον δικό τους προσωπικό - νοηματικό και αξιακό - κόσμο μέσα από την αναμέτρηση και τη σύνθεση των ερωτημάτων που τους απασχολούν με τις προτάσεις και τις απαντήσεις του Χριστιανισμού και των άλλων θρησκειών.

Β΄ Γυμνασίου: Πορεία μέσα από συγκρούσεις

Οι θεματικές ενότητες οργανώνονται γύρω από διλημματικά και συγκρουσιακά ζητήματα -προσωπικά και κοινωνικά- με βαθύτατα ηθικό και υπαρξιακό χαρακτήρα, τα οποία εκδιπλώνονται και ερμηνεύονται πάνω στον καμβά της ιστορικής

διαδρομής της χριστιανικής Εκκλησίας, χωρίς να απουσιάζει η διερεύνηση σχετικών ζητημάτων στον χώρο και άλλων θρησκειών.

Γ΄ Γυμνασίου: Από το οικείο και τοπικό στο παγκόσμιο και οικουμενικό

Οι θεματικές ενότητες οργανώνονται πάνω στο πολυδιάστατο και πολιτισμικά ανιχνεύσιμο γεγονός της παρουσίας της θρησκείας στον ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο. Οι μαθητές διερευνούν κριτικά τις τοποθετήσεις - κυρίως του Χριστιανισμού αλλά και άλλων θρησκειών - πάνω σε ζητήματα και όψεις της σύγχρονης ζωής, καθώς και τις προοπτικές και τις ελπίδες που αυτές επαγγέλλονται. Γνωρίζουν επίσης σπουδαία πρόσωπα της νεότερης παγκόσμιας ιστορίας που μετέγραψαν τη θρησκευτική τους δέσμευση σε εμπνευσμένη πράξη.

Πίνακας 2.1: ΟΙ ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΠΣ ΑΝΑ ΚΥΚΛΟ ΚΑΙ ΟΙ ΕΝΝΟΙΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

| ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΠΣ | ΕΝΝΟΙΕΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ ΤΩΝ ΘΕ |
|--|---|
| ΔΗΜΟΤΙΚΟ – Ο κόσμος της θρησκείας | |
| Α΄ κύκλος : Ανακαλύπτουμε εικόνες, πρόσωπα και ιστορίες | |
| Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | |
| 1. Ζούμε μαζί | Κοινότητα, σχέσεις, μοίρασμα, επικοινωνία |
| 2. Κυριακή: μια σημαντική ημέρα της εβδομάδας | Ξεχωριστές ημέρες, ιερός χρόνος, αργία, γιορτή, θρησκευτικά σύμβολα, θρησκευτικοί χώροι |
| 3. Η χαρά της γιορτής. Τα Χριστούγεννα | Γιορτή, επέτειος, Γέννηση του Χριστού, δώρο, μοίρασμα, χαρά |
| 4. Τα παιδιά είναι χαρά | Χαρά, δώρο, το «παιδί Ιησούς», παιχνίδι, φροντίδα, αγάπη, δικαιώματα των παιδιών |
| 5. Ποιος είναι ο Ιησούς Χριστός; | Δάσκαλος, Μεσσίας, φίλος, δάσκαλος, σύντροφος, συνάνθρωπος, Θεάνθρωπος, πλησίον όλων |
| 6. Γιορτάζοντας το Πάσχα | Μεγάλη Εβδομάδα, Πάθη, Σταύρωση, Πάσχω Χριστός, Ανάσταση, αγάπη προς όλους |
| 7. Ο κόσμος μας ένα στολίδι | Κόσμος, φύση, οίκος, δημιουργημα Θεού, σεβασμός, ευθύνη και φροντίδα για όλο τον κόσμο |
| Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | |
| 1. Όταν οι άνθρωποι προσεύχονται | Αναφορά της ζωής στον Θεό, πίστη-εμπιστοσύνη και ευχαριστία στον Θεό επικοινωνία, αναζήτηση |
| 2. Η Μητέρα του Χριστού | Μητέρα, αγάπη, φροντίδα, προσφορά, Παναγία, γέφυρα Θεού – ανθρώπων |
| 3. Σπουδαία παιδιά από τις σελίδες της Βίβλου | Αδυναμίες και δυνατότητες, σχέση με τον Θεό, αγώνες, δικαιοσύνη, προσφορά |
| 4. Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί | Χαρίσματα και ταλέντα, Βάπτισμα και Χρίσμα, τελετές ενηλικίωσης |
| 5. Ιεροί τόποι και ιερές πορείες | Ταξίδι, αναζήτηση, προσκύνημα |

| | |
|---|--|
| 6. Οι προφήτες της Βίβλου | «Στόμα του Θεού», δικαιοσύνη, είδωλα, πνευματική λατρεία του Θεού, μετάνοια, προειδοποίηση, ειρήνη, ερχομός του Μεσσία, καινούργια ζωή |
| 7. Ιερά βιβλία | Βίβλος, Αποκάλυψη του Θεού, Κοράνι, Τορά, |
| Β΄ κύκλος: Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα | |
| Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | |
| 1. Μαθητές και δάσκαλοι | Μαθητεία, σχολείο, συμπόρευση, καθοδήγηση, δάσκαλος Χριστός, παραβολή, κλήση, ελευθερία, σχέση |
| 2. Για να ζούμε καλύτερα μαζί: Συμπόρευση με όρια και κανόνες | Συνύπαρξη, κανόνες, όρια, νόμοι και εντολές, Διαθήκη, αγάπη, σωτηρία |
| 3. Προχωράμε αλλάζοντας | Λάθη, συγγνώμη, μετάνοια, αλλαγή, άσκηση, Εξομολόγηση |
| 4. Η Εκκλησία του Χριστού | Πεντηκοστή, Θεία Αποκάλυψη, Άγιο Πνεύμα, κοινοκτημοσύνη, αγάπη, ευχαριστία, μοίρασμα, Θεία Ευχαριστία |
| 5. Αποστολές για την «καλή είδηση» | Εξάπλωση της Εκκλησίας, Απόστολοι, Ευαγγέλιο για όλους, χριστιανική ιεραποστολή |
| 6. Ανακαλύπτοντας τα κείμενα της Καινής Διαθήκης | Επικοινωνία, καταγραφή, μνήμη, Μεσσίας Χριστός, οδηγίες και συμβουλές |
| ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | |
| 1. Οι πρώτοι Χριστιανοί: δυσκολίες και περιπέτειες | Εκκλησιαστική κοινότητα, ζωντανός οργανισμός, διακρίσεις και προβλήματα, αποφάσεις από κοινού, διάκονοι, ενότητα, καταλλαγή |
| 2. Διωγμοί και εξάπλωση του Χριστιανισμού | Εχθρότητα και διώξεις, μαρτυρία και πίστη, άγιοι, μάρτυρες, ασκητές, μνήμη αγίων |
| 3. Άγιοι άνθρωποι | Ομοίωση Θεού, αγιότητα, ζωή με πίστη, αγάπη, ενότητα, ειρήνη, ταπείνωση, ελευθερία |
| 4. Από τους Χριστιανούς της χώρας μας στους Χριστιανούς του κόσμου | Διαφορετικές χριστιανικές παραδόσεις, κοινή συνείδηση και ζωή |
| 5. Θρησκείες στη χώρα μας | Οι «άλλοι», γιορτές και λατρεία θρησκειών, σεβασμός της «άλλης» θρησκευτικότητας |
| 6. Μνημεία και τόποι λατρείας | Μνημεία πολιτισμού, μετασχηματισμός της ύλης |
| 7. Πώς έφτασε η Αγία Γραφή έως εμάς | Συλλογή βιβλίων, σύνθεση παραδόσεων, ο Θεός στην ιστορία, μήνυμα σωτηρίας |
| Γ΄ κύκλος | |
| ΓΥΜΝΑΣΙΟ - Η θρησκεία στη ζωή, την ιστορία και τον πολιτισμό | |
| Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: Πορεία και ανάπτυξη | |
| 1. Μεγαλώνοντας και αναζητώντας | Εφηβεία, πορεία, ανάπτυξη, αναζήτηση νοήματος, δυσκολίες, οργάνωση |
| 2. Συνάντηση του Χριστιανισμού | Συναντήσεις και επιρροές, αντιθέσεις και γόνιμες |

| | |
|---|---|
| με τον Ελληνισμό | συνθέσεις, Χριστιανισμός - Ελληνισμός |
| 3. Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή της Εκκλησίας | Η ζωή ως δώρο και σχέση, ευθύνη και φροντίδα για όλο τον κόσμο, πίστη στον Θεό, ελευθερία, κοινωνία, ευχαριστία, αγάπη |
| 4. Πώς παίρνονται οι αποφάσεις; | «Ορισμοί» της αλήθειας, Σύνοδοι, κοινές αποφάσεις, Δόγματα, κανόνες, κριτήρια ορθής πίστης, αποστολικότητα, καθολικότητα, ενότητα, συνοδικότητα της Εκκλησίας |
| 5. Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ | Αβραμικές θρησκείες, Ιουδαϊσμός, ο λαός του Θεού, Ισλάμ, πολιτισμός και τρόπος ζωής |
| 6. Θρησκευτικές αναζητήσεις και εμπειρίες της μακρινής Ανατολής | Ινδουϊσμός, Βουδισμός, Ταοϊσμός, Κομφουκιανισμός, στάσεις και συμπεριφορές |
| Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: Πορεία μέσα από συγκρούσεις | |
| 1. Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό; | Εικόνα, εικονισμός του Θεού, Εικονομαχία, η αξία της ύλης |
| 2. Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών; («Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι;») | Υιός του Θεού, Θεάνθρωπος, διδασκαλίες και θαύματα, κρίση, δικαιοσύνη, αγάπη, σωτηρία |
| 3. Ποιος είναι ο άνθρωπος; | Δημιούργημα και δημιουργός, εικόνα και ομοίωση του Θεού, ιερέας της φύσης |
| 4. Εμείς και οι «άλλοι» | Ξένος, ετερότητα, διακρίσεις, ανθρώπινα, δικαιώματα, η υπέρβαση της αγάπης |
| 5. Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες | Συγκρούσεις, αντιπαλότητες και εχθρότητες, ιστορικά τραύματα |
| 6. Ορθοδοξία, Διαφωτισμός, Νέος Ελληνισμός | Ορθόδοξη Εκκλησία, μνήμη, ταυτότητα, παράδοση, κοινότητες, λαϊκός πολιτισμός |
| Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ: Από το οικείο και τοπικό στο παγκόσμιο και οικουμενικό | |
| 1. Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο | Χριστιανικές παραδόσεις, οικουμενικότητα, ενότητα, ιεραποστολή, μαρτυρία, διακονία |
| 2. Το ζήτημα της θρησκείας στη σύγχρονη Ευρώπη | Θρησκεία, αναζητήσεις του Θεού, στερεότυπα, θρησκευτική συνύπαρξη |
| 3. Βία στο όνομα του Θεού και της αλήθειας | Βία, καταπίεση, φανατισμός, φονταμενταλισμός |
| 4. Μαρτυρία και προσφορά της πίστης στον σύγχρονο κόσμο | Πρόσωπα, πνευματική καθοδήγηση, οικουμενικό όραμα, μέριμνα για τον κόσμο, μαρτυρία, κήρυγμα ειρήνης |
| 5. «Πού είναι ο Θεός;»: Η οδύνη του σύγχρονου κόσμου και το αίτημα της σωτηρίας από το κακό | Κακό, πόνος, θάνατος, ανεργία, εξαρτήσεις, πόλεμος, βία, οικολογική καταστροφή, προπατορικό αμάρτημα |
| 6. Ελπίδα και αγώνας για τη μεταμόρφωση του κόσμου | Μεταμόρφωση, φιλία, έρωτας, αγάπη, αλληλεγγύη, συντροφικότητα, ειρήνη, Βασιλεία του Θεού |
| 7. Από την αρχή έως το τέλος του κόσμου | Έσχατα, ευθύνη για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος, σωτηρία της κτίσης και του ανθρώπου, Νέα Δημιουργία |

Πίνακας 2.2: ΚΕΝΤΡΙΚΕΣ ΙΔΕΕΣ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ

Γ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1. Ζούμε μαζί

Η πρώτη ΘΕ εισάγει τους μαθητές στην κατανόηση της πραγματικότητας ως **κοινότητας** και της ζωής ως **σχέσης** και **επικοινωνίας**: με τους γονείς, τους φίλους, τους συμμαθητές, αλλά και τους «άλλους», τους μακρινούς και ξένους. Ιστορίες από την Παλαιά και την Καινή Διαθήκη αναπαράγουν και ζωντανεύουν αυτές τις διαστάσεις, εξοικειώνοντας ταυτόχρονα τους μικρούς μαθητές με τον κόσμο της Αγίας Γραφής.

2. Κυριακή: Μια σημαντική ημέρα της εβδομάδας

Ο **ξεχωριστός-ιερός χρόνος**, όπως άλλωστε και ο **χώρος** (ναοί, προσκυνήματα κ.ά.) με τα **θρησκευτικά του σύμβολα**, αναδεικνύονται ως εκφράσεις της κοινής-συλλογικής εμπειρίας, μνήμης και γιορτής για τους πιστούς όλων των θρησκειών. Οι μαθητές αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τις θρησκευτικές διαστάσεις του περιβάλλοντός τους και το πώς αυτές οργανώνουν και δίνουν νόημα στην καθημερινότητά τους.

3. Η χαρά της γιορτής. Τα Χριστούγεννα

Η εμπειρία της **γιορτής** και της **επετείου** σε συνάρτηση με τις θρησκευτικές και πολιτισμικές διαστάσεις τους. Η ματιά των παιδιών διευρύνεται και εμβαθύνει στην ιεροποίηση του χρόνου. Τα **Χριστούγεννα** εξετάζονται σαν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, μέσα από το οποίο ο ερχομός του Χριστού στον κόσμο αναδεικνύεται ως **δώρο του Θεού στον άνθρωπο**, που αντιπροσφέρει σ' Αυτόν τα δικά του δώρα («Τι σοι προσενέγκωμεν, Χριστέ...»). Στο πλαίσιο αυτής της ενότητας γίνεται ένα πρώτο άνοιγμα γνωριμίας με αντίστοιχες μεγάλες γιορτές των θρησκειών του κόσμου.

4. Τα παιδιά είναι χαρά

Η εμπειρία της **χαράς του να είσαι παιδί** αφορά τόσο τα ίδια, καθένα από τα οποία είναι **δώρο** για τους γονείς του και τον κόσμο ολόκληρο, όσο και το μοναδικό «**παιδί Ιησούς**». Στις ιστορίες για τον μικρό Ιησού φανερώνεται η **θεότητά** του και δικαιολογείται η χαρά των ανθρώπων για τον ερχομό του.

5. Ποιος είναι ο Ιησούς Χριστός;

Η ΘΕ περιστρέφεται γύρω από διαστάσεις της ζωής του Χριστού, που μπορούν να αγγίξουν τους μικρούς μαθητές. Έτσι, τον γνωρίζουν στον συγκεκριμένο χώρο και χρόνο που έζησε, ως **φίλο, δάσκαλο, σύντροφο, συνάνθρωπο και Θεάνθρωπο**.

6. Γιορτάζοντας το Πάσχα

Η ΘΕ συνδυάζει τη λαογραφική προσέγγιση της γιορτής του **Πάσχα** σε όλο τον κόσμο με τις σχετικές βιβλικές αφηγήσεις για τα Πάθη και την Ανάσταση του Χριστού, αναδεικνύοντας τον **Πάσχοντα Χριστό** ως ένα πρόσωπο γεμάτο **αγάπη** ακόμη και για τους σταυρωτές του και για τον κόσμο ολόκληρο.

7. Ο κόσμος μας, ένα στολίδι

Η ματιά των παιδιών στρέφεται προς τον **κόσμο** και τη **φύση** προκειμένου να αναγνωρίσει την ομορφιά, την ποικιλομορφία και τα πολύτροπα θαύματα του σύμπαντος και της ζωής κάθε πλάσματος και πράγματος. Ο θαυμασμός διευρύνεται σε **αγάπη** η οποία μεταφράζεται σε ευθύνη και φροντίδα, όχι μόνον προς τους ανθρώπους αλλά συνολικά προς τον «**οίκο**» (**κόσμο**) μας. Οι αφηγήσεις και τα βιβλικά κείμενα της ΘΕ αναδεικνύουν τη φυσική πραγματικότητα ως **δημιούργημα** και **δώρο** του Θεού στον άνθρωπο αλλά και ως τόπο συνάντησης και κοινωνίας μαζί του.

Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1. Όταν οι άνθρωποι προσεύχονται

Η ΘΕ αναφέρεται στην προσευχή ως συνάντηση και επικοινωνία με τον Θεό, με βάση κυρίως τις σχετικές βιβλικές αφηγήσεις. Επιπλέον, αναλύεται η **Κυριακή Προσευχή** ως **αναφορά** της ζωής του ανθρώπου στον Θεό και απόλυτη **εμπιστοσύνη** στην πατρική του **φροντίδα** και **συμπαράσταση** ακόμη και για τις καθημερινές ανάγκες και δυσκολίες. Η προσευχή, κοινός τόπος σε όλες τις θρησκείες, εξετάζεται επίσης και σε μια προσέγγιση διαθρησκευτική.

2. Η Μητέρα του Χριστού

Η **Παναγία**, ως γέφυρα που συνδέει τους ανθρώπους με το παιδί της, **ενσαρκώνει** και συνάμα **συμβολίζει** την στενότερη σχέση ανάμεσα στον Θεό και στην ανθρωπότητα. Είναι η **μητέρα** όλων των παιδιών του κόσμου που προστατεύει, φροντίζει, συμπάσχει αλλά και παρηγορεί.

3. Σπουδαία «παιδιά»

Στις γοητευτικές **ιστορίες παιδιών** της Βίβλου αναδεικνύονται στοιχεία για τη γέννηση, την παιδική ηλικία, τα χαρίσματά τους, τη σχέση τους με τον Θεό, καθώς και τη σπουδαία κατοπινή τους δράση, που έμελλε να επιδράσει καθοριστικά στη ζωή ολόκληρης της κοινότητάς τους.

4. Όλοι ίσοι, όλοι διαφορετικοί

Η ΘΕ προσδοκά από τα παιδιά να κατανοήσουν τη **μοναδικότητα** κάθε παιδιού μέσα από την αναγνώριση των **χαρισμάτων** και των **δυνατοτήτων** του. Παραπέμποντας στη Βάπτισμα του Ιησού κατά την οποία αποκαλύφθηκε η θεότητά του, το Βάπτισμα και το Χρίσμα, εισάγουν στην εκκλησιαστική κοινότητα κάθε παιδί με τα δικά του ιδιαίτερα χαρίσματα. Όλα αυτά τα χαρίσματα θα καλλιεργηθούν και θα αποδώσουν καρπούς στο ταξίδι της ζωής. Ταυτόχρονα μαθαίνουν και παρατηρούν πώς συνομήλικα με αυτά παιδιά από άλλα θρησκευτικά περιβάλλοντα μεγαλώνουν και εισάγονται στον κόσμο των μεγάλων.

5. Ιεροί τόποι και ιερές πορείες

Με αφορμή συγκεκριμένες βιβλικές ιστορίες και αφηγήσεις προσκυνηματικών ταξιδιών και περιπλανήσεων, η ΘΕ καλεί να τους μαθητές να αναγνωρίζουν τη ζωή του πιστού ως ένα διαρκές **ταξίδι** και μια περιπετειώδη **πορεία** προς τη γνώση, την αλήθεια, την ελευθερία, την προσφορά και την αγάπη. Σε αυτή τη συνάφεια μαθαίνουν να αναγνωρίζουν ιερούς προορισμούς και προσκυνήματα άλλων θρησκευτικών παραδόσεων.

6. Οι Προφήτες της Βίβλου

Οι **Προφήτες της Βίβλου**, δανείζοντας το **στόμα τους στον Θεό**, χρειάστηκε να αντιμετωπίσουν δυσκολίες, κινδύνους και περιπέτειες. Όμως, πιστοί στην αποστολή τους και με εμπιστοσύνη στη θεία βοήθεια, δεν έπαψαν να καταγγέλλουν την αδικία, τη σκληροκαρδία και την απιστία, να υπενθυμίζουν την αγάπη του Θεού και την προσδοκώμενη έλευση του Μεσσία Χριστού.

7. Ιερά βιβλία

Η ανάγκη καταγραφής της σχέσης και της εμπειρίας του ανθρώπου με το Ιερό είναι διαχρονική και πανανθρώπινη. Η Αγία Γραφή είναι το βιβλίο που καταγράφει τη **φανέρωση του Θεού** της ιουδαιοχριστιανικής εμπειρίας και παράδοσης στον κόσμο και στην ιστορία. Η κεντρική θέση που κατέχουν τα ιερά βιβλία ως κείμενα ιδρυτικά θρησκευτικής κοινότητας αλλά και πολιτισμού, διευρύνεται και εξετάζεται και στις άλλες θρησκείες του κόσμου.

Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1. Μαθητές και δάσκαλοι

Η ΘΕ αξιοποιώντας τη σχετική εμπειρία των μαθητών, παρουσιάζει τη στάση, τη συμπεριφορά αλλά και την ανάγκη της **μαθητείας**, ως ένα παγκόσμιο και διαχρονικό ταξίδι όλων των ανθρώπων. Ο **δάσκαλος Ιησούς** διδάσκει την αληθινή ζωή προτείνοντας ή μάλλον ενσαρκώνοντας τον αληθινό δρόμο της ζωής. Όμως η μαθητεία προϋποθέτει την **ελευθερία** («όστις θέλει...») και συνεπάγεται μια **σχέση**. Όπως όλοι οι μαθητές, έτσι και οι μαθητές του Χριστού δεν «μαθαίνουν» μόνοι, αλλά συμπορευόμενοι και προσφερόμενοι. Η μαθητεία δεν είναι μια ατομική υπόθεση αλλά ένα **προσωπικό γεγονός αλληλοπροσφοράς και συμπόρευσης**. Αυτή η σχέση δασκάλου και μαθητή εξετάζεται στη συνέχεια σε πιο διεγυμένο περιβάλλον, μέσα από τη γνωριμία με μεγάλους δασκάλους άλλων θρησκειών.

2. Για να ζούμε καλύτερα μαζί: Συμπόρευση με όρια και κανόνες

Συνεχίζοντας την προβληματική της προηγούμενης ΘΕ, η παρούσα αναφέρεται στους απαραίτητους όρους που εξασφαλίζουν την ανάπτυξη της σχέσης, την ομαλή συμπόρευση και την αλληλοπροσφορά. Για τη συμπόρευση χρειάζονται **όρια, κανόνες και νόμοι** σε στενή όμως συνάρτηση με την αγάπη, τη δικαιοσύνη και τη χάρη. Τα όρια, οι κανόνες και οι νόμοι, για να μην είναι καταπιεστικοί ή αυθαίρετοι, θα πρέπει να είναι καρπός συμφωνίας εκείνων που δεσμεύονται να τους τηρήσουν. Μια τέτοια συμφωνία αποτελεί και η **Διαθήκη** που συνάπτει ο Θεός με τον άνθρωπο, εκδηλώνοντας την **αγάπη** του και ανταποκρινόμενος στη δίψα του ανθρώπου για **σωτηρία**.

3. Προχωράμε αλλάζοντας

Το περιπετειώδες ταξίδι του πιστού προς τη γνώση, την αλήθεια, την ελευθερία και την αγάπη αρχίζει με το «ξύπνημα», την **αλλαγή** του νου, ή αλλιώς τη **μετάνοια**. Επιχειρείται να κατανοηθεί, πως αυτό είναι υπόθεση του καθενός και μια συνεχής **στάση ζωής** που απαιτεί **προσπάθεια και συνέπεια**. Οι μαθητές έχουν πολλές ευκαιρίες να αντιλαμβάνονται το σωστό και το λάθος, μέσα από τα ακούσματά τους, τις εμπειρίες της καθημερινότητάς τους και τη σχέση τους με τους άλλους. Μέσα από μια τέτοια κατανόηση, μπορούν στη συνέχεια να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν αντίστοιχες αναζητήσεις συμπεριφορές και στους πιστούς άλλων θρησκειών.

4. Η Εκκλησία του Χριστού

Η **Εκκλησία** ξεκινά το ταξίδι της στην ιστορία με ένα γεγονός **θείας αποκάλυψης** (Πεντηκοστή) που **εμπνέει, συντονίζει και καθοδηγεί** έκτοτε τα πνευματικά βήματα ολόκληρης της κοινότητας και κάθε μέλους της ξεχωριστά. Οι βιβλικές ιστορίες αναδεικνύουν τη ζωή της πρώτης κοινότητας ως ζωή με κέντρο τον Χριστό, δηλαδή μια ζωή συντροφικότητας, αγάπης και ευχαριστίας.

5. Αποστολές για την «καλή είδηση»

Οι συναρπαστικές βιβλικές **ιστορίες για την εξάπλωση της Εκκλησίας** και τη δράση των **Αποστόλων** (περιοδείες, φυλακίσεις και διώξεις) εμπνέουν τους μικρούς μαθητές και τους βοηθούν να καταλάβουν τις δυσκολίες αλλά και τη σπουδαιότητα της μεταφοράς της καλής είδησης (**Ευαγγέλιο**) σε όλο τον κόσμο.

6. Ανακαλύπτοντας τα κείμενα της Καινής Διαθήκης

Ο Λόγος του Θεού γίνεται κείμενο στα βιβλία της **Καινής Διαθήκης** από τα μέλη της κοινότητας των πιστών, που τον αναγνώρισαν στο πρόσωπο του Ιησού Χριστού. Και ακριβώς, επειδή οι συγγραφείς είναι μέλη μιας κοινότητας πιστών και απευθύνονται στην ίδια κοινότητα, εκείνο που ενδιαφέρονται να διασώσουν και να διαιωνίσουν γράφοντάς το, δεν είναι η ακριβής αναπαράσταση κάποιων ιστορικών γεγονότων αλλά το διαχρονικό **νόημα** που αναγνώρισε σ' αυτά η ίδια η κοινότητα. Αναλογικά, οι συγγραφείς της Καινής Διαθήκης δεν φιλοδοξούν να συγκροτήσουν μια όσο το δυνατόν ακριβέστερη και εξαντλητική ιστορική **προσωπογραφία** του Ιησού αλλά να υπογραμμίσουν τη **μεσσιανική** του ταυτότητα.

ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1. Οι πρώτοι Χριστιανοί: Δυσκολίες και περιπέτειες

Η πρώτη ΘΕ της ΣΤ' Δημοτικού εστιάζει την προσοχή των μαθητών σε πρόσωπα και γεγονότα που σφράγισαν τα πρώτα ιστορικά βήματα της **εκκλησιαστικής κοινότητας** (απόστολοι, διάκονοι, εσωτερικά προβλήματα και διλήμματα, Αποστολική σύνοδος) η οποία, όπως κάθε **ζωντανός οργανισμός**, αντιμετωπίζει δυσκολίες και εντάσεις και προσπαθεί να τις ξεπεράσει με **πνεύμα ενότητας και καταλλαγής**.

2. Διωγμοί και εξάπλωση του Χριστιανισμού. Πρόσωπα και μαρτυρίες

Παράλληλα με τα εσωτερικά προβλήματα, η εκκλησιαστική κοινότητα πολύ νωρίς ήρθε αντιμέτωπη με της ποικίλες **αντιστάσεις** του θρησκευτικού και πολιτικού κατεστημένου της εποχής, οι οποίες κορυφώθηκαν με τους **διωγμούς**. Συγκεκριμένα επώνυμα παραδείγματα από αυτή την ταραγμένη περίοδο δείχνουν της μαθητές, πως η Εκκλησία απέναντι στους ισχυρούς αντιτάσσει την ειρηνική και αφοπλιστική δύναμη της **μαρτυρίας** και της **πίστης**. Επιπλέον, τονίζεται η έννοια της ανεξιθρησκίας, η καθιέρωση της οποίας αποτέλεσε μια οικουμενικής σημασίας κατάκτηση για την ιστορία του πολιτισμού.

3. Άγιοι άνθρωποι

Οι μαθητές εισάγονται στο νοηματικό και εμπειρικό βάθος της **αγιότητας** ως **φιλίας** και **ομοίωσης** του ανθρώπου με τον Θεό. Ανατρέχοντας σε ιστορίες **αγίων ανθρώπων** που έζησαν σε διαφορετικές ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες, και τιμώνται από τη συλλογική μνήμη της εκκλησιαστικής κοινότητας είτε για το μαρτύριό της είτε για την έμπρακτη αγάπη της, οι μαθητές κατανοούν πώς η πίστη δεν είναι μια θεωρητική σύλληψη αλλά μια εσωτερική μεταμόρφωση του όλου ανθρώπου, που καθιστά παρόντα τον Θεό σε κάθε εποχή και σε κάθε τόπο. Στο πλαίσιο της ενότητας, οι μαθητές επιχειρούν να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν την έννοια της αγιότητας, μέσα από τις διαφορετικές κάθε φορά ερμηνείες, μελετώντας τη ζωή προσώπων από τις θρησκευτικές παραδόσεις.

4. Από τους Χριστιανούς της χώρας μας στους Χριστιανούς του κόσμου

Η ΘΕ εισάγει της μαθητές στην πραγματικότητα των διαφόρων χριστιανικών ομολογιών, παρουσιάζοντας τις **διαφορετικές χριστιανικές παραδόσεις που υφίστανται στην Ελλάδα**. Επιπλέον, τους δείχνει πώς παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις ή και διαφωνίες τους, οι πιστοί όλων των ομολογιών προέρχονται από μια κοινή παράδοση και αγωνίζονται για μια **κοινή χριστιανική συνείδηση και ζωή**.

5. Θρησκείες στη χώρα μας

Στην παρούσα ΘΕ οι μαθητές καλούνται να ψηλαφίσουν την έννοια και την πραγματικότητα της θρησκευτικής ετερότητας και ποικιλίας, με δύο κυρίως τρόπους και στόχους. Πρώτον, μέσα από τη γνωριμία και την αναγνώριση **διαφορετικών θρησκευτικών κοινοτήτων που υπάρχουν στην Ελλάδα**, και δεύτερον, υπό το πνεύμα της ανεξιθρησκείας αλλά και του σεβασμού τους στην πίστη του «άλλου».

6. Μνημεία και τόποι λατρείας: Αποτυπώσεις της πίστης

Η ΘΕ παρουσιάζει τα **μνημεία πολιτισμού** όχι ως νεκρά σύμβολα αλλά ως ζωντανές παρουσίες που «μιλούν» όχι μόνο για όσα έγιναν αλλά ίσως και για όσα μπορούν να γίνουν. Επιπλέον οι μαθητές, πέρα από τον αυτονόητο σεβασμό στην ομορφιά της φύσης, καλούνται να εκτιμήσουν και τη δημιουργικότητα από όπου και αν προέρχεται και η οποία δίνει σχήμα, χρώμα και φωνή στην ύλη, την μετασχηματίζει και της δίνει νέο νόημα, πλάθοντας νέα σύμπαντα.

7. Πώς έφτασε η Αγία Γραφή έως εμάς;

Η τελευταία ΘΕ αναφέρεται στη Βίβλο, ως μνημείο των μνημείων. Δηλαδή, ως μια συλλογή διαφορετικών κειμένων που μνημειώνουν την παρουσία του Θεού μέσα στην ιστορία και τη ζωή των ανθρώπων και δίνει μορφή και περιεχόμενο προσωπικό στην ελπίδα της σωτηρίας.

Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

1. Μεγαλώνοντας και αναζητώντας

Η ΘΕ κινείται πάνω στις ιδέες της **πορείας** και της **ανάπτυξης** της πορείας που έχει έντονο το στοιχείο της **αναζήτησης**, και της ανάπτυξης που μέσα από την αναγκαία **οργάνωση** ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις των καιρών καρποφόρα και δημιουργικά. Η αναγνώριση, η αποδοχή και η διαχείριση της πολυπλοκότητας είτε αυτό αφορά την εφηβεία είτε την αρχή μιας σχολικής βαθμίδας, σημαίνει πολλά για την εξέλιξη των μαθητών. Η αναζήτηση νοήματος και απαντήσεων σε μια αρκετά πιο σύνθετη και απαιτητική πραγματικότητα προϋποθέτει την άσκηση και την αντοχή στο μετέωρο βήμα των ερωτήσεων. Σε αυτό το πέρασμα σε έναν καινούργιο κύκλο ζωής, καλούμε τους μαθητές να αναλογισθούν τα διλήμματα και τα νέα προβλήματα που αντιμετώπισε η χριστιανική Εκκλησία μετά τον τρίτο αιώνα: τότε που, εξερχόμενη από την «ηρωική» περίοδο των διωγμών, έρχεται αντιμέτωπη με την πολυπλοκότητα και τις νέες απαιτήσεις της εποχής. Δίνοντας μια νέα διάσταση στη μαρτυρία ως διάλογο με την εποχή, ενσαρκώνει την αλήθεια στα νέα δεδομένα και ανταποκρίνεται στις ιστορικές ανάγκες, δημιουργώντας έτσι τις προϋποθέσεις για την εμφάνιση ενός πολιτισμού, όψεις του οποίου θα μελετήσουμε ερμηνευτικά κατά τη διάρκεια του τρίτου κύκλου σπουδών του Γυμνασίου.

2. Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό

Βασική ιδέα της Θ.Ε. είναι η **δυναμική της συνάντησης και της σύνθεσης**.

Οι εμπειρίες των προσωπικών συναντήσεων των νέων με πρόσωπα, ιδέες και χώρους λειτουργεί ως αφετηρία για να οδηγηθούμε στην παραδοχή πως, παρά τις εντάσεις και τις διακινδυνεύσεις, μόνον μέσα από τη συνάντηση και τον διάλογο μπορούν να προκύψουν δημιουργικές συνθέσεις.

Κλασικό παράδειγμα η συνάντηση του **Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό**, η οποία πραγματοποιήθηκε μέσα από δραματικές συγκρούσεις και εντάσεις αλλά και αξιοσημείωτες συνθέσεις που εκφράστηκαν με δημιουργική πρωτοτυπία στα κείμενα, στα μνημεία, στη ζωή και εντέλει στον ίδιο τον πολιτισμό.

3. Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή της Εκκλησίας

Σε αυτήν τη Θ.Ε. αναδεικνύονται οι πυρηνικές αξίες της πρότασης ζωής που κομίζει η χριστιανική Εκκλησία και η οποία προέρχεται από την **πίστη** στον τριαδικό Θεό. Τέτοιες αξίες είναι: η **ευθύνη**, η **ελευθερία**, η **κοινωνία**, η **ευχαριστία** και η **αγάπη**. Πρόκειται για μια συστηματική επεξεργασία αρχών και αξιών, στις οποίες έχει ήδη γίνει σποραδική αναφορά στο Δημοτικό (Γ7: ευθύνη για τον κόσμο, Δ4: ελεύθερη ανταπόκριση και αναφορά στον Θεό, Ε4: κοινωνία Ευχαριστίας, ΣΤ3: άγια πρόσωπα), με στόχο μια πιο ολοκληρωμένη κατανόηση του εκκλησιαστικού τρόπου ζωής.

4. Πώς παίρνονται οι αποφάσεις

Σε αυτήν τη Θ.Ε. πρέπει να έχουμε κατά νου, ότι οι μαθητές έχουν εργαστεί στο παρελθόν πάνω στα όρια, στην αναγκαιότητα και στη σημασία τους για τη ζωή (Ε1). Επανερχόμαστε και πάλι στο Γυμνάσιο, για να ασχοληθούμε και να εμβαθύνουμε στο κρίσιμο ζήτημα της καταγραφής των ορίων ανάμεσα στην αλήθεια και στο ψέμα – ή την πίστη και πλάνη – για τον Θεό και τον άνθρωπο, όπως διατυπώθηκε από την Εκκλησία στα **δόγματα** και στους **κανόνες**. Αυτό που αναδεικνύεται τώρα είναι τα **κριτήρια για την ορθή πίστη**, που δεν είναι άλλα από το πνεύμα της **αποστολικότητας, της καθολικότητας και της ενότητας της Εκκλησίας**. Μέσα σε αυτό το πνευματικό πλαίσιο, οι μαθητές προσεγγίζουν πρόσωπα που υπερασπίστηκαν τα δόγματα, κατανοώντας παράλληλα τη σημασία της ενότητας και της **συνοδικότητας** στην Εκκλησία.

5. Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ

Μέσα από αυτή την πρώτη οργανωμένη και συστηματική αναφορά στην ιστορία, στη διδασκαλία, στη λατρεία και στις ηθικές αρχές που διέπουν τη ζωή των πιστών στις δύο

μονοθεϊστικές θρησκείες (Ιουδαϊσμός και Ισλάμ), επιχειρούμε ένα άνοιγμα γνωριμίας και κατανόησης. Θα διαπιστώσουμε τις μεταξύ τους – αλλά και με τον Χριστιανισμό – συγγένειες, καθώς προέρχονται από την ίδια Αβρααμική παράδοση, αλλά και τις διακριτές –και συχνά έντονες- διαφορές που έχουν, επισημαίνοντας παράλληλα τον έντονο βαθμό επιρροής που άσκησαν και ασκούν στη διαμόρφωση ιδιαίτερου πολιτισμού και τρόπου ζωής.

6. Θρησκευτικές αναζητήσεις και εμπειρίες της μακρινής Ανατολής

Μέσα από αυτήν την πολυδιάστατη –αν και, ίσως, γενικευτική- αναφορά στις θρησκευτικές αναζητήσεις και εμπειρίες, στους ιερούς τόπους, στα μνημεία, στα πρόσωπα, στις αξίες και στις αντιλήψεις που διέπουν τη ζωή των πιστών στις ανατολικές θρησκείες (Ινδουισμός, Βουδισμός, Ταοϊσμός και Κομφουκιανισμός), επιχειρούμε ένα πρώτο άνοιγμα γνωριμίας και κατανόησης με αυτόν τον ιδιαίτερο –και ως προς τη θρησκευτικότητά του- κόσμο της «μακρινής Ανατολής». Στον βαθμό που η θρησκευτικότητα συνυφίνεται με τον εν γένει πολιτισμό, επιχειρούμε να διαγνώσουμε αυτή τη σχέση και να κατανοήσουμε στάσεις και συμπεριφορές ριζικά διαφορετικές από αυτές του δυτικού ανθρώπου. Ταυτόχρονα, εξετάζουμε τόσο τον βαθμό επιρροής όσο και τα όρια του διαλόγου, που διεξάγεται στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης ανάμεσα στους δύο κόσμους – τον δυτικό και τον ανατολικό.

Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

1. Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;

Εκκινώντας από την αναγνώριση τους δύναμης της **εικόνας** στην καθημερινότητα της ζωής τους, οι μαθητές «ξαναδιαβάζουν» τα δραματικά γεγονότα και τις θεολογικές αντιπαραθέσεις μεταξύ των Χριστιανών στην περίοδο τους **Εικονομαχίας**. Διαπιστώνουν έτσι, ότι η εικόνα στην Εκκλησία αναδεικνύεται σε ένα κρίσιμο πεδίο αποδοχής-πρόσληψης και ταυτόχρονα αναφοράς του κόσμου και της ύλης, με έναν τέτοιο τρόπο που να εμπνέει, να καθαγιάζει και να σώζει. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, το πρόσωπο του Χριστού, ως **τέλειος Θεός** και **τέλειος άνθρωπος**, αναδεικνύεται ως η κατεξοχήν «εικόνα». Στη συνέχεια δίνεται η ευκαιρία να παρακολουθήσουμε την εικονογραφία της Εκκλησίας στην ιστορική διαδρομή της, εξετάζοντας παράλληλα και τις απόψεις ή εκδοχές απεικόνισης του Θεού είτε σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις είτε με άλλα – πιο σύγχρονα – μέσα (κινηματογράφος, κόμικς κ.ά.).

2. Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών; «Τίνα με λένουσιν οι άνθρωποι είναι;»

Ο πυρήνας της Θ.Ε. είναι η Χριστολογία. Οι μαθητές είναι πλέον σε θέση να αναγνωρίσουν και να αποτιμήσουν σφαιρικά και κριτικά τις διάφορες διαστάσεις του προσώπου του **Θεανθρώπου Χριστού**, μέσα από τη διδασκαλία, τα θαύματα και τα γεγονότα της ιστορικής παρουσίας του. Άλλωστε, έχουν διδαχθεί πολλά από αυτά σε ένα πρώτο επίπεδο –κυρίως αφηγηματικό- στο Δημοτικό.

3. Ποιος είναι ο άνθρωπος;

Σε αυτήν τη Θ.Ε. επιχειρούμε μια πιο συστηματική καταγραφή και κατανόηση της χριστιανικής ανθρωπολογίας. Αξιοποιώντας τα διδάγματα τους προηγούμενης Θ.Ε. για τον θεάνθρωπο Ιησού, οι μαθητές εξετάζουν τη χριστιανική κατανόηση του ανθρώπου μέσα από τη βιβλική και πατερική γραμματεία: **ως δημιουργήμα και εικόνα του Θεού** που πλάστηκε με προορισμό να γίνει όμοιος με Αυτόν· να ζει και να υπάρχει, δηλαδή, ελεύθερα, αγαπητικά και δημιουργικά.

4. Εμείς και οι «άλλοι»

Παίρνοντας αφορμή από τις εμπειρίες των διαφορετικών στάσεων και εκφράσεων (εθνικών, φυλετικών, θρησκευτικών, πολιτιστικών κ.ά.) απέναντι στην **ετερότητα** και στις

συνακόλουθες **διακρίσεις**, εξετάζεται και αποτιμάται η χριστιανική πρόταση, όπως εκφράστηκε στην Αγία Γραφή («ξένος ήμην και συνηγάγετέ με»), στην ιστορική διαδρομή της Εκκλησίας (Κύριλλος/Μεθόδιος) και στην εν γένει χριστιανική παράδοση («ξένος ήμην και αλήτης»). Με βάση τη χριστιανική θεώρηση του «**άλλου**» ανθρώπου ως αδελφού, αναγνωρίζεται η σημασία της κατοχύρωσης και του σεβασμού των **δικαιωμάτων** του ανθρώπου, ενώ ταυτόχρονα επισημαίνεται και η χριστιανική υπέρβασή τους με την προτροπή της Εκκλησίας για συγχώρηση και «άνευ όρων και ορίων» αγάπη. Σε αυτήν την προοπτική διερευνώνται οι αντιλήψεις και οι πρακτικές για την ετερότητα και γενικότερα οι ανθρωπολογικές προτάσεις άλλων θρησκευτικών και πνευματικών παραδόσεων.

5. Διάσπαση και αντιπαλότητα στις θρησκείες

Η Θ.Ε. είναι δομημένη πάνω σε γνώριμες καταστάσεις –ομολογημένες και μη- των μαθητών γύρω από τις **συγκρούσεις** και τις τραυματικές εμπειρίες που αυτές προκαλούν. Εξετάζεται η **αντιπαλότητα** εντός του Χριστιανισμού, όπως αυτή εκδηλώθηκε σε ιστορικά θρησκευτικά γεγονότα (Σχίσμα, Σταυροφορίες, Μεταρρύθμιση και θρησκευτικοί πόλεμοι) και αποτιμώνται οι συνέπειές τους για τη ζωή, τον πολιτισμό και ιδιαίτερα τον ανίσχυρο άνθρωπο. Κατά παρόμοιο τρόπο αναδεικνύεται αυτή η ζοφερή πραγματικότητα και στις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, ώστε να καταδειχθεί το πανανθρώπινο και διαθρησκευτικό διακύβευμα του σεβασμού και της ανοχής σε αυτόν με τον οποίον διαφωνούμε.

6. Ορθοδοξία, Διαφωτισμός, Νέος Ελληνισμός

Η αποτύπωση και αποτίμηση του ρόλου της **Ορθόδοξης Εκκλησίας** στη διαμόρφωση του **Νέου Ελληνισμού** από την Άλωση της Πόλης έως και την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους, αποτελεί το κεντρικό εγχείρημα της Θ.Ε. Μέσα από μια πολυεπίπεδη ανάγνωση και κατανόηση ιστορικών γεγονότων, προσώπων, συμπεριφορών, μνημείων και εκφράσεων καλούμε τους μαθητές να ανοιχθούν σε μια απόπειρα κριτικής αυτογνωσίας, πέρα από δογματισμούς, προκαταλήψεις και ανιστορικές γενικεύσεις.

Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

1. Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο

Έχοντας ήδη αναγνωρίσει -στους δύο προηγούμενους κύκλους του Δημοτικού- τις διαφορετικές χριστιανικές παραδόσεις (Δ4 και ΣΤ4), οι μαθητές προσεγγίζουν την πολυδιάστατη παρουσία και δράση των χριστιανικών Εκκλησιών στον κόσμο ως μια πρόταση και πράξη ζωής που – παρά τις όποιες διαφορές και αποκλίσεις – οφείλει να αγωνίζεται για την **ενότητα** και τη **διακονία** αυτού του κόσμου, κρατώντας ζωντανή τη **μαρτυρία** για έναν τρόπο ζωής που διασώζει το ανθρώπινο **πρόσωπο** από τους ποικίλους κινδύνους της αλλοτρίωσής του.

2. Το ζήτημα της θρησκείας στη σύγχρονη Ευρώπη

Σε αυτή τη Θ.Ε. καλούμε τους μαθητές να αξιοποιήσουν συνθετικά και κριτικά τις γνώσεις, που έχουν αποκομίσει από τα μαθήματα των θρησκευτικών στους τρεις κύκλους της εκπαίδευσής τους, σχετικά με τις ποικίλες διαστάσεις των θρησκειών, και, λειτουργώντας σε υψηλότερο βαθμό γενίκευσης, να εξετάσουν την παρουσία και τον ρόλο της **θρησκείας στην Ευρώπη**. Να αναγνωρίσουν και να αποτιμήσουν τόσο τα προβληματικά σημεία όσο και τη συμβολή της στην προάσπιση της ειρήνης και στην καταλλαγή, καθώς και στη γενικότερη συνεισφορά της στον πολιτισμό.

3. Βία στο όνομα του Θεού και της αλήθειας

Σε αυτήν τη Θ.Ε. οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν τον κίνδυνο της εκτροπής του Χριστιανισμού και των άλλων θρησκειών στη χρήση **βίας**, στην **καταπίεση**, στον **φανατισμό** και στον **φονταμενταλισμό**. Έναν κίνδυνο, ο οποίος έχει καταγραφεί από την

ιστορία σε διάφορες χαρακτηριστικές περιπτώσεις. Μέσα από την εξέταση των ιστορικών συνθηκών και την αντιπαραβολή των θρησκευτικών δεσμεύσεων-διακηρύξεων από τη μια με τις αναντίστοιχες πρακτικές και συμπεριφορές από την άλλη, μπορούν να καταδείξουν με θεολογικά κριτήρια τα ολέθρια αποτελέσματα της απομάκρυνσης από την ίδια τη θρησκευτική ταυτότητα και της καταπάτησης των αξιών που αυτές οι θρησκείες πρεσβεύουν από τους ίδιους τους πιστούς τους.

4. Μαρτυρία και προσφορά της πίστης στον σύγχρονο κόσμο

Σε συνέχεια της προηγούμενης Θ.Ε αλλά και σε πείσμα των σκοτεινών όψεων και των παρεκτροπών, γνωρίζουν εκείνα τα **φωτεινά πρόσωπα** που εκφράζουν το ζύμωμα της πίστης με τη ζωή και την ιστορία. Πρόκειται για ανθρώπους, που μετέφρασαν τη θρησκευτική δέσμευση και ταυτότητά τους σε συνεχή αγώνα για την ανθρωπιά, πολέμησαν με όλη τους τη δύναμη το κακό σε διάφορες μορφές και εκδοχές του, και αναλώθηκαν – συχνά θυσιάστηκαν– μαρτυρώντας για την ελπίδα και την αγάπη.

5. «Πού είναι ο Θεός;»: Η οδύνη του σύγχρονου κόσμου και το αίτημα της σωτηρίας από το κακό

Η θεολογική επεξεργασία του **προπατορικού** αμαρτήματος (ως στροφή του ανθρώπου στον εγωκεντρισμό και στην αυτάρκεια), προσφέρει τη δυνατότητα για μια εξαιρετική διεύρυνση της ματιάς των μαθητών στην εξέταση των εμπειριών τους πάνω στις σύγχρονες όψεις του **κακού** και στις συνέπειές του: τι διαστρέφεται, τι παραλύει, τι είναι αυτό που χάνεται; Καθώς συνειδητοποιούν ότι **«κανείς δεν πέφτει μόνος του»**, καλούνται να αναμετρηθούν με το πρόβλημα του κακού – αλλά και το αίτημα της σωτηρίας από αυτό– στις πανανθρώπινες και συμπαντικές του διαστάσεις. Σε αυτή την κρίσιμη και επίπονη διαδρομή συνδράμουν καθοδηγητικά και ερμηνεύονται κριτικά κείμενα από τη Βιβλική-Χριστιανική γραμματεία αλλά και τα μεγάλα θρησκευτικά συστήματα του Ισλάμ, του Ινδουισμού και του Βουδισμού.

6. Ελπίδα και αγώνας για τη μεταμόρφωση του κόσμου

Επίκεντρο σε αυτήν τη Θ.Ε. είναι η ελπίδα και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση του κόσμου. Επιχειρείται διεύρυνση και εμπάθυνση στην έννοια της **μεταμόρφωσης της ζωής και του κόσμου** τόσο στις υπαρξιακές-προσωπικές όσο και στις κοινωνικές διαστάσεις της. Μέσα από τη μελέτη ιδρυτικών κειμένων της Εκκλησίας (οι Μακαρισμοί, ο ύμνος της αγάπης, ο Κατηχητικός Λόγος Ιωάννου του Χρυσοστόμου κ.ά.) αλλά και άλλων θρησκειών, ακόμη μέσα από αντιπαραβολή τους με διατυπώσεις από τον χώρο της τέχνης και τα κοινωνικά αιτήματα, καλούνται οι μαθητές να συνταχθούν στον αγώνα, ώστε να κρατηθεί ζωντανή η **ελπίδα** για τη **σωτηρία** και την ακεραιότητας της ύπαρξης.

7. Από την αρχή έως το τέλος του κόσμου

Σε αυτή τη Θ.Ε. επιχειρείται μια ανακεφαλαίωση της ιστορίας του κόσμου, μέσα από τη σύνδεση της χριστιανικής πρωτολογίας με την εσχατολογία. Η **σωτηρία της κτίσης και του ανθρώπου** ως τέλος της ιστορίας-τελείωση, ανταποκρίνεται στην αρχική **Δημιουργία** ενός σύμπαντος «λίαν καλού» και ενός ανθρώπου που είναι **εικόνα του Θεού**. Το ίδιο το τέλος, παρά τις ζοφερές και πολύ διαδεδομένες καταστροφολογίες της εποχής μας, δεν θα είναι τίποτε άλλο από τη στιγμή εκείνη που όλα θα έρθουν στο φως και θα λουσθούν από αυτό. Η ΘΕ ολοκληρώνεται με την υπενθύμιση του συνοδοιπόρου και «εν ετέρα μορφή» Χριστού, που διαβαίνει μαζί με τους μαθητές του στον δρόμο προς Εμμαούς, καθώς η αναγνώριση της αλήθειας συμβαίνει πάντα μέσα στη **σχέση και στο κοινό τραπέζι**.

2.3.2.γ. Η οργάνωση των ΘΕ πάνω στη συνομιλία του κόσμου της θρησκείας με τον κόσμο της ζωής των μαθητών

Στην εκδίπλωση της διδασκαλίας και της μάθησης ενός ΠΣ διαδικασίας που αποβλέπει σε μια μαθησιακή διεργασία-εμπειρία με προσωπικό νόημα, είναι αναπόφευκτος ο διάλογος του κόσμου της ζωής των μαθητών με τον κόσμο της θρησκείας. Αν και ο κόσμος της ζωής του μαθητή δεν μπορεί να θεωρηθεί χωριστά από την καθημερινότητα της ζωής του στο σχολείο, στην οικογένεια, στις παρέες συνομηλίκων κ.ά., ταυτόχρονα μπορούμε να ισχυριστούμε ότι δεν εξαντλείται στις παρατηρήσιμες και μόνο καθημερινές εμπειρίες του. Αυτός ο κόσμος αφορά και στον εσώτερο εαυτό του, σε σιωπηλές βεβαιότητες, παραδοχές, προσανατολισμούς και ιδέες χωρίς διαύγεια, μια περιοχή δηλαδή εμπειρίας και ύπαρξης που ανιχνεύεται στο υπόβαθρο της συνείδησης, της πράξης και της φυσικής του συμπεριφοράς. Πρόκειται για έναν κόσμο, που αρχίζει να διαμορφώνεται στην οικογένεια και στο περιβάλλον του παιδιού από τη γέννησή του ακόμη και σταδιακά αποκτά μορφή, καθώς αποκτά συνείδηση της υποκειμενικότητάς του μέσα από διάφορες εμπειρίες, και τον οποίο το παιδί φέρνει ως ισχυρό υπόβαθρο στον κόσμο του σχολείου· έναν κόσμο, ο οποίος με τη σειρά του επηρεάζει βαθιά τη ζωή του παιδιού-μαθητή. Αν και άρρητος, σχεδόν μη ανιχνεύσιμος σε συνηθισμένες περιστάσεις, αυτός ο κόσμος έχει εξαιρετική επιρροή στη ζωή του κάθε παιδιού. Στο διδακτικό, ωστόσο, περιβάλλον έρχεται στην επιφάνεια, μόνον όταν ο ίδιος ο μαθητής ή κάποιος άλλος -π.χ. ο δάσκαλος- υποβάλλει μια ερώτηση ή θέσει ένα ζήτημα, ώστε να ανοιχθεί ένα πεδίο πιο πέρα από το προφανές, τη δηλωτική γνώση και τις ορατές βεβαιότητες. Το «άνοιγμα» του κόσμου του μαθητή μπορεί να λάβει χώρα με πολλούς τρόπους και περιλαμβάνει πολλές διαστάσεις. Πιο συγκεκριμένα, στις θεματικές ενότητες του ΠΣ αυτός ο κόσμος προσεγγίζεται:

i. Ως χώρος ανακάλυψης της θρησκείας

Στις ΘΕ του ΠΣ, καταστάσεις και συνθήκες της καθημερινής ζωής εισάγονται στην τάξη μέσω εικόνων, αφηγήσεων και συμβόλων, που είναι μεν είναι γνωστά στα παιδιά, δεν έχουν όμως υποστεί προσωπική επεξεργασία και νοηματοδότηση. Για παράδειγμα, η Κυριακή (Δ2) είναι μια κοινή συνθήκη και εμπειρία (=αργία) για όλους τους μαθητές. Ωστόσο, μέσα στον κόσμο της ζωής του κάθε μαθητή υπάρχουν αρκετά ανεπεξέργαστα και ασαφή στοιχεία, παραδοχές ή ερωτήματα, που είναι «ανοικτά» σε ερμηνείες, όπως λόγου χάρη: «οι γονείς μου που πηγαίνουν στην Εκκλησία», «δεν πηγαίνουν όλοι κάθε Κυριακή στην Εκκλησία», «πού πηγαίνουν οι μουσουλμάνοι γείτονες;» κ.ά. Πέρα από την αναγνώριση της αργίας ως κοινή διάσταση για όλες τις θρησκείες, ένα πρώτο βήμα της διδασκαλίας που αποβλέπει στο άνοιγμα σε αυτό τον κόσμο της ζωής του μαθητή, είναι να παρουσιαστούν όλα αυτά ως εμπειρίες ανθρώπων που γιορτάζουν,

θυμούνται, συννευρίσκονται, όχι μόνον ατομικές, αλλά και μιας ευρύτερης κοινότητας. Ως δεύτερο βήμα, διαμορφώνεται ένα πλαίσιο σύνδεσης και διαλόγου αυτών των εμπειριών με σχετικές ειδικές εμπειρίες των μαθητών, που τους δίνει την ευκαιρία να βγάλουν στην επιφάνεια τις δικές τους ιδέες, συνήθειες και παραδοχές, να τις συζητήσουν και να στοχαστούν πάνω σε αυτές. Ενδεικτικά, η δουλειά μας μπορεί να κινείται στο σχήμα:

- Οι εμπειρίες μας της Κυριακής: -Τι είναι αργία για μένα; Ξεκούραση, βόλτα, παιχνίδι, εκδρομή με τους γονείς, τηλοψία ή τι άλλο;
- Ερώτημα: -Γνωρίζουμε αν όλες οι θρησκείες έχουν αργίες; Πώς το γνωρίζουμε;
- Διαπίστωση: Κάθε θρησκεία έχει διαφορετικές αργίες.
- Ερώτημα: -Γιατί αργίες; Ποιος και γιατί τις καθιέρωσε;
- Διαπίστωση: Γιορτάζουν και θυμούνται όλοι μαζί.
- Ερώτημα: -Πού, πότε και πώς το κάνουν αυτό; Γνώσεις γύρω από ιερούς τόπους και χρόνους.
- Το κεντρικό ερώτημα: -Κυριακή: αργία ή γιορτή;
- Ερμηνεία των δικών μου ιδεών: Βλέπω τώρα διαφορετικά την αργία;

ii. Ως χώρος επεξεργασίας θρησκευτικών γνώσεων και δεδομένων

Εδώ αφητηρία είναι τα ποικίλα θρησκευτικά δεδομένα (κείμενα, γεγονότα, αφηγήσεις, σύμβολα κ.ά.) που προτείνονται στις ΘΕ, τα οποία συχνά δεν έχουν σχέση με τον κόσμο της ζωής του μαθητή. Για να μπορέσει να συναντηθεί και να διαλεχθεί με αυτές τις γνώσεις και τα δεδομένα, χρειάζεται να διαμορφωθούν όροι «ανοίγματος» των μαθητών στον κόσμο της θρησκείας από τον οποίο προέρχονται. Συνακόλουθα ο δάσκαλος δεν χρειάζεται να βιαστεί να αναδείξει τις ομοιότητες, αλλά να ενθαρρύνει τους μαθητές να αφήσουν για λίγο τον δικό τους κόσμο προκειμένου να πλησιάσουν το καινούργιο και -ίσως- παράξενο, να ενισχύσει τη διαισθητική τους προσέγγιση στα πράγματα, έτσι ώστε να θελήσουν οι ίδιοι να κάνουν έναν άλμα για να καλύψουν την ιστορική και πολιτιστική απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στους ίδιους και στη νέα γνώση. Εδώ είναι καταλυτική η λειτουργία των κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων! Με αυτόν τον τρόπο η επεξεργασία του θέματος από τους μαθητές γίνεται μέσα από την αλληλεπίδραση και τη σχέση με τον «ξένο» κόσμο των θρησκευτικών εμπειριών. Αυτό βέβαια συνεπάγεται, πως οι μαθητές θα τοποθετηθούν ελεύθερα, άρα μπορούν να αναπτύξουν είτε θετικές είτε αρνητικές στάσεις. Σε κάθε ωστόσο περίπτωση, καθώς η επεξεργασία γίνεται η ίδια μια εμπειρία, εγγράφεται και διατηρείται στον κόσμο του μαθητή και μπορεί να ενεργοποιηθεί ξανά σε μελλοντικές περιστάσεις. Μιλώντας θεολογικά, λειτουργούμε όχι αντικειμενοποιώντας τη θρησκευτική γνώση και τη θρησκεία, αλλά με εμπιστοσύνη στην ελευθερία των μαθητών να βρίσκουν οι

ίδιοι δρόμους, καθώς ερευνούν τη σχέση της καθιερωμένης θρησκείας με τη ζωή τους. Ένα τέτοιο παράδειγμα μπορεί να βρει κανείς στη ΘΕ Ε5 (Αποστολές για την «καλή είδηση»). Τόσο η παλαιοδιαθηκική όσο και η καινοδιαθηκική αφήγηση κομίζουν ένα μεγάλο «παράξενο» που αφορά στον σκοπό τους, την προσφορά δηλαδή σωτηρίας σε όλους τους ανθρώπους χωρίς διάκριση. Ενδεικτικά, η δουλειά μας μπορεί να κινείται στο σχήμα:

- Αναγνώριση του «παράξενου»: Σωτηρία, «Χριστός Ανέστη», Ευαγγέλιο.
- Ενσυναίσθηση με τα πρόσωπα του παρελθόντος: Από τι τους έσωζε και τους ελευθέρωνε η «καλή είδηση»; Τι άλλαζε στη ζωή τους; Άξιζαν λοιπόν οι περιπέτειες; Συνειδητοποίηση των διαστάσεων της σωτηρίας.
- Στοχασμός για το αν οι σημερινοί άνθρωποι χρειάζονται σωτηρία. Συζήτηση για τους φόβους, τις αγωνίες, τα αδιέξοδά τους. Με ποιους τρόπους εκφράζονται όλα αυτά;
- Έχει σημασία σήμερα η είδηση σωτηρίας;

iii. Ως χώρος οραματισμού και προσδοκίας

Η διδακτική αυτή διάσταση σχετίζεται με μια θεμελιώδη θρησκευτική και θεολογική αντίληψη της ζωής, σύμφωνα με την οποία η λέξη «ζωή» δεν σημαίνει μόνο τη ζωή όπως τη βιώνουμε με τις αισθήσεις μας, αλλά εμπεριέχει και τη διάσταση της «αληθινής» ζωής που οι άνθρωποι δεν παύουν να οραματίζονται. Θεολογικά μιλώντας, πρόκειται για την «εσχατολογική θεώρηση» της ζωής. Έχουμε κάθε λόγο να πιστεύουμε ότι ο κόσμος της ζωής του μαθητή εμπεριέχει την εσωτερική επιθυμία του, να γίνει ένα ολοκληρωμένο ανθρώπινο πρόσωπο. Σε αρκετές ΘΕ του ΠΣ καταπιανόμαστε με αυτήν την επιθυμία-προσδοκία, δημιουργώντας κατάλληλες ευκαιρίες, ώστε να εκφράσουν οι μαθητές μας ελπιδοφόρα αισθήματα για τη ζωή, με τρόπο που να μη συνιστά συναισθηματισμό και ονειροφαντασία αλλά θεμελιώδες κομμάτι της ζωής και της εμπειρίας τους, όπως π.χ. στις ΘΕ: Γ7 (όλα τα πλάσματα αξίζει να σωθούν), Ε3 (προχωράμε αλλάζοντας), ΣΤ3 (άγιοι άνθρωποι), Α3 (πώς ζουν οι Χριστιανοί), Β3 (ποιος είναι ο άνθρωπος). Έχοντας διανύσει στην υποχρεωτική εκπαίδευση μια τέτοια διαδρομή καλλιέργειας της επιθυμίας και της ελπίδας για την «αληθινή ζωή», οι μαθητές είναι σε θέση στη Γ΄ Γυμνασίου να έρθουν σε άμεση επαφή με τα ίδια τα εσχατολογικά κείμενα (Γ6, Ελπίδα και αγώνας για τη μεταμόρφωση του κόσμου και Γ7, Από την αρχή ως το τέλος του κόσμου) και να χρησιμοποιήσουν θεολογικά κριτήρια στην επεξεργασία τους. Όλος αυτός ο διάλογος του κόσμου του μαθητή με τον κόσμο της θρησκείας μπορεί να αναγνωριστεί στον Πίνακα 2.2.

2.3.2.δ. Η χρήση του ιστορικού καμβά στην ανάπτυξη των θεμάτων

Βασική καινοτομία που αφορά στα περιεχόμενα του νέου ΠΣ, είναι η ανάπτυξη των θεμάτων πάνω σε έναν ιστορικό καμβά με γεγονότα της πρώτης Χριστιανικής Εκκλησίας - από τα μέσα του Β΄ κύκλου- και με σημαντικά ιστορικά-θρησκευτικά γεγονότα στο Γ΄ κύκλο. Δεν πρόκειται βέβαια για την κλασική θεώρηση της Εκκλησιαστικής Ιστορίας, με την εξαντλητική παράθεση γεγονότων και λεπτομερειών. Οι ΘΕ ακολουθούν την ιστορική εξέλιξη και καταπιάνονται με σπουδαία και θεμελιώδη ζητήματα που απασχόλησαν και εξακολουθούν να απασχολούν τον Χριστιανισμό και τις άλλες θρησκείες και διαμόρφωσαν τη λειτουργία τους στον πολιτισμό (βλ. *Πίνακα 2.3*). Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές προσεγγίζουν το θρησκευτικό «άλλο, άλλοτε και αλλού», όχι για να απομνημονεύσουν πληροφορίες, αλλά για να διαλεχθούν προσωπικά μαζί του, να το ερμηνεύσουν και να το κατανοήσουν κριτικά και να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση του παρόντος τους. Τι κερδίζουμε, λοιπόν, διατηρώντας την ιστορική ακολουθία στα περιεχόμενα του ΜτΘ;

- Ένα επίπεδο συστηματικής οργάνωσης των γνώσεων, που φαίνεται απαραίτητη για την περαιτέρω δημιουργική επεξεργασία των θρησκευτικών θεμάτων/ ζητημάτων.
- Είναι γεγονός, ότι τόσο ο Χριστιανισμός όσο και οι υπόλοιπες θρησκείες δεν συνιστούν ένα σύνολο αφηρημένων ιδεών, αξιών ή εμπειριών που αναπτύχθηκαν ανεξάρτητα από τον συγκεκριμένο πολιτισμό και την ιστορία. Οι μεγάλες αλήθειες-προτάσεις του Χριστιανισμού αποκαλύφθηκαν, αναδείχθηκαν και διαμορφώθηκαν μέσα στην ιστορία και μέσα σε αυτήν έγιναν πράξη και ζωή ως απάντηση σε θεμελιώδη προβλήματα της ανθρώπινης ζωής. Οι μαθητές, λοιπόν, καλούνται να επεξεργαστούν και να κρίνουν, όχι απλώς ιδέες και θεωρίες, αλλά τα συγκεκριμένα γεγονότα και τις πράξεις εντός των οποίων αυτές αναπτύχθηκαν.
- Προχωράμε σταδιακά από τα γεγονότα ως αφήγηση και γνώση (κυρίως στον Α΄ και Β΄ κύκλο), στην ανάδειξη κεντρικών προβλημάτων και ερωτημάτων (στον Γ΄ κύκλο). Με τη διαλογική οργάνωση των ΘΕ γύρω από θεμελιώδη θεολογικά προβλήματα και ερωτήματα, οι μαθητές αποκτούν συναίσθηση της συνέχειας, της σημασίας και της επίδρασης του παρελθόντος στο παρόν. Προσλαμβάνουν κριτικά το παρελθόν και το συνδέουν με το παρόν μέσω της αναγνώρισης αιτίων και κινήτρων, της σύγκρισης πολιτισμών, εποχών, συλλογικών στάσεων και συμπεριφορών, καθώς και της συνειδητοποίησης των μεταβολών και πάσης φύσεως αντινομιών. Με αυτόν τον τρόπο η θρησκευτική γνώση αποσυνδέεται από ιδεολογικές χρήσεις ή πειρασμούς χειραγώγησης και ανακτά τον δημιουργικό και περιπετειώδη χαρακτήρα της.

- Οι μαθητές εργάζονται σε ένα διευρυμένο γνωστικό περιβάλλον ιστορικών περιόδων, πολιτισμών και ποικίλων ιστορικών πηγών. Έτσι, αφενός, κατανοούν τη διαχρονικότητα των μεγάλων και κρίσιμων ζητημάτων που απασχολούν τον Χριστιανισμό και τις θρησκείες του κόσμου και, αφετέρου, την εποικοδομητική «λειτουργία» της θρησκείας στη ζωή και στον πολιτισμό. Ανάλογα με τις πηγές που μελετούν, έχουν τη δυνατότητα είτε να συνθέτουν γενικεύοντας ερωτήματα και απαντήσεις είτε να αναλύουν εξειδικεύοντας σε περιπτώσεις με τις οποίες αναπτύσσουν έναν πιο προσωπικό διάλογο με βάση τις δικές τους εμπειρίες. Σε κάθε περίπτωση, κινούνται στην προοπτική μιας υπαρκτικής προσέγγισης των πυρηνικών αξιών της θρησκείας.
- Στα ιστορικά γεγονότα αναδεικνύονται άνθρωποι που βίωσαν τα θρησκευτικά προβλήματα-ζητήματα και έδωσαν τις δικές τους απαντήσεις. Οι μαθητές συναντούν αυτούς τους ανθρώπους και «συνομιλούν» μαζί τους, κρίνουν και αξιολογούν τις επιλογές τους. «Πηγαίνοντας» οι μαθητές προς αυτή τη συνάντηση με τα δικά τους σχετικά ερωτήματα και εμπειρίες, είναι σε θέση να αδράξουν την ουσία των ζητημάτων και να συναισθανθούν τη σημασία των απαντήσεων, τις επιπτώσεις τους τότε και τώρα, καθώς και τη σημασία της πίστης που γίνεται πράξη.
- Μέσα από τη λειτουργία της αφήγησης -ιδιαίτερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση- οι μαθητές ενθαρρύνονται να φανταστούν, να επινοήσουν, να στοχαστούν και να οικοδομήσουν τη γνώση. Άλλωστε, οι θρησκευτικές αφηγήσεις με την αρχετυπική και διαχρονική τους λειτουργία είναι αυτές που διαμορφώνουν συχνά καταλυτικά εκείνα τα τόσο κρίσιμα «καλούπια» για τις εμπειρίες (Μπρούνερ, *Δημιουργώντας Ιστορίες*, σ. 77).
- Δημιουργούν νοητικά σχήματα αιτιότητας και ερμηνείας των γεγονότων, των στάσεων και των ιδεών.
- Αποκτούν την απαραίτητη ικανότητα χρήσης και ερμηνείας των πηγών (κειμενικών, εικαστικών κ.ά.).
- Προσεγγίζοντας με τέτοιους τρόπους το υλικό, οι μαθητές συνειδητοποιούν τη γόνιμη δυσκολία των κρίσεων αλλά και την επικίνδυνη ευκολία των προκαταλήψεων αναφορικά προς τους «άλλους» και το «άλλοτε». Σταδιακά θα αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα να ακούν και να σέβονται τις γνώμες των άλλων, να διαμορφώνουν, δηλαδή, μια διανοητική ηθική.

Πίνακας 2.3: ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ ΤΩΝ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΕΝΟΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΣ ΚΑΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

| | Α΄ ΚΥΚΛΟΣ (7 + 7) | Β΄ ΚΥΚΛΟΣ (6 + 7) | Γ΄ ΚΥΚΛΟΣ (6 + 6 + 7) |
|-------------------------------|--|---|--|
| ΔΟΓΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΙΣΤΕΥΩ | <p>Δ7 (Ο Θεός ως δημιουργός του κόσμου)</p> <p>Γ1 (Ο Θεός ως αγάπη και ευσπλαχνία)</p> <p>Γ5 (Ιησούς Χριστός)</p> <p>Γ6 (Σταυρός και Ανάσταση)</p> <p>Δ1 (Κυριακή προσευχή)</p> | <p>Ε2 (Ο «κανόνας» της Αγάπης)</p> <p>Β1 (Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;)</p> <p>ΣΤ3 (Άγιοι άνθρωποι)</p> | <p>Α3 (Αγία Τριάδα, η χριστιανική Εκκλησία ως ευχαριστιακή κοινότητα, η πίστη ως σχέση, η αναφορά της ζωής στον Θεό, η ευθύνη του ανθρώπου για την κτίση)</p> <p>Α4 (Το Σύμβολο της Πίστεως, Δόγματα, Κανόνες)</p> <p>Β2 (Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών;)</p> <p>Β3 (Εικόνα και ομοίωση, ο άνθρωπος ως ιερέας της φύσης)</p> <p>Γ5 (Η αμαρτία ως ασθένεια)</p> <p>Γ6 (Βασιλεία του Θεού)</p> <p>Γ6 («Λειτουργία μετά τη Λειτουργία»)</p> <p>Γ7 (Η πρόγευση της Βασιλείας του Θεού)</p> <p>Γ7 (Εσχατολογία)</p> |
| ΛΑΤΡΕΙΑ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΩΣΗ | <p>Γ7 (Η φύση στη λατρεία του Χριστιανισμού και άλλων θρησκειών)</p> <p>Δ1 (Προσευχή σε όλες τις θρησκείες)</p> <p>Δ4 (Βάπτισμα και Χρίσμα Χριστιανών και τελετές ενηλικίωσης άλλων θρησκειών)</p> | <p>Ε3 (Μετάνοια και Εξομολόγηση, νηστεία και άσκηση στις θρησκείες του κόσμου)</p> <p>Ε4 (Θεία Ευχαριστία)</p> <p>ΣΤ4 (Βάπτισμα, Ευχέλαιο, Ιεροσύννη)</p> | <p>Α1 (Κλήρος και λαός, οργάνωση Εκκλησίας)</p> <p>Α3 (Βάπτισμα Χριστιανών)</p> <p>Γ6 (Το Πάσχα στο κέντρο της Ορθόδοξης λατρείας)</p> |
| ΓΙΟΡΤΕΣ – ΙΕΡΟΙ ΧΡΟΝΟΙ | <p>Γ2 (Κυριακή και αργίες θρησκειών του κόσμου)</p> <p>Γ3 (Χριστούγεννα και γιορτές θρησκειών του κόσμου, Πανηγύρια, Τρεις Ιεράρχες)</p> <p>Γ4 (Υπαπαντή)</p> <p>Γ6 (Πάσχα –Χριστιανών και Εβραίων, Σαρακοστή, Σάββατο Λαζάρου, Κυριακή των Βαΐων, Μεγάλη Εβδομάδα)</p> <p>Δ2 (Γιορτές Παναγίας)</p> <p>Δ4 (Θεοφάνια και γιορτές θρησκειών του κόσμου)</p> <p>Δ6 (Γύρω από το πασχαλινό τραπέζι)</p> | <p>Ε4 (Πεντηκοστή)</p> <p>ΣΤ2 (Γιορτές μαρτύρων και αγίων)</p> <p>ΣΤ5 (Θρησκευτικές κοινότητες που γιορτάζουν)</p> | <p>Β1 (Κυριακή της Ορθοδοξίας)</p> <p>Γ6 (Πάσχα, Αγίων Πάντων)</p> |

| | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|
| <p>ΤΟΠΟΙ, ΜΝΗΜΕΙΑ, ΤΕΧΝΗ</p> | <p>Γ2 (Ναός, σύμβολα Χριστιανισμού, τόποι λατρείας και σύμβολα θρησκειών) Γ3 (Εικόνες και μουσική για τα Χριστούγεννα) Γ6 (Ορθόδοξη υμνογραφία) Γ5 (Εικόνες Δωδεκάορτου) Γ5 (Παλαιστίνη) Γ7 (Ορθόδοξοι αγιασμοί και ευλογίες) Δ1 (Παγκόσμιοι τόποι προσευχής) Δ2 (Εικόνες Παναγίας, ορθόδοξες προσωινιές της) Δ5 (Προσκυνήματα και Ιεροί τόποι Χριστιανισμού και άλλων θρησκειών) Δ7 (Η χώρα της Βίβλου)</p> | <p>Ε4 (Εικόνες και σύμβολα της Χριστιανικής Εκκλησίας) ΣΤ4 (Ναοί και εικόνες Χριστιανών του κόσμου) ΣΤ6 (Μνημεία και τόποι λατρείας) ΣΤ6 (Ναός του Σολομώντα)</p> | <p>Α2 (Συνθέσεις και εξέλιξη της χριστιανικής τέχνης) Β1 (Η απεικόνιση του Θεού στις σύγχρονες τέχνες, σύγχρονη χριστιανική εικονογραφία) Γ1 (Η εξέλιξη της χριστιανικής τέχνης στην Ανατολή και τη Δύση) Γ6 (Η μεταμόρφωση της ζωής ως αίτημα της τέχνης)</p> |
| <p>ΠΡΟΣΩΠΑ</p> | <p>Γ1 (Ησαΐ, Ιακώβ, Ιωσήφ, Δαβίδ, Σαούλ, Ιωνάθαν) Γ4 (Παιδική ηλικία Χριστού) Δ3 (Ισαάκ, Μωυσής, Δαβίδ, Σολομών, Δανιήλ, Τρεις Παίδες εν καμίνω, Ιωάννης ο Βαπτιστής) Γ5 (Ιησούς Χριστός) Γ7 (Άγιος Φραγκίσκος και ιστορίες από Λαυσαϊκόν) Δ2 (Παναγία, Ιωακείμ, Άννα) Δ3 (Συμεών) Δ5 (Ιησούς του Ναυή) Δ6 (Προφήτες: Ωσηέ, Αμώς, Ιερεμίας, Ησαΐας)</p> | <p>Ε1 (Μωάμεθ, Κομφούκιος, Βούδας) Ε3 (Απ. Πέτρος, Απ. Παύλος, Οσ. Μαρία η Αιγυπτία, Άγ. Μηνάς και Άγ. Μαρτίνος, Αυγουστίνος, Άγ. Διονύσιος Ζακύνθου) Ε5 (Παύλος, Κοσμάς Αιτωλός, Γερόντισσα Γαβριηλία) ΣΤ2 (Μάρτυρες [Στέφανος, Ιγνάτιος Αντιοχείας, Αγάπη, Ειρήνη, Χιόνη], Μ. Κων/νος και Ελένη, Ασκητές [Μ. Αντώνιος, Θεοδόσιος κοινοβιάρχης, Παχώμιος, Ιερώνυμος]) ΣΤ3 (Άγιοι άνθρωποι [Προφήτης Ηλίας, Άγ. Βερονίκη, Αββάς Πινούφριος, Αχμέτ Κάλφας, Αγ. Φιλοθέη, Μαρία Σκόπτσβα] και άγιοι θρησκειών του κόσμου) ΣΤ6 (Ρωμανός ο Μελωδός)</p> | <p>Α5 (Μωάμεθ, Τζ. Ρουμί) Α2 (Ιουστίνος, 3 Ιεράρχες) Α4 (Μ. Αθανάσιος, Μάξιμος Ομολογητής) Β1 (Ιωάννης Δαμασκηνός) Β2 (Ιησούς Χριστός / γνώμες, «Τίνα με λέγουσιν;») Β3 (Α. Φραγκίσκος, Σέργιος του Ράντονεζ) Β4 (Κύριλλος και Μεθόδιος) Β6 (Κοσμάς Αιτωλός, Νικόδημος Αγιορείτης, Ε. Βούλγαρης, Αδ. Κοραής) Γ1 (Αρχ. Αναστάσιος) Γ4 (Μαρτυρία και προσφορά της πίστης στον σύγχρονο κόσμο [Ντοστογιέφσκυ, Παπαδιαμάντης, Πορφύριος, Ν. Νησιώτης, Γκάντι, Κ. Γουέαρ, Ντ. Τούτου, Δαλάι Λάμα, Μ. Τερέζα])</p> |

| | | | |
|--|--|--|---|
| ΙΕΡΕΣ ΓΡΑΦΕΣ | Δ7 (Ιερά βιβλία Χριστιανισμού και Θρησκειών) | Ε6 (Ευαγγέλια, Πράξεις, Επιστολές: σύνθεση και ρόλος τους, Χειρόγραφα του Κουμράν) ΣΤ7 (Πώς έφτασε η Αγ. Γραφή έως εμάς) | Γ7 Το βιβλίο της Αποκάλυψης |
| ΘΕΜΑΤΑ ΖΩΗΣ | Γ1 (Οι άλλοι κι εγώ, κρίσεις και συχώρεση) Γ2 (Μέρες αργίας) Γ3 (η χαρά της γιορτής) Γ4 (τα παιδιά είναι χαρά, παιδιά του κόσμου, δικαιώματα των παιδιών, παγκόσμια γλώσσα των παιδιών) Γ7 (Ο κόσμος μας, ένα στολίδι) Δ1 (Η προσευχή στη ζωή μας) Δ2 (Η μητέρα μας) Δ3 (Οι δυνατότητες όλων των παιδιών, παιδιά με αναπηρία, εργαζόμενα παιδιά, παιδιά-θαύματα) Δ4 (Τα χαρίσματά μας) Δ5 (Το ταξίδι στη ζωή μας) | Ε1 (Μαθητές και δάσκαλοι) Ε2 (Συνύπαρξη και όρια) Ε3 (Αλλαγή και ωρίμανση) ΣΤ1 (Μεγαλώνοντας και αναζητώντας) ΣΤ5 (Γνωρίζω το γείτονά μου) | Α1 (Πέρασμα στην εφηβεία, ερωτήματα) Α2 (Σύγχρονες επιρροές των εφήβων) Α3 (Ερωτήματα για το νόημα της ζωής) Α4 (Συζητώντας για τα όριά μας) Β1 (Η εικόνα στη ζωή των εφήβων) Β3 (το ερώτημα για τον άνθρωπο) Β4 (εμείς και οι «άλλοι», οι «ξένοι») Β5 (συγκρούσεις στη ζωή των εφήβων) Γ2 (γνώμες και αναζητήσεις των εφήβων για τη θρησκεία) Γ4 (η εμπειρία του σύγχρονου κακού) Γ5 (η ελπίδα του σύγχρονου ανθρώπου) Γ6 (μεταμορφώνοντας τη ζωή μας) Γ7 (το ερώτημα για το τέλος του κόσμου) |
| ΑΠΟ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΣΜΟΥ | | Ε4 (Γεγονός της Πεντηκοστής, ζωή των πρώτων Χριστιανών) Ε5 (Αποστολές για την «καλή είδηση») ΣΤ1 (Οι πρώτοι Χριστιανοί: δυσκολίες και περιπέτειες, Αποστολική Σύνοδος) ΣΤ2 (Διωγμοί και εξάπλωση του Χριστιανισμού) | Α1 (Η εξάπλωση του Χριστιανισμού) Α4 (Αιρέσεις / Οικουμενικές Σύνοδοι) Β1 (Εικονομαχία) Β4 (Ο εκχριστιανισμός των Σλάβων) Β5 (Σχίσμα, Σταυροφορίες, Ιερά Εξέταση, Μεταρρύθμιση και Αντιμεταρρύθμιση, Θρησκευτικοί πόλεμοι) |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>ΟΡΘΟΔΟΞΗ ΠΑΡΑΔΟΣΗ</p> | <p>Γ6 (Ορθόδοξα Πασχαλινά έθιμα στην Ελλάδα, ορθόδοξη υμνογραφία και εικόνες) Δ2 (Γιορτάζοντας τον Ευαγγελισμό στην Ελλάδα) Δ2 (Ονόματα και γιορτές της Παναγίας) Δ4 (Ορθόδοξα έθιμα των Θεοφανίων)</p> | <p>E4 (Νηστεία και άσκηση)</p> | <p>B1 (Κυριακή της Ορθοδοξίας, Θεολογία της εικόνας) B6 (Ορθόδοξη παράδοση, Ορθόδοξη Διασπορά) Γ1 (Ορθόδοξες Εκκλησίες, Ορθόδοξη Διασπορά, Ορθόδοξα κέντρα) Γ4 (Η ορθόδοξη φωνή στη σύγχρονη Δύση)</p> |
| <p>ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΣΜΟΣ – ΕΛΛΗΝΙΣΜΟΣ</p> | <p>Γ3 (Τα ελληνικά σχολεία γιορτάζουν - Τρεις Ιεράρχες) Γ3, Γ6, Δ2 (Εορταστικά έθιμα της Ελλάδας) Δ5 (Χριστιανικά προσκυνήματα και μνημεία)</p> | <p>E6 (Η γλώσσα της Αγ. Γραφής) ΣΤ4 (Εορταστικά έθιμα της Ελλάδας) ΣΤ1 (Ελληνικές πρωτοχριστιανικές κοινότητες) ΣΤ6 (Χριστιανικά προσκυνήματα και μνημεία) ΣΤ7 (Η Αγία Γραφή συστατικό του ευρωπαϊκού πολιτισμού)</p> | <p>A2 (Η συνάντηση του Χριστιανισμού με τον Ελληνισμό) A2, A4, B1 (Ελληνες Πατέρες της Εκκλησίας) A2, B1 (Ελληνική και χριστιανική τέχνη) B6 (Βυζάντιο-Άλωση, Λαϊκή τέχνη) B6 (Ορθοδοξία, Διαφωτισμός, Νέος Ελληνισμός)</p> |
| <p>ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΕΣ ΣΤΟΝ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΚΟΣΜΟ</p> | | <p>E5 (Χριστιανική Ιεραποστολή) ΣΤ4 (Από τους Χριστιανούς της χώρας μας στους Χριστιανούς του κόσμου, κοινή συνείδηση, ΠΣΕ) ΣΤ5 (Θρησκείες στη χώρα μας)</p> | <p>A5 (Μονοθεϊστικές θρησκείες) A6 (Θρησκευτικές αναζητήσεις και εμπειρίες της μακρινής Ανατολής) B4 (Χριστιανισμός και ανθρώπινα δικαιώματα) Γ1 (Η Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο, το αίτημα της ενότητα, σύγχρονη Ιεραποστολή) Γ2 (Το ζήτημα της θρησκείας στη σύγχρονη Ευρώπη, ελευθερία θρησκευτικής συνείδησης, συνύπαρξη και διάλογος) Γ3 (Βία στο όνομα του Θεού)</p> |

2.3.2.ε. Η διδασκαλία των θρησκειών του κόσμου στους τρεις κύκλους

ι. Η διδασκαλία των θρησκειών του κόσμου ως σύγχρονη ανάγκη και απαίτηση από το ΜτΘ

Για την ελληνική κοινωνία -όπως άλλωστε και για τις ευρωπαϊκές- ο συνεχώς διευρυνόμενος πλουραλισμός είναι η αναπόφευκτη αφετηρία για οποιαδήποτε σοβαρή θεώρηση και επαρκή πρακτική της εκπαίδευσης. Στον βαθμό που

Θεμελιώδης σκοπός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι να καταστούν οι νέοι άνθρωποι ικανοί να χειρίζονται τον πλουραλισμό με υπεύθυνο και δημιουργικό τρόπο αλλά και να κάνουν προσωπικές και υπεύθυνες επιλογές, η ΘΕ οφείλει να διαμορφώσει ένα πλαίσιο σεβασμού στο διαφορετικό και κατανόησης των θρησκευτικών αντιλήψεων του «άλλου» και της επίδρασης της θρησκευτικής ή μη πίστης στην προσωπική και κοινωνική ζωή. Άλλωστε, ένας από τους βασικούς σκοπούς του ΜτΘ στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να στοχαστούν στη διάρκεια των σπουδών τους πάνω σε τρόπους ζωής που είναι διαφορετικοί από τους δικούς τους και να αποκτήσουν μια πρώτη γνώση θρησκειών του κόσμου, ιδιαίτερα όσων συναντούν στην Ελλάδα. Εδώ βέβαια εγείρεται μια σειρά ζητημάτων σχετικά με την παρουσίαση του θρησκευτικού υλικού στη σχολική τάξη, με τις μεθόδους προσέγγισής του, με τις διάφορες παραμέτρους, με τις διακινδυνεύσεις κ.ά. Τα ερωτήματα που ανακύπτουν είναι και νόμιμα και θεμιτά: Πόσες και ποιες θρησκείες θα διδαχθούν; Πώς αυτό μπορεί να γίνει χωρίς να δημιουργηθεί σύγχυση ή φαινόμενα συγκρητισμού; Πώς μπορεί να συνδυάζεται η διδασκαλία θρησκειών του κόσμου με την τοπική συνάφεια και τη διαμόρφωση ταυτότητας των μαθητών; Πώς μπορεί να σχετίζεται με την χριστιανική αυτοσυνειδησία; Πώς θα αντιμετωπίσουμε τις θρησκείες; Ως «κλειστά» λογικά συστήματα ομολογιών, πεποιθήσεων και τελετουργικών τυπικών; Ή ως ποικιλία θρησκευτικών προσανατολισμών, όπως εκδηλώνονται στην καθημερινή ζωή; Ποια είναι η συνάφεια του πλουραλισμού και της ποικιλίας με τον πολιτισμό και τη θρησκεία;

Τα ζητήματα αυτά, όπως ήδη ειπώθηκε, επιχειρήθηκε διεθνώς να αντιμετωπιστούν από τη δεκαετία του 60 και μετά, λιγότερο ή περισσότερο πετυχημένα και με αρκετές αναθεωρήσεις. Ως προς τα ελληνικά πράγματα, με το νέο ΠΣ για πρώτη φορά επιχειρείται η διδασκαλία των θρησκειών στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Χρειάζεται, ωστόσο να επισημανθεί ότι από τη δεκαετία του '90 στο πλαίσιο των κοινωνικών εξελίξεων και των συζητήσεων για τον νέο ρόλο του ΜτΘ, άρχισε να υπογραμμίζεται από τον εκπαιδευτικό θεολογικό κόσμο η σημασία αυτής της διάστασης της ΘΕ. Οι όποιες αντιστάσεις και αρνητικές επιφυλάξεις υπονοούν τη διατήρηση της αντίληψης ενός στενά ομολογιακού ΜτΘ, το οποίο πρέπει να ασχολείται αποκλειστικά με τον Χριστιανισμό. Στο νέο ΠΣ, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής κοινωνίας, επιχειρείται η υπέρβαση αυτών των επιφυλάξεων και πραγματοποιείται ένα προσεκτικό πρώτο βήμα στην κατεύθυνση της διδασκαλίας των θρησκειών και στους τρεις κύκλους της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η «προσοχή» αυτή ωστόσο, δεν πρέπει να εμποδίσει τους εκπαιδευτικούς να ανταποκριθούν γόνιμα και δημιουργικά σε αυτή τη μεγάλη

πρόκληση. Άλλωστε, όπως ήδη είδαμε, το ελληνικό ΜτΘ έκανε θετικά βήματα όποτε κατόρθωνε να «αφουγκράζεται» την εποχή και τις ανάγκες της.

Τι κερδίζουμε λοιπόν με τη γνώση γύρω από τις θρησκείες του κόσμου σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση;

- Το ΜτΘ ανταποκρίνεται στο φυσικό και αναμφισβήτητο ενδιαφέρον των μαθητών για μια γνώση που φέρνει κοντά τους το άγνωστο, το μακρινό, το διαφορετικό άλλων λαών και πολιτισμών. Από την άλλη μεριά, συνθήκες καθημερινότητας, όπως η τεχνολογία, τα ΜΜΕ, η επικοινωνία, οι μεταναστεύσεις, οι μικτοί γάμοι, οι «διαφορετικοί» γείτονες κ.ά., δημιουργούν ερωτήματα γύρω από τους άλλους και τη θρησκευτικότητά τους. Η γνώση, λοιπόν, γύρω από τις θρησκείες του κόσμου διευκολύνει τους μαθητές να καλλιεργήσουν τη συστηματικότερη κατανόηση της ζωής των θρησκευτικών ομάδων, του τρόπου με τον οποίο άλλοι άνθρωποι αντιλαμβάνονται τον κόσμο και βρίσκουν νόημα, ικανοποίηση και αξία στην καθημερινή τους ζωή, αλλά και να αναπτύξουν στάσεις πραγματικού ενδιαφέροντος για τον «άλλον» και επικοινωνίας με αυτόν. Πρόκειται για ένα άνοιγμα, το οποίο -στον βαθμό που καλλιεργεί το ενδιαφέρον, τη γνώση, την κατανόηση, την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία- δεν επιβουλεύεται αλλά ενθαρρύνει με τη σειρά του τους μαθητές να αναγνωρίσουν, να καλλιεργήσουν και να εμπιστευτούν τις δικές τους προσωπικές αξίες και πεποιθήσεις πάνω σε ζητήματα θρησκείας και πίστης. Στην εποχή μας η γνώση γύρω από τις θρησκείες δεν αποτελεί πολυτέλεια, αλλά προϋπόθεση για να αντιληφθούμε το πολυσύνθετο θρησκευτικό φαινόμενο σε όλο τον κόσμο, σε όλη του την έκταση και σε όλο του το βάθος (Γιαννουλάτος). Ταυτόχρονα, η πληροφόρηση αυτή συντελεί στην αρμονική συνύπαρξη και στην απομάκρυνση από φονταμενταλιστικές και ακραίες ιδέες φανατικών, που συνήθως επενδύουν στην ημιμάθεια και στη δαιμονοποίηση του «άλλου».
- Αναγνωρίζοντας οι μαθητές τον βασικό προσανατολισμό των θρησκειών προς τον σεβασμό και την αγάπη προς τον συνάνθρωπο (π.χ. Β3, Γ' Γυμνασίου ΘΕ 2 και 6) και διακρίνοντάς τον από τις παραφυάδες της μισαλλοδοξίας, αντιλαμβάνονται πως οι θρησκείες μπορούν να έχουν θετική συμβολή στη σταθερότητα και την εδραίωση της ειρήνης.
- Οι μαθητές αντιλαμβάνονται την καθολικότητα του θρησκευτικού φαινομένου και της αναζήτησης του Ιερού και συνειδητοποιούν ότι στη θρησκευτική αναζήτηση και εμπειρία επιβεβαιώνεται η ανάγκη του ανθρώπου να υπερβεί τον εαυτό του και να αναφερθεί σε κάτι έξω από αυτόν.

ii. Ποιες θρησκείες και γιατί;

Το κύριο σώμα στο νέο ΠΣ παραμένει ο Χριστιανισμός, ενώ σταδιακά επιχειρείται η προσέγγιση άλλων έξι θρησκειών: του Ιουδαϊσμού, του Ισλάμ, του Ινδουϊσμού, του Βουδισμού, του Ταοϊσμού και του Κομφουκιανισμού (με μεγαλύτερη επικέντρωση στον Ιουδαϊσμό και στο Ισλάμ). Ο Χριστιανισμός διατηρεί μian ιδιαίτερη και «προνομιακή» θέση στο νέο ΠΣ, εξαιτίας προφανών εκπαιδευτικών, πολιτισμικών και κοινωνικών λόγων. Η προσέγγισή του σε μια σταδιακή διεύρυνση και εμβάθυνση επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να κατανοήσουν τη θρησκεία που αποτελεί ένα από τα βασικά θεμέλια της ελληνικής κοινωνίας. Ο ελληνικός πολιτισμός, αλλά και συνολικά ο λεγόμενος «δυτικός», είναι βαθύτατα επηρεασμένος και διαμορφωμένος από τον Χριστιανισμό (τέχνη, μουσική, θέατρο, ποίηση, λογοτεχνία, έθιμα, γιορτές, παραδόσεις κ.ά.). Σχεδόν όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την καταγωγή ή τη δέσμευσή τους, σχετίζονται ως προς τις θρησκευτικές τους εμπειρίες στην Ελλάδα στενά με τον Χριστιανισμό (αργίες, ναοί, έθιμα, στολισμοί πόλεων κ.ά.). Οι μαθητές συχνά ακούν και χρησιμοποιούν όρους, όπως Θεός, Χριστός, Παναγία, προσευχή, αμαρτία κ.ά. Ο Χριστιανισμός, δηλαδή, είτε το αντιλαμβάνονται είτε όχι, αποτελεί μέρος των πνευματικών τους εφοδίων. Στον βαθμό που η ΘΕ, όπως άλλωστε και συνολικά η εκπαίδευση, πρόκειται να οικοδομήσει και να επεκτείνει την υπάρχουσα εμπειρία και κατανόηση των μαθητών, φαίνεται επιβεβλημένη η κεντρική θέση του Χριστιανισμού στο ΜτΘ. (Για μια εικόνα της έκτασης και του είδους της προσέγγισης της Αγίας Γραφής στο νέο ΠΣ, βλέπε *Πίνακα 2.4*).

Ταυτόχρονα, είναι πολύ σημαντικό για τους μαθητές που προέρχονται από άλλες θρησκευτικές παραδόσεις, γνωρίζοντας τους τύπους και την ουσία του Χριστιανισμού, να εγκλιματισθούν στον πολιτισμό της χώρας στην οποία είναι πλέον πολίτες. Επιπλέον, με τη διευρυμένη μελέτη όλων των διαστάσεων του Χριστιανισμού (δογματικές, ιστορικές, κοινωνικές, λειτουργικές, ηθικές, εμπειριακές) με τρόπο που να δίδονται απαντήσεις στα μεγάλα ερωτήματα όλων των ανθρώπων, αναδεικνύεται και ο επιστημονικά ενδεδειγμένος τρόπος προσέγγισης μιας θρησκείας (βλ. *Πίνακα 2.3*). Μια τελευταία δυσκολία αφορά το ερώτημα «ποιον Χριστιανισμό;» Στο νέο ΠΣ προτείνεται η προσέγγιση του Χριστιανισμού στις πραγματικές -δηλαδή στις ιστορικές του- διαστάσεις: με αφετηρία και επικέντρωση στην Ορθόδοξη παράδοση καταρχήν και τη σταδιακή επέκταση στις άλλες δύο μεγάλες χριστιανικές παραδόσεις (τη Ρωμαιοκαθολική και την Προτεσταντική, όπου και η Αγγλικανική).

Πίνακας 2.4: ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΒΙΒΛΙΚΩΝ ΚΕΙΜΕΝΩΝ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΙΣ ΘΕ ΤΟΥ ΠΣ

| ΔΗΜΟΤΙΚΟ | | |
|-----------|--|---|
| ΤΑΞΗ / ΘΕ | ΠΑΛΑΙΑ ΔΙΑΘΗΚΗ | ΚΑΙΝΗ ΔΙΑΘΗΚΗ |
| Γ1 | <ul style="list-style-type: none"> • Ησαΐ – Ιακώβ (Γεν 25, 19-34. 27, 1-42. 33, 1-12) • Ιωσήφ και τα αδέρφια του (Γεν 37, 1 – 45, 28) • Δαβίδ και Σαούλ (Α΄ Βασ, 16, 14-23. 18, 6-16) • Δαβίδ και Ιωνάθαν (Α΄ Βασ 17, 55-18, 4. 20, 1-23, Β΄ Βασ 1, 17-27) | <ul style="list-style-type: none"> • Καλός ποιμένας (Ιω 7, 11, Λκ 15, 3-6) • Σπλαχνικός πατέρας (Λκ 15, 11-32) |
| Γ3 | <ul style="list-style-type: none"> • Γέννηση (Λκ 2, 1-20) • Βοσκοί και μάγοι (Μτ 2, 1-12) • Φυγή στην Αίγυπτο (Μτ 2, 13-23) | <ul style="list-style-type: none"> • Η Γέννηση στη φάτνη της Βηθλεέμ (Λκ 2, 1-20) • Τα δώρα του κόσμου στον Ιησού (βοσκοί, μάγοι) (Μτ 2, 1-12) • Η φυγή στην Αίγυπτο (Μτ 2, 13-23) |
| Γ4 | | <ul style="list-style-type: none"> • Περιτομή: ο Ιησούς γίνεται γιος του Νόμου • Υπαπαντή: ο Συμεών υποδέχεται τον μικρό Χριστό • Δωδεκάχρονος Ιησούς: «στο σπίτι του πατέρα μου» <u>Λκ 2, 21-52</u> • Άφετε τα παιδιά (Μκ 10, 13-16) |
| Γ5 | | <ul style="list-style-type: none"> • Ξένος στον κόσμο (Μτ 1, 18-25. 2, 1-15 και Λκ 2, 1-20) • Αγαπημένος φίλος (Λάζαρος, Μάρθα, Μαρία / Ιω 11) • Θαυμαστός δάσκαλος (Μτ 7, 28-29) • Ο προσδοκώμενος Μεσσίας (Λκ 4, 16-20) • Κλήση Λευί (Μτ 9, 9-13), Αλείψασα (Ιω 8, 3-11) |
| Γ6 | | <ul style="list-style-type: none"> • Μυστικό δείπνο (Μτ 26, 1-35) • Γεθσημανή (Μτ 26, 36-39) • Η δίκη, η καταδίκη, τα Πάθη (Ιω 18, 12-24 και Μτ 27, 1. 11-31) • Σταύρωση (Μτ 27, 27-66) • Ανάσταση (Λκ 24, 1-8) |
| Γ7 | <ul style="list-style-type: none"> • Κιβωτός του Νώε (Γεν 7) • Ψαλμοί 19, 2-7. 104, 1-35. 147,1-20. 148, 1-14. | |
| Δ1 | <ul style="list-style-type: none"> • Τρεις Παίδες εν καμίνω (Δν 3, 1-23. 51-90. 3, 24-33) • Προσευχή του Μιχαία (Μιχ 7, 14-20) • Προσευχή του Εζεκία (Ησ 38, 10-20) | <ul style="list-style-type: none"> • Ιησούς προσευχόμενος (Μκ 1, 35, Λκ, 5, 15-16. 6, 12) • Κυριακή Προσευχή (Λκ 11, 1, Μτ 6, 9-13) • Παραβολή τελώνη και Φαρισαίου (Λκ 18, |

| | | |
|----|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> Ψαλμοί 135, 136, 141, 148, 149, 150 | <p>10-14)</p> <ul style="list-style-type: none"> Ζητάτε και θα σας δοθεί (Μτ 7, 7-11) |
| Δ2 | | <ul style="list-style-type: none"> Ευαγγελισμός (Λκ 1, 26-38) Ύμνος της Μαρίας (Λκ 1, 46-50) |
| Δ3 | <ul style="list-style-type: none"> Ισαάκ: ένα παιδί-δώρο (Γεν 17, 15-17. 21, 1-8) Μωυσής: (Εξ 2, 1-10) Δαβίδ: (Α΄ Βασ 16, 1-13, Β΄ Βασ 5, 1-5, Ψλ 21, 30, 89, 132) Σολομώντας: (Α΄ Βασ 4 και 5) Τρεις Παίδες (Δν 3, 1-90) | <ul style="list-style-type: none"> Ιωάννης ο Πρόδρομος (Λκ 1, 5-25. 39-45. 57-66) |
| Δ4 | | <ul style="list-style-type: none"> Η παραβολή των ταλάντων (Λκ 19, 11-27) Η Βάπτισμα του Ιησού (Μτ 3, 13-17) |
| Δ5 | <ul style="list-style-type: none"> Αβραάμ (Γεν 12, 1-20) Έξοδος (Εξ 12, 37-42. 14, 1-10) Η πορεία στην έρημο (Εξ 13, 17-22) Η εγκατάσταση στη γη Χαναάν (Ιησ, 1-3. 4, 19-24. 6, 15-20) | <ul style="list-style-type: none"> Ταξίδια του Χριστού στη Γαλιλαία (Μτ 14, 13-36. 15, 21-22, 29, 39. 16, 13) Είσοδος στα Ιεροσόλυμα / Βαϊφοφόρος (Μκ 11, 1-11) |
| Δ6 | <p>Προφήτες</p> <ul style="list-style-type: none"> Υπενθύμιση της αγάπης του Θεού (Ησ 57, 14-15, Ωσ 4, 1. 5, 1. 11, 1-4. 8) Καταδίκη τυπικής λατρείας και ειδώλων (Αμ 5, 21-24, Ησ 44, 9-20, Ιερ 10, 3-5) Κλήση σε μετάνοια (Αμ 5, 11-12) Υπεράσπιση των αδυνάτων (Αμ 5, 11-12) Προειδοποίηση (Αμ 6, 1-7, Ιερ 7, 1-11) «Καινούργια καρδιά» (Ιεζ 36, 25-28) Αναγγελία του ερχομού του Χριστού στον κόσμο (Ησ 9, 5-6. 11, 1-9) | |
| Δ7 | <ul style="list-style-type: none"> Δημιουργός του κόσμου και του ανθρώπου (Γεν 1 και 2, Ψλ 23) «Αύρα λεπτή» (Γ΄ Βασ 19, 11-12) «Βάση της σοφίας» (Παρ 1, 7. 3, 13-18) | <ul style="list-style-type: none"> Εγώ ειμί η οδός (Ιω 14, 6) Πατέρας που φροντίζει για όλα τα παιδιά του (Μτ 26, 32) Φως του κόσμου (Ιω, 8, 12) |
| Ε1 | | <ul style="list-style-type: none"> Κλήση των μαθητών (Μτ 4, 18-22) Νέα ονόματα στους μαθητές (Μκ 3, 13-19) Αποστολή των 12 (Λκ 9, 1-5) Στο δρόμο με τους μαθητές (Μκ 2, 23-28) Η επί του Όρους Ομιλία (Μτ 5-7) Πολλαπλασιασμός άρτων και ιχθύων (Λκ 9, 10-17) Παραβολή των δύο σπιτιών (Μτ 7, 24-27) Παραβολή του σπορέα (Λκ 8, 4-8. 11-15) |
| Ε2 | <ul style="list-style-type: none"> Ο Πύργος της Βαβέλ (Γεν 11, 1-9) Η Διαθήκη Θεού - ανθρώπων (Γεν 15) Ο Δεκάλογος (Εξ 20, 1-17) | <ul style="list-style-type: none"> «Δεν ήρθα για να καταργήσω τον Νόμο, αλλά να τον συμπληρώσω» (Μτ 5, 17) Η εντολή της αγάπης (Μτ 5, 43-48) Ο χρυσός κανόνας (Λκ 6, 31) |

| | | |
|-----|--|---|
| E3 | <ul style="list-style-type: none"> • Ύμνος Μετανοίας (Ωσ 6, 1-6) | <ul style="list-style-type: none"> • Η αλλαγή του Ζακχαίου (Λκ 19, 1-10) • Η παραβολή του Ασώτου (Λκ 15, 11-32) • Ο ληστής στον Σταυρό (Λκ 23, 39-43) • Η άρνηση του Πέτρου (Λκ 22, 54-62) • Η μεταστροφή του Παύλου (Πραξ 9, 1-19) |
| E4 | | <ul style="list-style-type: none"> • Πεντηκοστή (Πρ 2, 1-13) • Το κήρυγμα του Πέτρου (2, 14-18. 22-23. 32-33) • «Στην εκκλησία που συναθροίζεται στο σπίτι τους» (Ρωμ 16, 5) • Κοινοκτημοσύνη και «αγάπες» (4, 32-37) • «Ουκ ένι» (Γαλ 3, 26-29 και προς Φιλήμονα) • Προσευχή και Θ. Ευχαριστία (Πραξ 2, 46-47) • Λάβετε φάγετε (Μτ 26, 26-28) |
| E5 | <ul style="list-style-type: none"> • Ιωνάς (Ιων 1, 1-4) | <ul style="list-style-type: none"> • «Πορευθέντες μαθητεύσατε» (Μτ 28, 16-20) • Περιοδείες του Παύλου (Πρ. 13,14,15,16,17,18,21,22,26) |
| ΣΤ1 | | <ul style="list-style-type: none"> • Οι διάκονοι (Πραξ 6, 1-7) • Αποστολική Σύνοδος (Πραξ 15, 1-35): |
| ΣΤ2 | | <ul style="list-style-type: none"> • Στέφανος (Πραξ 6, 8-15. 48-60) |
| ΣΤ3 | <ul style="list-style-type: none"> • Προφήτης Ηλίας (Γ' Βασ 17, 1-7. 18, 16-40) | <ul style="list-style-type: none"> • Αγ. Βερονίκη/αιμορροούσα (Μτ 9, 20-22), εκατόνταρχος (Μτ 8, 5-13) ▪ Πίστη (Εβρ 11, 1-3) ▪ Αγάπη (Α Κορ 13, 4-8) ▪ Ενότητα (Β Κορ 13, 11) ▪ Ειρήνη, (Μτ 5, 9, Γαλ 5, 22, Εφ, 2,14) ▪ Ταπείνωση (Εφ 4, 2-3) ▪ Ελευθερία (Γαλ 5, 1) |
| ΣΤ5 | <ul style="list-style-type: none"> • Ιστορία της Ρουθ | <ul style="list-style-type: none"> • Παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη (Λκ 10, 30-35) |
| ΣΤ7 | <ul style="list-style-type: none"> • Πρωτολογία (Γεν 1 και 2) | |

| ΓΥΜΝΑΣΙΟ | | |
|-----------|---|--|
| ΤΑΞΗ / ΘΕ | ΠΑΛΑΙΑ ΔΙΑΘΗΚΗ | ΚΑΙΝΗ ΔΙΑΘΗΚΗ |
| A1 | | <ul style="list-style-type: none"> • Λειτουργοί της Εκκλησίας (Α Τιμ 3, 1-13) |
| A3 | | <ul style="list-style-type: none"> • «Καινούργιος άνθρωπος» (Εφ 4, 25-32, Ρωμ 15, 1-2, Μτ 7, 1-5) |
| B1 | <ul style="list-style-type: none"> • Είδωλα (Εξ 32, 19-20, Γ' Βασ 18, 16-40, Ωσ 2, 11-19, Ησ 44, 9-13) | <ul style="list-style-type: none"> • Παραβολή του Ασώτου (Λκ 15, 11-32) • Παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη (Λκ 10, 25-37) |

| | | |
|----|--|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Σαμαρείτισσα (Ιω 4, 1-42) • Μάρθα και Μαρία (Λκ 10, 38-42) • Εμφάνιση στη Μαρία (Ιω 20, 11-18) • Μοιχαλίδα (Ιω 8, 3-11) • Ζακχαίος (Λκ 19, 1-10) • Χορτασμός πεντακισχιλίων (Μκ 6, 32-44) • Θεραπεία τυφλού στην Ιεριχώ (Λκ 18, 35-43) • Θεραπεία τυφλού Βαρτιμαίου (Μκ 10, 46-52) • Πορεία στους Εμμαούς (Λκ 24, 13-35) • Τήρηση του Σαββάτου (Μκ 2, 23-28) • Θεραπεία κατά το Σάββατο (Μκ 3, 1-6) • Μακαρισμοί (Μτ 5, 3-12) • «Πατέρα μου, συχώρεσέ τους» (Λκ 23, 34) • «Ουαί» (Μτ 23, 13-33) • Αποστολή μαθητών (Μτ 10, 1-4, 28, 19-20, Ιω 20, 21) • Σταυρός, Πάθη, Ανάσταση (Μκ 15, 21-16, 8) • «Σημείον αντιλεγόμενον» (κ 2, 34, Μτ 16, 13) |
| B3 | <ul style="list-style-type: none"> • Γεν 1 και 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Γαλ 5, 13-15 |
| B4 | | <ul style="list-style-type: none"> • Παραβολή της Κρίσης (Μτ 25, 31-46) • Παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη (Λκ 10, 25-37) • Η πίστη της Χαναναίας (Μτ 15, 21-28) • Η θεραπεία του δούλου του εκατόνταρχου (Μτ 8, 5-12) |
| Γ1 | | <ul style="list-style-type: none"> • «όπου είναι συναγμένοι...» (Μτ 18, 20) • Διακονία στον κόσμο (Μτ 5, 13) |
| Γ2 | | <ul style="list-style-type: none"> • Διάλογος Ιησού – Σαμαρείτισσας (Ιω 4, 1-42) |
| Γ5 | <ul style="list-style-type: none"> • «Ποιος φταίει για το κακό» (Ιώβ 1, 1-22. 2, 11-13. 42, 7-17) • Προπατορικό (Γεν 3, 1-24) • Πρωτευαγγέλιο (Γεν 3, 15) • «Καινός ουρανός...» (Ησ 65, 16-25) | <ul style="list-style-type: none"> • Θεραπεία του τυφλού της Καπερναούμ (Λκ 18, 35-43) • Θεραπεία τυφλού Βαρτιμαίου (Μκ 10, 46-52) • Ανάσταση κόρης Ιαείρου (Μκ 5, 21-43) |
| Γ6 | | <ul style="list-style-type: none"> • Αναστάσιμο Ευαγγέλιο (Μκ 16, 1-8) • «και έσονται οι δύο εις σάρκαν μίαν» (Εφ 5, 28-33) • Αγάπη στους εχθρούς (Λκ 6, 27-36) • «Μην κρίνετε...» (Μτ 7, 1-5) • Συγνώμη για τον αδελφό (Μτ 18, 21-22) • «Μη μεριμνάτε» (Μτ 6, 25-34) |
| Γ7 | <ul style="list-style-type: none"> • Γεν 1 και 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Πρόγευση της Βασιλείας του Θεού (Λκ 17, 20-21) • Η Βασιλεία του Θεού στην Αποκάλυψη (Απ 19, 6-8. 21, 2-27) • Πορεία προς Εμμαούς (Λκ 24, 13-35) |

Πίνακας 2.5: ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΘΡΗΣΚΕΙΩΝ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ ΑΝΑ ΤΑΞΗ

| Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | |
|---------------|--|
| ΘΕ 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Το Σάββατο των Εβραίων. Στη συναγωγή: ραββίνος, τορά, κεριά, κιπά, τεφιλίν, μενορά • Η Παρασκευή των Μουσουλμάνων. Στο τζαμί: Κοράνι, μουεζίνης, χατίτης, μάμπαχ • Σύμβολα θρησκειών του κόσμου (Ιουδαϊσμού, Ισλάμ, Ινδουϊσμός, Βουδισμός, ταό κ.ά.) |
| ΘΕ 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Γιορτές θρησκειών του κόσμου: Ροκ Ασανά, τέλος του Ramadan, Holi Ινδουϊστών |
| ΘΕ 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Το Πάσχα των Εβραίων |
| ΘΕ 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Θρησκευτικά στολίδια του κόσμου (ναοί, προσκυνήματα) • Η φύση στη λατρεία των θρησκειών (νερό, φυτά, λουλούδια, καρποί, ζώα κ.ά.) |
| Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | |
| ΘΕ 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Προσευχές από όλον τον κόσμο: Μουσουλμάνοι, Εβραίοι • Παγκόσμιοι τόποι προσευχής |
| ΘΕ 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Η Παναγία στο Κοράνι |
| ΘΕ 4 | <ul style="list-style-type: none"> • Τελετές ενηλικίωσης σε θρησκείες του κόσμου: Ιουδαϊσμός, Ισλάμ, Ινδοϊσμός • Γιορτές του κόσμου γεμάτες χαρά και φως: Χανουκά, Diwali |
| ΘΕ 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Προσκυνήματα θρησκειών του κόσμου: Ιερουσαλήμ, Μέκκα, Μπεναρές |
| ΘΕ 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Το Πεσάχ των Εβραίων σήμερα |
| ΘΕ 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Τα ιερά βιβλία των θρησκειών του κόσμου: Κοράνι, Τορά, Βέδες, Σούτρες, Ταό τε Κιγκ • Το όνομα/ονόματα του Θεού στα ιερά βιβλία του Ιουδαϊσμού και του Ισλάμ |
| Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | |
| ΘΕ 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Μεγάλοι δάσκαλοι θρησκειών του κόσμου: Μωάμεθ, Κομφούκιος, Βούδας |
| ΘΕ 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Κανόνες σε άλλες θρησκείες: Χαντίθ των Μουσουλμάνων, η αφοσίωση των Εβραίων στον νόμο |
| ΘΕ 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Νηστεία και άσκηση στις άλλες θρησκείες: Ισλάμ, Ιουδαϊσμός, Ινδοϊσμός, Βουδισμός |
| ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ | |
| ΘΕ 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Άγιοι άνθρωποι στις θρησκείες του κόσμου |
| ΘΕ 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Θρησκευτικές κοινότητες που γιορτάζουν: Μαουλίντ, Πουρίμ, Diwali, θρησκευτικές μέρες Βουδισμού, χορός του δράκου (Κίνα) |
| ΘΕ 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Θρησκευτικά μνημεία παγκόσμιας κληρονομιάς της UNESCO |
| Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ | |
| ΘΕ 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ |
| ΘΕ 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Θρησκευτικές αναζητήσεις και εμπειρίες της μακρινής Ανατολής |
| Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ | |
| ΘΕ 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Η απεικόνιση του Θεού σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις: Ιουδαϊσμός, Ισλάμ, Ανατολικές θρησκείες |

| | |
|---------------------|--|
| ΘΕ 2 | • Ο Ιησούς Χριστός στο Κοράνι και τη λογοτεχνία του Ισλάμ |
| ΘΕ 4 | • Ο σεβασμός του ανθρώπου σε διάφορες θρησκείες |
| ΘΕ 5 | • Διάσπαση και αντιπαλότητα σε διάφορες θρησκείες |
| Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ | |
| ΘΕ 2 | • Αξίες θρησκειών του κόσμου: Ιουδαϊσμός, Ισλάμ, Ινδοϊσμός, Βουδισμός, Κομφουκιανισμός |
| ΘΕ 3 | • Βία στο όνομα του Θεού: Ισλαμικός, Ιουδαϊκός, Ινδοϊστικός φονταμενταλισμός |
| ΘΕ 4 | • Δαλάι Λάμα, Μ. Γκάντι |
| ΘΕ 5 | • Οι θρησκείες του κόσμου για το κακό: Ισλάμ, Ινδοϊσμός, Βουδισμός |
| ΘΕ 6 | • Η ελπίδα στις θρησκείες του κόσμου |

iii. Πώς προσεγγίζουμε τις θρησκείες του κόσμου;

Είναι σίγουρο πως δεν έχει κανένα νόημα να παρουσιάζονται οι θρησκείες απλουστευτικά και σχηματικά ως κλειστά συστήματα πίστης, των οποίων η ουσία εκφράζεται σε μια σειρά προτάσεων ή δογματικών θέσεων. Στο νέο ΠΣ επιχειρείται η ανάδειξη του δυναμικού και εξελικτικού χαρακτήρα των θρησκειών, αφού οι μαθητές καλούνται να τις κατανοήσουν (όπως άλλωστε και τον Χριστιανισμό) ως:

- διαχρονική αναζήτηση νοήματος και αξίας της ζωής και απαντήσεων σε θεμελιώδη ερωτήματα των ανθρώπων
- καθημερινή ζωή ανθρώπων και κοινοτήτων
- εξέχοντα παράγοντα του πολιτισμού
- ζωντανή παρουσία στον σύγχρονο κόσμο.

Προκειμένου να επιτύχουν οι μαθητές μια τέτοια κατανόηση των θρησκειών θα χρειαστεί να προσεγγίσουν ε ρ μ η ν ε υ τ ι κ ά και δ ι α λ ο γ ι κ ά τις πολλαπλές όψεις τους. Η διαμόρφωση της σχολικής τάξης ως συνεργατικής-διερευνητικής κοινότητας που λειτουργεί με συνθήκες στοχασμού, κριτικής, δημιουργίας, συνεργασίας και αλληλεγγύης αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για την ανάπτυξη μιας τέτοιας προσέγγισης. Συνακόλουθα, στα θέματα και στο εκπαιδευτικό υλικό των ΘΕ του νέου ΠΣ: α. συμπεριλαμβάνονται οι ποικίλες όψεις και διαστάσεις με τις οποίες εκφράζονται οι θρησκείες στον κόσμο και τον πολιτισμό (δογματική, μυθολογική, ιστορική, τελετουργική, υλική, ηθική, εμπειριακή, κοινωνική) με την επικέντρωση που αρμόζει σε κάθε κύκλο· β. αναδεικνύονται ιστορικά αλλά και σύγχρονα πρόσωπα των θρησκειών ως παραδειγματικοί φορείς και εκφραστές της πνευματικότητάς τους (π.χ. Γ4, Ε1, ΣΤ3, Α5, Γ΄ Γυμνασίου4)· γ. αν και η κάθε θρησκευτική παράδοση θεωρείται ως ένα «όλον» (Γιαννουλάτος), επιχειρείται ωστόσο να αναγνωρισθούν διαφορές, εντάσεις και αμφισβητήσεις που εκδηλώνονται στο εσωτερικό της (π.χ. Β5, Γ΄ Γυμνασίου ΘΕ 1, 3) και εκβάλλουν σε μια ποικιλία σχέσεων με τον πολιτισμό κ.ά.· δ. οι θρησκείες δεν παρουσιάζονται σε

ξεχωριστές ΘΕ -εκτός από τις ΘΕ 5 και 6 της Α΄ Γυμνασίου- αλλά ενταγμένες στα κεντρικά ερωτήματα και ζητήματα της κάθε ΘΕ και του κάθε κύκλου (π.χ. Γ7, Δ1, Ε2, ΣΤ3, Β1, Γ΄ Γυμνασίου5).

Η ερμηνευτική προσέγγιση αρχίζει παροτρύνοντας τους μαθητές να γνωρίσουν τη γλώσσα και την εμπειρία των πιστών, καθώς και τον τρόπο ζωής τους. Στην πράξη βέβαια, η ερμηνευτική κατανόηση του τρόπου ζωής του «άλλου» δεν μπορεί να εννοηθεί χωρίς τη βαθιά μελέτη ζητημάτων και ερωτημάτων που πηγάζουν από αυτόν τον τρόπο. Όλα αυτά όμως οι μαθητές δεν τα κάνουν «από έξω», ως ουδέτεροι παρατηρητές ή έχοντας παραμερίσει τις δικές τους προϋποθέσεις. Σε μια τέτοια περίπτωση, ούτε πραγματική ενσυναίσθηση ούτε προσωπικά επεξεργασμένη μάθηση είναι δυνατόν να υπάρξει. Αυτό μπορεί να συμβεί, μόνο αν οι προσωπικές ιδέες, σκέψεις, πεποιθήσεις και εμπειρίες τους προσκληθούν να συμμετάσχουν σε ένα ειλικρινή διάλογο και αλληλεπίδραση με τις ιδέες, τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις εμπειρίες που έχουν οι πιστοί της θρησκείας την οποία μελετούμε. Στη διάρκεια αυτής της διεργασίας, αναπόφευκτα θα γίνουν συγκρίσεις και θα αναδειχθούν αντιθέσεις και διαφορές μεταξύ του τρόπου ζωής του μαθητή και του τρόπου ζωής που μελετά. Ωστόσο, σε ένα περιβάλλον διαλόγου και ευαίσθητων διδακτικών προσεγγίσεων, όλα αυτά μπορούν να λειτουργήσουν ως ευκαιρίες για ξεκαθάρισμα «συγκρουσιακών» θρησκευτικών ζητημάτων, ανακάλυψη κοινών αναγκών, υπέρβαση στερεότυπων και σεβασμό της διαφορετικότητας. Ό,τι δηλαδή με μια πρώτη ματιά φαίνεται απόλυτα διαφορετικό και ξένο μπορεί τελικά να οδηγεί τους μαθητές σε διευρυμένες κατανοήσεις της θρησκείας, αποδοχή του «άλλου» και επαφή μαζί του.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάσει και να οργανώσει δημιουργικές δραστηριότητες και στρατηγικές διαλόγου, που δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν προσωπικά, να τολμήσουν να κινηθούν προς τον άλλον χωρίς προκαταλήψεις και να εξετάσουν διαφορετικές ιδέες και εκδοχές για την αλήθεια. Για την ανάπτυξη ενός πλαισίου αυθεντικού διαλόγου, προϋποτίθεται η ευαισθησία του εκπαιδευτικού τόσο προς το υλικό του όσο και προς τις θέσεις των μαθητών του, θεωρώντας ως «περιεχόμενο» της διδασκαλίας όχι μόνον τα δεδομένα που μελετώνται αλλά και τη γνώση και την εμπειρία των μαθητών καθώς και τη μεταξύ τους σχέση. Ταυτόχρονα πρέπει να φροντίζει, ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές θρησκευτική γλωσσική επάρκεια για να μπορούν να περιγράψουν με σαφήνεια και λογική τις ιδέες τους αλλά και να συμμετέχουν σε συζητήσεις. Όσο περισσότερη επίγνωση διαθέτει ο εκπαιδευτικός για το θρησκευτικό και ιδεολογικό υπόβαθρο των μαθητών του, τόσο πιο ευαίσθητη και στοχευμένη μπορεί να είναι η διδακτική διεργασία είτε μέσω συζητήσεων είτε μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Εύκολα γίνεται αντιληπτό, ότι η ερμηνευτική διαδικασία εκτός από τον διάλογο και τις δραστηριότητες προϋποθέτει ένα πλαίσιο στοχασμού και εποικοδομητικής κριτικής. Μιλώντας για εποικοδομητική κριτική, εννοούμε πως οι μαθητές αναρωτιούνται γιατί τα πράγματα είναι έτσι και αν θα μπορούσαν να είναι κάπως αλλιώς, διατυπώνοντας δικές τους υποθέσεις. Μέρος της στοχαστικής διαδικασίας είναι και η κριτική εμπλοκή των μαθητών με ό,τι μελετούν. Η κριτική -όπως άλλωστε και ο διάλογος- προϋποθέτουν γνώση και στοχασμό, ο οποίος έχει προσωπικό χαρακτήρα. Αν και κανένας δάσκαλος δεν μπορεί να εγγυηθεί την ανάπτυξη του στοχασμού, μπορεί ωστόσο να τον ενθαρρύνει, διαμορφώνοντας δομημένες ευκαιρίες και ένα κλίμα εμπύχωσης. Άλλωστε, η ανάπτυξη του στοχασμού χρειάζεται χρόνο, ηρεμία, περιβάλλον ασφάλειας αλλά πολλές φορές και ένα αναγκαίο διάστημα σιωπής. Λειτουργώντας στοχαστικοκριτικά ο μαθητής στη διάρκεια της ερμηνευτικής προσέγγισης της θρησκείας και της μελέτης θέσεων/στάσεων -μακριά ή κοντά στις δικές του- έχει την ευκαιρία να εμβαθύνει και στη δική του παράδοση στον βαθμό που:

- εξερευνά τα πιστεύω του και επαναξιολογεί τις κατανοήσεις για τον τρόπο ζωής του
- ασκεί εποικοδομητική κριτική στο υλικό που μελετά
- αναπτύσσει μια κριτική στάση της ερμηνευτικής διεργασίας στην οποία συμμετέχει.

Προσεγγίζοντας με αυτόν τον τρόπο τις θρησκείες, οι μαθητές εκπαιδεύονται στο να επεξεργάζονται τις θρησκευτικές ιδέες τους και να πραγματοποιούν ενσυνείδητες τροποποιήσεις ως προς τη φύση και τη λειτουργία της θρησκείας. Πρόκειται για μια σημαντική ικανότητα, καθώς το κάθε παιδί -από οποιοδήποτε θρησκευτικό περιβάλλον και αν προέρχεται- οπωσδήποτε θα χρειαστεί να αντιμετωπίσει την αντιπαράθεση του οικείου και γνωστού τρόπου ζωής προς τα ξένα πρότυπα που αναδύονται από τις συνθήκες της πλουραλιστικής, εκκοσμικευμένης και παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας. Το ΜτΘ με τη μελέτη των θρησκειών μπορεί να είναι ένα πεδίο δομημένης εξερεύνησης πολλών σχετικών ζητημάτων. Μια τέτοια προσέγγιση των θρησκειών -που ευνοεί τον στοχασμό, την επικοινωνία και τη δράση με έναν ενημερωμένο, ευφυή και ευαίσθητο τρόπο- λειτουργεί στην κατεύθυνση ενός ουσιαστικού θρησκευτικού εγγραμματισμού.

2.4. Ειδικές επισημάνσεις

Στο ΠΣ του Δημοτικού – ιδιαίτερα του Α΄ κύκλου – υπάρχει πληθώρα αναφορών σε γιορτές και τελετές οι οποίες είναι πολύ σημαντικές ιδιαίτερα για τα μικρά παιδιά, αφού παρέχουν βαθιά και συναισθηματική γνώση των πιστεύω, των πρακτικών και των αφηγήσεων των θρησκευτικών παραδόσεων. Οι γιορτές, άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό όλων των θρησκειών και ασκούν έλξη στους πιστούς όλων των ηλικιών. Επιπλέον, από τη φύση τους είναι υπόθεση κοινότητας (κοινωνική

διάσταση), αναπαριστούν με οικείους τρόπους (τελετουργική διάσταση) όψεις της θρησκείας που είναι εξαιρετικά σημαντικές για τους πιστούς και αναπόφευκτα αντανακλούν και οδηγούν στα κεντρικά πιστεύω της θρησκείας, παρά το γεγονός ότι η κατανόησή τους είναι πολυεπίπεδη. Σε κάθε περίπτωση, οι γιορτές είναι το ενδεδειγμένο πεδίο για να εισέλθει κανείς συναισθηματικά και διανοητικά στην καρδιά μιας θρησκείας. Τέλος, αποτελούν ένα αληθινό και χαρακτηριστικό σημάδι της θρησκευτικής δέσμησης.

Η διδασκαλία με επίκεντρο τις γιορτές μπορεί να καταντήσει εξαιρετικά απρόσωπη και βαρετή, όταν εξαντλείται στη πληροφόρηση -όσο «εξωτικά» στοιχεία κι αν περιέχει. Αντίθετα αποκτά βάθος και νόημα, όταν ο μαθητής που τις μελετά συνειδητοποιεί ότι και οι «άλλοι» πιστοί νιώθουν όπως ακριβώς και αυτός στις *ξεχωριστές μέρες* της ζωής του. Έτσι, π.χ. μελετώντας οι μαθητές συνήθειες γενεθλίων παιδιών από άλλα μέρη του κόσμου, συνειδητοποιούν ότι τα ίδια αισθήματα συμμετοχής, χαράς και έκτασης που νιώθουν και αυτοί στα δικά τους γενέθλια. Συνειδητοποιώντας οι μαθητές τη σημασία και την ένταση του «ξεχωριστού» χρόνου στις θρησκείες, εμπεδώνουν ήδη από τον Α΄ κύκλο της εκπαίδευσής τους μια κατηγορία σκέψης πάνω στην οποία θα μπορέσουν να οικοδομήσουν πολλές θρησκευτικές-θεολογικές ιδέες στους άλλους κύκλους. Με αυτόν τον τρόπο η δουλειά με τις γιορτές αποκτάει άλλο νόημα.

Το γεγονός πως η προσέγγιση της τελετουργικής -όπως και της αφηγηματικής- διάστασης των θρησκειών φαίνονται πιο κατάλληλες και ενδιαφέρουσες για την ηλικία και το επίπεδο των μικρών μαθητών, δεν θα πρέπει να μας αποτρέψει από την επεξεργασία δύο σημαντικών διαστάσεων της θρησκείας, της ηθικής και της κοινωνικής. Αυτές που τις καθιστούν ζωντανές πραγματικότητες, στον βαθμό που όλες οι θρησκείες υποβάλλουν συγκεκριμένες ηθικές αξίες και κανόνες που διέπουν τη ζωή και τη συμπεριφορά των πιστών, ενσαρκώνοντας έτσι το όραμα για το πώς θα έπρεπε να είναι ο κόσμος και οι σχέσεις των ανθρώπινων πλασμάτων μεταξύ τους. Συνεπώς η προσέγγιση της ηθικής και κοινωνικής διάστασης των θρησκειών δεν μπορεί να λείψει. Σίγουρα η περισσότερη δουλειά πάνω σε αυτά τα ζητήματα θα γίνει στο Γυμνάσιο κι ακόμη περισσότερη στο Λύκειο, καθώς οι μαθητές του Δημοτικού έχουν ανεπαρκείς εμπειρίες για να κατανοήσουν στην πληρότητά τους αυτά τα ζητήματα. Ωστόσο, χωρίς καμιά αμφιβολία και τα μικρά παιδιά ενδιαφέρονται για τις ηθικές διαστάσεις της σκέψης και της πράξης τους και έχουν την αίσθηση του σωστού και του λάθους. Επιπλέον, δεν είναι λίγες οι φορές που οι σύγχρονες κοινωνικές συνθήκες τα φέρνουν αντιμέτωπα με προβληματικές καταστάσεις και οδυνηρές εμπειρίες (ενδοοικογενειακά προβλήματα, πληροφορίες ή εμπειρίες πολέμων και καταστροφών, βίωση αδικίας και διακρίσεων, αποκλεισμοί, ενδοσχολική βία κ.ά.). Κατάλληλες προσεγγίσεις για την επεξεργασία

της ηθικής και κοινωνικής διάστασης των θρησκειών είναι -και για τους τρεις κύκλους- οι μελέτες περίπτωσης πάνω σε θρησκευτικά πρόσωπα (με επικέντρωση στις διακινδυνεύσεις και τους αγώνες προκειμένου να υποστηριχθούν οι ηθικές αξίες τους), η επεξεργασία ιστοριών και έργων τέχνης αλλά και project.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα:

APPLE M., *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ.Τ. Δαρβέρης, έκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1986.

CARR W. & KEMMIS S., *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*, μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Μηλίγκου Ε. και Ροδιάδου-Αλμπάνη Κ., Κώδικας, Αθήνα 1997.

GRUNDY S., *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή Πράξις (1987)*, μτφρ. Ε. Γεωργιάδη, Σαββάλας, Αθήνα 2003.

KOLESNIK W., *Ανθρωπισμός ή μιχεβιορισμός στην εκπαίδευση*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη 1992.

MODGIL S., VERMA G., MALLICK K., MDGIL C., *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση, Προβληματισμοί – Προοπτικές*, επιμ. Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Π. Χαραμής, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1997.

STENHOUSE L., *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος (1975)*, μτφρ. Α. Τσάπελης, Σαββάλας, Αθήνα 2003.

WESTPHALEN K., *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Εισαγωγή στη μεταρρύθμιση του Curriculum (1980)*, μτφρ. Ι. Πυργιωτάκης, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982.

ΒΕΙΚΟΥ Χ., ΣΙΑΓΑΝΟΥ Α. & ΠΑΠΑΣΤΑΜΟΥΛΗ Ε., «Σύντομη επισκόπηση του παιδαγωγικού πλαισίου του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* 3(2007), σ. 55-68.

ΒΡΕΤΤΟΣ Γ. - ΚΑΨΑΛΗΣ Α., *Αναλυτικό Πρόγραμμα, Σχεδιασμός-Αξιολόγηση-Αναμόρφωση*, Αθήνα 1999.

ΜΑΤΣΑΓΟΥΡΑΣ Η. (επιμ.), *Σχολικός Εγγραμματισμός. Λειτουργικός, Κριτικός, Επιστημονικός*, Γρηγόρη, Αθήνα 2007

ΜΠΑΓΑΚΗΣ Γ. (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

ΠΑΣΟΥΛΑ ΕΙΡ., «Αναλυτικά Προγράμματα, Πολιτισμός και Κοινωνία», *Virtual School, The Science of Education online*, τ. 3, τχ. 2.

ΦΛΟΥΡΗ Γ., *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*, Γρηγόρη, Αθήνα 1983.

ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ Γ., *Γνώθι το Curriculum*, Ατραπός, Αθήνα ²2004.

ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΠΟΥΛΟΣ Α. (επιμ), *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*, μτφρ. Μ Αραποπούλου, Ε. Κονσούλη, Δ. Κορομπόκης, Λ. Κουφάκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), Θεσσαλονίκη 2006.

ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ Γ., *Πρόταση για ένα σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Μια ολιστική-οικολογική προοπτική*, Ατραπός, Αθήνα 2003.

ΧΕΙΜΑΡΙΟΥ Ε., *Αναλυτικά Προγράμματα: Σύγχρονες τάσεις σχεδιασμού στην Αγγλία*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987.

Ξενόγλωσση:

AKKER J., KUIPER W. & HAMEYER U. (eds), *Curriculum Landscapes and Trends*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht/Boston/London, 2003.

Altrichter H. & Elliott J., *Images of Educational Change*, Open University Press, Buckingham 2000.

ELLIOTT J., *The Curriculum Experiment – Meeting the Challenge of Social Change*, Open University Press, Buckingham 1998.

McNEIL J. D., *Contemporary Curriculum in Thought and Action*, John Wiley & Sons, USA, ⁷2009.

ORNSTEIN A., PAJAK E. & ORNSTEIN S., *Contemporary Issues in Curricula*, Pearson, ⁴2003.

SCHWAB J., “The Practical: A Language for Curriculum”, *The School Review*, 78: 1(1969), p. 1-23.

SLATTERY P., *Curriculum Development in the Postmodern Era*, Routledge, ²2006.

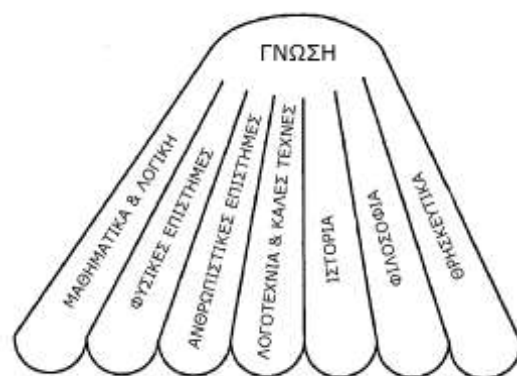
3. Η ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ ΣΤΟ ΠΣ: ΑΠΟ ΤΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΗ ΑΠΟΜΝΗΜΟΝΕΥΣΗ ΤΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Στον ραγδαία μεταβαλλόμενο κόσμο μας το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές και να τους συμφιλώνει με την πραγματικότητα ενός κόσμου που συνεχώς αλλάζει θέτοντας νέα προβλήματα, τα οποία θα πρέπει να κατανοούν, ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του. Τούτο μπορεί να συμβεί, μόνο αν αναπτύξουν εκείνες τις επάρκειες και τις ικανότητες που θα τους επιτρέψουν να μαθαίνουν και να μορφώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους. Ο Carl Rogers γράφει: «Ο μόνος άνθρωπος που είναι μορφωμένος, είναι ο άνθρωπος που έχει μάθει πώς να μαθαίνει· ο άνθρωπος που έχει μάθει πώς να προσαρμόζεται και να αλλάζει· ο άνθρωπος που έχει συνειδητοποιήσει ότι καμιά γνώση δεν είναι βέβαιη και ότι μόνο η διαδικασία αναζήτησης της γνώσης προσφέρει ασφαλή βάση». Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, το πρώτο μέλημα και το κύριο προσδοκώμενο κάθε σύγχρονης εκπαιδευτικής αλλαγής, άρα και της ελληνικής, είναι η **ανάπτυξη αυτών των ικανοτήτων**. Στη βάση αυτής της εκπαιδευτικής στροφής στις ικανότητες και τις επάρκειες των μαθητών, μπορούμε να εντοπίσουμε θεμελιακές αλλαγές στην ίδια τη θεώρηση για τη φύση της γνώσης, της μάθησης, του μαθητή και της εκπαίδευσης, τις οποίες θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε σε αυτήν την ενότητα. Στη συνέχεια, θα είναι ευκολότερο να αναφερθούμε και να εξειδικεύσουμε στις ικανότητες και τις επάρκειες που προσδοκούμε από τον θρησκευτικά εγγράμματο μαθητή του ελληνικού σχολείου, αλλά και στις αρχές που χρειάζεται να διέπουν τη θρησκευτική μάθηση στο πλαίσιο του ΜτΘ.

3.1. Αλλάζοντας απόψεις για τη φύση της γνώσης

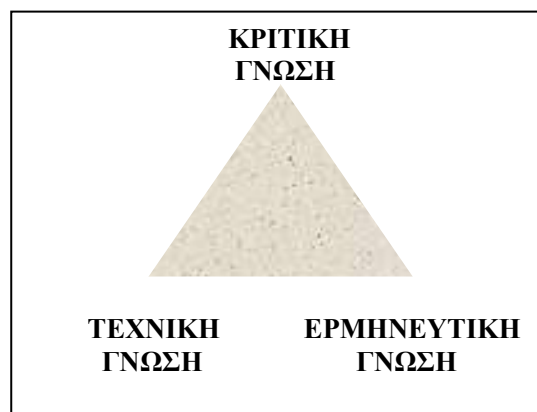
Η πιο δημοφιλής θεωρία που επικράτησε στη σύγχρονη εκπαιδευτική σκέψη είναι αυτή των *Μορφών της Γνώσης*, των Paul Hirst & Richard Peters (*The Logic of Education*, 1970), σύμφωνα με την οποία υπάρχουν επτά λογικά διακεκριμένες «μορφές γνώσης» και -για την καθεμιά από αυτές- ένας ιδιαίτερος τρόπος προσέγγισης και εμπειρίας της («τρόπος γνώσης»). Οι φυσικές επιστήμες, για παράδειγμα, συνιστούν μια ιδιαίτερη μορφή γνώσης, η δε επιστημονική μεθοδολογία τους μας παρέχει τον ξεχωριστό εκείνον τρόπο με τον οποίο

Η θεωρία των Μορφών της Γνώσης



μπορούμε να τις κατανοήσουμε, ενώ είναι τελείως απρόσφορη στο να μας βοηθήσουν να κατανοήσουμε τις Καλές Τέχνες ή τη Θρησκεία. Αντίστοιχα, η μεθοδολογία της θρησκείας δεν είναι σε θέση να μας βοηθήσει να αντιληφθούμε τη μαθηματική, ή την ιστορική μορφή γνώσης.

Στη σχολική συνάφεια, η αποδοχή αυτής της αντίληψης για τις «μορφές γνώσης» συνοδεύεται από μια έμφαση στην ιδιαιτερότητα του κάθε γνωστικού αντικείμενου, αλλά και από μια αυθαίρετη διάκρισή τους σε «ανώτερα» και «κατώτερα», «δύσκολα» ή «εύκολα» μαθήματα. Επιπλέον, αναπτύσσεται στο σχολείο μια ποικιλία από μεθόδους, καθεμία από τις οποίες αρμόζει αποκλειστικά και μόνο στο αντίστοιχο γνωστικό αντικείμενο. Η αντίληψη αυτή σχετίζεται στενά με τις μαθησιακές επιλογές της σχολικής θρησκ. εκπ/σης



και την περίφημη σύνδεσή της με τη θρησκευτική «εμπειρία» και το «βίωμα», που θεωρήθηκε ο πλέον αρμόδιος –και συχνά ο μοναδικός– τρόπος προσέγγισης της θρησκευτικής γνώσης. Πρόκειται για όρο που σταδιακά –όπως είδαμε στην ενότητα για τις ευρωπαϊκές και τις ελληνικές εξελίξεις στο ΜτΘ– απομάκρυνε τη θρησκ. εκπ/ση από την τεκμηριωμένη ακαδημαϊκή μελέτη και εκπαιδευτική επεξεργασία της θρησκείας στο πλαίσιο του σχολείου.

Στη δεκαετία του '70 άρχισε να αμφισβητείται η θεωρία των *Μορφών της Γνώσης* και κυρίως η άποψη ότι η γνώση κάθε μαθήματος οικοδομείται ανεξάρτητα από τα άλλα. Σημαντικοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης (L. Stenhouse) υποστήριξαν ότι η εκπαίδευση είναι μία και απαραίλακτη ανεξάρτητα από το αντικείμενό της. Την ίδια εποχή, όπως ήδη είδαμε στην 1^η ενότητα, ο εκπαιδευτικός κόσμος είχε αρχίσει να αμφισβητεί τη «νοικοκυρεμένη» σχηματοποίηση σκοπών και στόχων της σχολικής μάθησης (λ.χ. ταξινόμια B. Bloom). Ο Elliot Eisner διακήρυττε ότι στην ανθρώπινη εμπειρία τόσο το λεγόμενο γνωστικό (αντικειμενικό-ποσοτικό) πεδίο όσο και το συναισθηματικό (υποκειμενικό-ποιοτικό) είναι μέρη της ίδιας πραγματικότητας και ότι οι θεωρίες που τα διαχωρίζουν δημιουργούν συγχύσεις, παραπλανούν και τελικά ακυρώνουν ένα καλό ΑΠ. Η προειδοποίηση του Eisner, ότι «οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο δικαιώνει την ύπαρξή του αυτοαναφερόμενο και αυτοπεριοριζόμενο στο υποκειμενικό «βασίλειο» της εμπειρίας και του βιώματος, είναι καταδικασμένο να περιθωριοποιηθεί στο σχολικό ΑΠ» αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τη ΘΕ.

Στο τέλος της δεκαετίας του '70, ο Jurgen Habermas αναπτύσσει μια νέα θεωρία για τη Γνώση, αρκετά διαφορετική από αυτήν των Hirst & Peters. Πιο συγκεκριμένα για τον Habermas η γνώση είναι το αποτέλεσμα της ανθρώπινης δράσης η οποία υποκινείται από συγκεκριμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα. Αυτές οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα ορίζουν και μορφοποιούν τον τρόπο που δομείται η γνώση στις διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες. Κατά την άποψή του, η μελέτη κάθε γνωστικής περιοχής αποκαλύπτει τρεις ξεχωριστούς τύπους ανθρώπινου ενδιαφέροντος, με το κάθε ενδιαφέρον να οδηγεί σε έναν «τρόπο γνώσης». Πιο συγκεκριμένα:

Το πρώτο ενδιαφέρον αφορά στη διάθεση για έναν τεχνικό έλεγχο που οδηγεί σε έναν εμπειρικό τύπο γνώσης. Πρόκειται για την επιθυμία του μανθάνοντα να αποκτήσει κάποια βασική πληροφόρηση, να γνωρίσει τους κανόνες και τους νόμους που διέπουν το γνωστικό αντικείμενο. Αυτό για τη θρησκευτική γνώση μπορεί να σημαίνει: χρήση θρησκευτικού λεξιλογίου, πληροφορίες για βασικά γεγονότα και πρόσωπα, αναγνώριση δομών και κανόνων μελέτης της θρησκείας.

Το δεύτερο ενδιαφέρον έχει ένα πιο πρακτικό χαρακτήρα και αφορά τις πιο εσωτερικές διεργασίες του γνωστικού αντικειμένου, οι οποίες οδηγούν σε έναν ερμηνευτικό τύπο γνώσης. Ο μανθάνων που αναπτύσσει αυτό το ενδιαφέρον, θέλει να εισέλθει «εντός» του γνωστικού αντικειμένου: να κατανοήσει σε βάθος διάφορα ζητήματα και να τα συνδέσει μεταξύ τους, προκειμένου να μπορέσει να «πράξει» συνειδητά. Ως προς τη θρησκευτική γνώση ειδικότερα, ο μαθητής ενδιαφέρεται να ανακαλύπτει και να κατανοεί τη σημασία και τον ρόλο των θρησκευτικών αφηγήσεων, γεγονότων, προσώπων κ.ά. στη ζωή των πιστών και των θρησκευτικών κοινοτήτων, αλλά και τη δική του.

Στο τρίτο ενδιαφέρον, που αποτελεί και το πιο χαρακτηριστικό σημείο της θεωρίας, ο μανθάνων εκδηλώνει μια χειραφετική πρόθεση, αφού επιδιώκει πλέον να διαμορφώσει την προσωπική του άποψη και τη δική του αυτόνομη αντίληψη για το γνωστικό αντικείμενο, διασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι η γνώση που αποκομίζει είναι αξιόπιστη, αληθινή και αξία λόγου. Για έναν μαθητή που αναπτύσσει τέτοιες διαθέσεις, καμιά απόδειξη δεν γίνεται εύκολα αποδεκτή, τίποτε δεν εκλαμβάνεται ως δεδομένο, καμιά αυθεντία δεν θεωρείται απόλυτη, ακόμη κι αυτή του δασκάλου. Ο τύπος γνώσης που υπηρετεί αυτό το χειραφετικό ενδιαφέρον είναι ο κριτικός και αναστοχαστικός. Ως προς το ΜτΘ, μιλάμε για τον μαθητή που επιδιώκει να διερευνήσει την αξία πολλών όψεων και διαστάσεων (υπαρξιακών, ηθικών, κοινωνικών, πολιτιστικών κ.ά.) της θρησκείας που μελετά και να βεβαιωθεί ότι αποκτά μια ακριβή αντίληψή της. Εύκολα αντιλαμβανόμαστε πως γι' αυτόν τον κριτικό τύπο γνώσης, δεν επαρκούν οι συνηθισμένες διδακτικές μεθοδολογίες (κατευθυνόμενος διάλογος ή ελεύθερη συζήτηση). Ο μαθητής θα χρειαστεί να μπει

σε «βαθιά νερά»: να αναγνωρίσει και να κρίνει στερεότυπα (δικά του και άλλων), να ελέγξει με κριτήρια και να ανατρέψει βεβαιότητες, να αντιπαρατεθεί με απόψεις και να επιχειρηματολογήσει, να αναλύσει θέματα, να βγει έξω από την τάξη και να ερευνήσει, να πάρει συνεντεύξεις από ανθρώπους που επηρεάζονται προσωπικά από το ζήτημα που μελετά, να λειτουργήσει συνεργατικά, να οργανώσει δράσεις και παρεμβάσεις κ.ά.

Αυτή η χειραφετητική, στοχαστικοκριτική αντίληψη για τη γνώση και τη μάθηση, η οποία βρίσκεται στη βάση της *Κριτικής Θεωρίας της Εκπαίδευσης*, δημιούργησε ένα πλαίσιο ερμηνείας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και της εκπαιδευτικής πρακτικής που συνδέεται στενά με πολλές από τις θεμελιώδεις ιδέες που διέπουν το νέο ΠΣ του ΜτΘ (βλ. π.χ. τους σκοπούς του ΠΣ). Πιο συγκεκριμένα:

- Ο σχεδιασμός και η «κατασκευή» του ΠΣ δεν μπορούν να διαχωριστούν από την πράξη της υλοποίησής του
- Το ΠΣ δεν βασίζεται σε απόλυτες και τεχνοκρατικές προβλέψεις, αλλά στη δυναμική των αλληλεπιδράσεων και των διαδικασιών μάθησης
- Η μάθηση στο ΠΣ δεν είναι μάθηση πραγμάτων, αλλά διαδικασία παραγωγής νοήματος και αντιμετώπιση των πραγματικών προβλημάτων της ύπαρξης
- Η μαθησιακή διαδικασία και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον θεωρούνται από το ΠΣ ως μια ολότητα
- Η δράση, ή αλλιώς η πράξη, εντάσσεται στη γνώση ως οργανική της προέκταση, καθώς στόχος της εκπαίδευσης είναι να αποκτήσουν οι μαθητές τη δύναμη, τη θέληση και τον τρόπο να βελτιώσουν την ανθρώπινη κατάσταση.

Ένα ΠΣ που υπηρετεί ένα τέτοιο είδος εκπαίδευσης ενθαρρύνει τους μαθητές να διαμορφώνουν ελεύθερη κρίση, να τροποποιούνται ενσυνείδητα και να πράττουν υπεύθυνα αντί να χειραγωγούνται εύκολα και να αποδέχονται άκριτα. Γι' αυτόν το λόγο, μπορεί να θεωρηθεί ως πραγματικά «ηθική» εκπαίδευση.

3.2. Η έμφαση στην απόκτηση ικανοτήτων

Οι αλλαγές στη θεώρηση για τη φύση της γνώσης συνδέονται στενάτα και με τις αλλαγές στην αντίληψη για τη μάθηση, τον μαθητή και την εκπαίδευση. Η σχολική εκπαίδευση δεν στοχεύει πλέον στη μεταβίβαση ενός διδακτέου περιεχομένου γνώσεων, ικανοτήτων, αξιών και κατευθύνσεων, αλλά στην ενδυνάμωση των μαθητών να οικοδομήσουν την προσωπική τους ταυτότητα και να συμμετέχουν σε κοινωνικά και πολιτιστικά δομημένες πρακτικές. Εντός αυτής της **μεταμορφωτικής** θεώρησης της εκπαίδευσης, η μάθηση γίνεται πλέον αντιληπτή όχι ως μια αποκλειστικά γνωστική και ατομικιστική πράξη, αλλά ως κατάκτηση ικανοτήτων και επαρεκείων (γνωστικών, δημιουργικών, ηθικών, θρησκευτικών, εκφραστικών κ.ά.)

που οδηγούν στον θρησκευτικό γραμματισμό και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπινου προσώπου· με βάθος υπαρξιακό και δράση κοινωνική.

Είναι αλήθεια πως υπάρχουν εκπαιδευτικοί που διατηρούν επιφυλάξεις απέναντι σε αυτή την «πρακτική» έμφαση της μάθησης. Θεωρούν πως με αυτόν τον τρόπο εκπίπτει από την «καθαρή» γνώση και εργαλειοποιείται, στην περίπτωση δε του ΜτΘ μειώνεται η αξία του θεολογικού γνωστικού αντικειμένου. Ωστόσο, εξετάζοντας προσεκτικά τη μετακίνηση της εκπαιδευτικής έμφασης στις ικανότητες θα διαπιστώσουμε ότι σε καμία περίπτωση δεν υπονοείται ούτε συνοδεύεται από απαξίωση των γνώσεων. Αυτό που εξαιρείται είναι το γεγονός ότι οι μαθητές προσλαμβάνουν τις γνώσεις, όχι για να «περάσουν» κάποιες εξετάσεις, αλλά για να μπορούν - και να γνωρίζουν ότι μπορούν - και θέλουν να «κάνουν κάτι με αυτές» (με το «κάνουν» να μη σημαίνει βέβαια μιαν απλή, χωρίς νόημα, δραστηριότητα). Η έμφαση λοιπόν μετακινείται από την καθεαυτή γνώση και τη μάθηση δεδομένων, στη **διαδικασία της μάθησης**, εντός της οποίας οι μαθητές αποκτούν ικανότητες και επάρκειες που τους επιτρέπουν να «μεταφράζουν» και να αξιοποιούν με δυναμική και προσωπική έμπνευση όσα μαθαίνουν στα νέα και συχνά απρόβλεπτα δεδομένα της ζωής τους. Όλες αυτές οι ικανότητες μπορούν να καλλιεργούνται με τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης: στην οικόδομή της και στην προσωπική νοηματοδότησή της.

3.2.1. Συμμετέχοντας στη διαδικασία της μάθησης

Κανείς δεν μπορεί να αμφισβητήσει πόσο σημαντικό είναι για τους μαθητές να κατανοούν τις χριστιανικές θέσεις πάνω σε μια σειρά ηθικών και δογματικών ζητημάτων. Μάλιστα, ένας υπεύθυνος και φιλότιμος δάσκαλος πάντα βρίσκει τρόπους να βοηθήσει τους μαθητές του να πετύχουν μια τέτοια κατανόηση. Είναι ωστόσο επίσης βέβαιο, πως η κατανόηση αυτών των ζητημάτων δεν είναι αρκετή για να λειτουργήσει η συγκεκριμένη γνώση «οργανικά» στη ζωή παιδιών, που συνεχώς κατακλύζονται από κατακερματισμένες και αντιφατικές πληροφορίες οι οποίες τους προκαλούν σύγχυση και παθητικότητα. Τι χρειάζεται λοιπόν; Η προσωπική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης είναι αυτή που θα τους προσφέρει ευκαιρίες και δυνατότητες όπως: να διερευνήσουν και να αναγνωρίσουν οι ίδιοι με ποιον τρόπο και για ποιο λόγο ένα θεολογικό ζήτημα τους αφορά, είτε προσωπικά είτε ως ομάδα νέων ανθρώπων· να διαμορφώσουν ένα πλαίσιο νοήματος για την επεξεργασία του ζητήματος εκφράζοντας υπεύθυνες και εμπειριστατωμένες κρίσεις που προκύπτουν από την προσωπική τους αναμέτρηση και να διαλεχθούν γύρω από αυτές· να αναγνωρίζουν την προέλευση, τη φύση και την εγκυρότητα των «πληροφοριών» που χρησιμοποιούν· να συνειδητοποιήσουν τι παραμένει αναπάντητο και αβέβαιο· τέλος, να κρίνουν τις συνέπειες και τη

δυναμική της δουλειάς τους, για τον εαυτό τους και την ομάδα της τάξης τους. Είναι ολοφάνερο πως, για να συμμετάσχουν στη διαδικασία αυτή, οι μαθητές χρειάζονται τόσο γλωσσολογικές ικανότητες όσο και γνώσεις, καθώς τίποτε δεν μπορεί να γίνει χωρίς αυτές. Ο σημερινός μεγάλος στόχος όμως είναι αφενός να κατακτήσουν τη θρησκευτική γλώσσα και αφετέρου να προσεγγίσουν τις γνώσεις προσωπικά και διαπροσωπικά: να τις δώσουν νόημα, να τις μετατρέψουν σε κριτήρια ζωής και να επανέρχονται σε αυτές «ξαναδιαβάζοντας» και επανερμηνεύοντάς τες.

Είναι γεγονός ότι τέτοιου είδους ικανότητες δεν μπορούν να διδαχθούν θεωρητικά. Ο μόνος τρόπος να τις αποκτήσουν οι μαθητές είναι η **ενεργός συμμετοχή** τους σε σχετικές δραστηριότητες. Λ.χ. επιδιώκοντας την ανάπτυξη της ικανότητας για διερεύνηση και αξιολόγηση φυσικά οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν ότι ως προς την έρευνα υπάρχουν στάδια που πρέπει να ακολουθηθούν (σχεδιασμός, διεξαγωγή, σύνταξη αναφοράς), ως προς δε την αξιολόγηση ότι χρειάζεται να εκτιμήσουν και να σταθμίσουν τις διάφορες εκδοχές τεκμηριώνοντας τα συμπεράσματά τους. Ωστόσο αυτή η γνώση δεν αρκεί για καταφέρουν οι μαθητές να διερευνήσουν και να αξιολογήσουν ένα ζήτημα. Θα χρειαστεί οπωσδήποτε να συμμετάσχουν σε σχετικές δράσεις. Άλλωστε η σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα έχει οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως τα παιδιά είναι ενεργητικά συνδεδεμένα με τη μάθησή τους. Επιπλέον, καθώς έχουν την πρόθεση να ενσωματώνουν σε ένα νοηματοδοτημένο σχήμα ο,τιδήποτε εισδύει στην εμπειρία τους, μαθαίνουν καλύτερα όταν έχουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το πώς μαθαίνουν. Όταν λοιπόν οι μαθητές αποκτούν ικανότητες αξιολόγησης της καταλληλότητας των πληροφοριών/γνώσεων που αποκτούν, όταν παρακολουθούν την πρόοδό τους έτσι ώστε να διαπιστώνουν τις αδυναμίες τους, να ζητούν την απαιτούμενη βοήθεια και να αναθεωρούν τη δουλειά τους υπό το φως νέων γνώσεων, είναι σίγουρο πως αποκτούν νοηματοδοτημένη, ουσιαστική και αποτελεσματική μάθηση. Η ικανότητα του να «γνωρίζω πώς να γνωρίζω» διαμορφώνει μαθητές, οι οποίοι αναπτύσσουν κριτικές ικανότητες και στάσεις και ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη ζωή. Άλλωστε, στο σχολείο «διδάσκουμε ένα αντικείμενο όχι για να δημιουργήσουμε μικρές ζωντανές βιβλιοθήκες πάνω σ' αυτό, αλλά για να καταστήσουμε τον μαθητή ικανό να σκεφτεί «μαθηματικά» για τον εαυτό του, να θεωρήσει τα θέματα της ιστορίας όπως τα θεωρεί ένας ιστορικός, να λάβει μέρος στη διαδικασία απόκτησης της γνώσης. Το να γνωρίζει κανείς συνιστά μια διαδικασία, όχι ένα προϊόν» (J. Bruner, *Towards a Theory of Instruction*, 1966).

3.2.2. Οικοδομώντας τη μάθηση

Η εικόνα του μαθητή ως πρόσωπο που «οικοδομεί» ενεργητικά τη μάθησή του αλληλεπιδρώντας με το περιβάλλον του, αποκτώντας ικανότητες και αναπτύσσοντας στάσεις βρίσκεται στο κέντρο της σύγχρονης εκπαίδευσης. «Η μάθηση δεν πρέπει απλώς να μας πάει κάπου· πρέπει επίσης να μας επιτρέψει αργότερα να προχωρήσουμε παραπέρα με μεγαλύτερη ευκολία» (J. Bruner, *The Process of Education*). Η αντίληψη αυτή αναδεικνύει τη σημασία της κατανόησης των γενικών ιδεών και των αρχών του κάθε μαθήματος και των μεταξύ τους συσχετισμών, δηλαδή της κατανόησης της **δομής** της γνώσης. Όπως φαίνεται, οι μαθητές μπορούν από πολύ μικρή ηλικία να οικειώνονται τη δομή και να κατανοούν πώς λειτουργεί η επιστήμη του κάθε γνωστικού αντικειμένου, αρκεί οι γνώσεις να προσαρμόζονται στο στάδιο ανάπτυξής τους. Η διευκόλυνση του «χτισίματος» της δομής του κάθε μαθήματος σχετίζεται με τον τρόπο παρουσίασης της γνώσης, την οικονομία της και την ισχύ της. Πιο συγκεκριμένα: ως προς τον τρόπο παρουσίασης των γνώσεων, τα μικρά παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικά καθώς εξερευνούν εμπειρίες δικές τους και του κόσμου που τα περιβάλλει και συνειδητοποιούν συναισθήματα και σκέψεις που παράγει όλη αυτή η διαδικασία. Επομένως, τα περιεχόμενα και η διδασκαλία θα πρέπει να αναπτυχθούν γύρω από αυτόν τον άμεσο κόσμο των μικρών μαθητών. Τα μεγαλύτερα παιδιά (στη γυμνασιακή βαθμίδα) διευρύνουν σταδιακά τους ορίζοντές τους, καθώς αρχίζουν να θεωρούν με πιο αντικειμενικό και αμερόληπτο τρόπο τους άλλους ανθρώπους, παρατηρώντας τον τρόπο που συμπεριφέρονται και συλλέγοντας πληροφορίες γύρω από τον τρόπο που χρησιμοποιούν π.χ. τα σύμβολα και τις τελετουργίες για να εκφράσουν σημαντικές ιδέες. Η έμφαση στην ανάπτυξη πιο αφηρημένων ιδεών αφορά στη λυκειακή βαθμίδα.

Προκειμένου ο μαθητής να καταφέρει να δομήσει τις γνώσεις του, σημαντική είναι και η «οικονομία» τους, η ποσότητα δηλαδή των πληροφοριών που έχει να επεξεργαστεί. Ωστόσο εδώ χρειάζεται πολλή προσοχή, καθώς συχνά οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ως «οικονομική» γνώση κάποιες σύντομες διατυπώσεις και ορισμούς ή περιλήψεις που συμπυκνώνουν αναφομοίωτες γνώσεις. Έτσι, λ.χ. φαίνεται αρκετά «οικονομικό» να αναφερθείς στην Ενσάρκωση ως «την πίστη ότι ο Θεός έγινε άνθρωπος στο πρόσωπο του Ιησού Χριστού». Ωστόσο, αν αυτός ο σύντομος «ορισμός» παρουσιασθεί σε μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου, είναι σίγουρο ότι δεν θα λειτουργήσει αποτελεσματικά με κανέναν τρόπο. Αντίθετα, θα απαιτηθεί εκτεταμένη και εξονυχιστική διαδικασία από τους ίδιους τους μαθητές για να ανακαλύψουν τη σημασία που η Ενσάρκωση έχει για τους Χριστιανούς. Αυτή η προσπάθεια μπορεί να αναγνωρισθεί στο ΠΣ καθώς ξεκινώντας με τους μικρούς μαθητές από την εμπειρία της γιορτής των

Χριστουγέννων (Γ3), περνάμε στη γνώση της επίγειας ζωής, του Σταυρού και της Ανάστασης του Χριστού (Γ5, Γ6, Δ3). Όλη αυτή η σταδιακή προσέγγιση καθιστά στη γυμνασιακή βαθμίδα τους μαθητές ικανούς όχι μόνο να κατανοήσουν χριστολογικά ζητήματα (Β1, Β2) αλλά και να επεξεργαστούν τις ανθρωπολογικές τους συνέπειες (Β3) Συνακόλουθα, είναι απαραίτητο οι μαθητές να αρχίζουν την επεξεργασία τους από ένα στάδιο λιγότερης οικονομίας, εξερευνώντας και επιλέγοντας σπουδαία γεγονότα και δεδομένα από τις πηγές. Τέλος, η δόμηση της γνώσης αποκτά ισχύ στον βαθμό που ενδυναμώνει τον μαθητή να κάνει συνδέσεις και να επαληθεύει σχέσεις μεταξύ των ζητημάτων τα οποία με μια πρώτη ματιά δεν φαίνεται να συνδέονται καθόλου. Π.χ. στη ΘΕ Α2 προτείνεται μια επεξεργασία της «συνάντησης» βασισμένη πάνω στις εμπειρίες των μαθητών, η οποία μπορεί να αναδείξει όχι μόνον τη δυναμική των συνθέσεων αλλά και τις διακινδυνεύσεις και τις εκτροπές των συναντήσεων και επιρροών. Όλη αυτή η εργασία σε ένα πρώτο επίπεδο μπορεί να λειτουργήσει ως «άνοιγμα» των μαθητών στο ζήτημα της «συνάντησης» Χριστιανισμού-Ελληνισμού και να διευκολύνει την προσέγγιση ενός απαιτητικού θέματος. Σε ένα δεύτερο ωστόσο επίπεδο και καθώς οι μαθητές θα επεξεργάζονται το κατεξοχήν «θρησκευτικό» ζήτημα σίγουρα θα ανακαλύψουν συνδέσεις των εμπειριών τους με τις ιδέες του ζητήματος. Το αποτέλεσμα θα είναι μια εμπλουτιστική, διευρυμένη και εξαιρετικά δημιουργική θεώρηση και των δύο περιοχών.

Η οικείωση των μαθητών με τη δομή της θρησκευτικής μάθησης είναι σημαντική για πολλούς λόγους: α) Κατανοώντας οι μαθητές τα θεμελιώδη, είναι σε θέση να αντιληφθούν στη συνέχεια συνολικότερα το ζήτημα. Αν, για παράδειγμα, συνειδητοποιήσουν πως οι άνθρωποι γιορτάζοντας εκφράζουν κάτι σημαντικό για τη ζωή τους (π.χ. Γ2, Γ3, Γ6), προετοιμάζονται να αναγνωρίσουν στη συνέχεια την ουσία μιας θρησκευτικής τελετουργίας (π.χ. της Θείας Ευχαριστίας, Ε4). β) Η κατανόηση των θεμελιωδών αρχών και ιδεών διευκολύνει τη μετάβαση από το ένα θέμα στο άλλο και τη σταδιακή διεύρυνση της μάθησης. Λ.χ. αν ένας μαθητής κατανοήσει ότι οι θέσεις των θρησκειών πάνω σε θεμελιώδη ερωτήματα της ανθρώπινης ζωής εκφράζονται στις ιδέες-κλειδιά της και ότι αυτές οι ιδέες-κλειδιά μπορούν να διερευνώνται σε χειροπιαστές όψεις της θρησκείας -όπως είναι οι γραφές και οι γιορτές-, τότε ο μαθητής αποκτάει εφόδια μελέτης της θρησκευτικής πίστης (βλ. παρακάτω ΠΙΝΑΚΑ). γ) Είναι γνωστό, ότι πληροφορίες και γνώσεις που δεν παρουσιάζονται δομημένα, γρήγορα θα ξεχαστούν.

- Ποια είναι τα κεντρικά πιστεύω ή οι ιδέες «κλειδιά»;
- Πώς αυτά τα πιστεύω εκφράζονται στις ιερές γραφές;
- Ποιες πρακτικές μπορούν να παρατηρηθούν εντός της θρησκείας και πώς αυτές σχετίζονται με τις ιδέες «κλειδιά»;
- Τι συνεισφέρουν τα πιστεύω, οι ιδέες και οι πρακτικές στην κατανόησή μας των ανθρώπινων εμπειριών που υπόκεινται σε αυτές;

Η ολοκληρωμένη οικοδόμηση της γνώσης δεν εξαντλείται βέβαια στην κατανόηση της δομής της και μόνο, αλλά συνδέεται με την ανάπτυξη ικανοτήτων όπως η φαντασία, η επινόηση, η συμμετοχή σε διαλόγους κ.ά. που ωθούν τους μαθητές να υπερβαίνουν τις αποδείξεις που πηγάζουν από το υλικό τους και «να παράγουν καλά ερωτήματα και να δημιουργούν ενδιαφέρουσες υποθέσεις» (Bruner, 1966). Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν **κριτική ικανότητα** και **θετική στάση απέναντι στη μάθηση**.

3.2.3. Μαθαίνοντας με νόημα

Μιλώντας για «μάθηση με νόημα» χρειάζεται να θεωρήσουμε το «νόημα», πέρα από την απλή κατανόηση, ως μια συνεχή διαδικασία κατά την οποία το άτομο που μαθαίνει δημιουργεί όλο και περισσότερους συσχετισμούς των γνώσεών του, φτάνοντας να κατασκευάσει ένα συνεκτικό όλον, στο οποίο συμπεριλαμβάνει και τον εαυτό του. Πολύ συχνά, μιλώντας για τη σχολική ΘΕ, υπογραμμίζουμε πως σχετίζεται με τις αναζητήσεις των μαθητών για νόημα, αξία και σκοπό της ζωής. Οφείλουμε ωστόσο να μην ξεχνάμε πως πρόκειται για μια στόχευση που είναι υπόθεση ολόκληρου του ΠΣ, καθώς κάθε μάθημα έχει την ευθύνη και τη δυνατότητα να συνεισφέρει σε αυτό. Άλλωστε η εκπαίδευση συνολικά βασίζεται στην αναζήτηση και οικοδόμηση νοήματος. Ποια είναι λοιπόν η ιδιαίτερη συνεισφορά της μελέτης της θρησκείας στην **αναζήτηση νοήματος** από τους μαθητές; Θα μπορούσαμε σχηματικά να περιγράψουμε αυτή τη συνεισφορά, μέσα από ένα σχεδιασμένο και συστηματικό πρόγραμμα ανάπτυξης επαρκειών που επιτρέπουν στους μαθητές να μπορούν:

- Να θεωρούν κριτικά τα πιστεύω και τις αξίες τους (όχι μόνο να τα αναγνωρίζουν, αλλά επίσης και να αναρωτιούνται «γιατί έχω αυτές οι αξίες και τα πιστεύω;»)
- Να εκφράζουν τεκμηριωμένες γνώμες σε θρησκευτικά και ηθικά ζητήματα
- Να εξηγούν και να κρίνουν τις προσωπικές και κοινωνικές εφαρμογές της θρησκευτικής δέσμευσης.

Είναι ολοφάνερο ότι μια τέτοια διαδικασία νοματοδότησης της θρησκείας εκτείνεται και στη διερεύνηση των θρησκευτικών και ηθικών διαστάσεων της

προσωπικής ανάπτυξης και της κοινωνικής συνειδητοποίησης του μαθητή. Γι' αυτό απαιτούνται δραστηριότητες που όχι απλά κεντρίζουν το ενδιαφέρον του, αλλά του δίνουν τη δυνατότητα να δημιουργήσει εμπειρίες που αφυπνίζουν τον νου, την καρδιά και την ψυχή του· δηλαδή, εμπειρίες με νόημα. Καθώς τέτοιες δραστηριότητες εμπλέκονται με ζητήματα ταυτότητας, προσωπικών σχέσεων, κρίσεων και σημασίων αναδεικνύουν ερωτήματα εξαιρετικά προσωπικά (βλ. ΠΙΝΑΚΑ) και γι' αυτό απαιτούν προσεκτικούς και ευαίσθητους χειρισμούς από τον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, σε ένα τέτοιο πλαίσιο παραγωγής νοήματος οι μαθητές αναπτύσσουν όχι μόνο στοχαστικοκριτικές ικανότητες και στάσεις, αλλά και κίνητρα και διαθέσεις για να συνεισφέρουν στη βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και του κόσμου (π.χ. Α3/σχέση του ανθρώπου με την κτίση, Β4/ο σεβασμός της ετερότητας, Γ Γ/σίου 6/ η ελπίδα στις θρησκείες και το αίτημα της μεταμόρφωσης). Άλλωστε το κίνητρο για τη μάθηση προϋποθέτει πίστη στη δυνατότητα της βελτίωσης της ανθρώπινης ύπαρξης.

Πίνακας 3.1

| | |
|---------------------------------------|---|
| Ερωτήματα ταυτότητας | <ul style="list-style-type: none"> - Πώς είμαι στ' αλήθεια; - Πώς νιώθω για τον εαυτό μου; - Πώς με βλέπουν οι άλλοι; - Πώς νιώθω για τους άλλους; - Τι είδους άνθρωπος θα ήθελα να είμαι; |
| Ερωτήματα σχέσεων | <ul style="list-style-type: none"> - Πώς συμπεριφέρομαι στους άλλους; - Πώς ενεργούν οι άλλοι απέναντί μου; - Γιατί ενεργώ έτσι απέναντι στους άλλους; - Ποιο είναι το σωστό για μένα; |
| Ερωτήματα σημασίας | <ul style="list-style-type: none"> - Γιατί πιστεύω αυτό; - Γιατί θεωρώ ότι αυτό στο οποίο πιστεύω είναι πολύ σημαντικό; - Γιατί θεωρώ πολύ σπουδαίο αυτό το πρόσωπο ή την ομάδα; - Για ποιο πράγμα αξίζει κανείς να ζει; - Ποιον θαυμάζω; Σε τι πιστεύει; Τι απόψεις για τη ζωή και τον εαυτό του έχει; |
| Ερωτήματα κριτικής προσέγγισης | <ul style="list-style-type: none"> - Είναι αυτά τα πιστεύω, αξίες και πρακτικές ελκυστικές για μένα; - Εάν τα αποδεχόμουν, σε τι θα διαφοροποιούσε την προσωπική μου ζωή / τη σχέση μου με τους άλλους / την άποψή μου για τη ζωή; - Με βοηθούν να συναισθανθώ τη ανθρώπινη ζωή και τις ανθρώπινες σχέσεις; - Συνάδουν με ό,τι γνωρίζω για τον κόσμο από την εμπειρία μου; - Τι εναλλακτικές απόψεις υπάρχουν; |

Η οικοδόμηση μάθησης με νόημα, η οποία βρίσκεται στο κέντρο της προσέγγισης του Ausebel, μας ενδιαφέρει στον βαθμό που σχετίζεται με την προσέγγιση της νέας γνώσης, όπως αυτή οργανώνεται στο νέο ΠΣ του ΜτΘ. Ο Ausebel υπογραμμίζει ότι αυτή «συμβαίνει», όταν οι μαθητές καταφέρουν να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες και γνώσεις με τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους: «Αν θα έπρεπε να συμπυκνώσουμε όλη την εκπαιδευτική ψυχολογία σε μια και μόνο αρχή θα μπορούσαμε να πούμε αυτό: βρείτε τι ξέρει ήδη ο μαθητής και διδάξτε τον κατάλληλα!» Προκειμένου να διευκολυνθεί η παραγωγή της μάθησης με νόημα ο Ausebel αναδεικνύει κάποιες αρχές:

- α) να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις κεντρικές ιδέες της περιοχής που μελετούν και να μπορούν να αναγνωρίζουν τις ιδέες-κλειδιά του κάθε ζητήματος·
- β) να ενθαρρύνονται για να επαναδιατυπώνουν νέες ιδέες και προτάσεις με δικά τους λόγια·
- γ) στην παρουσίαση του νέου υλικού, ο δάσκαλος θα πρέπει να σέβεται τους περιοριστικούς όρους που τίθενται από τη γενική αναπτυξιακή ετοιμότητα των μαθητών και να χρησιμοποιεί τους προκαταβολικούς οργανωτές (advance organizers). Οι προκαταβολικοί οργανωτές είναι εισαγωγικές συνόψεις που παράγουν πλαίσια σύνδεσης των ιδεών και των σχέσεων που θα αναπτυχθούν αργότερα στη διάρκεια της διδασκαλίας. Πρόκειται για μια «σκαλωσιά» στην οποία ο μαθητής μπορεί να στηρίξει τη νέα γνώση και αποτελούν σοβαρό μέσο για την οικοδόμηση μάθησης με νόημα. Βλ. παράδειγμα στον Πίνακα 3.2.

Ένα παράδειγμα για τη ΘΕ 3 της Α΄ Γυμνασίου

Στο κεντρικό πλαίσιο της αριστερής στήλης του Πίνακα 3.2 αναγνωρίζουμε τις ιδέες-κλειδιά της ΘΕ τις οποίες έχουμε να επεξεργαστούμε. Οι ιδέες αυτές συνδέονται και κατανοούνται σε αναφορά με συγκεκριμένες ΠΗΓΕΣ και ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ των πιστών.

Όλες αυτές οι διασυνδέσεις θα αναδειχθούν με την επεξεργασία μιας σειράς ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ / ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ που παρατίθενται στη δεξιά στήλη.

Σε αυτήν την περίπτωση, ο δάσκαλος καταγράφει στον πίνακα την αριστερή στήλη ως προκαταβολικό οργανωτή, με τα διπλανά ερωτήματα / ζητήματα να καταγράφονται καθώς τίθενται στη διάρκεια της διδασκαλίας.

Πίνακας 3.2

| | |
|---|--|
| <p>ΠΗΓΕΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Μυστικός δείπνος • Πράξεις • Λάβετε φάγετε | <p>ΖΗΤΗΜΑΤΑ</p> <p>← Ζούμε μόνο με ψωμί;</p> <p>← Ζούμε μόνοι μας ή με σχέσεις;</p> <p>← Η ζωή μας είναι κτήμα ή δώρο;</p> <p>← Η φύση είναι ιδιοκτησία μας;</p> |
| <p>ΙΔΕΕΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η Χριστιανική Εκκλησία είναι μια κοινότητα ευχαριστίας • Ο Θεός ως Αγία Τριάδα | <p>← Τι μας λένε τα κείμενα για τη ζωή των Χριστιανών;</p> <p>← Μας βοηθούν ή όχι να κατανοήσουμε την Ευχαριστία;</p> |
| <p>ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Το μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας • Οι Χριστιανοί πιστεύουν πως αυτή η προσφορά απευθύνεται προς όλους | <p>← Ποιες δυσκολίες βλέπετε στο να πιστέψει σήμερα ένας άνθρωπος στον Θεό ως Τριάδα;</p> <p>← Η θέση του μυστηρίου στη ζωή των Χριστιανών</p> <p>← Τα ερωτήματα και οι απόψεις μας για την ανθρώπινη ζωή</p> <p>← Πόσο έτοιμοι είμαστε για μια τέτοια προσφορά;</p> |

3.3. Αρχές / κλειδιά για τη θρησκευτική μάθηση του θρησκευτικά εγγράμματος υποκειμένου

1. Η θρησκευτική μάθηση που παράγεται εντός του ΜτΘ επιχειρεί την υπέρβαση τόσο της θρησκευτικής απολυτότητας (συμμόρφωση με χριστιανικές αξίες) όσο και της ουδετερότητας (αντικειμενική περιγραφή των θρησκειών) και κινείται σε μια κατεύθυνση λειτουργική: βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν και να κατανοήσουν τη λειτουργία και τις επιδράσεις της θρησκευτικής πίστης και της θρησκείας στη ζωή τους – προσωπική και κοινωνική.
2. Θεωρώντας τη ΘΜ ως μια «ενεργητική κατανόηση των γνώσεων, μια πράξη που απαιτεί ανάπτυξη ικανοτήτων» (M. Polanyi, *Personal Knowledge*), αναπτύσσεται στη βάση της παραδοχής πως όλοι οι μαθητές κατέχουν ικανότητες μάθησης οι οποίες επιδέχονται συνεχούς βελτίωσης.
3. Από τη στιγμή που οι μαθητές προσέρχονται με διαφορετικά επίπεδα ικανοτήτων, η επιτυχία της θρησκευτικής μάθησης, αλλά και τα κίνητρα που θα αναπτύξουν για την οικοδόμησή της, βασίζονται στη χρήση ενεργητικών και συμμετοχικών διδακτικών διεργασιών, καθώς και στη

διαφοροποίηση της διδασκαλίας. Όλα δε αυτά χρειάζεται να οργανώνονται με τρόπο που επιτρέπει στους μαθητές όχι μόνον να οικοδομούν οι ίδιοι τη μάθησή τους, αλλά επιπλέον να κατανοούν τη λειτουργία και τη σημασία της γνωστικής διεργασίας (μεταγνωστικές δεξιότητες) και να γεύονται την επιτυχία των προσπαθειών τους.

4. Για να είναι αποτελεσματική για όλους τους μαθητές η θρησκευτική μάθηση, πρέπει να βασίζεται (και σε επίπεδο ΑΠ και σε επίπεδο διδασκαλίας) σε δομημένα περιεχόμενα. Αυτή δε η δομή πρέπει να είναι αναγνωρίσιμη και εύληπτη και από τους μαθητές και όχι μόνον από τους δασκάλους.
5. Η καταλληλότητα και η επιτυχία της θρησκευτικής μάθησης, κρίνεται από τον βαθμό που συνεισφέρει στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών. Η διαδικασία της προσωπικής ανάπτυξης εντός του ΜτΘ σχετίζεται με διδακτικές διεργασίες που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες για προσωπική αυτονομία, σχέσεις και συνεργασία με άτομα και ομάδες, ευθύνη για ηθικές πράξεις και εύρεση νοήματος και αξίας στη ζωή.
6. Η θρησκευτική μάθηση συνδέεται, πέρα από τη γνώση, και με την πράξη των μαθητών σε έναν κόσμο αλληλεπίδρασης, δηλαδή στον κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο.
7. Η θρησκευτική μάθηση δεν είναι γραμμική και χωρίς προβλήματα. Γι' αυτό χρειάζεται οι μαθητές να ασκούνται στην αντιφατικότητα και στην πολυσημία των θρησκευτικών ζητημάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

BIGGE L.M., *Θεωρίες Μάθησης για εκπαιδευτικούς*, μτφρ. Α. Κάντας, Α. Χαντζή, Πατάκη, Αθήνα 1986.

Baynham M., *Πρακτικές Γραμματισμού*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000

HAYNES J., *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, μτφρ. Γ. Τζαβάρας, Μεταίχμιο, Αθήνα 2009.

ILLERIS K., *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης*, μτφρ. Γ. Καλαουζίδης, Μεταίχμιο, Αθήνα 2009.

VYGOTSKY L., *Σκέψη και Γλώσσα*, Γνώση, Αθήνα 1993

FREIRE P., *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, Κέδρος, Αθήνα 1974

Dewey J., *Εμπειρία και εκπαίδευση*, μτφρ. Λ. Πολενάκης, Γλάρος, Αθήνα 1980

ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ Χ., *Θρησκευτική Αγωγή και αυτονομία του παιδιού*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη-Αθήνα 1996.

ΒΑΣΙΛΟΠΟΥΛΟΣ Χ., *Ο μαθητής ως κριτήριο του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη ²1993.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ Α., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα 1999.

ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑΣ-ΛΙΑΓΚΗΣ, Μ., *Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου. Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα*, Γρηγόρης, Αθήνα 2009.

ΚΟΥΛΑΪΔΗΣ, Β. & ΔΗΜΟΠΟΥΛΟΣ, Κ. (Επιμ.), *Ελληνική νεολαία. Όψεις κατακερματισμού, Μεταίχιμο*, Αθήνα 2006, σσ 24 και 114.

Ξενόγλωσση:

BRUNER J., *The Process of Education*, Harvard University Press. Cambridge, Mass 1960.

BRUNER J., *The Relevance of Education*, Norton, New York 1971.

GRIMMITT M., *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*, McCrimmon, Great Wakering, Essex, 1987.

GRIMMITT M. (Ed), *Pedagogies of Religious education*, McCrimmons, Great Wakering, England 2000.

HIRST P.S. & PETERS R.S., *The Logic of Education*, Routledge and Kegan Paul 1970.

JACKSON R., *Religious Education: an Interpretive Approach*, Hodder and Stoughton, London 1997.

Freire P & Macedo D., *Reading the Word and the World*, Routledge, London 2001/1987.

McLaren P., *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*, Pearson Education, Boston/New York ⁴2003

NESBITT E., *Intercultural Education. Ethnographic and Religious Approaches*, Sussex Academic Press, Brighton 2004.

NIPKOW K. E., *Schule und Religionsunterricht im Wandel*, Düsseldorf 1971.

OECD/UNESCO, *Literacy Skills for the World of Tomorrow – Further Results from Pisa 2000*, UNESCO Institute for Statistics 2003.

“THE WARWICK RE PROJECT: An Interpretive Approach to Religious Education”, *Religious Education*, 94(2) 1999, 201 – 216.

UNESCO, *The Global Literacy Challenge*, 2008.

4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΤΟΥ ΜΤΘ ΣΤΟ ΝΕΟ ΠΣ

4.1. Εισαγωγή

Κάθε προσπάθεια οργάνωσης ενός Προγράμματος Σπουδών και κατ' επέκταση δόμησης μιας νέας διδακτικής πρότασης/προσέγγισης στηρίζεται σε κάποια θεωρία μάθησης ή και στον συνδυασμό κάποιων από αυτές. Με δεδομένο ότι το φαινόμενο της μάθησης αποτέλεσε αφετηρία για την διεξαγωγή πολλών ερευνών, αρκετές προτάσεις για την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας έκαναν την εμφάνισή τους στηριζόμενες σε αυτές. Η ταξινόμηση των επιμέρους ερευνών μέσα από κατηγοριοποιήσεις των θεωριών μάθησης δημιούργησε αντίστοιχες τυπολογίες διδακτικών προσεγγίσεων, οι οποίες με την σειρά τους αποτέλεσαν τη βάση πάνω στην οποία σχεδιάστηκαν και οργανώθηκαν Προγράμματα Σπουδών. Κυρίαρχες ομάδες θεωρητικών προσεγγίσεων και κατά συνέπεια αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις που στηρίχθηκαν σε αυτές είναι: οι συμπεριφοριστικές, οι γνωστικιστικές και οι συμμετοχικές (βλ. Μαρβάκης 2011).

Στις συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις αφετηρία της μάθησης αποτελούν τα θετικά και αρνητικά ερεθίσματα του εξωτερικού περιβάλλοντος, ενώ η διαδικασία της μάθησης στηρίζεται στην σύνδεση συγκεκριμένων ερεθισμάτων με επιθυμητές αντιδράσεις. Το μυαλό εκλαμβάνεται ως σκεύος, όπου η γνώση και οι δεξιότητες ως σώμα επιθυμητών αντανακλαστικών κατακάθεται ως ίζημα. Κύριοι εκπρόσωποι αυτού του θεωρητικού ρεύματος το οποίο στηρίζεται στις φιλοσοφικές αρχές του εμπειρισμού είναι οι: Skinner, Watson, Thorndike και Bekhterev. Το διδακτικό μοντέλο που στηρίζεται στον συμπεριφορισμό είναι το δασκαλοκεντρικό. Ο δάσκαλος ως αυθεντία παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα για να προκαλέσει τροποποίηση της συμπεριφοράς του μαθητή προς την επιθυμητή κατεύθυνση. Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να αναπαράγουν την γνώση που μεταδίδεται από αυτόν και η οποία γνώση ενυπάρχει «αποθηκευμένη» στα σχολικά εγχειρίδια των επιμέρους μαθημάτων.

Οι γνωστικιστές προσεγγίσεις, βρισκόμενες τον αντίποδα του συμπεριφορισμού, έχουν ως αφετηρία της μάθησης την εσωτερική νοητική/γνωστική αναδόμηση του ατόμου, η οποία υλοποιείται συγκροτώντας την γνώση μέσω εσωτερικών νοητικών διεργασιών όπως η ενόραση, η σύλληψη, η μνήμη, η επεξεργασία και η μίμηση. Το ατομικό μυαλό, το οποίο εκλαμβάνεται ως μηχανή επεξεργασίας πληροφοριών, είναι ο χώρος όπου συγκροτείται η γνώση ως επεξεργασμένη/κατασκευασμένη πληροφορία, ενώ η γνώση και οι ικανότητες ως προϊόντα της μάθησης αναφέρονται στις γνωστικές δομές του ατομικού μυαλού, στην μνήμη ως ατομική «αποθήκη» και στην ευφυΐα ως ατομική ικανότητα. Κύριοι εκπρόσωποι αυτού του θεωρητικού

ρεύματος το οποίο στηρίζεται στις φιλοσοφικές αρχές του ορθολογισμού είναι οι: Piaget, Gagné, Ausubel, Bandura, Bruner, Köhler, Koffka και Chomsky. Το διδακτικό μοντέλο που στηρίζεται στην γνωστικιστική προσέγγιση δίνει έμφαση κατά την διδασκαλία στην αναπαραγωγή της γνώσης -σε αντίθεση με τον συμπεριφορισμό που προτάσσει την αναπαραγωγή της συμπεριφοράς- ενώ ο διδάσκων ως φροντιστής οργανώνει και χορηγεί το περιεχόμενο της προς μάθηση ύλης/πληροφορίας. Σε αυτή την διάσταση, ο διδάσκων σχηματίζει ένα μοντέλο με τις αναγκαίες αναπαραστάσεις όπως και τις ενδεδειγμένες στρατηγικές και διαδικασίες για το προς επίλυση πρόβλημα, ενώ στη συνέχεια καθοδηγεί τον μαθητευόμενο στην σωστή οργάνωση των παραστάσεων, στην σωστή εφαρμογή των στρατηγικών και στην σωστή επίλυση του προβλήματος.

Η τρίτη ομάδα από την τυπολογία των θεωρητικών προσεγγίσεων που αποδεχθήκαμε για την μάθηση, οι συμμετοχικές προσεγγίσεις, αποτελούν ένα ανοιχτό ρεύμα, ένα διεπιστημονικό παράδειγμα υπό κατασκευή, το οποίο συντίθεται με την συνεισφορά επιστημόνων από διαφορετικά πεδία (εκπαιδευτικοί, κοινωνιολόγοι, ψυχολόγοι, ανθρωπολόγοι κ.ά.) έχοντας ως βάση την παραδοχή ότι η μάθηση υλοποιείται μέσω της συμμετοχής σε κοινωνικές πρακτικές. Σε αυτή τη διάσταση, τόσο η πρακτική του «μανθάνειν» όσο και τα προϊόντα της μάθησης – γνώσεις και δεξιότητες – έχουν ως σημείο αναφοράς την ανωτέρω παραδοχή. Το υποκείμενο/μαθητευόμενος παρακινείται στην μάθηση από τις ανάγκες του που είναι συνυφασμένες με την συμμετοχή στο κοινωνικό «γίγνεσθαι», ενώ τόσο η αφομοίωση της γνώσης όσο και η καλλιέργεια των ικανοτήτων γίνεται για να μπορεί να συμμετέχει στις διαφορετικές κοινωνικές πρακτικές. Ως σπουδαιότεροι εκπρόσωποι αυτού του ρεύματος, το οποίο στηρίζεται στις φιλοσοφικές αρχές της διαλεκτικής, αναφέρονται οι: Vygotsky, Rubinstein, Leontief, Holzkamp, Dreier, Rogoff, Engeström και Lave/Wenger. Το διδακτικό μοντέλο που στηρίζεται σε αυτές τις προσεγγίσεις και έχει ως πρότυπη κοινωνική πρακτική τις ομάδες εργασίας θέλει τον διδάσκοντα ως διαμεσολαβητή που θα προετοιμάζει και θα διαθέτει στους μαθητευόμενους εργαλεία για τα οποία θα πρέπει, επίσης, να οργανώνει πρακτικές εφαρμογές και χρήσης τους.

Πέρα, όμως, από την ομαδοποίηση που δεχθήκαμε, στο ενδιάμεσο της εξέλιξης των επιμέρους θεωρητικών προσεγγίσεων -σε καμία περίπτωση δεν έχει γραμμικό χαρακτήρα- υπάρχουν συνδεδεμένοι κρίκοι-θεωρίες που άλλες φορές συμπεριλαμβάνονται στην μία και άλλες φορές στην άλλη προσέγγιση. Στην δική μας περίπτωση, σημαντική τέτοια προσέγγιση αποτελούν οι κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις οι οποίες αφενός αποτελούν προτάσεις βελτίωσης, εμπλουτισμού και εκσυγχρονισμού του γνωστικιστικού μοντέλου και αφετέρου μπορούν να οδηγήσουν στην μετεξέλιξη, στην μετάβαση στο συμμετοχικό μοντέλο. Μάλιστα,

έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι το κονστρουκτιβιστικό ρεύμα άλλες φορές κατατάσσεται στις γνωστικιστικές προσεγγίσεις και άλλες φορές στις συμμετοχικές. Όσο για τις παραδοχές/προτάσεις των κονστρουκτιβιστών προτάσσεται η δραστηριότητα, η αυτενέργεια του μαθητευόμενου, ενώ - σε αντίθεση με τις συμπεριφοριστικές και τις γνωστικιστικές προσεγγίσεις - μάθηση δεν σημαίνει μόνο πρόσκτηση και αναπαραγωγή της γνώσης αλλά και κατασκευή, δημιουργία νέας γνώσης. Στην επόμενη ενότητα, επειδή ακριβώς η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση και κυρίως η εκδοχή του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού αποτελεί τη θεωρία μάθησης που υιοθετούμε στην πρότασή μας για την διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στα νέα Προγράμματα Σπουδών, θα αναφερθούμε εκτενέστερα.

4.2. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία στο ΜτΘ

Ήδη από το εισαγωγικό μέρος των προηγούμενων Προγραμμάτων Σπουδών¹ επισημαίνονταν ότι οι ποικίλες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες της εποχής μας έχουν ως κύριο χαρακτηριστικό την ρευστότητα και ότι στο νέο αυτό περιβάλλον θεωρείται επιβεβλημένη η υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς που να χαρακτηρίζονται από σεβασμό στις πνευματικές και ανθρωπιστικές αξίες. Σε αυτή τη διάσταση και καθώς το νέο κοινωνικό περιβάλλον χαρακτηρίζεται από μία ποικιλία πολιτισμικών, εθνοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών, θεωρείται σπουδαίο να ελαχιστοποιηθεί το ενδεχόμενο επιβολής ενός μονοδιάστατου πολιτισμικού μοντέλου όπως και η ενίσχυση φαινομένων ξενοφοβίας και ρατσισμού. Ιδιαίτερα για τον χώρο της εκπαίδευσης θεωρείται πλέον αναγκαίο να δημιουργηθούν εκείνες οι συνθήκες που θα επιτρέψουν στον μαθητευόμενο να αναπτύξει μια προσωπικότητα δημοκρατική, ελεύθερη, υπεύθυνη, με ανθρωπιστικές και κοινωνικές αρχές, χωρίς πολιτισμικές και θρησκευτικές προκαταλήψεις (ΔΕΠΠΣ:2002:5). Συνεπώς και το ΜτΘ στην υποχρεωτική εκπαίδευση θα πρέπει να συστοιχηθεί προς αυτό το πλαίσιο, στοιχείο που επίσης αποτυπώθηκε στην σκοποθεσία των προηγούμενων Προγραμμάτων όπου μεταξύ άλλων αναφέρονταν ότι μέσω αυτού θα πρέπει οι μαθητές: Να αντιληφθούν «ότι το αυθεντικό χριστιανικό μήνυμα είναι υπερφυλετικό, υπερεθνικό και οικουμενικό», να κατανοήσουν «την πολυπολιτισμική, πολυφυλετική και πολυθρησκευτική δομή των σύγχρονων κοινωνιών» αλλά και να συνειδητοποιήσουν «την ανάγκη διαχριστιανικής και διαθρησκειακής επικοινωνίας (ό.π.:198-199). Εδώ όμως γεννάται και το εξής ερώτημα: Μέσα από ποιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις θα

¹ Η αναφορά είναι για τα ΔΕΠΠΣ: ΑΠΣ.

μπορέσει το μάθημα να υλοποιήσει την προαναφερθείσα σκοποθεσία η οποία διαποτίζει εξίσου αν όχι περισσότερο και τα νέα Προγράμματα Σπουδών;

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι τις τελευταίες δεκαετίες παιδαγωγοί που ασχολούνται με τη θρησκευτική εκπαίδευση έχουν αυξήσει το ενδιαφέρον τους – ειδικά από τη στιγμή που οι παγκόσμιες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες απέκτησαν τη μορφή που περιγράψαμε προηγουμένως - στο να την κατανοήσουν μέσα από παιδαγωγικές προσεγγίσεις παρά μέσα από ομολογιακές ή στηριζόμενες στην πίστη προτάσεις (Goldburg 2010: 342). Σε αυτή τη διάσταση, τόσο οι θεωρίες μάθησης όσο και οι διδακτικές προτάσεις που προέκυψαν από αυτές βρέθηκαν στο επίκεντρο της θρησκευτικής εκπαίδευσης δίνοντας έτσι μια άλλη δυναμική σε αυτήν. Κάτω, λοιπόν, από αυτό το πρίσμα, θεωρούμε σπουδαίο να παρουσιάσουμε ορισμένες από αυτές τις Παιδαγωγικές προτάσεις για την θρησκευτική εκπαίδευση, ενώ στην κατακλείδα της παρουσίασης θα αναφερθούμε εκτενώς στην κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, την οποία προκρίναμε ως την καταλληλότερη κατά την συγγραφή της δικής μας πρότασης για το ΜτΘ στα νέα Προγράμματα Σπουδών.

4.2.1. Παιδαγωγικές προερχόμενες από φαινομενολογικές προσεγγίσεις

Στη βάση αυτών των προσεγγίσεων βρίσκονται οι ιδέες του Ninian Smart², καθώς το Πρόγραμμα Σπουδών που ανέπτυξε στις αρχές του '70 αποτέλεσε μια σπουδαία πτυχή για την θρησκευτική εκπαίδευση στην Αγγλία, καθώς η φαινομενολογική ή «μη δογματική» προσέγγιση αναγνωρίστηκε ως το κοσμικό παράλληλο της ομολογιακής θρησκευτικής εκπαίδευσης (Alberts 2007:144). Ο Smart παρουσίασε ένα πολυδιάστατο σχήμα ομαδοποιώντας διαφορετικά φαινόμενα τα οποία, όμως, μοιράζονταν την ίδια ουσία. Η προσέγγισή του έδινε έμφαση στην ταξινόμηση μιας πολύπλοκης διαδικασίας την οποία θεωρούσε ότι χρειάζονται οι μαθητές για να γίνουν γνώστες όλων των θεωριών, στάσεων και προϋποθέσεων που οι άνθρωποι φέρνουν στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις, με στόχο την απαλλαγή των μαθητών από προκατειλημμένες κρίσεις. Κατά τον Smart, η ταξινόμηση και η ενσυναίσθηση αποτελούσαν ουσιαστικά και αναγκαία στοιχεία/χαρακτηριστικά για την πρότασή του. Ειδικά για τη δεύτερη έλεγε ότι επιτρέπει σε κάποιον να «περπατάει ένα μίλι φορώντας τα μοκασίνια ενός άλλου».

Ενώ, όμως, οι φαινομενολογικές προσεγγίσεις είχαν συμβάλει στην απελευθέρωση της μελέτης των θρησκειών από τον θεολογικό δογματισμό, δέχθηκαν κριτικές για την αποκλειστική εστίασή τους στα αισθητά φαινόμενα και

² Η πρόταση του Ninian Smart αποτυπώθηκε για πρώτη φορά στο βιβλίο του *Secular education and the logic of religion* (1968).

για την εκτεταμένη και μερικές φορές επιτόλαιη προσέγγιση των θρησκειών ως χώρων όπου υποκρύπτονται κίνδυνοι. Επιπλέον, θρησκευτικοί παιδαγωγοί όπως ο R. Jackson άσκησαν κριτική σε αυτές τις προτάσεις, καθώς ζητούσαν από τους μαθητές να αναλύσουν και να ασχοληθούν με υλικό το οποίο συχνά βρισκόταν πολύ μακριά από τις δικές τους εμπειρίες. Επίσης, έννοιες οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν από πολλούς φαινομενολόγους δέχθηκαν κριτική επειδή δεν δέχονταν ανοιχτές διαλογικές κατανοήσεις, ενώ ταυτόχρονα αποτύγχαναν να συνδέσουν τα θρησκευτικά φαινόμενα με άλλες πολιτισμικές πρακτικές (Goldburg 2010: 343).

4.2.2. Η ερμηνευτική προσέγγιση

Από τη δεκαετία του '80 η κριτική απέναντι στις φαινομενολογικές παιδαγωγικές προτάσεις για την θρησκευτική εκπαίδευση δημιούργησε το υπόβαθρο για να αναπτυχθούν νέες εναλλακτικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Μια από αυτές τις προτάσεις, η ερμηνευτική προσέγγιση, θεωρήθηκε σημαντική για την μάθηση και την διδασκαλία στην θρησκευτική εκπαίδευση. Αφετηρία αυτής της πρότασης αποτέλεσαν οι ερευνητικές εργασίες του R. Jackson, την κριτική του οποίου απέναντι στα φαινομενολογικά μοντέλα είδαμε στην προηγούμενη ενότητα. Ο R. Jackson ανέπτυξε την δική του πρότασή από ενδιαφέρον κυρίως για τους τρόπους μέσα από τους οποίους απεικονιζόταν και ερμηνευόταν το θρησκευτικό φαινόμενο στην ιστορία των θρησκειών και στην θρησκευτική εκπαίδευση (Goldburg ό.π.: 347). Μάλιστα, στο βιβλίο του *Religious Education: An Interpretive Approach* (Jackson 1997) υπάρχει μια συνόψιση των ιδεών που ανέπτυξε από τα μέσα του '80 έως τα μέσα του '90 μέσα από διάφορες ερευνητικές εργασίες με παιδιά από διαφορετικές θρησκευτικές και εθνικές ομάδες στη Μ. Βρετανία και οι οποίες εφαρμόστηκαν σε ζητήματα σχετικά με την θρησκευτική εκπαίδευση στα σχολεία (Jackson 2009:22).

Το ιδιαίτερο στοιχείο με αυτή την μέθοδο είναι ότι οι ερευνητές ενδιαφέρονται για τους τρόπους μέσα από τους οποίους η θρησκεία μπορεί να παρουσιαστεί ως «συνεκτικό σύνολο» παρά να αναζητηθεί η εσωτερική ποικιλομορφία της. Σε αυτήν την διάσταση, η ερμηνευτική προσέγγιση αφενός αντλεί υλικό από ένα μεγάλο εύρος πηγών όπως η φιλοσοφία, η ιστορία του πολιτισμού, η ανθρωπολογία και η ψυχολογία και αφετέρου έχει επηρεαστεί σημαντικά από την ερμηνευτική (Goldburg ό.π). Επίσης, ως μέθοδος θεωρείται πολύ σπουδαία για τον τρόπο που μελετά ζητήματα γύρω από την απεικόνιση των διαφόρων θρησκειών στον χώρο της θρησκευτικής εκπαίδευσης, καθώς στηρίζεται σε μια κριτική αποτίμηση των προηγούμενων προσεγγίσεων για πολιτισμούς και θρησκείες, τόσο από τους μελετητές των θρησκειών όσο και από τους ανθρωπολόγους, ενώ ταυτόχρονα

μεταφέρει τα πιο πρόσφατα ευρήματα αυτών των επιστημών στον δικό της χώρο (Alberts 2007:161).

4.2.3. Η κριτική προσέγγιση

Με αυτή την προσέγγιση ξεκινάει ουσιαστικά μία κριτική απέναντι στην θρησκευτική εκπαίδευση, η οποία με την αύξηση του πολυπολιτισμικού χαρακτήρα των σημερινών κοινωνιών έχει μετασχηματιστεί σε μία διαδικασία μέσω της οποίας μαθαίνουν τα παιδιά για τις διαφορετικές θρησκείες. Η ένσταση αυτής της προσέγγισης βρίσκεται στο γεγονός ότι «τα πιστεύω» που βρίσκονται στον πυρήνα των θρησκευτικών πεποιθήσεων αγνοούνται, καθώς η όλη εστίαση της θρησκευτικής εκπαίδευσης αναφέρεται στο πως θα καλλιεργηθούν οι αξίες της ελευθερίας και της ανεκτικότητας. Σε αυτή τη διάσταση, η κριτική προσέγγιση για την θρησκευτική εκπαίδευση διερευνά το ενδεχόμενο της εστίασης σε ζητήματα θρησκευτικών αληθειών και το κατά πόσο αυτά είναι συμβατά για μια ειλικρινή συμβίωση σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (βλ. Wright 2008).

Η κριτική προσέγγιση έχει τις αφετηρίες της στις ερευνητικές εργασίες του A.Wright, ο οποίος προσπάθησε να δημιουργήσει μία κριτική ερμηνευτική θεωρία για την θρησκευτική εκπαίδευση που θα στοχεύει στην ανάδυση ενός θρησκευτικού γραμματισμού, ο οποίος δεν θα επηρεάζεται από την άκριτη εμπιστοσύνη στις παραδόσεις του ρομαντισμού και του μεταμοντερνισμού (βλ. Wright 1997:203-204). Απέναντι, λοιπόν, σε αυτές τις ερμηνευτικές παραδόσεις, που θεωρεί ότι περιορίζουν την πιθανότητα αυθεντικής θρησκευτικής κατανόησης, αντιπαρατάσσει την ερμηνευτική του κριτικού ρεαλισμού, για την οποία πιστεύει ότι ανοίγει τις πιθανότητες ανάπτυξης μιας κριτικής θεωρίας για τη θρησκευτική εκπαίδευση. Σε αυτή τη διάσταση, ο A. Wright χρησιμοποιώντας τη γλωσσολογική ερμηνευτική θεωρία του κριτικού ρεαλισμού των Gadamer και Habermas, την οποία θεωρεί ικανή στο να παρέχει επαρκή επίπεδα θρησκευτικού γραμματισμού, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι στην θρησκευτική εκπαίδευση το ζητούμενο δεν είναι να επιβάλλεις μια θρησκευτική ιδεολογία, αλλά το να εξοπλίσεις τους ανθρώπους με τις γλωσσολογικές ικανότητες στο να χειρίζονται προβλήματα και να ανακαλύπτουν λύσεις, καθώς αυτά μπορεί μεν να μην εξαφανιστούν, αλλά τουλάχιστον θα μειωθεί η σύγχυση, η παθολογία και ο θρησκευτικός αναλφαβητισμός που χαρακτηρίζει την ύστερη νεωτερικότητα σε αυτό τον τομέα (Wright 1998:59-69). Κάτω, λοιπόν από αυτό το πρίσμα, αναγνωρίζονται ως βασικές παιδαγωγικές αρχές η κριτική προσέγγιση τόσο του «ορίζοντα» των θρησκειών όσο και του «ορίζοντα» των μαθητών, ενώ η σκοποθεσία της κριτικής θρησκευτικής εκπαίδευσης - του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών - θα πρέπει να στηρίζεται στην προσεκτική παρατήρηση, στην λογική επεξεργασία και στην υπεύθυνη στάση.

Συγκλίσεις και παραφωνίες στον διάλογο μεταξύ διαφορετικών «οριζόντων» παρακινούν για παραπέρα αναστοχασμό, συζήτηση και μελέτη. Ο κριτικός αναστοχασμός είναι ζωτικός. Όσο για τους εκπαιδευτικούς, το τι πιστεύει ο μαθητής δεν είναι τόσο σημαντικό, αλλά μεγάλο ενδιαφέρον προκαλεί ο τρόπος με τον οποίο αποκτούν τα πιστεύω τους (Alberts 2007:168).

4.2.4. Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση

Η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση για μια ενιαία θρησκευτική εκπαίδευση έχει προταθεί την τελευταία δεκαετία από το Michael Grimmitt³ και η βασική της αρχή βρίσκεται στην εκτίμηση ότι οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες της μάθησης, όπου η γνώση εκλαμβάνεται ως ανθρώπινη κατασκευή παρά ως αντανάκλαση μιας αντικειμενικής οντολογικής πραγματικότητας, μπορούν να αποτελέσουν βάση για την θρησκευτική εκπαίδευση. Με δεδομένο, όμως, το γεγονός ότι ο κονστρουκτιβισμός αποτελεί ουσιαστικά μία «ομπρέλα» που περικλείει θεωρίες με διαφορετικές πολλές φορές στοχοθεσίες - αναφερθήκαμε ήδη στην εισαγωγή μας – ο Grimmitt όρισε ως πλαίσιο της προσέγγισής του τέσσερις από αυτές τις θεωρίες (Alberts 2007:173-175, βλ. επίσης Goldberg 2010:348 -349): α) τον *ατομικό κονστρουκτιβισμό* του Piaget, β) τον *κοινωνικό κονστρουκτιβισμό* του Vygotsky, γ) το *χειραφετητικό κονστρουκτιβισμό* που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ως όρος από τον O' Loughlin και δ) τον *ριζοσπαστικό κονστρουκτιβισμό* που συνδέεται κυρίως με τη δουλειά του Von Claserfeld. Πιο συγκεκριμένα:

α) Ο *ατομικός κονστρουκτιβισμός* του Piaget⁴ θεωρεί πως ο αντικειμενικός κόσμος είναι προσβάσιμος μόνο μέσω της εμπειρίας. Η απόκτηση της γνώσης εκλαμβάνεται μόνο ως μία ενεργή διαδικασία «αφομοίωσης» κατά την οποία νέες πληροφορίες ενσωματώνονται σε προϋπάρχουσες γνωστικές δομές. Μάλιστα, ο Piaget οριοθετώντας τέσσερα διακριτά και ιεραρχημένα στάδια νοητικής ανάπτυξης του παιδιού από την γέννησή μέχρι την ενηλικίωσή του (αισθητικοκινητικό, προσυλλογιστικό, των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων και των τυπικών λογικών πράξεων) χρησιμοποίησε τον όρο *κονστρουκτιβισμός* για να περιγράψει το πώς μαθαίνει ο άνθρωπος κατά το πέρασμά του από το ένα στάδιο στο άλλο. Κάτω από αυτό το πρίσμα, ο Piaget θεώρησε ότι η γνώση είναι μια διαδικασία και όχι συλλογή πληροφοριών και γεγονότων - το να γνωρίζεις κάτι είναι πολύ περισσότερο από το να κατέχεις πληροφορίες - και ότι η γνώση ποτέ δεν είναι στατική αλλά μετασχηματίζεται.

³ Η νέα αυτή πρόταση του M. Grimmitt παρουσιάστηκε για πρώτη φορά σε ένα κεφάλαιο του βιβλίου του *Pedagogies of Religious Education (2000)*.

⁴ Βλ. Piaget ([1950]2004).

β) Ο *κοινωνικός κονστρουκτιβισμός* του Vygotsky⁵ θεωρεί ότι η γνώση είναι προϊόν κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ενώ δίνοντας έμφαση στην διαλεκτική σχέση μεταξύ των ατόμων και του κοινωνικού τους πλαισίου επισημαίνει τον διαμεσολαβητικό ρόλο του δασκάλου στην ασυμφωνία μεταξύ της παρούσας και της εν δυνάμει ανάπτυξης του μαθητή, την «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης»⁶. Δεδομένου, μάλιστα, της εφαρμογής συνεργατικής εργασίας ανάμεσα σε δυάδες – ένα παιδί και ένα πιο έμπειρο πρόσωπο - για επιτυχία, ο δάσκαλος χρειάζεται να γνωρίζει τις γνωστικές δομές του μαθητή προκειμένου να οικοδομήσει πάνω σε αυτές προκαλώντας και επεκτείνοντάς τις. Η διαδικασία οικοδόμησης γνώσης μέσα από αυτό το είδος της διάδρασης χαρακτηρίζεται ως «οικειοποίηση» και όχι όπως είδαμε στον ατομικό κονστρουκτιβισμό ως «αφομοίωση».

γ) Ο *χειραφετητικός κονστρουκτιβισμός*⁷ δίνει έμφαση στην επίδραση του κοινωνικοπολιτισμικού πλαισίου ως σημαντικού παράγοντα για την οικοδόμηση της πραγματικότητας. Εάν προσδοκούμε οι μαθητές να μάθουν να σκέφτονται κριτικά, τότε θα πρέπει να θέτουν ερωτήματα και να αναπτύσσουν προβληματισμούς για την ήδη υπάρχουσα γνώση, όπως και για τις υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές.

δ) Ο *ριζοσπαστικός κονστρουκτιβισμός* συνδέεται κυρίως με την δουλειά του Von Glaserfeld⁸, ο οποίος θεωρεί ότι η γνώση δεν είναι αντανάκλαση μιας αντικειμενικής οντολογικής πραγματικότητας αλλά μία σειρά και μία οργάνωση του κόσμου που συντίθεται από τις εμπειρίες μας. Ο Von Glaserfeld δίνει έμφαση στον ρόλο της γλώσσας και στη διαδικασία με την οποία κάθε άτομο επαναδομεί την σημασία των λέξεων αποκλειστικά στη βάση των δικών του υποκειμενικών εμπειριών. Συνεπώς, οι δάσκαλοι θα πρέπει να κατανοούν τα εννοιολογικά δίκτυα

⁵ Βλ. Vygotsky ([1962]1986) & (1978). Επίσης, βλ. Δαφέρμος (2002).

⁶ Κατά το Vygotsky αναγκαία συνθήκη για την επιτυχία της μαθησιακής διαδικασίας είναι η ανεύρεση της «Ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» του παιδιού. Προσπαθώντας να την ορίσουμε θα πρέπει να φανταστούμε δύο άνισους ομόκεντρους κύκλους, στο κέντρο των οποίων βρίσκεται ο μαθητής. Η «Ζώνης επικείμενης ανάπτυξης» είναι η περιοχή ανάμεσα στις δύο περιφέρειες των δύο κύκλων. Σε αυτό το παράδειγμα, ο μικρός κύκλος αναπαριστά τις ικανότητες που έχει αποκτήσει έως τώρα το παιδί και οι οποίες του επιτρέπουν να δρα με αυτόνομο τρόπο, ενώ ο μεγάλος κύκλος αναπαριστά τις «εν δυνάμει» ικανότητες που μπορεί να αποκτήσει όταν βρεθεί κάτω από την καθοδήγηση και τη βοήθεια ενός έμπειρου ενήλικα. Θα πρέπει, όμως, αυτή η καθοδήγηση να μειώνεται σταδιακά, καθώς τελικό προϊόν της μαθησιακής διαδικασίας αποτελεί η ικανότητα του μαθητή για αυτοκαθοδήγηση.

⁷ Βλ. O' Loughlin (1992).

⁸ Βλ. Von Glaserfeld (1995).

των μαθητών τους προκειμένου να «προσανατολίσουν» τις προσπάθειές τους στην οικοδόμηση γνώσης.

Ο Grimmitt χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις προαναφερθείσες κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις ανέπτυξε διάφορες αρχές για την εφαρμογή τους στην θρησκευτική εκπαίδευση. Έχοντας ως βασική αρχή τον κριτικό αναστοχασμό πάνω στην γνώση, τα πιστεύω και τις αξίες του μαθητή και αντιπαραθέτοντας σε αυτά εναλλακτικές οπτικές, έθεσε ως στόχο την αληθινή διάδραση, την πρόκληση και τη συνεργασία για την προσέγγιση των θρησκευτικών ζητημάτων. Σε αυτή την προοπτική, ο Grimmitt ανέπτυξε μία διαδικασία με τρία στάδια (Alberts 2007:175-178, Goldberg 2010: 349-350): α) τον *προκαταρκτικό παιδαγωγικό κονστρουκτιβισμό*, β) τον *άμεσο παιδαγωγικό κονστρουκτιβισμό* και γ) τον *συμπληρωματικό παιδαγωγικό κονστρουκτιβισμό*.

α) Ο *προκαταρκτικός παιδαγωγικός κονστρουκτιβισμός* εμπλέκει του μαθητές στο να διερευνήσουν τις δικές τους εμπειρίες προκειμένου να προετοιμαστούν για την αντιμετώπιση ενός ζητήματος θρησκευτικού περιεχομένου. Σε αυτή τη φάση ο δάσκαλος βοηθάει του μαθητές στην έρευνά τους υποβάλλοντας ερωτήσεις και κάνοντας παρεμβάσεις πρακτικού χαρακτήρα, οι οποίες εστιάζονται στις ομαδικές δραστηριότητες.

β) Ο *άμεσος παιδαγωγικός κονστρουκτιβισμός* λαμβάνει χώρα πριν οι μαθητές δεχθούν εξηγήσεις και ερμηνείες για το ζήτημα του θρησκευτικού περιεχομένου. Σε αυτή την φάση υπάρχει το κίνητρο γι' αυτούς να ξεκινήσουν να δομούν τα δικά τους νοήματα και τις δικές τους κατανοήσεις για το ζήτημα αναζητώντας, εξετάζοντας και υποβάλλοντας ερωτήσεις, ενώ ταυτόχρονα ανατρέχουν στις δικές τους εμπειρίες αλλά και σε αυτές της ομάδας. Έτσι, δάσκαλος και μαθητές συνεισφέρουν στη διαδικασία υποβάλλοντας ερωτήσεις και κάνοντας παρεμβάσεις.

γ) Στον *συμπληρωματικό παιδαγωγικό κονστρουκτιβισμό* παρέχεται στους μαθητές επιπρόσθετη πληροφόρηση για το θρησκευτικό περιεχόμενο, η οποία τους καθιστά ικανούς στο να το δομήσουν και να το ερμηνεύσουν βαθύτερα και ίσως και να αναδείξουν εναλλακτικές οπτικές γι' αυτό. Κάτω από αυτό το πρίσμα, οι μαθητές δεν θα πρέπει να εγκαταλείψουν τα ερμηνευτικά τους σχήματα για χάρη της νέας γνώσης, αλλά μάλλον θα πρέπει να εμπλακούν σε μια ερμηνευτική διαδικασία κατά την οποία η νέα γνώση θα πρέπει να τεθεί υπό κρίση και έπειτα είτε να συγκεραστεί με τις δικές τους κατανοήσεις είτε όχι.

4.3. Η κριτική και η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση ως βάσεις του νέου ΠΣ για το ΜτΘ

Στη στοχοθεσία⁹ του νέου Προγράμματος Σπουδών της υποχρεωτικής εκπαίδευσης βλέπουμε να αναφέρονται ως γενικότεροι στόχοι αυτού: α) η μύηση σε ερευνητικές διαδικασίες και διεργασίες, β) η κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων, γ) η επικοινωνία και η συνεργασία και δ) η σύνδεση με τις τοπικές κοινότητες. Επίσης, το νέο Πρόγραμμα Σπουδών εστιάζοντας στις διδακτικές – παιδαγωγικές προσεγγίσεις δίνει έμφαση μεταξύ άλλων: στην καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής· στην καλλιέργεια επικοινωνίας και κοινωνικών αλληλεπιδράσεων· στην αξιοποίηση των προηγούμενων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών και στην προοπτική της υποστήριξής τους για επιστημονικού και μορφωτικού χαρακτήρα κατακτήσεις, όπως και στον σχεδιασμό και την οργάνωση ευκαιριών για πλούσιες εμπειρίες μάθησης που συνδέονται με διδακτικές παρεμβάσεις γεγονότων και πρακτικών οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να κατακτήσουν τον εγγραμματοισμό¹⁰. Σε αυτή τη διάσταση, και λαμβάνοντας υπόψη τα όσα καταθέσαμε στις προηγούμενες ενότητες κρίναμε ότι στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το ΜτΘ η κριτική και η κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική προσέγγιση είναι αυτές που εξυπηρετούν καλύτερα τόσο τους παιδαγωγικούς σκοπούς όσο και τους διδακτικούς στόχους του.

Με την κριτική και κονστρουκτιβιστική παιδαγωγική προσέγγιση ουσιαστικά προκαλούμε τις μέχρι τώρα πρακτικές που εφαρμόζονταν στη θρησκευτική εκπαίδευση. Και ενώ ο κριτικός αναστοχασμός είναι ζωτικός στον διάλογο μεταξύ διαφορετικών «οριζόντων», η κονστρουκτιβιστική/εποικοδομητική ερμηνεία της «γνώσης» και της «πραγματικότητας» φωτίζει με έναν διαφορετικό τρόπο το περιεχόμενο και τα μαθησιακά αποτελέσματα στο ΜτΘ. Σε αυτή την προοπτική, οι δάσκαλοι ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκεφτούν πως η δική τους δράση μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοούν καλύτερα ζητήματα που σχετίζονται με τα θρησκευτικά φαινόμενα. Η κονστρουκτιβιστική μάθηση απαιτεί οι μαθητές να αναστοχάζονται στις δικές τους εμπειρίες, ενώ ο ρόλος του δασκάλου είναι να βοηθά τους μαθητές να δομούν την γνώση παρά να την αναπαράγουν. Κάτω απ' αυτό το πρίσμα, η μάθηση έχει διαδραστικό χαρακτήρα και οικοδομείται πάνω σε αυτό που τα παιδιά ήδη γνωρίζουν. Επίσης, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητούν τόσο για το περιεχόμενο όσο και για τις διαδικασίες της μάθησης, ενώ η

⁹ Βλ. Πλαίσιο Βασικών Αρχών και Προσανατολισμών: Κείμενο Εργασίας Ομάδας Προγραμμάτων Σπουδών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου 2011:15-17.

¹⁰ Ο.π.:17.

εξερεύνηση των ιδεών και των ζητημάτων από τους ίδιους τους οδηγεί σε δικά τους συμπεράσματα, στοιχείο που τους δίνει την δυνατότητα να προσεγγίζουν τις θρησκευτικές ιδέες μέσα από διαφορετικές διαδρομές (Goldburg 2010:350).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η παροχή στους μαθητές προκατασκευασμένων εννοιών και νοηματοδοτήσεων δεν τους παρακινεί στο να εμπλακούν στην μαθησιακή διαδικασία. Στον αντίποδα, όμως, αυτού, υπάρχει η «Ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» τους, όπου επεξεργαζόμενοι τις δικές τους ιδέες αλλά και με τη διαμεσολάβηση του εκπαιδευτικού θέτουν τη θρησκευτική γνώση και κατανόηση υπό διερεύνηση και αναδομούν τόσο την γλώσσα όσο και τα νοήματα που σχετίζονται με αυτήν. Επίσης, τόσο η κριτική όσο και η κονστрукτιβιστική προσέγγιση για την θρησκευτική εκπαίδευση αποτελούν ένα ακόμη βήμα για τον εκσυγχρονισμό της, καθώς στηρίζονται πολλαπλά σε διερευνητικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης.

Βιβλιογραφία

- ALBERTS, W.** (2007). *Integrative religious education in Europe: a study-of-religions approach*. Berlin: GmbH.
- GOLDBURG, P.** (2010). Developing Pedagogies For Inter – religious Teaching and Learning. In K. Engebretson, M. De Souza, G. Durka, L. Gearon (ed.), *International Handbook of Inter-religious Education*, 341- 360. Victoria & Bronx NY: Springer.
- GRIMMITT, M.** (2000). *Pedagogies of Religious Education : Case studies in the research and development of good pedagogic practice in RE*. Great Wakering, Essex : Mc Crimmons.
- JACKSON, R.** (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder & Stoughton.
- JACKSON, R.** (2009). The Interpretive Approach to Religious Education and the Development of the Community of Practice. In J. Ipgrave, R. Jackson, K. O' Grady (ed.), *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach*, 21-31. Münster : Waxmann.
- O' LOUGHLIN, M.** (1992). Engaging Teachers in Emancipatory Knowledge Construction. *Journal of Teacher Education*, vol. 43 n. 5, 336-346. London. & Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.
- PIAGET, J.** ([1950]2004). *The Psychology of Intelligence*. London & New York: Routledge.
- SMART, N.** (1968). *Secular education and the logic of religion*. New York: Humanities Press.

- VON GLASERFELD, E.** (1995). *Radical constructivism: a way of knowing and learning*. London & Washington: Falmer Press
- VYGOTSKY, L.** (1978). *Mind in society : the development of higher psychological processes*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- VYGOTSKY, L.** ([1962]1986). *Thought and language*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- WRIGHT, A.** (1997). Hermeneutics and Religious Understanding - Part One: the hermeneutics of modern religious education. *Journal of Beliefs and Values*, vol. 18, n. 2, 203-216. London and New York: Routledge.
- WRIGHT, A.** (1998). Hermeneutics and Religious Understanding - Part Two: towards a critical theory for religious education. *Journal of Beliefs and Values*, vol. 19, n. 1, 59-70. London and New York: Routledge.
- WRIGHT, A.** (2008). *Critical Religious Education: Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- ΒΑΣΙΚΟ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ** (2011), τόμ. Α΄ Γενικό Μέρος και τόμ. Β΄ Ειδικό Μέρος: ΠΕ 70 Δάσκαλοι. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- BERTRAND Y.**, *Σύγχρονες Εκπαιδευτικές Θεωρίες*, μτφρ. Α. Σιπητάνου, Ε. Λινάρδου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1994.
- ΔΑΦΕΡΜΟΣ, Μ.** (2002). *Η Πολιτισμική – Ιστορική Θεωρία του Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:** *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης* (2002). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΠΛΑΙΣΙΟ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΩΝ:** Κείμενο Εργασίας Ομάδας Προγραμμάτων Σπουδών Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (2011). Στο *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό*, τόμ. Α΄, 15-25. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΜΑΡΒΑΚΗΣ, Α.** (2011). *Οργάνωση διαδικασιών μάθησης στο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Τμήμα Εκδόσεων ΑΠΘ.
- ΠΕΡΣΕΛΗΣ Ε.**, *Θεωρίες θρησκευτικής ανάπτυξης και αγωγής, Γρηγόρη, Αθήνα 2000*

5. ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

5. 1. Εισαγωγικά: Από τις μεθόδους στις στρατηγικές διδασκαλίας

Μιλώντας για διδακτικές προσεγγίσεις στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών του ΜτΘ, εννοούμε τους διάφορους τρόπους με τους οποίους ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει τα περιεχόμενα και οργανώνει τις διδακτικές δραστηριότητες της διδασκαλίας του, προκειμένου να υπηρετήσει τους στόχους του μαθήματος. Στην προσπάθεια ορισμού και επεξεργασίας αυτών των «τρόπων», χρησιμοποιούνται ως *termini technici* διάφοροι όροι και έννοιες -από τις πιο παραδοσιακές «μεθόδους», «μορφές» και «πορείες διδασκαλίας» έως τις πιο σύγχρονες «τεχνικές» «μοντέλα» και «στρατηγικές». Όσο κι αν στον καθημερινό εκπαιδευτικό λόγο οι όροι χρησιμοποιούνται μάλλον ως ταυτόσημοι, ανατρέχοντας στους ορισμούς τους μπορούμε να αναγνωρίσουμε ότι πρόκειται για έννοιες που επικεντρώνουν σε διαφορετικές διαστάσεις της διδασκαλίας και κινούνται σε διαφορετικό βαθμό γενίκευσης και χρήσης. Πιο συγκεκριμένα:

Οι **μέθοδοι διδασκαλίας** αναφέρονται σε καθιερωμένα και συγκροτημένα συστήματα διδακτικών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνται από μεγάλο αριθμό εκπαιδευτικών και σε ποικιλία περιπτώσεων για την επίτευξη των σκοπών του μαθήματος. Γνωστότερες από αυτές είναι η επαγωγική, η απαγωγική, η αναλυτική, η συνθετική, η σωκρατική, η επίλυση προβλήματος, η διαθεματική κ.ά.

Οι **μορφές διδασκαλίας** αναφέρονται στον τρόπο παρουσίασης των περιεχομένων και οργάνωσης των δραστηριοτήτων, ο οποίος και καθορίζει το είδος της αλληλεπίδρασης και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ μαθητών - εκπαιδευτικού - περιεχομένων (διδακτικό τρίγωνο). Γνωστότερες μορφές διδασκαλίας είναι οι *συμμετοχικές* (διερευνητικές, ομαδοσυνεργατικές, μέθοδος Project), οι *δασκαλοκεντρικές* (μονόλογος, διάλεξη, επίδειξη, περιγραφή, επεξήγηση κ.ά.), οι *μαθητοκεντρικές* (ελεύθερος διάλογος, καθοδηγούμενος διάλογος, συζήτηση κ.ά.) και οι *μεικτές* (συνδυασμός δασκαλοκεντρικών-μαθητοκεντρικών).

Η **πορεία διδασκαλίας** αφορά στην οργάνωση των μαθησιακών δραστηριοτήτων σε δομημένες φάσεις-βήματα, με την καθεμία να επιτελεί διαφορετική λειτουργία (τριμερής, πενταμερής κ.ά.)

Τα **μοντέλα (ωριαίας) διδασκαλίας** αφορούν σχηματικές παραστάσεις που απεικονίζουν τις δραστηριότητες και την αλληλουχία τους, δηλαδή τη δομή της ωριαίας διδασκαλίας και χρησιμεύει ως εργαλείο οργάνωσης, καθοδήγησης και αξιολόγησης της διεργασίας.

Οι **τεχνικές διδασκαλίας** αφορούν στον τρόπο διεξαγωγής των οργανωτικών-διδακτικών δραστηριοτήτων και τον τρόπο χρήσης του διδακτικού υλικού.

Τέλος, οι **στρατηγικές διδασκαλίας** (ΣΔ) αφορούν μια δομημένη και σχεδιασμένη ακολουθία μαθησιακών-διδακτικών δραστηριοτήτων που οργανώνονται για την υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων μιας ωριαίας διδασκαλίας (π.χ. την ανάπτυξη διαδικαστικής γνώσης, κοινωνικο-πολιτικών αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων, τη διερεύνηση θεμάτων και προβληματικών καταστάσεων κ.ά.). Όπως γίνεται φανερό, τα δομικά στοιχεία των ΣΔ είναι οι **δραστηριότητες**, οι οποίες μπορούν να εφαρμόζονται με ευελιξία σε όποιο μέρος ή φάση του ΠΣ αρμόζουν. Αυτό βέβαια δεν σημαίνει ότι οι ΣΔ παραβλέπουν τη μέθοδο, τη μορφή και την πορεία της διδασκαλίας· σε κάθε περίπτωση τις χρησιμοποιούν ως άξονες για την οργάνωση των δραστηριοτήτων τους. Συνακόλουθα, οι ΣΔ έχουν μεγάλη ευρύτητα (αφού συμπεριλαμβάνουν στοιχεία μεθόδων, μορφών, πορείας και τεχνικών), ευελιξία (αφού μπορούν να εφαρμόζονται σε κάθε είδος, βαθμίδα και φάση διδασκαλίας) και ισχυρή θεωρητική και ερευνητική θεμελίωση. Αν και δεν παρουσιάζονται ως μια «υποδειγματική» διδακτική μέθοδος, αναδεικνύουν εξαιρετικά την άμεση σχέση του «τι» με το «πώς» της διδασκαλίας. Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, στη σύγχρονη Διδακτική υπάρχει η τάση οι Στρατηγικές να αντικαταστήσουν τις πιο γενικές μεθόδους και μορφές.

Εύκολα αντιλαμβανόμαστε ότι όλες αυτές οι προσεγγίσεις βασίζονται σε θεωρητικές προτάσεις της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας, της διδακτικής έρευνας και έχουν σαφείς θέσεις γύρω από την εκπαίδευση και τη μάθηση. Ταυτόχρονα όμως διαπιστώνουμε ότι, παρά τις προσπάθειες οριοθέτησής τους, οι έννοιες και οι πρακτικές στις οποίες παραπέμπουν οι παραπάνω όροι συχνά αλληλοεπικαλύπτονται. Αυτό άλλωστε επιβεβαιώνεται και από τη σχετική σύγχυση που επικρατεί στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία σχετικά με το ακριβές τους περιεχόμενο. Σε κάθε ωστόσο περίπτωση, όλες σχετίζονται με το «πώς» της διδασκαλίας, αυτό ακριβώς που εννοεί ο εκπαιδευτικός όταν μιλάει γενικευμένα για **μέθοδο** στη δουλειά του. Επιπλέον, η εμπειρία των δασκάλων επιβεβαιώνει ότι όλες αυτές οι προσεγγίσεις μπορούν να λειτουργούν και να χρησιμοποιούνται στη διδακτική πράξη συνδυαστικά και με επιλεγμένα κριτήρια. Για παράδειγμα, η θεματική ενότητα 1 στη Β' Γυμνασίου «Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;» σίγουρα μπορεί αναπτύσσεται γύρω από τη «μέθοδο επίλυσης προβλήματος» και να οργανώνεται σε μια «ομαδοσυνεργατική μορφή διδασκαλίας» εντός της οποίας μπορούν να λειτουργούν «συνεργατικές-διερευνητικές στρατηγικές» (όπως η «μελέτη περίπτωσης» και «κάνοντας θεολογία με τα παιδιά») καθώς και δημιουργικές «βιωματικές τεχνικές» (παιχνίδια ρόλου και Artful Thinking).

Υπό όλες αυτές τις προϋποθέσεις, στην ενότητα 6 παρουσιάζονται επιλεκτικά κάποιες μορφές και κυρίως στρατηγικές διδασκαλίας που προκρίνονται για το ΜτΘ στον βαθμό που:

- δεν θεωρούν τη διδασκαλία ως μια διαδικασία προσφοράς και λήψης πληροφοριών αλλά ως ενεργητική διεργασία οικοδόμησης γνώσης που εμπλέκει ενεργά και αλληλεπιδραστικά τους μαθητές. Βασίζονται στην εποικοδομητική (κονστрукτιβιστική) αντίληψη για τη γνώση, σύμφωνα με την οποία κάθε άτομο ακολουθεί τη δική του διαδρομή στην οργάνωση της προσωπικής γνώσης, γι' αυτό και το σημαντικότερο είναι «να μαθαίνει πώς να μαθαίνει».
- υιοθετούν την άποψη ότι η γνώση και η σκέψη συγκροτούνται μέσα από την επαφή του ατόμου με τον κόσμο και το κοινωνικό πλαίσιο (Vygotsky).
- αναδεικνύουν και υπηρετούν τις θεμελιώδεις αρχές προσέγγισης του θρησκευτικού γνωστικού αντικειμένου, όπως έχουν αποτυπωθεί στο νέο ΠΣ, δηλαδή την ερμηνεία, τον διάλογο και τον κριτικό γραμματισμό.
- αναπτύσσονται ισότιμα και συνεξαρτώμενα με τους στόχους και τα περιεχόμενα του ΠΣ, αναδεικνύοντας τη μεθοδική διαδικασία ως λειτουργικό μέρος του, κάτι που συνιστά κεντρική επιλογή ενός Προγράμματος Διαδικασίας
- επιλέγονται και οργανώνονται αποκλειστικά από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τις συνθήκες και τις απαιτήσεις της τάξης του, ο οποίος όμως δεν τις θεωρεί αποκλειστικά τεχνοκρατικά αλλά ερευνά συνεχώς τη σχέση τους με την ανθρωπιστική και ηθική βάση της διδασκαλίας του.

5.2. Συμμετοχικές μορφές διδασκαλίας

5.2.1. Διερευνητικές

Δεν πρόκειται για κάτι νέο στον χώρο της παιδαγωγικής, καθώς υποστηρίχθηκε στις αρχές του προηγούμενου αιώνα από τον Αμερικανό παιδαγωγό J. Dewey ο οποίος και καθιέρωσε την επιστημονική επεξεργασία των δεδομένων εντός της διδακτικής διεργασίας με τα εξής στάδια: α. καθορισμός του προβλήματος, β. διατύπωση υποθέσεων, γ. συλλογή και οργάνωση πληροφοριών, δ. έλεγχος υποθέσεων και ε. διατύπωση τελικών συμπερασμάτων. Βρίσκεται στην ίδια κατεύθυνση με την εποικοδομητική παιδαγωγική προσέγγιση, καθώς και οι δύο έχουν στο επίκεντρο της προβληματικής τους τον μαθητή και το πώς αυτός οικοδομεί ενεργά τη γνώση.

Όσον αφορά το ΜτΘ, τα περισσότερα θέματα εγείρουν ερωτήματα που χρήζουν διερεύνησης, αρκεί ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει (π.χ. με μια εισαγωγική δραστηριότητα) ένα κλίμα αναζήτησης στην τάξη, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να κατανοήσουν, να διατυπώσουν και να διερευνήσουν όλοι μαζί το

πρόβλημα. Στις διερευνητικές διδακτικές διεργασίες ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως καθοδηγητής και οργανωτής της δουλειάς που πρέπει να γίνει: επιλέγει και παρέχει υλικό -κατάλληλο και προσιτό στους μαθητές- από ποικιλία πηγών ή τους καθοδηγεί να το εντοπίσουν οι ίδιοι. Στις δραστηριότητες οργάνωσης των πληροφοριών, διαμόρφωσης και ελέγχου υποθέσεων ελέγχει την εμπλοκή όλων των μαθητών, στηρίζει την προσπάθειά τους, συμμετέχει στην τυχόν αναδιατύπωση του ερωτήματος, οργανώνει εναλλακτικές επιλογές και δραστηριότητες, προσέχει ώστε να μη δημιουργηθούν παρεκκλίσεις που αποτρέπουν την έρευνα.

Η διερευνητική διδασκαλία είναι ευέλικτη και μπορεί να εφαρμόζεται σε μαθητές κάθε ηλικίας, υποδομής και δυνατοτήτων αλλά χρειάζεται σοβαρό προγραμματισμό και σχεδιασμό, προσεκτική οργάνωση και συνεχή αναδιαμόρφωση. Οι διερευνητικές προσεγγίσεις λειτουργούν αποτελεσματικότερα, όταν συνδυάζονται με τις ομαδοσυνεργατικές.

5.2.2. Ομαδοσυνεργατικές

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (ΟΔ) αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο των συνεργατικών μορφών διδασκαλίας και μάθησης και έχει τις αφετηρίες της στο κίνημα της Νέας Αγωγής και τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, ενώ το μεγάλο της πλεονέκτημα είναι ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις σχολικές βαθμίδες και στα περισσότερα μαθήματα (Χατζηδήμου 2011:31). Γενικότερα πλεονεκτήματα της ΟΔ είναι: σε ατομικό επίπεδο οι μαθητές χρησιμοποιούν πολλαπλές πηγές πληροφόρησης, αναπτύσσονται γλωσσικά (αφού εκφράζονται, επιχειρηματολογούν, αναλύουν, συνθέτουν και παρουσιάζουν), καλλιεργούν ανώτερες πνευματικές λειτουργίες (αφού ελέγχουν κριτικά, διερευνούν πολύπλευρα, στοχάζονται, κρίνουν και ελέγχουν τη διαδικασία της εργασίας τους), απαλλάσσονται από τον εγωκεντρικό τρόπο σκέψης, καλλιεργούν θετικά συναισθήματα, αποκτούν αυξημένες δυνατότητες επικοινωνίας και προσωπικής έκφρασης, καλλιεργούν την αυτοεκτίμηση, συνειδητοποιούν την αλληλεξάρτηση και τη σημασία της συνεργασίας κ.ά. Με λίγα λόγια, η τάξη γίνεται κοινότητα μάθησης και οικοδομείται μια συμμετοχική σχολική κουλτούρα.

Ειδικά σε πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες αποτελεί ένα ιδανικό πλαίσιο, καθώς -μέσω αυτής της μεθόδου- το σχολείο μπορεί να διευκολύνει την κοινωνική ένταξη ατόμων με διαφορετικές δυνατότητες και προέλευση, ενώ ταυτόχρονα αμβλύνει τις απορριπτικές και ανταγωνιστικές στάσεις και πρακτικές (Ματσαγγούρας 2000:15). Η σημασία της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου για το σχολικό θρησκευτικό μάθημα είναι περισσότερο από εμφανής (Βασιλόπουλος 2003:148). Ειδικότερα από τη στιγμή που το ΜτΘ στο Νέο Σχολείο προσανατολίζεται προς τη θεώρηση και την καλλιέργεια της σχέσης ανάμεσα στη

Θρησκεία και τον Κόσμο, τίθεται το ζήτημα του μετασχηματισμού της σχολικής τάξης σε ένα πεδίο γόνιμου διαλόγου, όπου ζητήματα που αφορούν τη σχέση της θρησκείας με τα σύγχρονα κοινωνικά, ηθικά και περιβαλλοντικά ζητήματα βρίσκονται στο επίκεντρό του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο 2011:41). Εξ' άλλου σήμερα, όσο ποτέ άλλοτε τα τελευταία χρόνια, βρισκόμαστε μπροστά στη διαμόρφωση μιας νέας κοινωνικής πραγματικότητας με έντονα πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά και με τα διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά στοιχεία να δημιουργούν νέες αναγκαιότητες. Σε αυτή λοιπόν τη διάσταση, οι μαθητές είναι σπουδαίο να αναγνωρίσουν τις ετερότητες -τον κοντινό τους «Άλλον»-, ώστε σε ένα πλαίσιο αλληλοσεβασμού και αλληλοαποδοχής να συνυπάρξουν αρμονικά μαζί του.

Ενδεικτικές φάσεις της ΟΔ: α. Παρουσίαση του προβλήματος / ζητήματος, β. Εργασία των ομάδων, γ. Παρουσίαση της δουλειάς των Ομάδων, δ. Συζήτηση σε ολομέλεια / συμπεράσματα / αξιολόγηση της διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός στην ΟΔ αποτραβιέται από το προσκήνιο της τάξης, κατευθύνει διακριτικά τις δραστηριότητές της, γνωστοποιεί τους στόχους της εργασίας, συντονίζει τη σύσταση των ομάδων και την κατανομή των εργασιών, παρέχει βοήθεια όποτε του ζητηθεί και συντονίζει την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων στην ολομέλεια. Οι προϋποθέσεις για την εφαρμογή της αφορούν κυρίως στη διαμόρφωση ενός ευνοϊκού περιβάλλοντος στο σχολείο, στην οργάνωση και προετοιμασία του δασκάλου (σε ετήσια και ημερήσια βάση), στη σύναψη «συμβολαίου» με τους μαθητές της συγκεκριμένης τάξης και στην πρόβλεψη για την αξιολόγηση των μαθητών (και σε ομαδικό και σε ατομικό επίπεδο).

5.2.3. Μέθοδος Project

Είναι μορφή ομαδικής διδασκαλίας στην οποία δάσκαλοι και μαθητές, συμμετέχοντας ισότιμα, βρίσκονται σε μια ανοικτή διαδικασία μάθησης όπου τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα. Η διαδικασία ενός Project αρχίζει με μια πρωτοβουλία που εκφράζεται ως πρόταση και με αφορμή ένα βίωμα, ένα γεγονός ή ένα πρόβλημα, το οποίο οι συμμετέχοντες αφού ανταλλάξουν απόψεις αναλαμβάνουν να διερευνήσουν. Έχοντας συμφωνήσει γι' αυτό που πρόκειται να πράξουν, καθορίζουν από κοινού τους τομείς δράσης τους και κάνουν τον προγραμματισμό τους. Στη διάρκεια της διαδικασίας υλοποίησης όσων έχουν προγραμματιστεί υπάρχουν και διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης στη διάρκεια των οποίων τα μέλη εξετάζουν κριτικά τι έχουν κάνει μέχρι τότε, συζητούν πάνω σε ό,τι έχουν κάνει και εντοπίζουν τυχόν προβληματικές καταστάσεις και λαμβάνουν τα αναγκαία μέτρα, πραγματοποιούν τροποποιήσεις, επιβεβαιώνουν ή επαναπροσδιορίζουν τον σκοπό τους Το Project καταλήγει σε ένα τέλος μετά από κοινή απόφαση των μελών. Ακολουθεί κοινοποίηση των

αποτελεσμάτων εργασίας και γίνεται κριτική ανασκόπηση της όλης διαδικασίας. Επιγραμματικά οι φάσεις: α. πρωτοβουλία, β. ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία, γ. από κοινού διαμόρφωση πλαισίων δράσης, δ. υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί, ε. περάτωση του Project / αξιολόγηση. (Frey).

Σε αυτή τη μορφή διδασκαλίας θεωρείται σημαντικό ζήτημα η σωστή διευθέτηση του χρόνου -το εύρος του μπορεί να κυμαίνεται από ένα διδακτικό δίωρο έως και ένα ολόκληρο διδακτικό έτος- ενώ στην όλη διαδικασία μπορεί να συμμετέχουν μαθητές από μία ή και περισσότερες σχολικές τάξεις. Είναι ολοφάνερο ότι στο επίκεντρο της μεθόδου project βρίσκονται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ενώ η δραστηριοποίησή τους αλλά και η έμφαση που δίνεται στις ικανότητές τους την καθιστούν μία από τις ελκυστικότερες μορφές συμμετοχικής διδασκαλίας. Μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά πεδία στον χώρο του Σχολείου, καθώς μπορεί συνδυάζει ιδέες, θεματικές ενότητες και υλικό από τα επιμέρους γνωστικά πεδία (διαθεματικότητα).

5.3. Δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας

Όσο κι αν οι συμμετοχικές μορφές προσιδιάζουν καλύτερα προς την κατεύθυνση της οικοδόμησης της μάθησης από τον ίδιο τον μαθητή, υπάρχουν και μορφές διδασκαλίας κατά τις οποίες την πρωτοβουλία δράσης και επικοινωνίας την έχει αποκλειστικά σχεδόν ο εκπαιδευτικός («μετωπική διδασκαλία»). Στον βαθμό που ο **μονόλογος** είναι κυρίαρχη μορφή επικοινωνίας στις δασκαλοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, ασκείται συχνά έντονη κριτική από το σύγχρονο σχολείο. Ωστόσο οι παιδαγωγοί δεν αποκλείουν την περιορισμένη χρήση του διδακτικού **μονολόγου** ο οποίος, όταν είναι σύντομος και ενδιαφέρων, μπορεί να προβληματίζει και να ενεργοποιεί τον μαθητή. Άλλωστε, δεν μπορούμε να παραβλέψουμε ότι η «μετωπική» διδασκαλία αποτελεί ένα συνηθισμένο είδος κοινωνικής πρακτικής με διευρυμένη εφαρμογή σε εξωσχολικά περιβάλλοντα.

Στη διδακτική καθημερινότητα υπάρχουν αρκετές ενδεικτικές περιπτώσεις χρήσης του διδασκαλικού μονολόγου. Για παράδειγμα, όταν ο δάσκαλος θέλει να κάνει μια εισαγωγή σε ένα θέμα το οποίο στη συνέχεια θα εξεταστεί με άλλες μορφές, όταν ανακεφαλαιώνει το μάθημα σε σύντομο χρονικό διάστημα, όταν χρειάζεται να δώσει πληροφορίες στους μαθητές που είναι δύσκολο να βρεθούν με άλλον τρόπο, όταν εξιστορεί και αναλύει σε συνεχή λόγο ιστορικά γεγονότα ή φανταστικές ιστορίες, όταν χρειάζεται να εξηγήσει έννοιες και αρχές που δεν είναι κατανοητές με την πρώτη προσέγγιση, όταν χρειάζεται να παρουσιάσει μια δεξιότητα. Ανάλογα λοιπόν με τις ενέργειες και το περιεχόμενό του γίνεται λόγος για **αφηγηματικό, περιγραφικό, επιδεικτικό, επεξηγηματικό μονόλογο**.

5. 4. Μεικτές μορφές διδασκαλίας (διαλογικές)

Πρόκειται για μορφές διδασκαλίας κατά τις οποίες τόσο ο μαθητής όσο και ο εκπαιδευτικός συμμετέχουν εξίσου στην επεξεργασία της ύλης, αν και τις περισσότερες φορές παραμένει πρωταγωνιστικός ο ρόλος του δεύτερου. Κυρίαρχο στοιχείο των μεικτών μορφών είναι οι **ερωταποκρίσεις** και ο **διάλογος**. Οι ερωταποκρίσεις είναι ένα βασικό εργαλείο του εκπαιδευτικού με κύρια χαρακτηριστικά την αμεσότητα και την επανατροφοδότηση των μαθητών, στοιχεία που ευνοούν τη δραστηριοποίησή τους. Συχνά βέβαια, η κατάχρηση και η εμμονή στη χρήση των ερωταποκρίσεων μπορεί να οδηγήσει σε ένα κλίμα τυπικότητας και ατονίας, με δεδομένους και κλειστούς ρόλους, και μια αίσθηση συνεχούς ελέγχου από τη μεριά των μαθητών.

Αντίθετα, ο διάλογος είναι μία από τις σημαντικότερες μορφές της διδασκαλίας. Η σημασία της διαλογικής μορφής μάθησης βρίσκεται στο επίκεντρο της παιδαγωγικής πρότασης του σπουδαίου βραζιλιάνου παιδαγωγού P. Freire. Ο Freire, έχοντας ως αφετηρία την απελευθερωτική θεολογία, όρισε τον διάλογο ως μια δραστηριότητα που παρακινεί σε κριτική. Κάνοντας διάκριση ανάμεσα στον «οριζόντιο» διάλογο ως απελευθερωτική παιδαγωγική και τον «κατακόρυφο» αντιδιάλογο ως καταπιεστική παιδαγωγική, τόνισε τη δυνατότητα αυτής της μεθόδου για τη μετάβαση από μια κατάσταση συνείδησης σε μία άλλη. Για τον Freire, οι δυνατότητες υπέρβασης που ενυπάρχουν στη διαλογική μάθηση αναφέρονται στις πολιτικές και ηθικές αξίες της και είναι ασυμβίβαστες με την κοινωνική καταπίεση (Shor 1985:109-110).

Ειδικότερα για το ΜτΘ η διαλογική μορφή διδασκαλίας έχει και ισχυρή ψυχολογική θεμελίωση. Οι μαθητές έχουν σχεδόν πάντα τη φυσιολογική τάση να ρωτούν, να διερευνούν, να έρχονται σε αντιπαράθεση ή να εκφράζουν αμφιβολίες για θρησκευτικές αλήθειες και να διατυπώνουν προσωπικές κρίσεις. Όταν λοιπόν χρησιμοποιείται σε αυτήν τη διάσταση η διαλογική μορφή της διδασκαλίας, η κριτική στάση του μαθητή όχι μόνο δεν παραβλέπεται αλλά, τουναντίον, βρίσκει ομαλή διέξοδο (Βασιλόπουλος 2003:160). Βέβαια το διαλογικό «κλίμα» στην τάξη δεν είναι αυτονόητο, γι' αυτό και ο δάσκαλος μπορεί και πρέπει να συμβάλλει στη δημιουργία προϋποθέσεων για την ανάπτυξή του: με τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ των μαθητών, δείχνοντας ενδιαφέρον για τα βιώματα και τις εμπειρίες τους, έχοντας γνώση της οικογενειακής, κοινωνικής, πολιτισμικής και θρησκευτικής προέλευσής τους, λειτουργώντας πρώτα ο ίδιος με σεβασμό στις αρχές που διέπουν ένα πολιτισμένο διάλογο κ.ά.

5.5. Προτεινόμενες στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας για το ΜτΘ

Όπως ήδη ειπώθηκε, η αποφασιστική καινοτομία της σύγχρονης Διδακτικής την οποία υιοθετεί το νέο ΠΣ του ΜτΘ αφορά τις στρατηγικές και τεχνικές διδασκαλίας. Η ευρύτητα, η ευελιξία και η άμεση σύνδεσή τους με τη διαδικασία της μάθησης, αναδεικνύουν αυτές τις δραστηριότητες ως μια μεταμορφωτική δύναμη που μπορεί να αναδείξει τη διδακτική διεργασία σε εμπειρία μάθησης με αυτοδύναμη παιδευτική αξία. Το γεγονός αυτό καταδεικνύεται και από τη θέση που κατέχουν στην οικεία στήλη του ΠΣ (Δραστηριότητες), με την επισήμανση ότι δεν συνιστούν ένα απλό μέσον και μια εναλλακτική δυνατότητα αλλά τον κατεξοχήν τρόπο για να υλοποιηθούν οι σκοποί και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα του νέου ΠΣ, εξασφαλίζοντας διαδικασίες ουσιαστικής επεξεργασίας, ανάδειξης και οργανικής σύνδεσης των θεματικών περιεχομένων με το διδακτικό υλικό. Στη συνέχεια επιχειρείται να περιγραφούν στρατηγικές και τεχνικές που προτείνονται στη στήλη αυτή.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΕΧΝΙΚΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΝΤΑΙ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΘΕ

Συνοπτικά οι προτεινόμενες τεχνικές διδασκαλίας για το ΜτΘ είναι οι εξής:

24. Ιδεοθύελλα - Brainstorming
25. Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου - Think, Pair, Share. (TPS)
 2. α. Παραλλαγές της τεχνικής TPS
 - 2.α.i. Σκέψου, Συζήτησε ισότιμα, Μοιράσου - Think, Timed Pair, Share. (TTPS)
 - 2.α.ii. Σκέψου, Συζήτησε ανά 2 και ανά 4, Μοιράσου. - Think, Pair, Square, Share. (TPSS)
 - 2.α.iii. Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου - Think, Write, Pair, Share. (TWPS)
26. Πέντε **π** και ένα **γ** - 5W1H
27. Ανάλυση Διαστάσεων (ΑΔ) - Dimensional Analysis
28. Επίλυση προβλήματος
29. Μελέτη περίπτωσης
30. Χάρτης εννοιών (Εννοιολογικός χάρτης) - Mind map
31. Η τροχιά της μάθησης
32. Χτίζοντας διαδικτυακές γέφυρες - Building e bridges
33. Ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου
34. Κάνοντας θεολογία με τα παιδιά
35. Godly Play
36. Ημερολόγιο Αναστοχασμού - Reflective Journal
37. Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού - Artful thinking
 13. α. Ερώτηση, εξέταση, έρευνα

- 13. α. 1. ΒΛΕΠΩ, ΙΣΧΥΡΙΖΟΜΑΙ, ΑΝΑΡΩΤΙΕΜΑΙ - [I see, I think, I wonder].
- 13. α. 2. ΣΚΕΦΤΕΙΤΕ, ΑΜΦΙΒΑΛΛΕΤΕ, ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΤΕ [Think, puzzle, explore]
- 13. α. 3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ [Creative Questions]
- 13. β. Παρατήρηση και περιγραφή
 - 13. β. 1. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ [e laboration game]
 - 13. β. 2. Η ΑΡΧΗ, Η ΜΕΣΗ & ΤΟ ΤΕΛΟΣ [Begining, middle, end]
 - 13. β. 3. ΚΟΙΤΑΖΟΝΤΑΣ: ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ [Looking: Ten times Two]
 - 13. β. 4. ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ: ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ [Listening: Ten times Two]
 - 13. β. 5. ΧΡΩΜΑΤΑ, ΣΧΗΜΑΤΑ, ΓΡΑΜΜΕΣ [Colors, shapes, lines] Τι είναι, με τι μοιάζουν και τι κάνουν;
- 13. γ. Συγκρίνοντας και συνδέοντας
 - 13. γ. 1. ΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΙΤΛΟΥΣ [Headlines]
 - 13. γ. 2. ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ, ΕΠΕΚΤΕΙΝΟΝΤΑΣ, ΠΡΟΚΑΛΩΝΤΑΣ [Connect, extend, challenge]
 - 13. γ. 3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ - ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΓΟΡΙΕΣ [Creative comparisons]
- 13. δ. Εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης
 - 13. δ. 1. ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ, ΓΝΩΡΙΖΩ, ΦΡΟΝΤΙΖΩ [Perspective, know, care about]
- 13. ε. Ερμηνεία και αιτιολόγηση
 - 13. ε. 1. «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» [What makes you say that?]
 - 13. ε. 2. ΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ, ΔΙΕΡΩΤΗΣΗ [Claim, support, question]
- 13. στ. Άλλες δημιουργικές τεχνικές
 - 13. στ. 1. Δημιουργία κολλάζ
 - 13. στ. 2. Ζωγραφική
- 38. Αντιγνώμεις
- 39. Επισκέψεις
- 40. Θεματική προσέγγιση
- 41. Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης
- 42. Χιονοστιβάδα
- 43. Αφήγηση ιστοριών
- 44. Βιωματικές τεχνικές και δραστηριότητες
 - xiii. Δραματοποίηση / Σκηνές ή στιγμιότυπα
 - xiv. Προσομοίωση
 - xv. Θετικό - Αρνητικό
 - xvi. «Παγωμένη» εικόνα - Still Image
 - xvii. Παιχνίδια ρόλων
 - xviii. Χτίσιμο της στάσης του ρόλου

- xix. Συλλογικός ρόλος
 - xx. Ρόλος στον τοίχο
 - xxi. Ανακριτική καρέκλα
 - xxii. Καρέκλα αφήγησης
 - xxiii. Κύκλος της συνείδησης
 - xxiv. Κύκλος του κουτσομπολιού
45. Τεχνικές δράματος για αναστοχασμό
- v. Ανίχνευση της σκέψης του ρόλου
 - vi. Σύνταξη κειμένων
 - vii. Ομαδικό γλυπτό
 - viii. Παίρνοντας απόσταση
46. Άλλες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης
- i. Εικαστικές δραστηριότητες
 - ii. Μουσικές δραστηριότητες
 - iii. Γλωσσικές δραστηριότητες
 - iv. Άλλες δραστηριότητες

5.5.1. Αναλυτική παρουσίαση των στρατηγικών διδασκαλίας

1. Ιδεοθύελλα - Brainstorming

Είναι μια δοκιμασμένη διαλογική τεχνική που μπορεί να βοηθήσει στην προσέγγιση και την ερμηνεία ενός κειμένου ή μιας κατάστασης.

Εφαρμογή

Μετά από μια πρώτη παρουσίαση (αφήγηση, ανάγνωση, δραματοποίηση) ενός κειμένου ή άλλου εκπαιδευτικού υλικού που λειτουργεί σαν ερέθισμα, οι μαθητές καλούνται να καταθέσουν τις αντιδράσεις και τις εντυπώσεις τους γι' αυτό. Να εκφράσουν δηλαδή, με σύντομο και χαρακτηριστικό τρόπο οτιδήποτε τους άγγιξε συναισθηματικά, ηθικά, πνευματικά ή λογικά· είτε πρόκειται για μια σπουδαία έννοια, είτε μια πράξη, μια αξία, ένα συναίσθημα, την πλοκή κ.ά. Ο εκπαιδευτικός απλώς καταγράφει στον πίνακα, χωρίς να σχολιάζει, να ερμηνεύει ή να παραφράζει. Στη συνέχεια προκαλεί τον διάλογο με στόχο να γίνει ένα πρώτο ξεκαθάρισμα της «θύελλας των ιδεών». Όλες οι συμμετοχές σχολιάζονται. Αρχικά επιχειρείται να εντοπιστούν οι ομοιότητες στις ιδέες που έχουν καταγραφεί και στη συνέχεια οι αντιθέσεις. Στη συνέχεια, αναλύονται περισσότερο εκείνες οι ιδέες που δείχνουν να κυριαρχούν στη συζήτηση, γίνονται συγκρίσεις, τονίζονται οι αντιθέσεις και οι παραλληλισμοί, αναζητούνται και διακρίνονται τα ουσιώδη από τα επιμέρους, και προχωρούμε σε χαρακτηρισμούς και κατηγοριοποιήσεις. Σε μια άλλη εκδοχή, ο εκπαιδευτικός γράφει στον πίνακα μια λέξη-κλειδί και σημειώνει γύρω της κάθε

άλλη λέξη που οι μαθητές θεωρούν σχετική. Η τάξη αποφασίζει ποιες από αυτές (4 ή 5) είναι οι σπουδαιότερες.

Η Ιδεοθύελλα μπορεί επίσης να εφαρμοσθεί, αφού προηγουμένως έχει χωριστεί η τάξη σε ομάδες. Σε μια τέτοια περίπτωση, τα μέλη της ομάδας διατυπώνουν τις ιδέες τους είτε με τη σειρά είτε πιο ελεύθερα, χωρίς να περιμένουν τη σειρά τους. Για παράδειγμα: κάθε ομάδα έχει μια λευκή σελίδα, στη μέση της οποίας σημειώνεται η λέξη-κλειδί. Ένας μαθητής (ο γραμματέας) καταγράφει σε αυτήν τις λέξεις που αναφέρουν τα μέλη της κάθε ομάδας. Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός καλεί τις ομάδες να επιλέξουν 4 ή 5 από αυτές που θεωρούν πιο σπουδαίες και αντιπροσωπευτικές για το θέμα. Τέλος ο εκπαιδευτικός, αφού τις μεταφέρει στον πίνακα, καλεί τους μαθητές όλης της τάξης να διαλέξουν τις (4 ή 5) σπουδαιότερες από αυτές. Σε μια άλλη παραλλαγή εφαρμογής της Ιδεοθύελλας, κάθε παιδί σημειώνει μία λέξη σε μικρά αυτοκόλλητα χαρτάκια που τα κολλάει στον τοίχο γύρω από τη βασική λέξη. Η επεξεργασία τους γίνεται με τη μετακίνηση των αυτοκόλλητων πιο κοντά ή πιο μακριά από τη λέξη.

Όπως γίνεται φανερό, η τεχνική της Ιδεοθύελλας απαιτεί εξαιρετική ικανότητα από τον εκπαιδευτικό στον χειρισμό της, καθώς καλείται να οργανώσει εδώ και τώρα όλο το υλικό που εξέπεμψαν τα συναισθήματα και οι σκέψεις των μαθητών και να βοηθήσει να εξελιχθεί η συζήτηση, χωρίς να καταλήξει χαοτική και ανοργάνωτη. Ταυτόχρονα πρέπει να φροντίσει για τη διατήρηση της ζωντάνιας και της αμεσότητας της αρχικής παρουσίασης. Με τον καταιγισμό ιδεών κατορθώνουμε δύο κυρίως πράγματα: α. να ασχοληθεί η τάξη και να προετοιμαστεί για τη βασική έννοια της θεματικής ενότητας, και β. να σχηματίσει ο εκπαιδευτικός μια εικόνα για τους μαθητές του, σχετικά με το τι γνωρίζουν για το κεντρικό θέμα, ποιες παρεξηγήσεις, λάθη ή εσφαλμένες αντιλήψεις έχουν, ποια είναι τα ενδιαφέροντά τους κ.ά. Η Ιδεοθύελλα μπορεί να εφαρμοστεί και μια τεχνική ως αξιολόγησης στο τέλος της θεματικής ενότητας με την ίδια λέξη κλειδί. Σε αυτήν την περίπτωση, η διαφοροποίηση στην επιλογή των λέξεων από την πλευρά των μαθητών, μπορεί να καταδείξει και τον βαθμό επιτυχίας των στόχων μας.

2. Σκέψου, Συζήτησε, Μοιράσου. - Think, Pair, Share. (TPS)

Η TPS είναι μια τεχνική συνεργατικής μάθησης που εισάγει την ιδέα του «χρόνου για σκέψη και στοχασμό» στη διαδικασία της συνεργασίας. Ο χρόνος αυτός έχει αποδειχθεί, ότι αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη βελτίωση της ποιότητας των απαντήσεων που δίνουν οι μαθητές σε ερωτήσεις που τους τίθενται και την ουσιαστική επεξεργασία τους. Αν και η τεχνική TPS φαίνεται απλοϊκή, εντούτοις είναι αποτελεσματική σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και θεωρείται ως ένας από τους θεμέλιους λίθους για την ανάπτυξη και την εξέλιξη της συνεργατικής τάξης.

| Φάσεις και στάδια ανάπτυξης | Δραστηριότητες |
|--|--|
| Προκαταρκτικά | <ul style="list-style-type: none"> Ανακοίνωση του θέματος/ερωτήματος από τον εκπαιδευτικό |
| 1. Ατομικός στοχασμός (Σκέψου - Think) | <ul style="list-style-type: none"> Ατομικός στοχασμός του κάθε μαθητή γύρω από το υπό διερεύνηση θέμα/ερώτημα |
| 2. Συζήτηση ανά ζεύγη (Συζήτησε με τον συμμαθητή σου - Pair) | <ul style="list-style-type: none"> Καθορισμός των ομάδων-ζευγαριών Στοχασμός γύρω από το υπό διερεύνηση θέμα/ερώτημα ανά ζεύγη και συζήτηση Αναθεώρηση ατομικών απόψεων και διαμόρφωση κοινών απόψεων που εκφράζουν την ομάδα- ζευγάρι Καταγραφή ιδεών |
| 3. Συνεισφορά ιδεών (Μοιράσου - Share) | <ul style="list-style-type: none"> Παρουσίαση των ιδεών από την κάθε ομάδα-ζευγάρι σε όλη την τάξη Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης |

Η TPS χρησιμοποιείται σε πληθώρα περιπτώσεων, όπως:

- Πριν την εισαγωγή σε ένα θέμα, προκειμένου να προσανατολιστεί η τάξη ή να διερευνηθεί η προηγούμενη γνώση.
- Κατά τη διάρκεια της αποσαφήνισης μιας ιδέας ή ενός θέματος που επεξεργαζόμαστε στο μάθημα.
- Στο τέλος της επεξεργασίας ενός ζητήματος.
- Οποτεδήποτε κρίνεται αναγκαίο το μοίρασμα ιδεών.
- Για επεξήγηση οδηγιών ή κανόνων ενός παιχνιδιού ή εργασιών.
- Ανά πάσα στιγμή, προκειμένου να ελεγχθεί η κατανόηση της ύλης.

Η τεχνική TPS συμβάλλει στην:

- Προώθηση θετικής αλληλεξάρτησης. Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο.
- Καλλιέργεια της ατομικής ευθύνης. Οι μαθητές είναι υπεύθυνοι ο ένας απέναντι στον άλλον κατά την ανταλλαγή ιδεών. Ακόμη περισσότερο, κάθε μαθητής μπορεί να κληθεί να παρουσιάσει ή και να υποστηρίξει τις ιδέες του συνεργάτη του σε κάποια άλλη ομάδα ή και στο σύνολο της τάξης.
- Διασφάλιση ισότιμης συμμετοχής. Κάθε μαθητής έχει ισότιμο ρόλο στην ομάδα - ζευγάρι. Είναι πιθανόν ο ένας εκ των δύο μελών να επιχειρήσει να κυριαρχήσει. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ελέγχει ότι αυτό δεν πρόκειται να συμβεί.
- Ταυτόχρονη αλληλεπίδραση. Κατά τη διάρκεια της στρατηγικής TPS όλοι οι μαθητές είναι ενεργά δεσμευμένοι σε μια διαδικασία ομιλίας και ακρόασης.

2.α. Παραλλαγές της τεχνικής TPS

2.α.i. Σκέψου, Συζήτησε ισότιμα, Μοιράσου. - Think, Timed Pair, Share. (TTPS)

Η επισήμανση «Συζήτησε ισότιμα - Timed Pair» χρησιμοποιείται για να δοθεί έμφαση και να διασφαλιστεί ο προκαθορισμένος χρόνος που αντιστοιχεί σε κάθε μέλος του ζευγαριού στη φάση «Συζήτησε- Pair». Η παραλλαγή αυτή μπορεί να χρησιμοποιηθεί, εφόσον διαπιστωθεί ότι κάποιο από τα μέλη των ζευγών μονοπωλεί τη συζήτηση στη φάση «Συζήτησε - Pair». Ο εκπαιδευτικός τότε μπορεί να ορίσει συγκεκριμένο και ίσο χρόνο ανάπτυξης των απόψεων για τα μέλη των ομάδων στις οποίες παρατηρείται αυτή η χρονική ανισοκατανομή. Η παραλλαγή «Σκέψου- Συζήτησε ισότιμα- Μοιράσου Think - Timed Pair - Share» μπορεί όμως να χρησιμοποιηθεί εξ αρχής για όλα τα ζεύγη, ιδίως αν ο δάσκαλος γνωρίζει από την προηγούμενη εμπειρία του στη συγκεκριμένη τάξη, ότι υπάρχουν άτομα που πάντα μονοπωλούν τη συζήτηση.

| Φάσεις και στάδια ανάπτυξης | Δραστηριότητες |
|--|--|
| Προκαταρκτικά | <ul style="list-style-type: none"> Ανακοίνωση του θέματος/ερωτήματος από τον εκπαιδευτικό |
| 1. Ατομικός στοχασμός (Σκέψου - Think) | <ul style="list-style-type: none"> Ατομικός στοχασμός του κάθε μαθητή γύρω από το υπό διερεύνηση θέμα/ερώτημα |
| 2. Συζήτηση ανά ζεύγη (Συζήτησε ισότιμα με τον συμμαθητή σου - Timed Pair) | <ul style="list-style-type: none"> Καθορισμός των ομάδων-ζευγαριών Καθορισμός ίσου χρόνου ομιλίας για το κάθε μέλος της ομάδας ζεύγους και επίβλεψη από τον δάσκαλο της τήρησης του κανόνα Στοχασμός πάνω στο υπό διερεύνηση θέμα/ερώτημα ανά ζεύγη και συζήτηση Αναθεώρηση ατομικών απόψεων και διάρθρωση κοινών απόψεων που εκφράζουν την ομάδα- ζευγάρι |
| 3. Συνεισφορά ιδεών (Μοιράσου - Share) | <ul style="list-style-type: none"> Παρουσίαση των ιδεών από την κάθε ομάδα - ζεύγος σε όλη την τάξη Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης |

2.α.ii. Σκέψου, Συζήτησε ανά 2 και ανά 4, Μοιράσου. - Think, Pair, Square, Share. (TPSS)

Η παραλλαγή «Σκέψου, Συζήτησε ανά 2 και ανά 4, Μοιράσου» ενδείκνυται για την επίλυση προβλημάτων (problem solving). Τα προβλήματα είναι συνήθως πιο σύνθετα σε σχέση με τα απλά ανοικτά ερωτήματα και απαιτούν τη συνεργασία περισσότερων μελών. Παρόλα αυτά, μπορεί να εφαρμοστεί και για συζήτηση ανοικτών ερωτημάτων. Στην παραλλαγή αυτή, μετά την εφαρμογή της φάσης

«Συζήτησε με τον συμμαθητή σου - Pair» τα ζευγάρια ενώνονται ανά δύο και σχηματίζουν τετράδες.

| Φάσεις και στάδια ανάπτυξης | Δραστηριότητες |
|--|--|
| Προκαταρκτικά | <ul style="list-style-type: none"> Ανακοίνωση του ερωτήματος/προβλήματος από τον εκπαιδευτικό |
| 1) Ατομικός στοχασμός (Σκέψου - Think) | <ul style="list-style-type: none"> Στοχασμός γύρω από το υπό διερεύνηση ερώτημα/πρόβλημα από τον κάθε μαθητή ατομικά |
| 2) Συζήτηση ανά ζεύγος (Συζήτησε με τον συμμαθητή σου - Pair) | <ul style="list-style-type: none"> Καθορισμός των ζευγαριών Στοχασμός γύρω από το υπό διερεύνηση ερώτημα/πρόβλημα ανά ζεύγη Αναθεώρηση ατομικών απόψεων και διαμόρφωση κοινών απόψεων που εκφράζουν το ζευγάρι Καταγραφή ιδεών |
| 3) Συζήτηση ανά τετράδα (Συζήτησε με τους συμμαθητές σου - Square) | <ul style="list-style-type: none"> Σχηματισμός των τετράδων Τα 2 ζεύγη συγκρίνουν τη λύση και τη μεθοδολογία στις οποίες κατέληξαν το καθένα από αυτά στην προηγούμενη φάση 2. Διαμόρφωση της βέλτιστης λύσης και μεθοδολογίας. Σε περίπτωση που πρόκειται για ανοικτό ερώτημα, υιοθετείται μια πιο περιεκτική και εμπειριστατωμένη άποψη |
| 4) Συνεισφορά ιδεών (Μοιράσου - Share) | <ul style="list-style-type: none"> Παρουσίαση των ιδεών από την κάθε τετράδα σε όλη την τάξη Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης |

2.α.iii. Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου. - Think, Write, Pair, Share. (TWPS)

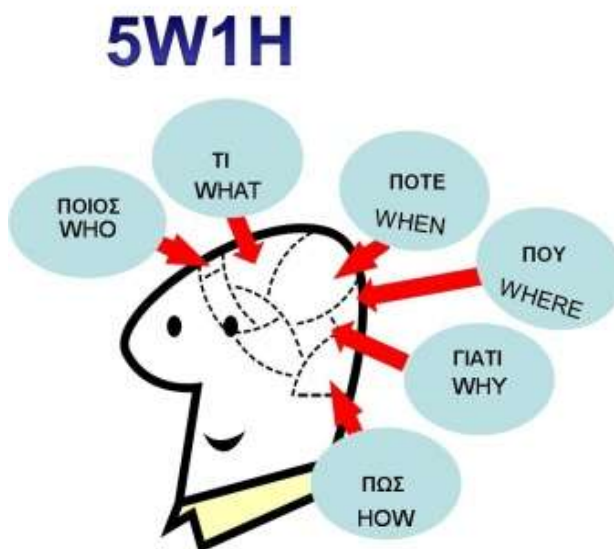
Η παραλλαγή αυτή χρησιμοποιείται, όταν ο εκπαιδευτικός επιθυμεί -για λόγους αξιολόγησης της 1^{ης} φάσης «Σκέψου - Think»- να καταγραφούν οι προσωπικές απόψεις που είχαν οι μαθητές πριν τον σχηματισμό ζευγαριών.

| Φάσεις και στάδια ανάπτυξης | Δραστηριότητες |
|--|--|
| Προκαταρκτικά | <ul style="list-style-type: none"> Ανακοίνωση του θέματος ή του προβλήματος από τον εκπαιδευτικό |
| 1. Ατομικός στοχασμός (Σκέψου - Think) | <ul style="list-style-type: none"> Στοχασμός γύρω από το υπό διερεύνηση θέμα - πρόβλημα από τον κάθε μαθητή ατομικά |
| 2. Καταγραφή (Γράψε - Write) | <ul style="list-style-type: none"> Καταγραφή των προσωπικών ιδεών |

| | |
|--|---|
| <p>3. Συζήτηση ανά ζεύγη (Συζήτησε με τον συμμαθητή σου - Pair)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Καθορισμός των ζευγαριών • Στοχασμός του υπό διερεύνηση θέματος/προβλήματος ανά ζεύγη • Αναθεώρηση ατομικών απόψεων και διαμόρφωση κοινών απόψεων που εκφράζουν το ζευγάρι • Καταγραφή ιδεών |
| <p>4. Συνεισφορά ιδεών (Μοιράσου με τους συμμαθητές σου - Share)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Παρουσίαση των ιδεών από την κάθε ομάδα - ζεύγος σε όλη την τάξη • Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης • Σχηματισμός των τετράδων • Τα 2 ζεύγη συγκρίνουν τη λύση και τη μεθοδολογία στις οποίες κατέληξαν το καθένα από αυτά στην προηγούμενη φάση Pair • Διαμόρφωση της βέλτιστης λύσης και μεθοδολογίας. Σε περίπτωση που πρόκειται για ανοικτό ερώτημα, υιοθετείται μια πιο περιεκτική και εμπειριστατωμένη άποψη |

3. Πέντε π και ένα γ (5W1H)

Πρόκειται για μία τεχνική διατύπωσης ερωτήσεων η οποία χρησιμοποιείται για να αναδειχθεί η σχέση αιτίας -ή αιτιών- και αποτελέσματος· σχέση που αποτελεί τη βάση διερεύνησης και κατανόησης ενός προβλήματος. Η συγκεκριμένη τεχνική επιδιώκει να αποσπάσει μία πραγματικά επεξεργασμένη απάντηση στο υπό εξέταση ερώτημα και όχι απλώς ένα «ναι» ή ένα «όχι». Χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις με σκοπό την εξέταση ενός προβλήματος στα μικρότερα επιμέρους τμήματα του, τον εντοπισμό και την κατανόηση των σημαντικότερων διαστάσεών του.



Η τεχνική «Πέντε π και ένα γ - 5W1H» αποτελείται από 6 ερωτήσεις οι οποίες - στην πιο διαδεδομένη εκδοχή- είναι:

- Ποιο ή Τι; (What): Ποιο είναι το πρόβλημα;
- Που; (Where): Πού συμβαίνει;
- Πότε; (When): Πότε συνέβη;
- Γιατί; (Why): Γιατί συμβαίνει;
- Ποιος; (Who): Ποιος εμπλέκεται στο πρόβλημα;

- Πώς; (How): Πώς μπορεί να ξεπεραστεί;

Στόχος της είναι να εκπαιδευτούν οι μαθητές, ώστε να καθορίζουν τα βασικά αίτια αλλά και να εντοπίζουν τις διαφορετικές όψεις ενός προβλήματος, γεγονότος ή κατάστασης. Επιπλέον προκαλείται το ενδιαφέρον τους σε περιπτώσεις όπου υπάρχει έλλειψη ιδεών. Η τεχνική μπορεί να λειτουργήσει στο πλαίσιο της ατομικής έρευνας και εργασίας, στη διαμόρφωση ερωτηματολογίων κατά τη συλλογή δεδομένων, στη μελέτη και τον εντοπισμό των πληροφοριών, στην ερμηνευτική προσέγγιση ενός κειμένου κ.λπ. Η τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί με διαφορετικούς τρόπους, ανάλογα με την περίπτωση. Για παράδειγμα:

1. **Μία ερώτηση ο καθένας:** Σε ομάδες εργασίας των 6 ατόμων ανατίθεται σε κάθε μέλος της ομάδας μία εκ των 6 ερωτήσεων. Με αυτόν τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα σε κάθε μαθητή να ασχοληθεί με ένα στοιχείο-πλευρά του υπό διερεύνηση πρόβληματος.
2. **Τυχαία επιλογή ερώτησης:** Μία απλή στην εφαρμογή της προσέγγιση είναι η τυχαία επιλογή μίας ή και περισσότερων εκ των 6 ερωτήσεων σχετικά με κάποιο θέμα που απασχολεί τον μαθητή. Αυτό μπορεί να γίνεται αυθόρμητα είτε να ορίζεται από τον εκπαιδευτικό. Αν η τεχνική εφαρμόζεται με συνέπεια και συχνά από τον εκπαιδευτικό οι μαθητές συνηθίζουν να τη χρησιμοποιούν οποτεδήποτε συναντούν μια άγνωστη έννοια ή ένα πρόβλημα.
3. **Συγκεκριμένη σειρά ερωτήσεων:** Σε αυτήν την περίπτωση, ο εκπαιδευτικός επιλέγει προσεκτικά τις ερωτήσεις αλλά και τη σειρά που θα ακολουθηθεί, με σκοπό να καθοδηγήσει τους μαθητές στη λύση ενός προβλήματος ή την ανάλυση ενός θέματος. Όλες οι ερωτήσεις έχουν ξεχωριστό νόημα και σημασία και στοχεύουν στο να διευρύνουν τη σκέψη και την αντίληψη των μαθητών σε όλες τις διαστάσεις και τις πτυχές του προβλήματος.

Κάθε μία από τις έξι (5π και 1γ) θεμελιώδεις ερωτήσεις μπορεί να εξειδικεύεται σε μια ποικιλία σχετικών ερωτήσεων οι οποίες ενδεικτικά μπορεί να είναι:

α. Ποιο ή Τι; - What?: «Ποιο ακριβώς είναι το πρόβλημα;», «Ποια είναι τα επιμέρους συστατικά του;», «Τι συνέβη;», «Ποιος ευθύνεται για την αποτυχία ή την επιτυχία;», «Ποια μπορεί να είναι η λύση του προβλήματος;», «Τι αποτελεί προτεραιότητα;»

[Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου προσπαθούν να δώσουν απαντήσεις σε θέματα όπως: «Ποια είναι τα γεγονότα;», «Τι ενέργειες πρέπει να γίνουν ή έπρεπε να είχαν γίνει;», «Ποια είναι η πιθανή λύση του προβλήματος;», «Ποια είναι τα πιθανά αίτια;»]

β. Ποιος; - Who?: «Ποιος είναι υπεύθυνος για το συμβάν;», «Ποιοι συμμετείχαν σε αυτό;», «Ποιοι θα μπορούσαν να λύσουν αυτό το πρόβλημα;»

[Με αυτές και άλλες παρεμφερείς ερωτήσεις διευκρινίζονται και ξεκαθαρίζονται θέματα όπως: «Ποιοι είναι εμπλεκόμενοι σε κάποιο γεγονός, πώς σχετίζονται μεταξύ τους αλλά και με τα γεγονότα;» «Ποια είναι τα στοιχεία, πρόσωπα-κλειδιά στα οποία πρέπει να εστιαστεί η μελέτη;»]

γ. Πού; - Where?: «Πού συνέβη ή θα συμβεί;», «Πού θα τοποθετηθεί;»

[Οι ερωτήσεις αυτής της κατηγορίας αναφέρονται στα χωρικά πλαίσια ενός ζητήματος ή προβλήματος.]

δ. Πότε; - When?: «Πότε συνέβη ή θα συμβεί;», «Πότε ο συγκεκριμένος χαρακτήρας λαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο στην ιστορία;» κλπ.

[Σκοπός αυτού του συνόλου ερωτήσεων είναι να διευκρινιστούν τα χρονικά (ή διαχρονικά) όρια του προς διερεύνηση προβλήματος ή θέματος.]

ε. Γιατί; - Why?: «Γιατί συνέβη;», «Γιατί τα αποτελέσματα αυτής της πράξης, της ενέργειας ή της κατάστασης είχαν τα συγκεκριμένα αποτελέσματα;», «Γιατί τα αποτελέσματα της δουλειάς μας ήταν απογοητευτικά ή όχι;»

[Οι απαντήσεις σε τέτοιες ερωτήσεις στοχεύουν κυρίως στα εξής: Διευκρινίζονται οι αιτίες και οι αφορμές. Ανακαλύπτονται οι πραγματικοί λόγοι που ευθύνονται για συγκεκριμένες καταστάσεις.]

στ. Πώς; ή Πόσο; - How?: «Πώς συνέβη;», «Πώς μπορεί να επιτευχθεί αυτό το σχέδιο;», «Πώς αντιμετωπίζεται ένα τέτοιο πρόβλημα;», «Πώς θα αντιδρούσατε εσείς;», «Πόσο συχνά συμβαίνει κάτι;», «Πόσο χρόνο χρειάζεται για να πραγματοποιηθεί;»

[Οι απαντήσεις σε αυτές τις ερωτήσεις στοχεύουν να επιλύσουν τα παρακάτω θέματα: Να διευκρινιστεί μια συγκεκριμένη διαδικασία. Να διευκρινιστεί συγκεκριμένη διάρκεια αντιμετώπισης ενός προβλήματος ή εμφάνισης ενός φαινόμενο.]

4. Ανάλυση Διαστάσεων (ΑΔ) - Dimensional Analysis

Πρόκειται για μια αναλυτική μέθοδο, σχεδιασμένη για να αποσαφηνίζει και να ερευνά τις διαστάσεις και τα όρια ενός προβλήματος. Η τεχνική εξετάζει τις πέντε διαστάσεις ενός προβλήματος: α. την ουσιαστική διάσταση, β. τη χωρική, γ. τη χρονική, δ. την ποσοτική και ε. την ποιοτική. Κάθε μια από αυτές τις διαστάσεις κατευθύνεται να απαντά, αντίστοιχα, σε πέντε θεμελιώδη ερωτήματα: α. Τι; β. Πού; γ. Πότε; δ. Πόσο; ε. Πόσο σοβαρά; Μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά ζητήματα του νέου ΠΣ (κυρίως του γ' κύκλου), όπως για παράδειγμα «Το πρόβλημα του εικονισμού του Θεού».

| Ουσιαστική (Ποιο είναι το πρόβλημα;) | Χωρική (Που συνέβη το πρόβλημα;) | Χρονική (Πότε συνέβη το πρόβλημα;) | Ποσοτική (Πόσο συχνά συνέβαινε το πρόβλημα;) | Ποιοτική (Ποια είναι τα άλλα χαρακτηριστικά του προβλήματος;) |
|---|--|---|--|--|
| Με τι σχετίζεται; Πρόκειται για λάθος ή παράλειψη; | Είναι περιορισμένο τοπικά ή έχει ευρύτερες επιδράσεις; | Πότε ξεκίνησε, και τι συνέβη όταν εμφανίστηκε για πρώτη φορά; | Υπάρχει μία αιτία ή πολλές | Πρόκειται για σοβαρό ή επιφανειακό ζήτημα; Είναι ζήτημα αρχών ή πρακτικής; |
| Είναι σύμπτωμα ενός μεγαλύτερου προβλήματος, ή αυτό είναι το πραγματικό πρόβλημα; | Ποιες περιοχές αφορά; | Είναι εφάπαξ, εν εξελίξει, ή μια επικείμενη κατάσταση; | Πόσοι άνθρωποι επηρεάζονται; | Ποιες αξίες και σε ποιο βαθμό παραβιάζονται; |
| Έχει εμφανή συμπτώματα ή είναι καλυμμένο; | Σχετίζεται με άλλες προβληματικές περιοχές; | Συμβαίνει συνεχώς, κυκλικά, ή σποραδικά; | Εμφανίζεται υπερβολικό ή υποτιμημένο; | Είναι επείγον; Συμφωνούμε για το τι πρέπει να συμβεί; |
| | | | | Η λύση του απαιτεί βελτιώσεις, προσαρμογές ή πιο ριζικές αλλαγές; |

Η τεχνική της ΑΔ μας βοηθά να συγκεντρώσουμε τα πραγματικά περιστατικά και δεδομένα ενός προβλήματος, έτσι ώστε να μπορούμε να το καθορίσουμε και να το διατυπώσουμε με ακρίβεια ή να προσδιορίσουμε τις περιοχές όπου απαιτείται περαιτέρω έρευνα. Επίσης η ΑΔ μπορεί να είναι χρήσιμη για την αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων του προβλήματος. Επιπλέον, μπορεί να λειτουργεί ως «πίνακας ελέγχου» για να εξασφαλίσουμε ότι έχουμε συγκεντρώσει όλα τα σχετικά απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να κατανοήσουμε και να επεξεργαστούμε μια κατάσταση ή ένα πρόβλημα.

5. Επίλυση προβλήματος

Η βασική ιδέα αυτής της τεχνικής είναι ότι ένα πρόβλημα δεν θεωρείται λυμένο, όταν απλώς προσφέρεται η σωστή απάντηση «έτοιμη» στον μαθητή. Το πιο σημαντικό είναι, αυτός ο μαθητής να κατανοήσει τι πρέπει να κάνει, για ποιο λόγο

αυτή η προσπάθεια έχει νόημα και εάν οι πράξεις του είναι κατάλληλες, ώστε να οδηγήσουν στη λύση του προβλήματος.

Περιγραφή

A. Ορισμός και παρουσίαση -αναπαράσταση του προβλήματος

Ο μαθητής αντιλαμβάνεται και βιώνει το πρόβλημα «σαν να ήταν δικό του». Αυτό σημαίνει ότι εμπλέκεται προσωπικά και ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και την επιθυμία του για συμμετοχή, ώστε να βρεθεί λύση σε αυτό. Σε αυτό το βήμα ο μαθητής πρέπει να βρει προσωπικό νόημα στη δραστηριότητα που ξεκινά, πράγμα που είναι σημαντικό χαρακτηριστικό της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης.

B. Σχεδιασμός Στρατηγικής για την Επίλυση

Ο μαθητής ανακαλεί προηγούμενες σχετικές γνώσεις και εμπειρίες και επιλέγει από αυτές την καταλληλότερη για την περίπτωση. Πρόκειται για μια πρώτη μορφή κινητοποίησης.

Γ. Οργάνωση Πληροφοριών

Ο μαθητής επιχειρεί να συνδέσει τα στοιχεία του προβλήματος, δίνοντας σχήμα στο στρατηγικό σχεδιασμό του. Το σημαντικό είναι ότι εδώ ζητείται από τον μαθητή, να αιτιολογήσει την επιλογή του η οποία έτσι αναδεικνύεται εμπρόθετη και στοχευμένη.

Δ. Κατανομή πηγών πληροφόρησης και εύρεση λύσης-απάντησης

Ο μαθητής διαχειρίζεται τις διαθέσιμες πηγές και το υλικό του με τον αποτελεσματικότερο δυνατό τρόπο: σχεδιάζει τις διαδικασίες επίλυσης του προβλήματος, τις ελέγχει και στη συνέχεια εκτελεί τον σχεδιασμό του.

E. Παρακολούθηση και έλεγχος

Ο μαθητής παροτρύνεται από τον εκπαιδευτικό να επανεξετάσει κριτικά τη διαδικασία που ακολούθησε, με σημείο αναφοράς τον στόχο που έχει θέσει από την αρχή. Αν η πορεία που ακολούθησε δεν τον οδήγησε -παρά τις αρχικές προσδοκίες- στην κατάκτηση του στόχου, τότε μπορεί και να αλλάξει τον σχεδιασμό της πορείας και να επιστρέψει στο δεύτερο βήμα.

ΣΤ. Αξιολόγηση

Ο μαθητής βγάζει συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της προσπάθειάς του. Αναρωτιέται αν θα συναντήσει αυτό το πρόβλημα στη ζωή του εκτός σχολείου, εντοπίζει τη σημασία του για τον ίδιο, αναφέρει και αιτιολογεί τις δυσκολίες που αντιμετώπισε. Τα συμπεράσματα και οι διαπιστώσεις θα τον βοηθήσουν στις μελλοντικές του προσπάθειες και θα του εξασφαλίσουν ικανοποίηση και κίνητρα, ώστε να συνεχίσει τις προσπάθειες του για τη λύση και άλλων προβλημάτων.

[Υπογράμμιση: Βλέπουμε πως τα κίνητρα μάθησης πηγάζουν από τις αντιδράσεις του μαθητή κατά την αξιολόγηση και όχι μόνον από τους εκάστοτε στόχους, οι οποίοι φαίνεται πως κινητοποιούν τον μαθητή μάλλον προσωρινά.]

6. Μελέτη περίπτωσης

Πρόκειται για μια τεχνική που ασχολείται με τη μελέτη μιας πραγματικής κατάστασης ή ενός περιστατικού που βρίσκεται σε εξέλιξη. Λειτουργώντας παραδειγματικά, δίνεται τη δυνατότητα στους μαθητές να σκιαγραφήσουν το «πώς είναι να βρίσκεται κανείς σε μια κατάσταση», να παραγάγουν μια γενική περιγραφή των βιωμάτων, των σκέψεων και των συναισθημάτων των προσώπων και των καταστάσεων που μελετούν. Τελικά, δηλαδή, να φτάσουν οι μαθητές να κατανοούν τις έννοιες πιο καθαρά και παραστατικά, αντί για μια απλή παρουσίαση αφηρημένων αρχών και θεωριών. Έτσι, αντί να μιλήσει κανείς αφηρημένα και γενικευτικά για τη χριστιανική αρχή «αγάπησε τον διπλανό σου όπως τον εαυτό σου», μπορεί να μελετήσει την περίπτωση ενός προσώπου -είτε σύγχρονου είτε από τη χριστιανική παράδοση- εξετάζοντας και ανακαλύπτοντας ο ίδιος την πραγματική της διάσταση. Εξαιρετικά χρήσιμες μπορεί να είναι και οι μελέτες περίπτωσης για πρόσωπα από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις, ανεξάρτητα από την πολιτισμική σύνθεση του σχολείου.

Δουλεύοντας οι μαθητές πάνω σε μια μελέτη περίπτωσης μπορούν να:

- συλλέγουν πλούσιες και γλαφυρές περιγραφές γεγονότων και καταστάσεων
- κατασκευάζουν χρονολόγιο γεγονότων που σχετίζονται με την κατάσταση
- επικεντρώνονται σε πρόσωπα ή ομάδες δρώντων προσώπων προσπαθώντας να κατανοήσουν πώς αντιλαμβάνονται τα γεγονότα
- εμπλέκονται άμεσα στο γεγονός ή την κατάσταση που μελετούν.

7. Χάρτης εννοιών (Εννοιολογικός χάρτης) - Mind map

Πρόκειται για μια παράσταση με συσχετισμούς ανάμεσα σε έννοιες. Οι συσχετισμοί παριστάνουν την οργάνωση δύο ή περισσότερων εννοιών. Οι έννοιες μπορεί να συνδέονται με διάφορες συνδετικές λέξεις, όπως τα βοηθητικά ρήματα «έχω», «είμαι», καθώς επίσης και με διάφορους συνδέσμους ή προθέσεις. Η κατασκευή και αξιολόγηση εννοιολογικού χάρτη μπορεί να ακολουθεί τα παρακάτω κάτω στάδια:

- *Ιδεοθύελλα (Brainstorming)*: Στο στάδιο αυτό καταγράφονται όλες οι έννοιες οι οποίες σχετίζονται με το θέμα ή το πρόβλημα που τίθεται προς επίλυση.
- *Οργάνωση εννοιών*: Οι έννοιες χωρίζονται σε υποομάδες και, αν χρειαστεί, γίνεται προσθήκη νέων εννοιών, ώστε να φαίνεται η σύνδεση και ιεράρχηση που τις διέπει.

- *Τοποθέτηση στον χάρτη:* Οι έννοιες τοποθετούνται στον χάρτη, ανάλογα με την ιεράρχηση και τη σύνδεσή τους.
- *Σύνδεση εννοιών:* Οι έννοιες συνδέονται μεταξύ τους και καταγράφονται οι λέξεις-φράσεις, που επισημαίνουν τις σχέσεις που τις διέπουν (βλ. παραπάνω).
- *Αναθεώρηση χάρτη:* Ο χάρτης αναθεωρείται με βάση τα κριτήρια της σωστής οργάνωσης και ιεράρχησης των εννοιών.
- *Τελική οργάνωση χάρτη:* Με βάση τη νέα εμπειρία που μπορεί να προέλθει από τη διδασκαλία ή τη συζήτηση με όλους τους μαθητές, ο χάρτης αναθεωρείται. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επαναληφθεί αρκετές φορές.
- *Αξιολόγηση του εννοιολογικού χάρτη:* Η αξιολόγηση αφορά στην ακρίβεια και εμπέλεια του περιεχομένου, καθώς και στην οργάνωσή του. Η αξιολόγηση επικεντρώνεται κυρίως στον αριθμό των εννοιών που χρησιμοποιήθηκαν στον χάρτη, στον αριθμό και την ορθότητα των συνδέσεων, στη γλωσσική επάρκεια της διατύπωσης των συνδέσεων και στην ιεράρχηση και ομαδοποίηση των εννοιών.

Μέσα από τη χρήση του εννοιολογικού χάρτη, προσδοκούμε στα εξής μαθησιακά αποτελέσματα:

- *Αποτελεσματική μάθηση.* Κατά τη διαδικασία σχεδιασμού του χάρτη, λόγω της μεθοδολογίας που ακολουθείται (βήμα-βήμα), ευνοείται η πλήρης κατανόηση του περιεχομένου των εννοιών, καθώς επίσης και των μεταξύ τους σχέσεων. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται μια ενεργητική διαδικασία.
- *Καλλιέργεια μεταγνώσης και επίγνωση των διαδικασιών μάθησης.* Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αντιληφθούν τη δομή και τις διαδικασίες κατασκευής της γνώσης· δηλαδή, «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν».
- *Καλλιέργεια κριτικής σκέψης.* Καθώς οι μαθητές παράγουν και οργανώνουν τις ιδέες τους αλλά και τις αναθεωρούν και τις αναδιατυπώνουν, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη.

Οι εννοιολογικοί χάρτες μπορούν να αξιοποιηθούν ως:

- Μέσο για την οργάνωση του περιεχομένου κάποιου μαθήματος. Αναπτύσσοντας ο ίδιος ο εκπαιδευτικός έναν εννοιολογικό χάρτη, βοηθείται να αποσαφηνίσει την πορεία που θα ακολουθήσει στη διδασκαλία του, καθώς και το περιεχόμενό της.
- Μέσο παρουσίασης υλικού στους μαθητές. Είναι αποτελεσματικός στην παρουσίαση εννοιών και σχέσεων, πολύπλοκων δομών και γεγονότων.
- Εργαλείο αξιολόγησης. Η δημιουργία τέτοιων χαρτών, επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα για τις γνώσεις των μαθητών

του, την εξέλιξη της γνωστικής αλλαγής τους, να ανακαλύψει παρανοήσεις πάνω σε συγκεκριμένα ζητήματα κ.ά. Αυτό του δίνει τη δυνατότητα να προχωρήσει σε στοχευμένες παρεμβάσεις, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να αναδομήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους. Επιπλέον, παίρνει πληροφορίες για το τελικό αποτέλεσμα της δουλειάς του.

8. Η τροχιά της μάθησης

Πρόκειται για μια «ανοικτή» αυτο-καθοδηγούμενη τεχνική μάθησης, αρκετά διαδεδομένη στα πρωτοβάθμια σχολεία της Αυστρίας. Ο κύριος στόχος είναι, τα παιδιά να μάθουν να οργανώνουν τη δουλειά τους από την πρώτη κιόλας μέρα της σχολικής τους ζωής. Έτσι, λαμβάνουν από τον εκπαιδευτικό εβδομαδιαίο πλάνο ή προγραμματισμό του καθημερινού έργου που έχουν να εκπληρώσουν στο τέλος μιας καθορισμένης περιόδου.

Προετοιμασία

Στη σχολική τάξη δημιουργούνται «γωνίες» που αποτελούν τις «στάσεις», όπου τοποθετείται το υλικό (φύλλα εργασίας, επαναληπτικές ασκήσεις, χρωματιστά χαρτιά, μπογιές, ψαλίδια, κασετόφωνο κ.ά.) με το οποίο θα εργαστούν οι μαθητές. Όλοι οι σταθμοί εργασίας παρουσιάζονται από την αρχή στους μαθητές και δίνονται οι απαραίτητες εξηγήσεις, έτσι ώστε να γνωρίζουν το έργο που τους ανατίθεται και τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να εργαστούν. Το παρεχόμενο υλικό θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να το χρησιμοποιήσουν ανάλογα με το προσωπικό τους στυλ, να λαμβάνει υπόψη την ταχύτητα με την οποία εργάζονται καθώς και την ετοιμότητά τους, να λαμβάνει υπόψη τη φύση της ζητούμενης εργασίας, να είναι ποικίλο και καλά δομημένο -χωρίς να είναι πολύ εκτεταμένο- και, τέλος, να βασίζεται σε μια στέρεη ψυχοπαιδαγωγική αντίληψη. Οι σταθμοί-στάσεις που σχεδιάζονται, θα πρέπει να είναι συμπληρωματικοί και ως προς το περιεχόμενο (να απευθύνονται σε όλες τις αισθήσεις του μαθητή) και ως προς τη διανοητική πρόκληση. Ενδεικτικά μπορεί να είναι οι εξής:

- ΚΑΝΟΝΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ
- ΕΞΩΤΕΡΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ (π.χ. συνεντεύξεις)
- ΜΙΚΡΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ (π.χ. παζλ, κρυπτόλεξα, ζωγραφιές)
- ΣΤΑΣΗ ΓΙΑ ΕΛΕΓΧΟ & ΒΟΗΘΕΙΑ
- ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΑ & ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΑ ΤΜΗΜΑΤΑ

Πραγματοποίηση

Αφού ο εκπαιδευτικός αφηγηθεί ή διαβάσει την ιστορία, οι μαθητές επισκέπτονται τις στάσεις ατομικά, ανά ζεύγη ή τριάδες -όχι με μια καθιερωμένη σειρά αλλά όπως επιθυμούν- και συνεργαζόμενοι ετοιμάζουν τη δουλειά την οποία θα παρουσιάσουν στην τάξη. Οι μαθητές μπορούν να ζητούν βοήθεια από τον

δάσκαλο και κατόπιν να γυρνούν στον σταθμό και να διορθώνουν τα λάθη τους - δικά τους ή των συνεργατών τους. Στην παρουσίαση της δουλειάς θα πρέπει να μπορούν να δικαιολογούν τις επιλογές τους, να περιγράφουν τις δυσκολίες τους και να αξιολογούν και οι ίδιοι τα αποτελέσματα της δουλειάς τους.

Πρόκειται για έναν τύπο διδασκαλίας που επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν να βοηθούν το ένα το άλλο, να διαπιστώνουν ότι η επίτευξη και η επιτυχία μπορούν να σημαίνουν διαφορετικά πράγματα για τον καθένα και ότι δεν είναι μόνον ο «καλύτερος», ο «πιο γρήγορος» ή ο «πιο θορυβώδης» μαθητής αυτός που κερδίζει την προσοχή του δασκάλου. Μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλά θέματα του Προγράμματος Σπουδών: βιβλικά, εκκλησιαστικής ιστορίας, θρησκειών. Ωστόσο, είναι εξαιρετικά αποδοτική σε ό,τι αφορά αφηγήσεις για πρόσωπα (Αβραάμ, Ιωσήφ, Μωυσής, Ιησούς Χριστός). Δημιουργείται ένα θαυμάσιο κλίμα συνεργασίας και μάθησης στην τάξη και ο εκπαιδευτικός έχει την ευκαιρία να παρατηρεί, να καθοδηγεί και να αξιολογεί τους μαθητές του ασκώντας κυρίως συμβουλευτικό ρόλο.

Ένα παράδειγμα:

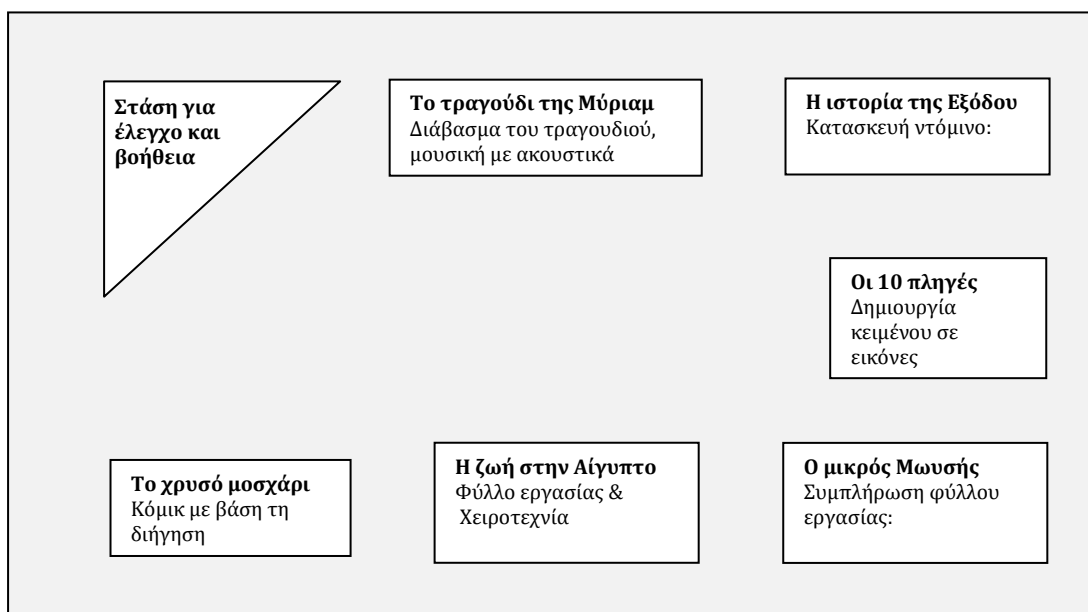
ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ

| | |
|-------------------------------|---|
| Η ζωή στην Αίγυπτο | Συνεργατική δουλειά: κατασκευή μιας πυραμίδας με εικόνες από τη ζωή των Ισραηλιτών στην Αίγυπτο |
| Ο μικρός Μωυσής | Φύλλο εργασίας (ερωτήσεις – απαντήσεις) |
| Οι 10 πληγές | Κείμενο σε εικόνες |
| Έξοδος | Συνεργατική δουλειά: κατασκευή ενός ντόμινο με φράσεις από την ιστορία της Εξόδου |
| Το τραγούδι της Μύριαμ | Μουσική με ακουστικά και διάβασμα του τραγουδιού |
| Οι 10 Εντολές | Παζλ / κατασκευή |
| Το χρυσό μοσχάρι | Ζωγραφική: τουλάχιστον τρεις Ισραηλίτες με τις σκέψεις τους σε συννεφάκια |

ΠΡΟΑΙΡΕΤΙΚΕΣ ΣΤΑΣΕΙΣ

| | |
|--------------------------------|--|
| Τροφή Ισραηλιτών | |
| Οι 12 φυλές | |
| Ένα ταξίδι – λαβύρινθος | |

Γράφημα σχολικής αίθουσας με σταθμούς μάθησης



9. Χτίζοντας διαδικτυακές γέφυρες - Building e Bridges Project

Πρόκειται για μια στρατηγική που αναπτύχθηκε στη Βρετανία και βασίστηκε στις έρευνες και την παιδαγωγική δουλειά της J. Ipgrave πάνω στον διάλογο για το Δημοτικό σχολείο του Leicester. Η βασική ιδέα του Building E-Bridges Project είναι να έρθουν σε ηλεκτρονική επαφή και επικοινωνία μαθητές από διαφορετικά θρησκευτικά, κοινωνικά στρώματα (background) ή από διαφορετικές περιοχές και να συνομιλήσουν πάνω σε διάφορα ζητήματα. Με αυτόν τον τρόπο ο ηλεκτρονικός διάλογος διευρύνει τις εμπειρίες των μαθητών πάνω στη διαφορετικότητα εισάγοντάς τους σε μια μεγαλύτερη πολιτιστική ποικιλία από αυτήν που επιτρέπει η δημογραφία του σχολείου τους. Ταυτόχρονα τους δίνει τη δυνατότητα να εμπλακούν θετικά με το «διαφορετικό».

Περιγραφή

Κάθε παιδί κάνει έναν φίλο μέσω e-mail. Το σχολείο (δάσκαλος, σύλλογος διδασκόντων) επιλέγει το θέμα, καθώς και το σχολείο επικοινωνίας με συγκεκριμένα κριτήρια. Ο διάλογος απλώνεται σε τέσσερες πλευρές:

- A. από τις συζητήσεις γύρω από καθημερινά ζητήματα (διάλογος ζωής)
- B. σε συζητήσεις γύρω από κοινωνικά ζητήματα (διάλογος κοινωνικής εμπλοκής)
- Γ. στη συνέχεια σε μοίρασμα εμπειριών και πρακτικών γύρω από ζητήματα θρησκείας (διάλογος θρησκευτικής εμπειρίας/εμπειρίας της θρησκείας) με κατάληξη

Δ. σε διάλογο γύρω από ηθικά ζητήματα και εξερεύνηση των διαφόρων πιστεύω και στάσεων ζωής (Θεολογικός διάλογος).

Το κτίσιμο γέφυρας, οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτές τις τέσσερις πλευρές καθώς και τα τρία επίπεδα του διαλόγου που επεξεργάστηκε η Irgrave, αποδεικνύουν πώς το εγχείρημα (Project) καταφέρνει να συνδέσει τη διδακτική πρακτική και τις μαθησιακές δραστηριότητες με τη θεωρία του διαλόγου και τη διαθρησκευτική προσέγγιση.

| ΠΛΕΥΡΕΣ ΔΙΑΛΟΓΟΥ | Διάλογος γύρω από ζητήματα ζωής | Διάλογος γύρω από τις κοινωνικές μας σχέσεις | Θεολογικός διάλογος | Διάλογος γύρω από τις θρησκευτικές εμπειρίες |
|--|--|---|--|---|
| ΕΠΙΠΕΔΑ ΔΙΑΛΟΓΟΥ | | | | |
| Διάλογος πρώτου επιπέδου (γνώση του περιβάλλοντος) Διαπίστωση της ποικιλίας, της διαφορετικότητας | <ul style="list-style-type: none"> - τα ποικίλα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες μας - την πολιτιστική και κοινωνική ποικιλία - τις οικογένειές μας - το μέρος που ζούμε | <ul style="list-style-type: none"> - ηθικά ζητήματα - τις διαφορετικές μας απόψεις - τις διαφορετικές μας προτεραιότητες, κατανοήσεις και αξίες | <ul style="list-style-type: none"> - τις θρησκευτικές μας πεποιθήσεις και αντιλήψεις (συμπεριλαμβανόμενων και αθεϊστικών) - απαντήσεις στα μεγάλα ερωτήματα της ζωής | <ul style="list-style-type: none"> - τις διάφορες θρησκευτικές μας πρακτικές και εμπειρίες - τύπους θρησκευτικών συμπεριφορών που επηρεάζουν την καθημερινή ζωή μας |
| Διάλογος δεύτερου επιπέδου (ανάπτυξη στάσεων) Άνοιγμα και θετική στάση προς την αλλαγή, προθυμία για εμπλοκή με το διαφορετικό και το να μαθαίνεις από τους άλλους | <ul style="list-style-type: none"> - την ανοικτότητα και το θετικό ενδιαφέρον για τη ζωή των άλλων - την ετοιμότητα για μοίρασμα στοιχείων ζωής - κάνοντας φιλίες | <ul style="list-style-type: none"> - την ανοικτότητα και το θετικό ενδιαφέρον για τις απόψεις των άλλων - την ετοιμότητα για μοίρασμα απόψεων - την θεώρηση των απόψεών μας προκειμένου να «συναντηθούμε» με τις απόψεις των άλλων - την αναγνώριση και άλλων ενδιαφερόντων εκτός από τα δικά μας - το να είμαστε δίκαιοι και έντιμοι προς τους άλλους | <ul style="list-style-type: none"> - την ανοικτότητα και το θετικό ενδιαφέρον για τα πιστεύω των άλλων - την ετοιμότητα να μοιραστούμε τα πιστεύω μας - τους στοχασμούς μας πάνω στα πιστεύω μας υπό το φως της συνάντησης με τους άλλους - το ενδιαφέρον για από κοινού ψάξιμο της αλήθειας και του νοήματος της ζωής | <ul style="list-style-type: none"> - την ανοικτότητα και το θετικό ενδιαφέρον για τις θρησκευτικές πρακτικές και εμπειρίες των άλλων - τους στοχασμούς μας πάνω στις πρακτικές και τις εμπειρίες μας, καθώς και τη σημασία τους υπό φως των εμπειριών των άλλων |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| <p>Διάλογος τρίτου επιπέδου (ανάπτυξη επικοινωνίας) Πραγματική ανταλλαγή απόψεων, οι μορφές και οι δομές της επικοινωνίας των μαθητών</p> | <p>γνωριμία μοίρασμα ενδιαφερόντων συμπάθειες και αντιπάθειες η σχολική εμπειρία μας ο τόπος μας προσωπικές ιστορίες</p> | <p>ηθικά debate μοίρασμα απόψεων για κοινωνικά ζητήματα και προβλήματα από κοινού αναζήτηση λύσεων σε προβλήματα που έχουμε αναγνωρίσει μελέτες περίπτωσης</p> | <p>στοχασμός πάνω σε μεγάλα ερωτήματα της ζωής εκφράζοντας τα πιστεύω μας και τις βεβαιότητές μας μοίρασμα και σύγκριση απόψεων</p> | <p>περιγραφή και εξήγηση (όπου είναι δυνατόν) των πρακτικών μας, των θρησκευτικών λειτουργιών, εορτών κ.ά. ανακάλυψη των πρακτικών των άλλων σύγκριση εμπειριών</p> |
|---|---|---|---|---|

10. Ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου

Η αναζήτηση πληροφοριών, καθώς και όλες οι διδακτικές δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν, στον παγκόσμιο ιστό (web), πρέπει να είναι στοχευμένες και καλά δομημένες. Ο κίνδυνος άσκοπης περιήγησης, η αμφίβολη ποιότητα του υλικού, η απλή αντιγραφή έτοιμων πληροφοριών, ο τεράστιος όγκος της πληροφορίας είναι μερικές από τις γνωστές δυσκολίες της ιστοεξερεύνησης.

Η ιστοεξερεύνηση μπορεί να είναι ανοικτού τύπου (ελεύθερη) ή καθοδηγούμενη, ατομική ή ομαδοσυνεργατική, αυτοτελής και δημόσια δραστηριότητα (στην ολομέλεια της τάξης μέσω διαδραστικού πίνακα), προστάδιο μιας άλλης δραστηριότητας παρουσίασης (στο εργαστήριο ή στο σπίτι) ή ακόμη να συνδυαστεί με άλλη τεχνική (π.χ. TWPS ή 5W1H). Σε σύνθετες εργασίες ενδείκνυται η καθοδήγηση μέσω φύλλου εργασίας. Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται:

- Σαφής διδακτικός στόχος
- Προγραμματισμός διάρκειας, φάσεων, τρόπου εργασίας
- Παρουσίαση αποτελεσμάτων
- Αξιολόγηση της πληροφορίας που προέκυψε και της τεχνικής

11. Κάνοντας θεολογία με τα παιδιά

Πρόκειται για ένα μοντέλο ΜτΘ που έχει επηρεαστεί ισχυρά από την αγγλοσαξονικής προέλευσης κίνηση «Κάνοντας φιλοσοφία με τα παιδιά» που έχει αναπτυχθεί από τη δεκαετία του 1990 (J. Haynes, *Τα παιδιά ως φιλόσοφοι*, Μεταίχμιο 2009). Υποστηρίζει την ικανότητα των παιδιών να θαυμάζουν και να ρωτούν όσο και στο να συμπορευτούν στις αναζητήσεις τους. Με αυτόν τον τρόπο τα ερωτήματα των παιδιών συνιστούν την αφετηρία των μεθοδολογικών στοχασμών και των διδακτικών πρακτικών για το ΜτΘ.

Στην πραγματικότητα χρειάζεται να δημιουργηθεί μια σύνδεση μεταξύ της «Θεολογίας των παιδιών» (αναγνώριση των εικόνων τους για τον Θεό, του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν, των θεολογικών τους δηλώσεων, των αφελών ίσως

ιδεών που διατηρούν κ.ά.) με το «Θεολογώντας **με τα** παιδιά» και στη συνέχεια με το «Θεολογία **για τα** παιδιά».

Τρόποι εφαρμογής

- σωματικός διάλογος με επιχειρήματα
- εργασία με διλημματικές ιστορίες (συμπεριλαμβανομένων και των βιβλικών)
- από κοινού διερεύνηση μεγάλων ερωτημάτων
- ενασχόληση με ελκυστικές ιστορίες
- παιχνίδια σκέψης και παιχνίδια γλώσσας
- ελεύθερο γράψιμο

Αποτελέσματα

- πρόσκτηση θρησκευτικής επάρκειας των μαθητών (που αναφέρεται στη γνώση, κατανόηση, συμπεριφορά και ικανότητα για κρίση και δράση).
- κατάλληλη μορφή αντιμετώπισης της θρησκείας στο σχολείο (αφού το ΜτΘ λειτουργεί ως ένας ειδικός και παιδαγωγικά επεξεργασμένος τρόπος ενασχόλησης με τη θρησκεία, που δεν υποτιμά τις αρχές της μάθησης και της γνώσης ή τις απόψεις των δασκάλων και των μαθητών)
- γέφυρα με άλλες θρησκείες (αφού, αν και δίδεται έμφαση στη μαθησιακή και διδακτική δόμηση του ΜτΘ, ταυτόχρονα οι μαθητές οδηγούνται στην αντίληψη της θρησκείας ως ζωντανής πρακτικής. Με αυτόν τον τρόπο η θρησκεία προσλαμβάνει μια σημαντική διάσταση στην κουλτούρα των σχολείων και του σχολικού προγράμματος).

12. Godly Play

Πρόκειται για μια προσέγγιση βασισμένη στη μοντεσσοριανή παιδαγωγική και τη μέθοδο S. Cavaletti που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1990 και γρήγορα διαδόθηκε σε όλο τον κόσμο. Σήμερα χρησιμοποιείται ευρύτατα στην Αυστραλία, τον Καναδά, τη Φινλανδία, τη Γερμανία, την Ισπανία κ.ά. σε παιδιά ηλικίας 3-12 ετών και θεωρείται ότι διευκολύνει στην επίτευξη των στόχων της θρησκευτικής εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αφορμάται από την παραδοχή ότι προκειμένου τα παιδιά να αναγνωρίσουν τις εμπειρίες τους για τον Θεό, να ονοματίσουν και να εκφράσουν ό,τι ήδη γνωρίζουν, χρειάζεται να οικειωθούν την τέχνη και να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν καλύτερη γλώσσα. Ο καλύτερος τρόπος για να μάθουν και να εξασκηθούν σε αυτή τη γλώσσα είναι το παιχνίδι. Μάλιστα αναπτύσσεται διευρυμένη επιχειρηματολογία (ψυχολογική και θεολογική) για τον ρόλο του παιχνιδιού στη χριστιανική εκκλησία (J. Berryman). Στόχος του Godly Play είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με την τέχνη της χρήσης της θρησκευτικής γλώσσας (ιερές ιστορίες, παραβολές, σιωπή, λειτουργική πράξη) με τέτοιο τρόπο, που θα

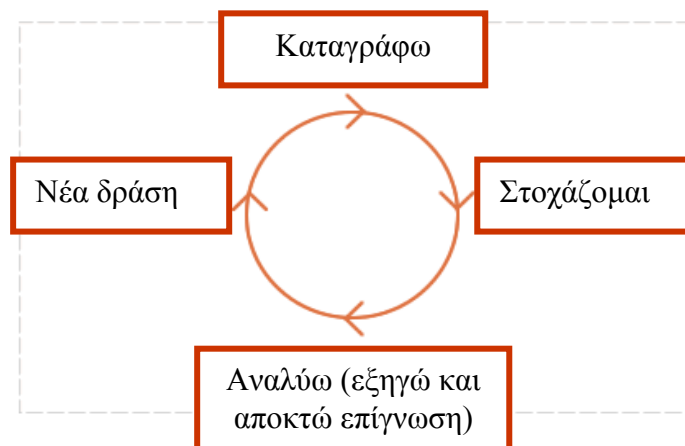
τους βοηθήσει να ερμηνεύσουν τι συμβαίνει στην καθημερινή τους ζωή. Στο Godly Play συμπεριλαμβάνονται τα εξής:

- αφήγηση θρησκευτικών ιστοριών (βιβλικών αφηγήσεων, παραβολών, ιστοριών θρησκευτικών παραδόσεων) με τη χρήση τριασδιάστατου υλικού, που «προσκαλεί» τους μαθητές να «μπουν μέσα» στις ιστορίες και να τις συνδέσουν με τις προσωπικές τους εμπειρίες. Οι ιστορίες λέγονται με έναν απλό τρόπο, χωρίς περαιτέρω ερμηνείες ή ηθικές οδηγίες. Οι μαθητές, αφού τις ακούσουν, διερωτώνται μαζί για τις όψεις που κινούν το ενδιαφέρον τους. Μετά από την εξερεύνηση της ιστορίας, επιλέγουν ελεύθερα τα καλλιτεχνικά είδη με τα οποία θέλουν να δουλέψουν. Κατασκευάζουν ό,τι θέλουν, ανταποκρινόμενα σε ό,τι αισθάνθηκαν πιο ενδιαφέρον ή συναρπαστικό από την ιστορία.
- μετακίνηση των παιδιών -χωρίς βέβαια καταναγκασμό- σε ευρύτερες διαστάσεις της πίστης μέσα από τη χρήση ανοικτών ερωτημάτων και της εξασφάλισης αρκετού χρόνου προκειμένου τα παιδιά να «απαντήσουν» στην ιστορία με μια δημιουργική δραστηριότητα.
- τα ίδια τα παιδιά αποφασίζουν με ποιο τρόπο και ποια μέθοδο θα ανταποκριθούν στην ιστορία (από την επαναφήγηση της ιστορίας μέσα από χρήση παιχνιδιών, βιβλίων, χαρτών ή παζλ, έως την κατασκευή έργων τέχνης).
- οργάνωση του χρόνου και του χώρου της ομάδας, έτσι ώστε να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα θρησκευτικής κοινότητας.
- ανάπτυξη σχέσης με την εκκλησιαστική λατρεία, μέσα από την εξοικείωση με τη θρησκευτική γλώσσα και τη μοντελοποίηση των τμημάτων της Θ. Ευχαριστίας, των Μυστηρίων, της Ευλογίας κ.ά.

13. Ημερολόγιο αναστοχασμού - Reflective Journal

Πρόκειται για ένα σταδιακά αναπτυσσόμενο κείμενο στο οποίο ο μαθητής καταγράφει τη μαθησιακή πρόοδο ή τις μαθησιακές εμπειρίες του. Δεν πρόκειται για μια περίληψη του υλικού του μαθήματος, ούτε ένα ημερολόγιο απλής καταγραφής συμβάντων. Είναι ένα κείμενο που εστιάζει στις αντιδράσεις του μαθητή σε αυτά που έχει μάθει, διαβάσει, επεξεργαστεί ή εξακολουθεί να διαβάζει, και του δίνει την ευκαιρία να αναστοχάζεται τη μάθηση και τις μαθησιακές εμπειρίες του. Το περιεχόμενο και η συχνότητα συγγραφής είναι στην κρίση του μαθητή. Οι περισσότεροι γράφουν τουλάχιστον σε εβδομαδιαία βάση ή κάθε φορά που κάποιο γεγονός τους κινεί το ενδιαφέρον και τους προκαλεί. Οι καταχωρήσεις μπορούν να έχουν πολλές μορφές: σημειώσεις, με μορφή πρόζας, ποιήματα, σχέδια, εικόνες, διαγράμματα, νοητικοί χάρτες, κ.λ.π.

Μιλώντας για αναστοχασμό, εννοούμε τη σκέψη και την ερμηνεία των καθημερινών καταστάσεων ανάλογα με τις αξίες, τα πιστεύω και τις εικασίες μας, με στόχο να βελτιωθούμε και να αναπτύξουμε τη διορατικότητά μας έτσι ώστε να οδηγηθούμε σε νέα καλύτερη δράση.



| | |
|---|--|
| ΟΝΟΜΑ: | |
| Ημερομηνία μαθήματος: | |
| Αριθμός μαθήματος: | |
| Θέμα μαθήματος: | |
| Τι διάβασα για αυτό το μάθημα; | |
| Ποιο ήταν το πιο ενδιαφέρον πράγμα που διάβασα για αυτό το μάθημα; Και γιατί ήταν αυτό το πιο ενδιαφέρον; | |
| Ποια ήταν τα 3 πιο βασικά πράγματα που έμαθα από αυτό το μάθημα; | |
| Τι ήταν αυτό που, πριν διαβάσω το μάθημα, νόμιζα ότι ήταν σωστό και τώρα θεωρώ ότι είναι λάθος; | |
| Τι ήταν αυτό που δεν καλύφθηκε στο μάθημα ενώ προσδοκούσα ότι θα καλυφθεί; | |
| Τι ήταν σ' αυτό το μάθημα νέο ή έκπληξη για μένα; | |
| Τι ήταν αυτό που με έκανε να αλλάξω γνώμη μετά την ολοκλήρωση της μελέτης του μαθήματος; | |
| Ένα πράγμα που έμαθα σ' αυτό το μάθημα και μπορεί να το χρησιμοποιήσω στο μέλλον είναι... | |
| Αμφιβάλλω ακόμα για... | |
| Θέματα που μου κέντρισαν το ενδιαφέρον και θα ήθελα να τα μελετήσω με περισσότερες λεπτομέρειες στο μέλλον. | |
| Ιδέες για δράση βασισμένες σε αυτό το μάθημα... | |
| Αυτό που μου άρεσε περισσότερο σ' αυτό το μάθημα ήταν... | |
| Αυτό που δεν μου άρεσε καθόλου σ' αυτό το μάθημα ήταν... | |
| Επουσιώδη αλλά ενδιαφέροντα γεγονότα που έμαθα σ' αυτό το μάθημα... | |

14. Διδάσκοντας μέσω της τέχνης. Μοτίβα έντεχνου συλλογισμού - (Artful thinking)¹¹

Η «Διδασκαλία μέσω της Τέχνης» -ή αλλιώς «Έντεχνη συλλογιστική» (Artful Thinking Program-ATP)¹²- είναι ένα Πρόγραμμα που αναπτύχθηκε από το Harvard Project Zero σε συνεργασία με το Traverse City, με σκοπό να εισαχθεί στα Δημόσια Σχολεία του Μίτσιγκαν (TCAPS). Το ATP αποτέλεσε μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος επιχορήγησης του Υπουργείου Παιδείας των ΗΠΑ με στόχο την ανάπτυξη ενός μοντέλου προσέγγισης για την ένταξη της τέχνης στη διδασκαλία. Ο σκοπός του Προγράμματος της «Έντεχνης Συλλογιστικής» είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν τα εικαστικά και μουσικά έργα τακτικά και οργανικά ενταγμένα στο Πρόγραμμα Σπουδών με τρόπους που να ενισχύουν τη σκέψη και τη μάθηση. Το ATP έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιηθεί από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το Πρόγραμμα επιδιώκει να φέρει τους μαθητές σε μια βιωματική και ερευνητική επαφή με την τέχνη. Έχει δύο γενικούς στόχους:

1. Να βοηθήσει τους καθηγητές να δημιουργήσουν πολλαπλές συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και τα θέματα της ύλης που διδάσκουν, και
2. Να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν τη δυναμική της τέχνης για την ανάπτυξη του τρόπου σκέψης των μαθητών.

Το Πρόγραμμα της «Έντεχνης συλλογιστικής» (Artful Thinking Program-ATP)

Το Πρόγραμμα στηρίζεται σε μια μεταφορά και αξιοποίηση της παλέτας του ζωγράφου στη διδακτική πράξη. Συνήθως, μια παλέτα αποτελείται από ένα μικρό αριθμό βασικών χρωμάτων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και να αναμειγνύονται, παράγοντας έτσι μια μεγάλη χρωματική ποικιλία. Η παλέτα της «έντεχνης συλλογιστικής» αποτελείται από 6 τρόπους ή μορφές συλλογισμού -6 βασικά χρώματα που αντιστοιχούν σε 6 τύπους, φόρμες ή μοτίβα διανοητικής ή πνευματικής συμπεριφοράς- και έχουν διπλή δυναμική: Είναι ενδεδειγμένοι τρόποι τόσο για την εξερεύνηση των ίδιων των έργων τέχνης, όσο και για την εξερεύνηση θεμάτων και εννοιών του σχολικού προγράμματος.

Η παλέτα της ATP ζωντανεύει μέσα από τη χρήση και την ενεργοποίηση αυτών των σταθερών και επαναλαμβανόμενων μοτίβων σκέψης ή συλλογισμών (thinking routines). Κάθε νοητική ή γνωστική λειτουργία (ερώτηση, εξέταση, έρευνα, παρατήρηση, περιγραφή, σύγκριση, εμβάθυνση, συνολική θέαση, κριτική στάση, αιτιολόγηση κ.α.) αντιστοιχεί σε κάποια μοτίβα συλλογιστικής (thinking routines) που συνδέονται με αυτήν. Αυτά τα μοτίβα είναι στην ουσία σύντομες και εύκολες

11 Περισσότερα βλ. http://pzweb.harvard.edu/vt/VisibleThinking_html_files/VisibleThinking1.html
http://www.pz.harvard.edu/at/atp_palette.cfm

12 Περισσότερα βλ. στην ιστοσελίδα του Πανεπιστημίου του Harvard:
<http://www.pz.harvard.edu/at/overview.cfm>

στην εκμάθηση στρατηγικές που διευρύνουν και εμβαθύνουν τη σκέψη των μαθητών και μπορούν να γίνουν μέρος της διδακτικής καθημερινότητας στην τάξη. Μπορούν να χρησιμοποιούνται με ευελιξία και κατ' επανάληψη σε μαθήματα που σχετίζονται με την Τέχνη αλλά και σε μια ευρεία ποικιλία θεμάτων του Προγράμματος Σπουδών, ιδίως σε ό,τι σχετίζεται με τη μελέτη κειμενικών ή γλωσσικών διατυπώσεων, καθώς και με τις ανθρωπιστικές ή κοινωνικές επιστήμες.



- **γαλάζιο:** ρωτάω, αναρωτιέμαι, εξετάζω, ερευνώ
- **πράσινο:** παρατηρώ και περιγράφω
- **πορτοκαλί:** συγκρίνω και συνδέω
- **βιολετί:** διερευνώ την πολυπλοκότητα
- **κίτρινο:** εξετάζω από διαφορετικές γωνίες θέασης
- **κόκκινο:** αιτιολογώ

Ευνόητο είναι το γεγονός ότι υπάρχει πλήρης συμβατότητα αυτών των συλλογιστικών μοτίβων με τις απαιτήσεις και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αφορούν τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών για δύο κυρίως λόγους:

1. Διότι η κάθε Θρησκεία εκφράζει την Αλήθεια της μέσα από τη "γλώσσα" της Τέχνης (εικαστική, μουσική, ποίηση, θέατρο, αρχιτεκτονική), επικοινωνώντας την έτσι τόσο με την ίδια τη θρησκευτική κοινότητα όσο και με τους εκτός αυτής.
2. Γιατί -μέσα από αυτήν τη διαδικασία- η θρησκευτική τέχνη έχει καταστεί αναπόσπαστο μέρος του ίδιου "σώματος" της Θρησκείας και του πολιτισμού της σε τέτοιο βαθμό, ώστε είναι αδύνατο για κάποιον που θέλει να γνωρίσει μια θρησκεία, να μην διέλθει από τα μονοπάτια της τέχνης της.

Τα 6 μοτίβα του Έντεχνου συλλογισμού είναι τα εξής:

1. Ερώτηση, εξέταση, έρευνα

1. 1. ΒΛΕΠΩ, ΙΣΧΥΡΙΖΟΜΑΙ, ΑΝΑΡΩΤΙΕΜΑΙ - ΔΙΕΡΩΤΩΜΑΙ [I see, I think, I wonder]

1. 2. ΣΚΕΦΤΕΙΤΕ, ΑΜΦΙΒΑΛΛΕΤΕ, ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΤΕ [Think, puzzle, explore]

1. 3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ [Creative Questions]

2. Παρατήρηση και περιγραφή

2. 1. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ [e laboration game]

2. 2. Η ΑΡΧΗ, Η ΜΕΣΗ & ΤΟ ΤΕΛΟΣ [begining, middle, end]

2. 3. ΚΟΙΤΑΖΟΝΤΑΣ: ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ [Looking: Ten times Two]

2. 4. ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ: ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ [Listening: Ten times Two]

2. 5. ΧΡΩΜΑΤΑ, ΣΧΗΜΑΤΑ, ΓΡΑΜΜΕΣ [Colors, shapes, lines]

3. Σύγκριση και σύνδεση

3. 1. ΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΙΤΛΟΥΣ [Headlines]

3. 2. ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ, ΕΠΕΚΤΕΙΝΟΝΤΑΣ, ΠΡΟΚΑΛΩΝΤΑΣ [Connect, Extend, Challenge]

3. 3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΣΥΝΔΕΣΕΙΣ - ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΓΟΡΙΕΣ [Creative comparisons]

4. Εμβάθυνση μέσα από τη διερεύνηση της πολυπλοκότητας

5. Εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης,

5. 1. ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ, ΓΝΩΡΙΖΩ, ΦΡΟΝΤΙΖΩ [Perspective, know, care about]

6. Ερμηνεία και αιτιολόγηση

6. 1. «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» [What makes you say that?]

6. 2. ΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ, ΔΙΕΡΩΤΗΣΗ [Claim, support, question]

Αναλυτική παρουσίαση των μοτίβων του έντεχνου συλλογισμού

14.α. Ερώτηση, εξέταση, έρευνα

14.α.1. ΒΛΕΠΩ, ΙΣΧΥΡΙΖΟΜΑΙ, ΑΝΑΡΩΤΙΕΜΑΙ - ΔΙΕΡΩΤΩΜΑΙ [I see, I think, I wonder]

Ένα μοτίβο για την εξερεύνηση έργων τέχνης και άλλων πραγμάτων με ενδιαφέρον.

Περιγραφή

Υπάρχουν τρία βασικά ερωτήματα για αυτό το μοτίβο:

i. Τι βλέπεις;

ii. Τι σκέφτεσαι γι' αυτό που βλέπεις;

iii. Τι είναι αυτό που σε κάνει να αναρωτιέσαι;

Πώς λειτουργεί στην πράξη;

Ζητήστε από τους μαθητές σας να παρατηρήσουν ένα έργο τέχνης ή ένα θέμα και συνεχίστε με το «τι νομίζουν ότι θα μπορούσε να ακολουθήσει» ή «σε τι θα μπορούσε να τους οδηγήσει αυτή τους η παρατήρηση». Ενθαρρύνετε τους να υποστηρίξουν την ερμηνεία τους με λογικά επιχειρήματα. Ζητήστε τους να

σκεφτούν «τι είναι αυτό που μας κάνει να απορούμε και να αναρωτιόμαστε για ένα έργο τέχνης ή ένα θέμα».

Το μοτίβο είναι πιο αποτελεσματικό όταν ο μαθητής απαντά χρησιμοποιώντας ταυτόχρονα και τα τρία στάδια (βλέπω, νομίζω, αναρωτιέμαι). Αν, ωστόσο, διαπιστώσετε ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα στάδιο κάθε φορά, θα πρέπει - μετά από κάθε ημιτελή τοποθέτηση- να δημιουργείτε μια «σκαλωσιά» ή μια «γέφυρα», υποβάλλοντας μια ερώτηση που θα τους οδηγεί στο επόμενο στάδιο.

Το μοτίβο λειτουργεί καλά σε ομαδικές συζητήσεις. Ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να θέλετε να εργαστούν καταρχήν ατομικά οι μαθητές σας -στο χαρτί ή στο μυαλό τους- πριν μοιραστούν τις απαντήσεις τους με την υπόλοιπη τάξη. Οι αντιδράσεις του κάθε μαθητή μπορούν να καταγράφονται -ή να μαγνητοφωνούνται- και στο τέλος της δραστηριότητας να δημιουργηθεί ένα διάγραμμα ή ένας χάρτης με τις παρατηρήσεις, τις ερμηνείες και τις απορίες όλης της τάξης. Το διάγραμμα αυτό θα πρέπει να είναι σε εμφανές σημείο μέσα στην αίθουσα (π.χ. στον πίνακα), ώστε ο κάθε μαθητής να μπορεί να το βλέπει κατά τη διάρκεια του κύκλου της μελέτης και να αντιπαραβάλλει τις δικές του παρατηρήσεις με τις παρατηρήσεις και τα σχόλια όλης της τάξης.

Για ποιο λόγο να το χρησιμοποιήσουμε;

Για να βοηθήσουμε τους μαθητές να προβούν σε προσεκτικές παρατηρήσεις και στοχαστικές ερμηνείες, να διεγείρουμε την περιέργειά τους και να θέσουμε τις βάσεις για μια συστηματική έρευνα και αναζήτηση.

Πότε;

Χρησιμοποιήστε το μοτίβο όταν θέλετε οι μαθητές σας να σκεφθούν προσεκτικά και να στοχαστούν γύρω από το «γιατί κάτι φαίνεται ή υπάρχει με κάποιο συγκεκριμένο τρόπο».

14.α.2. ΣΚΕΦΤΕΙΤΕ, ΑΜΦΙΒΑΛΛΕΤΕ, ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΤΕ [Think, puzzle, explore]

Ένα μοτίβο που θέτει τις βάσεις για μια πιο βαθιά και συστηματική διερεύνηση

Περιγραφή

Υπάρχουν τρία βασικά ερωτήματα για αυτό το μοτίβο:

- i. Τι γνωρίζεις ή νομίζεις ότι γνωρίζεις σχετικά με αυτό το έργο τέχνης ή το θέμα;
- ii. Ποια ερωτήματα, αμφιβολίες ή συγχύσεις συνεχίζεις να έχεις;
- iii. Τι είναι αυτό που σε κάνει να θέλεις να επεκτείνεις την έρευνά σου για το έργο τέχνης ή το θέμα;

Πώς λειτουργεί στην πράξη;

Υπάρχουν τρεις ερωτήσεις σε αυτό το μοτίβο.

1. Αρχίστε δίνοντας στους μαθητές σας το χρονικό περιθώριο και την άνεση, ώστε να μελετήσουν με την ησυχία τους το έργο τέχνης ή το θέμα.

2. Μετά ξεκινήστε τη δραστηριότητα, αφήνοντας να ξεπηδήσουν ελεύθερα ιδέες ή προτάσεις (brainstorming - ιδεοθύελλα) και για τα τρία ερωτήματα. Αυτό μπορεί να γίνει με όλη την τάξη ή με μικρότερες ομάδες που έχουν σχηματιστεί νωρίτερα. Σιγουρευτείτε ότι μετά από κάθε ερώτηση που θέτετε, υπάρχει επαρκής χρόνος για τους μαθητές ή τις ομάδες, ώστε να προετοιμάσουν και να διατυπώσουν τις ιδέες τους. Σε μερικές περιπτώσεις, μπορείτε να προτείνετε στους μαθητές σας να έχουν ήδη προετοιμαστεί κατ' ιδίαν -κρατώντας σημειώσεις στο χαρτί ή στο μυαλό τους- πριν αρχίσουν να μοιράζονται τις ιδέες τους στην τάξη.

3. Διατηρείστε σε εμφανές σημείο μέσα στην αίθουσα ένα αρχείο με τις ιδέες των μαθητών. Εάν εργάζεστε με ομάδες, ζητείστε από τους μαθητές της κάθε ομάδας να μοιραστούν μερικές από τις ιδέες τους και συγκεντρώστε τις σε ένα διευρυμένο κατάλογο ιδεών γύρω από το έργο τέχνης ή το θέμα πάνω σε κάποιο διάγραμμα ή πίνακα. Αν οι μαθητές εργάζονται μεμονωμένα, μπορούν να γράψουν τις απαντήσεις τους σε αυτοκόλλητα χαρτάκια και στη συνέχεια να τα προσθέσετε σε ένα συγκεντρωτικό κατάλογο ιδεών της τάξης. Υπογραμμίστε πως στο σημείο αυτό είναι σύνηθες για τους μαθητές να έχουν παρανοήσεις ή εσφαλμένες αντιλήψεις. Να τις συμπεριλάβετε στον κατάλογο, έτσι ώστε όλες οι ιδέες να είναι διαθέσιμες για περαιτέρω μελέτη. Αρχικά οι μαθητές μπορεί να καταγράψουν φαινομενικά απλοϊκές ιδέες και ερωτήσεις. Να τις συμπεριλάβετε επίσης στον κατάλογο της τάξης αλλά, ταυτόχρονα, να τους ωθήσετε να ξανασκεφτούν και να επανέλθουν σε εκείνα τα ζητήματα που σ' αλήθεια τους δημιούργησαν σύγχυση ή τους προκάλεσαν το ενδιαφέρον.

Για ποιο λόγο να το χρησιμοποιήσουμε;

Για να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνδέσουν με προηγούμενη -και ήδη κατακτημένη- γνώση με την επόμενη -και επικείμενη ή προσδοκώμενη- γνώση· για να κεντρίσουμε την περιέργειά τους και να θέσουμε τα θεμέλια για μια προσωπική, ανεξάρτητη και πιο συστηματική έρευνα.

Πότε;

Χρησιμοποιήστε το μοτίβο όταν κάνετε την Εισαγωγή σε μια καινούρια θεματική ενότητα ή όταν επιδιώκετε να αναπτύξουν οι μαθητές σας τα δικά τους ερωτήματα για μια περαιτέρω διερεύνηση.

14.α.3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ [Creative Questions]

Ένα μοτίβο για τη δημιουργία ερωτήσεων με διανοητική πρόκληση

Περιγραφή

1. Ακολουθώντας την τακτική της ιδεοθύελλας (brainstorming) διαμορφώστε έναν κατάλογο με 12 τουλάχιστον ερωτήματα γύρω από το έργο τέχνης ή το θέμα που εξετάζετε. Χρησιμοποιήστε τις παρακάτω γενικές φόρμες

ερωτήσεων για να δημιουργήσετε και να διατυπώσετε τις δικές σας ενδιαφέρουσες ερωτήσεις.

- ✦ Γιατί... ;
- ✦ Για ποιους λόγους... ;
- ✦ Τι θα γινόταν αν... ;
- ✦ Για ποιο σκοπό... ;
- ✦ Ποια θα ήταν η διαφορά εάν... ;
- ✦ Αν υποθέσουμε ότι...
- ✦ Τι θα συνέβαινε αν γνωρίζαμε ότι... ;
- ✦ Τι θα άλλαζε αν..;

2. Αφού συμπληρώσετε τον κατάλογο της ιδεοθύελλας, επανεξετάστε τον και υπογραμμίστε τις πιο πρωτότυπες και ενδιαφέρουσες ερωτήσεις. Στη συνέχεια, επιλέξτε μία από αυτές και συζητήστε την για λίγα λεπτά. Αν έχετε χρόνο μπορείτε να συζητήσετε περισσότερες από μια ερωτήσεις.

3. Στοχαστείτε και επισημάνετε: Ποιες νέες ιδέες για το έργο τέχνης ή το θέμα έχουν αναδυθεί ή διατυπωθεί και οι οποίες δεν υπήρχαν προηγουμένως;

Πώς λειτουργεί στην πράξη;

Οργανώστε το μοτίβο εργαζόμενοι με την τάξη είτε ολόκληρη είτε χωρισμένη σε μικρές ομάδες ή ακόμη και ανάμεικτα. Για παράδειγμα: κάντε το 1ο βήμα με όλη την τάξη, το 2ο με ζεύγη και το τρίτο και πάλι με όλη την τάξη.

Για ποιο λόγο να το χρησιμοποιήσουμε;

Χρησιμοποιήστε αυτό το μοτίβο για να διευρύνετε και να βαθύνετε τη σκέψη των μαθητών· για να ερεθίσετε την περιέργειά τους και να αυξήσετε το κίνητρό τους για διερεύνηση.

Πότε;

Χρησιμοποιήστε τις «Δημιουργικές Ερωτήσεις», όταν θέλετε οι μαθητές να αναπτύξουν την ικανότητα να θέτουν εύστοχες, πρωτότυπες και μη συμβατικές ερωτήσεις και να εμβαθύνουν σε έργα τέχνης ή σε θέματα του αναλυτικού προγράμματος με κριτική διάθεση.

14.β. Παρατήρηση και περιγραφή

14.β.1. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ [e laboration game]

Ένα μοτίβο για την προσεκτική παρατήρηση και την περιγραφή

Περιγραφή

Παίρνουμε ένα έργο τέχνης και το χωρίζουμε σε επιμέρους ενότητες. Στη συνέχεια μοιράζουμε την τάξη σε ομάδες και αναθέτουμε σε κάθε μία από αυτές να παρατηρήσει και να περιγράψει τα συγκεκριμένα μέρη μιας ενότητας του έργου. Προτρέπουμε τους παρατηρητές να περιγράψουν **μόνον ό,τι βλέπουν**. Να αντισταθούν, δηλαδή, στο να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις απόψεις τους ή τις

ερμηνείες τους (για το θέμα, τη σημασία, το μήνυμα, το ύφος ή την αξία του έργου) έως και το τελευταίο στάδιο της δραστηριότητας (3ο στάδιο).

[Χρήσιμοι ορισμοί.

«Παρατηρώ» σημαίνει: περιγράφω κάτι όπως φαίνεται.

«Επεξεργάζομαι» σημαίνει: επεκτείνομαι στις λεπτομέρειές του

«Ερμηνεύω» σημαίνει: εξηγώ τι σημαίνει για μένα, ποια είναι η σημασία του και το νόημά του.]

[Στάδια]

1. Ένας μαθητής από την πρώτη ομάδα επιχειρεί να περιγράψει και να προσδιορίσει τι βλέπει και τι **παρατηρεί** στη συγκεκριμένη ενότητα του έργου. Κάποιος άλλος **επεξεργάζεται** τις παρατηρήσεις του προηγούμενου προσθέτοντας περισσότερες λεπτομέρειες. Ένας τρίτος επεξεργάζεται ακόμη περισσότερο προσθέτοντας κι άλλες λεπτομέρειες και ένας τέταρτος συμπληρώνει με ό,τι άλλο νομίζει.

2. Μετά τη λεπτομερειακή παρατήρηση της πρώτης ομάδας, κάποια άλλη επιχειρεί το ίδιο σε μια άλλη ενότητα του έργου και η διαδικασία ξαναρχίζει. Τέσσερις ακόμη μαθητές συνεχίζουν κάνοντας όλο και περισσότερο λεπτομερειακές παρατηρήσεις. Έτσι η διαδικασία ξαναρχίζει και πάλι, ώσπου το κάθε μέλος της ομάδας να έχει κάνει ένα γύρο ή έως ότου όλες οι ενότητες του έργου να έχουν περιγραφεί.

3. Μετά την πλήρη περιγραφή του έργου από όλες τις ομάδες, η κάθε ομάδα συζητά και επεξεργάζεται το σύνολο των παρατηρήσεων προσπαθώντας να διατυπώσει κάποιες ιδέες ή **ερμηνείες** της γι' αυτό μέσα από απλές ερωτήσεις, όπως: «Τι νομίζουμε πως συμβαίνει;» «Τι παρατηρήσαμε και σας κάνει να το ισχυριζόμαστε;» Στη συνέχεια οι ομάδες ανταλλάσσουν τις ερμηνείες τους και συζητούν τεκμηριωμένα -με βάση τις παρατηρήσεις και επεξεργασίες που έχουν κάνει- για τη σημασία και το νόημα του έργου.

Τι είδος σκέψης ενισχύει αυτό το μοτίβο;

Ενθαρρύνει τους μαθητές να βλέπουν προσεκτικά και σε βάθος τις λεπτομέρειες. Τους προκαλεί να αναπτύξουν δεξιότητες λεκτικών περιγραφών, οι οποίες είναι επεξεργασμένες, ευφάνταστες και με λεπτές αποχρώσεις. Επίσης τους ενθαρρύνει να διακρίνουν μεταξύ παρατηρήσεων και ερμηνειών, ζητώντας τους να συγκρατούν έως το τέλος της δραστηριότητας τις ιδέες τους για το έργο τέχνης και να μην βιάζονται να προχωρήσουν σε γρήγορες -και συχνά λανθασμένες- ερμηνείες. Αυτό με τη σειρά του ενδυναμώνει την ικανότητα των μαθητών να κρίνουν προσεκτικά, καθώς εξασκούνται στο να κάνουν έγκυρες παρατηρήσεις πριν περάσουν σε κρίσεις.

Πώς θα μπορούσαν να αναγνωρισθούν και να χωρισθούν οι επιμέρους ενότητες ή μέρη του έργου τέχνης;

Υπάρχουν δυο τρόποι να το διαχειριστούμε. Ο δάσκαλος μπορεί να αποφασίσει να διαιρέσει το έργο είτε με βάση την εσωτερική του δομή και οργάνωση σε επιμέρους ενότητες είτε χωρίζοντάς το σε διαφορετικά μέρη (π.χ. τεταρτημόρια) με μια πιο "γεωμετρική λογική", και στη συνέχεια να ζητήσει απλώς από τους μαθητές του να τα περιγράψουν. Είναι όμως δυνατόν, οι ίδιοι οι μαθητές να αναγνωρίσουν και να διακρίνουν τις επιμέρους ενότητες του έργου. Σε κάθε περίπτωση, πρέπει να είστε ευέλικτοι σχετικά με το τι μπορεί να θεωρηθεί ως «μέρος» ή «επιμέρους ενότητα» του έργου τέχνης. Παραδείγματος χάρη: «μέρος» μπορεί να είναι μια πολύ μικρότερη περιοχή ή μια λεπτομέρεια που βρίσκεται εντός μιας -ήδη χαρακτηρισμένης- «ενότητας» ή «μέρους».

Πότε και πώς μπορώ να χρησιμοποιήσω το μοτίβο;

Χρησιμοποιήστε την για οποιοδήποτε είδος εικαστικής τέχνης, ζωγραφικής ή γλυπτικής. Υπάρχουν προσαρμοσμένες εκδοχές αυτού του μοτίβου για τη μουσική και την ποίηση. Μπορείτε επίσης να το χρησιμοποιήσετε με μη καλλιτεχνικά αντικείμενα, όπως ένα μικροσκόπιο, το σκελετό ενός ζώου ή ένα φυτό. Το μοτίβο είναι εξαιρετικά αποτελεσματικό με έργα τέχνης ή αντικείμενα που διαθέτουν κάποιο βαθμό πολυπλοκότητας.

Υπάρχουν κάποιες συμβουλές προκειμένου να αρχίσει και να χρησιμοποιήσει κάποιος το μοτίβο;

Πρόκειται για ένα μοτίβο που μπορεί πραγματικά να ξεκινήσει από μόνο του. Ό,τι χρειάζεστε είναι να εξηγήσετε τους κανόνες του "παιχνιδιού". Αποφασίστε πρώτα εάν θέλετε οι μαθητές να μιλούν με τη σειρά ή να σηκώνουν το χέρι για να δηλώσουν προαιρετικά τις παρατηρήσεις τους. Μη στενοχωριέστε αν το μοτίβο φαίνεται κάπως άχαρο όταν το πρωτοδοκιμάσετε. Η βαθιά ματιά στα πράγματα αποτελεί πρόκληση και οι μαθητές κάποιες φορές χρειάζονται τον χρόνο τους προκειμένου να κάνουν νέες παρατηρήσεις και να βρουν φρέσκους τρόπους να περιγράψουν πράγματα. Δώστε τους αρκετό χρόνο σκέψης και γρήγορα θα αντιληφθούν το πώς λειτουργεί και πώς πρέπει οι ίδιοι να λειτουργήσουν σε αυτό.

14.β.2. Η ΑΡΧΗ, Η ΜΕΣΗ & ΤΟ ΤΕΛΟΣ [Beginning, middle, end]

Ένα μοτίβο για την παρατήρηση και τη φαντασία

Περιγραφή

Διαλέξτε μια από τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι η αρχή μιας ιστορίας, τι μπορεί να ακολουθήσει;
2. Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι το μέσον μιας ιστορίας, τι θα μπορούσε να έχει συμβεί προηγουμένως; Τι θα ήταν επόμενο να συμβεί ;

3. Αν το συγκεκριμένο έργο τέχνης είναι το τέλος μιας ιστορίας, ποια θα μπορούσε να είναι αυτή η ιστορία;

Τι είδος σκέψης ευνοεί αυτό το μοτίβο;

Πρόκειται για ένα εφελθτήριο -μα σανίδα εκτίναξης- προς τη φανταστική, επινοητική εξερεύνηση. Χρησιμοποιεί τη δύναμη της αφήγησης για να βοηθήσει τους μαθητές να κάνουν παρατηρήσεις και να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους για να επεξεργαστούν τις ιδέες τους και να τις επεκτείνουν. Δίνει έμφαση στην αφήγηση ιστοριών ενθαρρύνοντας επιπλέον τους μαθητές να αναζητήσουν διασυνδέσεις, πρότυπα και σημασίες.

Πού και πώς μπορώ να το χρησιμοποιήσω;

Το μοτίβο μπορεί να εφαρμοστεί σε οποιοδήποτε είδος εικαστικής-παραστατικής τέχνης. Υπάρχουν επίσης προσαρμοσμένες εκδοχές της για χρήση με μουσική ή ποίηση. Χρησιμοποιήστε το μοτίβο «Η ΑΡΧΗ, Η ΜΕΣΗ Ή ΤΟ ΤΕΛΟΣ», στον βαθμό που θέλετε να αναπτύξουν οι μαθητές σας ικανότητες να γράφουν ή να αφηγούνται ιστορίες. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις ερωτήσεις με τον παραπάνω ανοικτό τρόπο. Ή, αν συνδέετε την καλλιτεχνική εργασία με ένα ζήτημα του Προγράμματος Σπουδών, μπορείτε να συνδέσετε τις ερωτήσεις με αυτό. Για παράδειγμα, εάν μελετάτε την περίοδο των διωγμών μέσα από μια εικόνα μαρτυρίου ενός αγίου, ζητείστε από τους μαθητές σας να έχουν αυτό το θέμα στο μυαλό τους όταν επινοούν τις φανταστικές ιστορίες τους.

Η δραστηριότητα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη ως δραστηριότητα γραφής κειμένου. Για να καταφέρετε να δώσετε βάθος στα κείμενα των μαθητών σας, μπορείτε πριν το μοτίβο «Η ΑΡΧΗ, Η ΜΕΣΗ Ή ΤΟ ΤΕΛΟΣ» να χρησιμοποιήσετε -με το ίδιο έργο τέχνης- το μοτίβο «ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ», ώστε να βοηθήσετε τους μαθητές σας να παραγάγουν και να χρησιμοποιήσουν στις ιστορίες τους μια πιο περιγραφική γλώσσα.

Τι θα μπορούσε να χρησιμεύσει ως βοήθεια για να αρχίσω και να χρησιμοποιήσω το μοτίβο;

Δώστε στους μαθητές αρκετό χρόνο ησυχίας και περισυλλογής πριν αρχίσουν να γράφουν ή να μιλούν. Αν θέλετε, αφιερώστε λίγο χρόνο για να ζητήσετε από τους μαθητές της τάξης σας να ονοματίσουν κάποια πράγματα που βλέπουν στο έργο, πριν αρχίσουν να σκέφτονται ο καθένας μόνος του γύρω από μια ιστορία. Αν οι μαθητές εργάζονται γραπτά, μπορούν να συζητήσουν τις ιδέες τους με έναν συνεργάτη πριν αρχίσουν το ατομικό γράψιμο. Μπορούν επίσης να γράψουν σε ζευγάρια. Αν οι μαθητές συμμετέχουν προφορικά στο μοτίβο, μπορούν να αφηγηθούν ατομικά τις ιστορίες τους ή να εργαστούν σε ζεύγη ή σε μικρές ομάδες προκειμένου να επινοήσουν από κοινού μια ιστορία. Μπορείτε επίσης μαζί με όλη

την τάξη να φανταστείτε μια ιστορία, ζητώντας από κάποιον να κάνει την αρχή και τους υπόλοιπους μαθητές να την επεξεργάζονται και να τη συνεχίζουν.

14.β.3. ΚΟΙΤΑΖΟΝΤΑΣ: ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ [Looking: Ten times Two]

Ένα μοτίβο για την παρατήρηση και την περιγραφή

Περιγραφή

Προτρέψτε τους μαθητές σας να:

1. Κοιτάξουν ήσυχα την εικόνα για τουλάχιστον δύο λεπτά αφήνοντας το βλέμμα τους να περιπλανηθεί σε αυτήν περιδιαβάζοντάς την.

2. Κάνουν έναν κατάλογο από 10 λέξεις ή φράσεις σχετικά με οποιαδήποτε όψη ή πτυχή της εικόνας.

3. Επαναλάβουν τα βήματα 1 και 2: Να κοιτάξουν πάλι την εικόνα προσπαθώντας να βρουν άλλες 10 λέξεις ή φράσεις για τον κατάλόγό τους.

Τι είδος σκέψης ευνοεί αυτό το μοτίβο;

Βοηθάει τους μαθητές να επιβραδύνουν και να παρατηρήσουν προσεκτικά ένα αντικείμενο, μια εικόνα ή ένα έργο τέχνης. Ζητάει από τους μαθητές να σκεφτούν λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουν αυτό που βλέπουν και τους ενθαρρύνει να προχωρήσουν πέρα από την πρώτη ματιά, την αρχική εντύπωση ή την προφανή περιγραφή.

Πότε και πού μπορώ να το χρησιμοποιήσω;

Το μοτίβο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με οποιοδήποτε είδος καλλιτεχνικής εργασίας, ιδιαίτερα με τις εικαστικές τέχνες. Επίσης μπορείτε να το χρησιμοποιήσετε με μη καλλιτεχνικές εικόνες ή αντικείμενα. Χρησιμοποιείστε το όταν προσεγγίζετε για πρώτη φορά ένα καινούργιο έργο τέχνης, με σκοπό να εμπλέξετε τους μαθητές σας σε μια προσεκτική παρατήρηση σε αυτό πριν από οποιαδήποτε συλλογιστικό μοτίβο ή άλλη επεξεργασία που πρόκειται να ακολουθήσει. Μπορείτε επίσης να χρησιμοποιήσετε αυτό το μοτίβο μετά από μια εμβριθή συζήτηση γύρω από ένα έργο, για να προωθήσετε και να συνοψίσετε κάποιες από τις ιδέες και τις παρατηρήσεις που έγιναν στη διάρκειά της. Το μοτίβο είναι χρήσιμο πριν από μια δραστηριότητα συγγραφής. Βοηθά τους μαθητές να σκέφτονται, να μιλούν και να γράφουν με μια γλώσσα περιγραφική και καλλιεργεί την ικανότητά τους να κάνουν εύστοχες και ακριβείς παρατηρήσεις για ένα έργο τέχνης.

Κάποιες συμβουλές για το πώς να αρχίσω και πώς να χρησιμοποιήσω το μοτίβο;

Δώστε τον απαιτούμενο χρόνο στους μαθητές να κοιτάξουν το έργο, επισημαίνοντας ότι εσείς είστε αυτός που ρυθμίζει την πορεία της δραστηριότητας. Η άνεση χρόνου, ήσυχου και απρόσκοπτου για τη θέαση-θεώρηση και τον συλλογισμό, είναι απαραίτητη γι' αυτό το μοτίβο. Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν είτε σε επίπεδο τάξης είτε χωρισμένοι σε μικρές ομάδες είτε

μεμονωμένα. Έχετε επίσης τη δυνατότητα να διαφοροποιήσετε τον τρόπο που εργάζονται: μπορούν να συμπληρώσουν ο καθένας μόνος του μια πρώτη λίστα λέξεων, γράφοντας ιδέες σε αυτοκόλλητα χαρτάκια τα οποία μπορούν στη συνέχεια να αναρτηθούν σε έναν πίνακα με παρατηρήσεις από ολόκληρη την τάξη. Το ίδιο μπορεί να γίνει και σε επίπεδο ομάδας. Επίσης οι ιδέες και τα σχόλια των μαθητών θα μπορούσαν να καταγραφούν στον πίνακα από τους ίδιους ή τον δάσκαλο. Βεβαιωθείτε ότι οι λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή είναι κατανοητές και αναγνωρίσιμες από όλη την τάξη, προκαλώντας όποτε και όπως το κρίνετε μια διαφωτιστική συζήτηση. Κατά τη διάρκεια αυτών των συζητήσεων, αν κριθεί απαραίτητο, η λίστα συμπληρώνεται με νέα στοιχεία.

Ως φυσική συνέχεια του μοτίβου «ΔΥΟ ΕΠΙ ΔΕΚΑ», θα μπορούσε να είναι ένα άλλο μοτίβο που ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν για τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες τους, όπως το μοτίβο «ΤΙ ΣΕ ΚΑΝΕΙ ΝΑ ΤΟ ΛΕΣ ΑΥΤΟ;» ή το «ΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ, ΔΙΕΡΩΤΗΣΗ».

14.β.4. ΑΚΟΥΓΟΝΤΑΣ: ΔΕΚΑ ΕΠΙ ΔΥΟ [Listening: Ten times Two]

Ένα μοτίβο για την παρατήρηση και την περιγραφή της μουσικής

Περιγραφή

Προτρέψτε τους μαθητές σας να:

1. Ακούσουν ήσυχα ένα μουσικό κομμάτι αφήνοντας τον εαυτό τους να περιπλανηθεί στους ήχους και να απορροφηθεί από τη μελωδία όσο το δυνατόν πιο πολύ.

2. Κάνουν μια λίστα με 10 λέξεις ή φράσεις γύρω από οποιαδήποτε όψη ή πτυχή της μουσικής που άκουσαν.

3. Επαναλάβουν τα βήματα 1 και 2: Να ακούσουν και πάλι προσπαθώντας να προσθέσουν άλλες 10 λέξεις ή φράσεις στη λίστα τους.

Τι είδους σκέψη προάγει αυτό το μοτίβο;

Το μοτίβο βοηθάει τους μαθητές να επιβραδύνουν και να κάνουν προσεκτικές παρατηρήσεις σχετικά με τη μουσική. Ζητάει από τους μαθητές να σκεφτούν λέξεις ή φράσεις για να περιγράψουν το έργο και τους ενθαρρύνει να προχωρήσουν πέρα από το πρώτο άκουσμα και την εντύπωση που προκαλεί.

Πότε και πώς μπορώ να το χρησιμοποιήσω;

Το μοτίβο μπορεί να χρησιμοποιηθεί με οποιοδήποτε είδος μουσικής. Χρησιμοποιείστε το όταν προσεγγίζετε για πρώτη φορά ένα μουσικό κομμάτι, με σκοπό να εμπλέξετε τους μαθητές σας σε μια προσεκτική παρατήρηση σε αυτό πριν από οποιαδήποτε άλλο συλλογιστικό μοτίβο ή επεξεργασία που πρόκειται να ακολουθήσει. Μπορείτε επίσης να χρησιμοποιήσετε το μοτίβο μετά από μια εμβριθή συζήτηση γύρω από ένα έργο, για να προωθήσετε και να συνοψίσετε κάποιες από τις ιδέες και τις παρατηρήσεις που έγιναν στη διάρκειά της. Το μοτίβο

είναι χρήσιμο πριν από μια δραστηριότητα συγγραφής. Βοηθά τους μαθητές να σκέφτονται, να μιλούν και να γράφουν σε μια γλώσσα περιγραφική και καλλιεργεί την ικανότητά τους να κάνουν εύστοχες και ακριβείς παρατηρήσεις για ένα έργο τέχνης.

Κάποιες συμβουλές για το πώς να αρχίσω και πώς να χρησιμοποιήσω το μοτίβο;

Δώστε τον απαιτούμενο χρόνο στους μαθητές να ακούσουν αρκετές φορές το μουσικό κομμάτι, παροτρύνοντάς τους να ακούν σε αυτό κάθε φορά κάτι καινούργιο. Η άνεση χρόνου -ήσυχου και απρόσκοπτου για την ακρόαση και τον συλλογισμό- είναι απαραίτητη γι' αυτό το μοτίβο. Ενώ οι μαθητές συμπληρώνουν τη λίστα, εάν είναι εφικτό, αφήστε τη μουσική να παίζει σε μια πιο ήπια και χαμηλόφωνη ένταση.

Οι μαθητές μπορούν να εργαστούν είτε σε επίπεδο τάξης είτε χωρισμένοι σε μικρές ομάδες είτε μεμονωμένα. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν τις ιδέες τους, όπως προκύπτουν μέσα από τη συζήτηση είτε της ομάδας τους είτε της τάξης. Ο δάσκαλος μπορεί να σημειώνει στον πίνακα τα σχόλια τους. Έχετε επίσης τη δυνατότητα να διαφοροποιήσετε τον τρόπο που εργάζονται: μπορούν για παράδειγμα να συμπληρώσουν ο καθένας μόνος του μια πρώτη λίστα λέξεων, γράφοντας ιδέες σε αυτοκόλλητα χαρτάκια τα οποία μπορούν στη συνέχεια να αναρτηθούν σε έναν πίνακα με παρατηρήσεις από ολόκληρη την τάξη. Το ίδιο μπορεί να γίνει και σε επίπεδο ομάδας. Επίσης οι ιδέες και τα σχόλια των μαθητών θα μπορούσαν να καταγραφούν στον πίνακα από τους ίδιους ή τον δάσκαλο. Βεβαιωθείτε ότι οι λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή είναι κατανοητές και αναγνωρίσιμες από όλη την τάξη, προκαλώντας όποτε και όπως το κρίνετε μια διαφωτιστική συζήτηση. Κατά τη διάρκεια αυτών των συζητήσεων, αν κριθεί απαραίτητο, η λίστα συμπληρώνεται με νέα στοιχεία.

Ως φυσική συνέχεια του μοτίβου «ΔΥΟ ΕΠΙ ΔΕΚΑ» θα μπορούσε να είναι ένα άλλο μοτίβο που ενθαρρύνει τους μαθητές να μιλήσουν για τις παρατηρήσεις και τις ερμηνείες τους, όπως το μοτίβο «ΤΙ ΣΕ ΚΑΝΕΙ ΝΑ ΤΟ ΛΕΣ ΑΥΤΟ;» ή το «ΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ, ΔΙΕΡΩΤΗΣΗ».

Ενδεικτικές προτάσεις για μουσικά κομμάτια:

- Ίωάννου Μαΐστορος τοῦ Κουκουζέλου, «Ἀνοίξαντός σου τὴν χεῖρα» (Ἦχος πλ δ')
- Ἰακώβου Πρωτοψάλτου, «Κύριε, ἀναβαίνοντός σου ἐν τῷ σταυρῷ» (Ἦχος πλ δ', Δοξαστικό Ἀποστίχων τῆς Μ. Πέμπτης)
- Πέτρου Μπερεκέτου, «Θεοτόκε Παρθένε» (Ὁκτάηχον)
- Πέτρου Πελοποννησίου, «Κύριε, ἡ ἐν πολλαῖς ἁμαρτίαις» (Ἦχος πλ δ', Δοξαστικό τῶν Ἀποστίχων τῆς Μ. Τρίτης)
- Γρηγορίου Πρωτοψάλτου, Χερουβικός ὕμνος (Ἦχος γ', 1821)

- Μιχαήλ Χατζηθανασίου, «Άξιον ἐστίν», (Ήχος πλ α' - Φρύγιος, 1948)
- Tchaikovsky, Symphony No. 5 in E minor, op. 64 (a symphony, 1878)
- John Phillip Souza, Washington Post March (a concert band march, 1889)
- William Christopher Handy, St. Louis Blues, (ragtime blues, 1914)
- George and Ira Gershwin, Summertime (from "Porgy and Bess" opera, 1935)

[Ωστόσο χρησιμοποιήστε ελεύθερα οποιοδήποτε κομμάτι μπορεί να έχει σχέση με τρέχοντα ζητήματα που μελετάτε.]

14.β.5. ΧΡΩΜΑΤΑ, ΣΧΗΜΑΤΑ, ΓΡΑΜΜΕΣ [Colors, shapes, lines] Τι είναι, με τι μοιάζουν και τι κάνουν; Ένα μοτίβο για να εξερευνήσετε τις βασικές ποιότητες της Τέχνης

Περιγραφή

Το μοτίβο κινείται σε 4 βασικά στάδια.

1. Αφιερώστε λίγο χρόνο για να δείτε το έργο τέχνης. Αφήστε το βλέμμα σας να περιπλανηθεί επάνω του ελεύθερα και αβίαστα. Τι βλέπετε; Συγκεντρώστε μερικές πρώτες παρατηρήσεις από τους μαθητές σας και στη συνέχεια προχωρήστε στο επόμενο βήμα.

2. Παρατηρήστε το έργο και περιγράψτε με λεπτομέρεια τα χρώματα, τα σχήματα και τις γραμμές του. Δημιουργήστε έναν κατάλογο με 3 στήλες και καταγράψτε τα.

| ΧΡΩΜΑΤΑ | ΣΧΗΜΑΤΑ | ΓΡΑΜΜΕΣ |
|---|--|---|
| Ποια χρώματα βλέπετε; Περιγράψτε τα. | Τι είδους σχήματα βλέπετε; Περιγράψτε τα. | Ποια είδη γραμμών βλέπετε; Περιγράψτε τις. |
| | | |

3. Επιλέξτε ένα συγκεκριμένο χρώμα, σχήμα, ή γραμμή από αυτά που έχουν παρατεθεί στον κατάλογο και προσπαθήστε να περιγράψετε πώς συμβάλλει αυτό στη συνολική διάρθρωση και εκδίπλωση του έργου -πώς, δηλαδή, βοηθά το έργο να λειτουργήσει. Εξετάστε τα εξής ενδεχόμενα:

- ♣ Πώς επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το έργο τέχνης οργανώνει και διατυπώνει τον εσωτερικό του κόσμο -τα αισθήματα και τις ιδέες του;
- ♣ Πώς συμβάλλει στη δημιουργία της συγκεκριμένης διάθεσης που αποπνέει το έργο τέχνης;
- ♣ Ποια συμμετοχή έχει στο πώς φαίνεται και παρουσιάζεται προς τα έξω το έργο τέχνης;

- ✦ Με ποιο τρόπο συμμετέχει στην ιστορία που διηγείται το έργο τέχνης;
- ✦ Ποια είναι η συμβολή του στις ιδέες που παρουσιάζονται στο έργο τέχνης;

[Επαναλάβετε τη διαδικασία με τουλάχιστον δύο στοιχεία, επιλέγοντας από διαφορετική κάθε φορά στήλη].

4. Απαντήστε στις εξής ερωτήσεις: Ποιες νέες ιδέες έχετε τώρα για το έργο τέχνης; Τι βλέπετε τώρα που δεν έχετε δει πριν;

14. γ. Συγκρίνοντας και συνδέοντας

14.γ.1. ΒΑΖΟΝΤΑΣ ΤΙΤΛΟΥΣ [Headlines]

Ένα μοτίβο για να συνοψίζεις, συλλαμβάνοντας την ουσία ή τον πυρήνα ενός θέματος.

Περιγραφή

Το μοτίβο αυτό μοιάζει με τη διαδικασία που ακολουθεί μια δημοσιογραφική ομάδα, προκειμένου να επιλέξει τους κατάλληλους τίτλους για την εφημερίδα της. Λειτουργεί ως ένα όχημα με σκοπό να καλλιεργήσει την ικανότητα της συνθετικής σκέψης στους μαθητές, ώστε να διατυπώνουν συνοπτικά και συμπυκνωμένα ένα γεγονός, μια ιδέα ή ένα θέμα, συλλαμβάνοντας ταυτόχρονα την ουσία του.

1. Η θεμελιώδης ερώτηση την οποία θέτει ο καθηγητής σε αυτό το μοτίβο είναι: «Εάν επρόκειτο να γράψετε έναν τίτλο για το ζήτημα ή το θέμα μας -ο οποίος να εμπεριέχει την πιο ενδιαφέρουσα και σημαντική πτυχή του, αυτήν που θα έπρεπε να θυμόμαστε οπωσδήποτε- ποιος θα ήταν αυτός;»

2. Ένα δεύτερο ερώτημα με το οποίο μπορείτε να εξετάσετε σε ποιο βαθμό και με ποιο τρόπο αλλάζει μέσα από τη συζήτηση η άποψη των μαθητών για το «τι είναι κεντρικής σημασίας» στο υπό διερεύνηση θέμα είναι: «Πόσο έχει αλλάξει ο τίτλος σας μετά τη σημερινή συζήτηση; Σε ποιο βαθμό διαφέρει από ό,τι είπατε χθες;»

Ποιο είδος σκέψης ευνοεί αυτό το μοτίβο;

Βοηθάει τους μαθητές να συλλάβουν τον πυρήνα ή την "καρδιά" του ζητήματος που μελετούν ή διαπραγματεύονται. Επιπλέον τους βοηθάει να συνοψίζουν και να βγάζουν κάποια -προσωρινά έστω- συμπεράσματα.

Πότε και πού μπορώ να το χρησιμοποιήσω;

Το μοτίβο δουλεύει ιδιαίτερα καλά στο τέλος μιας συζήτησης ή συνεδρίασης της τάξης, στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές έχουν εξερευνήσει ένα θέμα και έχουν συγκεντρώσει ένα επαρκές υλικό νέων πληροφοριών ή γνώσεων γύρω από αυτό.

Μερικές συμβουλές για το πώς να αρχίσω και να χρησιμοποιήσω το μοτίβο;

Μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολύ αποτελεσματικά με το μοτίβο TPS (Think, Pair, Share). Για παράδειγμα, στο τέλος του μαθήματος ο δάσκαλος μπορεί να ρωτήσει: «Σκεφτείτε όλα όσα είπαμε σήμερα στην τάξη. Αν επρόκειτο τώρα να γράψετε έναν

τίτλο για το ζήτημα που επεξεργαστήκαμε και ο οποίος να συμπεριλαμβάνει την πιο σπουδαία πτυχή που θα έπρεπε να θυμάται κανείς, ποιος θα ήταν αυτός ο τίτλος;». Έπειτα, ο δάσκαλος μπορεί να προτρέψει τους μαθητές του: «Μοιραστείτε τον τίτλο με τον διπλανό σας». Η συνάντηση μπορεί να κλείσει με την ερώτηση: «Ποιος άκουσε έναν τίτλο που ήταν πράγματι καλός και συμπεριέλαβε τα θεμελιώδη του ζητήματος;»

Πώς γίνεται μια σκέψη ορατή και πώς μπορώ να την τεκμηριώσω;

Οι απαντήσεις των μαθητών μπορούν να καταγράφονται -ή και να μαγνητοφωνούνται- έτσι ώστε να δημιουργηθεί ένας κατάλογος τίτλων της τάξης. Από καιρού εις καιρόν ο κατάλογος μπορεί να αναθεωρείται και να ανανεώνεται, καθώς η τάξη μαθαίνει περισσότερα πράγματα για το θέμα.

14.γ.2. ΣΥΝΔΕΟΝΤΑΣ, ΕΠΕΚΤΕΙΝΟΝΤΑΣ, ΠΡΟΚΑΛΩΝΤΑΣ [Connect, extend, challenge]

Ένα μοτίβο για τη σύνδεση των νέων ιδεών με την προηγούμενη γνώση.

Περιγραφή

| | |
|------------------|---|
| ΣΥΝΔΕΣΕ | Με ποιον τρόπο συνδέονται οι πληροφορίες που παρουσιάζονται με ό,τι ήδη γνωρίζεις; |
| ΕΠΕΚΤΕΙΝΕ | Ποιες από τις νέες ιδέες που απέκτησες επεκτείνουν ή ωθούν τη σκέψη σου σε νέες κατευθύνσεις; |
| ΠΡΟΚΑΛΕΣΕ | Τι εξακολουθεί να σε προκαλεί ή να σου προκαλεί σύγχυση; Ποιες ερωτήσεις, αναζητήσεις ή γρίφους έχεις αυτή τη στιγμή; |

Ποιο είδος σκέψης ευνοεί αυτό το μοτίβο;

Βοηθάει τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις μεταξύ των νέων ιδεών και προηγούμενης γνώσης. Επίσης τους ενθαρρύνει να αποτιμήσουν τις ερωτήσεις, τις συγχύσεις και τις δυσκολίες που προοδευτικά ξεδιπλώνονται πάνω σε ό,τι μαθαίνουν.

Πότε και πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί;

Η φυσική θέση αυτού του μοτίβου είναι μετά την απόκτηση μιας νέας γνώσης από τους μαθητές. Δεν έχει σημασία η ποσότητα της ύλης· μπορεί να είναι ένα μάθημα ή μια ολόκληρη θεματική ενότητα. Το μοτίβο είναι ευρύτατα εφαρμόσιμο: χρησιμοποιήστε το αφού οι μαθητές έχουν εξερευνήσει ένα έργο τέχνης ή ο,τιδήποτε άλλο στο Πρόγραμμα Σπουδών. Επιχειρήστε να το εφαρμόσετε ως ένα είδος στοχασμού στη διάρκεια του μαθήματος, μετά από ένα project διαρκείας ή όταν έχετε ολοκληρώσει μια ενότητα μελέτης. Επίσης, επιχειρήστε να το εφαρμόσετε μετά από κάποιο άλλο μοτίβο.

Μερικές συμβουλές για να αρχίσω και να χρησιμοποιήσω το μοτίβο;

Είναι αποτελεσματικό είτε εργάζεσθε με όλη την τάξη είτε με μικρές ομάδες ή ακόμη και ατομικά. Διατηρείστε μια αναγνωρίσιμη καταγραφή των ιδεών των μαθητών. Αν εργάζεσθε με ομάδες, ζητείστε από τους μαθητές να μοιραστούν κάποιες ιδέες τους και να δημιουργήσουν έναν κατάλογο με τις ιδέες τους και να τις εντάξουν σε μία από τις τρεις κατηγορίες. Ή ζητήστε από τους μαθητές να γράψουν τις ατομικές τους απαντήσεις σε αυτοκόλλητα χαρτάκια, μαζέψτε τα και διαμορφώστε έναν «χάρτη τάξης». Καταστήστε ορατή και αναγνώσιμη τη σκέψη των μαθητών: να προσθέτετε συνεχώς νέες ιδέες στις λίστες και να επανέρχεστε στις ιδέες και τα ερωτήματα των μαθητών, καθώς αυξάνεται η κατανόηση τους γύρω από ένα θέμα.

14.γ.3. ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΕΣ ΣΥΝΔΕΞΕΙΣ - ΜΕΤΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΑΛΛΗΓΟΡΙΕΣ [Creative comparisons]

Ένα μοτίβο για τη δημιουργία μεταφορών

Περιγραφή

14.γ.3.α.

Το μοτίβο ακολουθεί 4 στάδια:

1. Απαντήστε στην ερώτηση: Τι βλέπετε στο έργο τέχνης; Τι ξέρετε για το θέμα που αυτό πραγματεύεται;
2. Συνδέστε το επιλέγοντας μια κατηγορία από την παρακάτω λίστα (στήλες Α και Β) ή επινοώντας μια δική σας κατηγορία.
3. Φανταστείτε: Εάν το έργο τέχνης ήταν ένα είδος (στήλες Α και Β), τι θα ήταν;
4. Παρουσιάστε και εξηγήστε τρεις τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να συνδεθούν. Μια καλή ιδέα είναι να επιλέξετε για σύνδεση μια κατηγορία που έχει έντονη διαφορά ως προς τα τυπικά ή μορφολογικά χαρακτηριστικά της με το έργο τέχνης. Για παράδειγμα:

| Α | Β |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ♣ Μουσικά όργανα ♣ Φυτά ♣ Παιχνίδια ♣ Πόλεις ♣ Μέρη του σώματος ♣ Έπιπλα ♣ Βιβλία | <ul style="list-style-type: none"> ♣ Έργα τέχνης όλων των ειδών (για θέματα που δεν είναι έργα τέχνης) ♣ Πίνακες ζωγραφικής (για οποιοδήποτε θέμα ή έργο τέχνης δεν είναι ζωγραφική) ♣ Μουσική (για οποιοδήποτε θέμα ή έργο τέχνης δεν είναι μουσική) ♣ Αρχιτεκτονική (Μνημεία, Δημόσια κτίρια, κατασκευές) |

14.γ.3.β.

Μπορείτε να εφαρμόσετε το μοτίβο αντικαθιστώντας το έργο τέχνης με ένα θέμα ή ζήτημα που πραγματεύεστε στην τάξη από το Πρόγραμμα Σπουδών. Σε αυτήν την περίπτωση, καλείτε τους μαθητές σας να ακολουθήσουν τα 4 στάδια ως εξής:

1. Απαντήστε στην ερώτηση: Τι ξέρετε για το θέμα που πραγματευόμαστε;

2. Συνδέστε το επιλέγοντας μια κατηγορία από την παραπάνω λίστα (στήλη Β) ή επινοώντας μια δική σας κατηγορία.

3. Φανταστείτε: Εάν το θέμα ήταν ένα έργο τέχνης (από τη στήλη Β), τι θα ήταν;

4. Παρουσιάστε και εξηγήστε τρεις τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να συνδεθούν. Μια καλή ιδέα είναι να επιλέξετε για σύνδεση μια κατηγορία που έχει έντονη διαφορά ως προς τα τυπικά ή μορφολογικά χαρακτηριστικά της με το θέμα.

Τι είδους σκέψης ενθαρρύνει αυτό το μοτίβο;

Το μοτίβο ενθαρρύνει τον μεταφορικό τρόπο σκέψης που είναι απαραίτητος για τη δουλειά και τη δράση του καλλιτέχνη αλλά και για τη δημιουργική σκέψη ή δράση σε όλους τους κλάδους των σπουδών. Οι μεταφορές προκαλούν και ερεθίζουν τη φαντασία μας, ώστε για να δημιουργούμε συνδέσεις ή συγκρίσεις μεταξύ ανόμοιων πραγμάτων και συχνά οδηγεί σε μια βαθύτερη και πληρέστερη κατανόηση.

Πότε και πού μπορεί να χρησιμοποιηθεί;

Η κατασκευή μεταφορών βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν άγνωστα σε αυτούς θέματα και να τα συσχετίσουν με όσα ήδη γνωρίζουν. Χρησιμοποιήστε το μοτίβο, όταν θέλετε να βοηθήσετε τους μαθητές σας είτε να κάνουν συνδέσεις μεταξύ διαφορετικών και ανόμοιων στοιχείων, πραγμάτων ή ιδεών είτε για να τους ωθήσετε σε νέες ιδέες και λύσεις για τα ζητήματα που τους απασχολούν.

Κάποιες συμβουλές για την έναρξη και τη χρήση αυτού του μοτίβου;

Ξεκινήστε το μοτίβο ενθαρρύνοντας τους μαθητές σας να παρατηρήσουν προσεκτικά το έργο τέχνης ή τις σκόρπιες σκέψεις τους σχετικά με το θέμα (brainstorming). Δημιουργήστε ένα αρχείο με τις ιδέες των μαθητών το οποίο θα είναι ορατό σε όλους. Όταν θα παρουσιάσετε το μοτίβο για πρώτη φορά, υποδείξτε τους ένα δικό σας παράδειγμα δημιουργικής σύγκρισης επιλέγοντας ανάμεσα σε ένα έργο τέχνης -ή ένα θέμα- και μια κατηγορία από την παραπάνω λίστα. Στη συνέχεια ζητήστε από τους μαθητές σας να επινοήσουν δικούς τους τρόπους για να συνδέσουν το έργο τέχνης ή το θέμα με «αυτό που θα μπορούσε να είναι αν ήταν φυτό, παιχνίδι, πόλη κ.λπ.» Υπενθυμίζετε στους μαθητές σας να χρησιμοποιούν τις σκόρπιες ιδέες που έριξαν πριν (brainstormed) ή τις παρατηρήσεις που έχουν κάνει στην αναζήτηση νέων συνδέσεων και μεταφορών.

Εναλλακτικά, οι μαθητές μπορούν να γράψουν τις απαντήσεις τους

μεμονωμένα σε αυτοκόλλητο χαρτί σημειώσεων (post-it) και να τις τοποθετήσουν στον πίνακα -όπου ήδη έχετε φτιάξει ένα διάγραμμα- με τις αλληγορίες και τις μεταφορές. Με αυτόν τον τρόπο θα καταστήσετε ορατό τον τρόπο σκέψης των μαθητών και θα τον διατηρήσετε ζωντανό, ανανεώνοντάς τον με την πάροδο του χρόνου. Φροντίστε ώστε να βελτιώνετε συνεχώς τον πίνακα, προσθέτοντας σε αυτόν νέες ιδέες και σκέψεις σχετικά με τις μεταφορές ή τις αλληγορίες και επανεξετάζοντας τις ήδη υπάρχουσες καθώς η γνώση και η κατανόηση των μαθητών για το θέμα θα αυξάνεται.

14.δ. Εξέταση από διαφορετικές γωνίες θέασης,

14.δ.1. ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ, ΓΝΩΡΙΖΩ, ΦΡΟΝΤΙΖΩ [Perspective, know, care about]

Ένα μοτίβο για την εξοικείωση με τις εσωτερικές -και μη ορατές εκ πρώτης όψεως- γωνίες θέασης.

Περιγραφή

Υπάρχουν τρία θεμελιώδη ερωτήματα που οδηγούν τους μαθητές στην κατανόηση και τη διερεύνηση μιας άποψης:

1. Τι μπορεί να αντιλαμβάνεται, να σκέφτεται ή να νιώθει το υπό διερεύνηση πρόσωπο ή η πράγμα;
2. Τι θα μπορούσε ίσως να γνωρίζει ή να πιστεύει;
3. Τι είναι αυτό για το οποίο πιθανόν να νοιάζεται και τι να φροντίζει;

Ποιο είδος σκέψης ευνοεί αυτό το μοτίβο;

Βοηθάει τους μαθητές να εξερευνούν διάφορες οπτικές και απόψεις, καθώς επιχειρούν να φανταστούν ιδέες, γεγονότα, προβλήματα ή ζητήματα με διαφορετικούς τρόπους και από διαφορετικές γωνίες θέασης.

Πότε και πού μπορώ να το χρησιμοποιήσω;

Χρησιμοποιείτε το μοτίβο όταν θέλετε οι μαθητές σας να διευρύνουν τη σκέψη τους και να κοιτάζουν με διαφορετικό τρόπο τα πράγματα. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα εισαγωγικό είδος για τη λύση ενός προβλήματος που τίθεται από μια ιδεοθύελλα (brainstorming), η οποία μας εισάγει σε ένα ζήτημα, θέμα ή αντικείμενο. Μπορεί επίσης να ζωντανέψει στους μαθητές αφηρημένες έννοιες, εικόνες ή γεγονότα.

Η εξερεύνηση διαφορετικών οπτικών και απόψεων μπορεί να οδηγήσει σε βαθύτερη, πληρέστερη και πιο προσωπική κατανόηση του ζητήματος που μελετούμε. Έτσι, για παράδειγμα, το να φανταστεί κάποιος τον εαυτό του ως αριθμητή ενός κλάσματος, είναι πιθανόν να τον βοηθήσει σε μια καλύτερη κατανόηση κάποιου μαθηματικού προβλήματος. Η εξερεύνηση διαφορετικών οπτικών και απόψεων μπορεί επίσης να διευρύνει τις δυνατότητες για περαιτέρω εξερεύνηση. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη μέθοδο, ένας μαθητής θα μπορούσε

να γράψει ένα ποίημα από την πλευρά του σπαθιού ενός στρατιώτη, το οποίο εγκαταλείφθηκε στο πεδίο της μάχης.

Κάποιες συμβουλές για το πώς να αρχίσω και πώς να χρησιμοποιήσω το μοτίβο;

Το μοτίβο ζητάει από τους μαθητές:

1. Να "εισέλθουν" στην ψυχή και στον ρόλο ενός χαρακτήρα ή ενός αντικειμένου, μιας εικόνας που βλέπουν, μιας ιστορίας που διαβάζουν, ενός στοιχείου από ένα έργο τέχνης ή ενός ιστορικού γεγονότος που συζητείται.

2. Να ταυτιστούν με αυτά και να φανταστούν τους εαυτούς τους εντός της οπτικής και του πλαισίου που αυτά λειτουργούν.

Αρχίζοντας την εφαρμογή του μοτίβου ο δάσκαλος πρέπει να καλέσει τους μαθητές να δουν μian εικόνα και να τους ζητήσει να παραγάγουν έναν κατάλογο διαφόρων πλευρών ή απόψεων που εμπεριέχονται σε αυτήν. Στη συνέχεια οι μαθητές, αφού επιλέξουν μια από αυτές, ταυτίζονται με αυτήν και μιλούν εξ ονόματός της, λέγοντας τι αντιλαμβάνονται, τι γνωρίζουν, τι νιώθουν, για ποιο πράγμα νοιάζονται και για τι ενδιαφέρονται. Κάποιες φορές, η οπτική ή η άποψη την οποία εκφράζουν οι μαθητές μπορεί ανακοινώνεται εκ των προτέρων. Άλλες φορές, μπορεί όχι· τότε η τάξη μπορεί να υποθέσει εξ ονόματος ποιας πλευράς μιλούν.

Καθώς μιλούν και γράφουν, οι μαθητές μπορούν κάλλιστα να προχωρήσουν πέρα από αυτές τις αρχικές ερωτήσεις. Ενθαρρύνετέ τους να αναμετρηθούν με τον χαρακτήρα του προσώπου ή του πράγματος που διάλεξαν και συζητήστε για την εμπειρία τους. Οι μαθητές μπορούν να αυτοσχεδιάσουν ένα σύντομο προφορικό ή γραπτό μονόλογο, παρουσιάζοντας τη γωνία θέασης που έχουν αποδεχθεί να ενσαρκώσουν. Μπορούν επίσης να δουλέψουν σε ζεύγη, με τον ένα από τους δυο να υποβάλλει ερωτήσεις στον άλλο, ώστε να αναδεικνύεται ο υποδυόμενος χαρακτήρας και να εκφράζεται με πιστότητα η άποψή του.

Πώς γίνεται ορατή και εμφανής η σκέψη και πώς μπορώ να την τεκμηριώσω;

Οι απαντήσεις των μαθητών μπορούν να κατατίθενται γραπτά, έτσι ώστε οι διαφορετικές απόψεις να εξετάζονται και να αντιπαραβάλλονται. Αυτό μπορεί να πάρει τη μορφή μιας σχάρας ή πλέγματος, όπου οι απόψεις κατηγοριοποιούνται στην κορυφή (οριζόντια) και οι τρεις ερωτήσεις μπαίνουν στην αριστερή πλευρά (κάθετα). Χρησιμοποιώντας τη σχάρα, ο δάσκαλος μπορεί να ρωτά, ποια θέση φαίνεται πιο οικεία στον καθένα.

14.ε. Ερμηνεία και αιτιολόγηση

14.ε.1. «Τι σε κάνει να το λες αυτό;» [What makes you say that?]

Συλλογιστικό μοτίβο με στόχο την ερμηνεία και την αιτιολόγηση.

Περιγραφή

Υπάρχουν δύο βασικά ερωτήματα για αυτό το μοτίβο. Το πρώτο ερώτημα αφορά την ερμηνεία και το δεύτερο αναζητά την αιτιολόγηση.

1. Τι συμβαίνει;
2. Τι βλέπεις που σε κάνει να το λες αυτό;

Τι είδους σκέψεις και συλλογισμούς προκαλεί ή ενθαρρύνει αυτό το μοτίβο;

Αυτό το μοτίβο βοηθά τους μαθητές να περιγράψουν τι βλέπουν ή τι γνωρίζουν και τους ζητά να οικοδομήσουν εξηγήσεις. Προωθεί την αποδεικτική συλλογιστική (σκέψη βασισμένη στοιχεία) και, επειδή καλεί τους μαθητές να μοιραστούν τις ερμηνείες τους, ενθαρρύνει τους μαθητές να κατανοήσουν εναλλακτικές λύσεις και πολλαπλές εκδοχές ή προοπτικές.

Πότε και πού μπορώ να το χρησιμοποιήσω;

Επειδή τα βασικά ζητήματα σε αυτό το μοτίβο είναι ευέλικτα, είναι χρήσιμο κατά την εξέταση γνωστικών αντικειμένων, όπως έργα τέχνης ή ιστορικά εκθέματα. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για να διερευνήσει ένα ποίημα, να κάνει επιστημονικές παρατηρήσεις και υποθέσεις ή να διερευνήσει πιο αφηρημένες έννοιες, όπως η δημοκρατία, η ισότητα, η δικαιοσύνη κ.α. Το μοτίβο μπορεί να προσαρμοστεί σε οποιοδήποτε σχεδόν θέμα και μπορεί επίσης να είναι χρήσιμο για τη συγκέντρωση πληροφοριών από τους μαθητές σχετικά με γενικές έννοιες κατά την εισαγωγή μιας νέας θεματικής ενότητας.

Ποιες είναι οι συμβουλές για την έναρξη και τη χρήση αυτού του μοτίβου;

Στις περισσότερες περιπτώσεις, το μοτίβο παίρνει τη μορφή μιας συνομιλίας - με ολόκληρη την τάξη ή με μια ομάδα- γύρω από ένα αντικείμενο ή θέμα. Μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί σε μικρές ομάδες ή και μεμονωμένα άτομα. Καθώς εισάγει το μοτίβο στην τάξη για πρώτη φορά ο δάσκαλος, μπορεί να οικοδομήσει σταδιακά την αποδεικτική συλλογιστική μέσα από ένα πλαίσιο διαλόγου με τους μαθητές του: κάνοντας συνεχώς την ερώτηση «τι σε κάνει να το λες αυτό;» μετά από κάθε απάντηση, τοποθέτηση ή ερμηνεία του μαθητή. Με τον καιρό οι μαθητές θα αρχίσουν να υποστηρίζουν τις ερμηνείες τους καταθέτοντας τα αποδεικτικά στοιχεία αυτόματα, ακόμη και χωρίς να τους ζητηθεί, και τελικά θα εσωτερικεύσουν τον τρόπο λειτουργίας του μοτίβου.

Όταν χρησιμοποιείται αυτό το μοτίβο σε μια συνομιλία με την ομάδα μπορεί να είναι αναγκαίο να σκεφτούμε εναλλακτικές μορφές τεκμηρίωσης που δεν παρεμποδίζουν τη ροή της συζήτησης. Μια επιλογή είναι να καταγραφεί η συζήτηση στην τάξη με βίντεο ή μαγνητόφωνο. Ακούγοντας και σημειώνοντας τις διατυπώσεις και τους συλλογισμούς των μαθητών σας, μπορεί να σας βοηθήσει να διαπιστώσετε την πρόοδό τους. Το λεξιλόγιο και η οργάνωση του λόγου των μαθητών μπορεί να χρησιμεύσουν σαν ένα είδος τεκμηρίων, που θα βοηθήσει στη

δημιουργία ενός «κανόνα» για το τι είναι αυτό που καθιστά μια ερμηνεία ικανοποιητική ή μια αιτιολόγηση επαρκή.

Μια άλλη επιλογή είναι να κάνετε ένα γράφημα ή να διατηρήσετε έναν συνεχώς ανανεούμενο κατάλογο των εξηγήσεων ή των διευκρινίσεων που ειπώθηκαν στην τάξη. Καθώς οι ερμηνείες και οι εξηγήσεις θα απλώνονται και θα βαθαίνουν, σημειώστε τις αλλαγές και να προκαλέστε περαιτέρω συζήτηση για αυτές. Οι κατάλογοι αυτοί μπορεί επίσης να προκαλέσουν περαιτέρω έρευνα και αναζήτηση για νέα στοιχεία. Επίσης μπορείτε να αναθέσετε ομαδικές ή ατομικές εργασίες στους μαθητές που να εμπεριέχουν τη διαδικασία της τεκμηρίωσης των απόψεών τους μέσα από σχέδια, σκίτσα, ζωγραφιές, κατασκευές ή κείμενα, και τα οποία θα μπορούν να εμφανιστούν και να επανεξεταστούν μέσα στην τάξη.

14.ε.2. ΕΚΤΙΜΗΣΗ, ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ, ΔΙΕΡΩΤΗΣΗ [Claim, support, question]

Ένα μοτίβο στοχασμού και απόδειξης

Περιγραφή

1. Διατύπωσε μια **εκτίμηση** γύρω από ένα έργο τέχνης ή θέμα.

[**Εκτίμηση:** μια εξήγηση ή ερμηνεία για κάποια πλευρά ενός έργου τέχνης ή ζητήματος.]

2. Ενίσχυσε με επιχειρήματα και **υποστήριξε** την εκτίμησή σου.

[**Υποστήριξη:** Με πράγματα που βλέπεις, που αισθάνεσαι και γνωρίζεις που ενισχύουν την αρχική σου εκτίμηση.]

3. Προσπάθησε να **αναρωτηθείς** σχετικά με την εκτίμησή σου;

[**Διερώτηση:** Τι αφέθηκε μετέωρο; Τι δεν έχει εξηγηθεί; Ποια νέα ζητήματα γείρει η αξίωσή σου;]

Για ποιο λόγο να χρησιμοποιήσω το μοτίβο;

Να βοηθήσουμε τους μαθητές να αναπτύξουν στοχαστικές ερμηνείες ενός έργου τέχνης ή θέματος, ενθαρρύνοντάς τους να συζητούν λογικά και με αποδεικτικά στοιχεία.

Πότε και πού μπορώ να το χρησιμοποιήσω;

Χρησιμοποιείτε το μοτίβο με έργα τέχνης και ζητήματα του Προγράμματος Σπουδών που απαιτούν εξήγηση ή είναι ανοικτά σε ερμηνεία.

Κάποιες συμβουλές για την έναρξη και τη χρήση αυτού του μοτίβου;

Σχεδιάστε τη δραστηριότητα για όλη την τάξη και εν συνεχεία δουλέψτε με μικρές ομάδες ή ατομικά. Χρησιμοποιήστε την εκ περιτροπής, έτσι ώστε το κάθε μέλος της ομάδας να έχει τη δυνατότητα να εκφράσει μια εκτίμηση-αξίωση, να επιχειρήσει την ενίσχυσή της και να υποβάλλει ένα ερώτημα. Ακολουθώντας την αναφορά του καθενός, δώστε χρόνο για να συζητήσετε ως ομάδα το έργο τέχνης ή το θέμα σε σχέση με τη συγκεκριμένη αξίωση, πριν προχωρήσετε στον επόμενο μαθητή. Αφού ο καθένας κάνει ένα γύρο, ζητήστε από τους μαθητές να στοχαστούν

τι έχει ειπωθεί μέχρι στιγμής και να συζητήσουν ποιες νέες σκέψεις τούς έχουν γεννηθεί γύρω από το έργο ή το θέμα.

14.στ. Άλλες δημιουργικές τεχνικές...

... που αποσκοπούν πέρα από την προσωπική έκφραση στην παρατήρηση και οικειοποίηση του έργου τέχνης.

14.στ.1. Δημιουργία κολλάζ

Πρόκειται για μια απλή μέθοδο που μπορεί να εφαρμοστεί είτε ως αφόρμηση είτε για την επεξεργασία ενός θέματος. Οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, καλούνται να εκφράσουν καλλιτεχνικά ένα θέμα, μια ιδέα, την άποψή τους, τα συναισθήματά τους για κάτι, δημιουργώντας ένα πόστερ, μια ανακοίνωση, μια παρουσίαση, μια καταγραφή ιδεών, μια σύνοψη περιεχομένου κ.ά, χρησιμοποιώντας γραπτό λόγο, σκίτσο, ή/και κομμάτια από εφημερίδες και περιοδικά. Δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσουν ολόκληρες φωτογραφίες· μπορούν να δημιουργήσουν συνθέσεις με κομμάτια από αυτές. Μπορεί να εξελιχθεί ακόμη και σε μια πλήρη ανασύνθεση του έργου:

- Με πολλές εικόνες ή έργα ενός ζωγράφου οι μαθητές δημιουργούν μια άλλη εκδοχή του έργου του
- Συνδυάζουν το έργο τέχνης με φωτογραφίες από περιοδικά
- Δημιουργούν κάρτες με τεχνική κολλάζ - επιλέγοντας λεπτομέρειες από έργα τέχνης

14.στ.2. Ζωγραφική

- Οι μαθητές παίρνουν ένα μέρος της εικόνας και ζωγραφίζουν τη συνέχεια της
- Επιζωγραφίζουν με δικά τους χρώματα μια εκδοχή του έργου τέχνης, σε γκρι αποχρώσεις
- Απομονώνουν μοτίβα και τα επαναλαμβάνουν για να δημιουργήσουν μια καινούργια οπτική άποψη

15. Αντιγνωμίες

Πρόκειται για τεχνική ανταλλαγής αντίθετων απόψεων μεταξύ ομάδων ή ατόμων. Βοηθά τα παιδιά να ασκηθούν στον διάλογο, στην ανεύρεση επιχειρηματολογίας, στην ύπαρξη αντίθετων απόψεων, στην τέχνη της πειθούς. Βοηθά επίσης στην έκφραση ακραίων απόψεων και γνώμων στο ασφαλές περιβάλλον του σχολείου. Οι αντιγνωμίες δεν είναι αυτοσκοπός. Αποτελούν μέρος της διερευνητικής διεργασίας ενός θέματος και συνήθως συνοδεύονται από συμπεράσματα και συζήτηση στην τάξη.

16. Επισκέψεις

Υπάρχουν δύο είδη επισκέψεων που ακολουθούν παρόμοιες τεχνικές. Οι πραγματικές και οι εικονικές. Για τις επισκέψεις χρειάζεται τα παιδιά να εργαστούν σε ομάδες για την επιλογή του τόπου που θα επισκεφθούν, για την προετοιμασία της επίσκεψης (πώς θα πάμε, τι θα πάρουμε μαζί μας, πώς θα προετοιμαστούμε, τι χρειάζεται να ξέρουμε για τον τόπο και τους ανθρώπους τους, τι δώρα θα δώσουμε, τι θα πρέπει να προσέξουμε εκεί, τι θέλουμε να ρωτήσουμε, τι θα τους πούμε για μας, τον τόπο μας, την παράδοσή μας κ.ά.).

Οι πραγματικές επισκέψεις μπορεί να γίνουν σε τόπους ενδιαφέροντος με γνώμονα τη σχέση τους με τη θεματική ενότητα (μουσείο, ναός, θρησκευτικοί τόποι λατρείας, χώροι με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά) ή με σκοπό τη συνάντηση με άλλους ανθρώπους (ενορία, θρησκευτική κοινότητα, μη κυβερνητικές οργανώσεις, νοσοκομεία, ιδρύματα, φορείς, οργανισμοί κ.ά.)

Οι εικονικές επισκέψεις μπορούν να οργανωθούν στο παρόν, στο παρελθόν ή στο μέλλον, σε τόπους που ενδιαφέρουν τη θεματική ενότητα του μαθήματος. Οι εικονικές επισκέψεις στο παρόν μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσω διαδικτύου είτε σε σχετικούς ιστότοπους (όπου γίνεται ο έλεγχος της προετοιμασίας της τάξης) είτε, στην καλύτερη περίπτωση, με επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο μέσω διαδικτύου με πρόσωπα και φορείς.

17. Θεματική προσέγγιση

Στην ενασχόληση με ένα θέμα ή μία ενότητα ο διδάσκων μπορεί να επιλέξει ένα θέμα, μέσω του οποίου να προσεγγίσει το περιεχόμενο του συνόλου της θεματικής ενότητας. Μπορεί να επιλέξει ένα πρόσωπο ή μερικούς χαρακτήρες και να παρακολουθήσει την πιθανή σχέση, την πορεία και τις αντιδράσεις τους σε κάθε επιμέρους θέμα της ενότητας. Μπορεί να επιλέξει κάτι που χαρακτηρίζει τη ζωή (ένδυση, φαγητό, ζωή των ανδρών, των γυναικών, των παιδιών) ή τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (εργασία, έθιμα, λατρευτικές πράξεις) ή ακόμα τις πιθανές σκέψεις και απόψεις (δικαιοσύνη, ελευθερία, ισότητα, ανθρώπινες σχέσεις) ενός ατόμου ή μιας ομάδας ατόμων. Η τεχνική αυτή μπορεί να εφαρμοστεί είτε στην επεξεργασία διαφόρων φάσεων μιας ομάδας ανθρώπων (ιστορίες της Βίβλου, μιας θρησκείας ή μιας εποχής) ή διαφορετικών ομάδων (ιστορία μιας θρησκείας σε εξέλιξη ή διαφορετικών θρησκειών, ομολογιών και κοινοτήτων).

18. Συζήτηση στρογγυλής τραπέζης

Σε αυτή τη δραστηριότητα, άτομα ή εκπρόσωποι ομάδων παρουσιάζουν τις απόψεις τους για ένα θέμα σε συγκεκριμένο χρόνο, έχοντας τη δυνατότητα της δευτερολογίας. Οι υπόλοιποι μαθητές απαρτίζουν το κοινό, που έχει τη δυνατότητα να θέσει ερωτήματα και να εκφράσει απόψεις. Η συζήτηση αυτή μπορεί να είναι η

ανακοίνωση των αποτελεσμάτων μιας έρευνας σε ομάδες, αλλά και κάθε ανακοίνωση και συζήτηση που έπεται μιας δραστηριότητας του μαθήματος (επίσκεψη, μελέτη περίπτωσης, παιχνίδι ρόλων, αξιολόγηση κ. ά.)

19. Χιονοστιβάδα

Οι μαθητές ασχολούνται με μια ερώτηση, μια περίπτωση ή ένα φύλλο εργασίας, σε ζευγάρια για 10 λεπτά. Αφού καταγράψουν ό,τι χρειάζεται, συνεργάζονται με ένα άλλο ζευγάρι στο ίδιο θέμα. Στη συνέχεια, δύο τετράδες επαναλαμβάνουν τη διαδικασία. Οι ομάδες των 8 ανακοινώνουν το αποτέλεσμα της εργασίας τους, ή και τη διαδικασία που ακολούθησαν, ανάλογα με το θέμα και τις επιλογές του διδάσκοντος.

20. Αφήγηση ιστοριών

Η αφήγηση και μάλιστα με τη συνοδεία ήχων και μουσικής, βοηθά τους μαθητές να οξύνουν τη φαντασία τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση για τις σκέψεις τους, να ασκηθούν στη χρήση των άλλων αισθήσεων, πλην της όρασης. Η αφήγηση προσφέρει στο σύνολο της τάξης μια κοινή εμπειρία και πλέον της αφόρμησης, είναι κατάλληλη για την επεξεργασία ενός θέματος. Αν και η συζήτηση για την εμπειρία της αφήγησης δεν είναι πάντοτε απαραίτητη (μπορεί ο διδάσκων να αφήσει τα παιδιά να έχουν τις δικές τους σκέψεις και προσεγγίσεις), αν συνδυαστεί με συζήτηση ή με φύλλο εργασίας, μπορεί αυτά να μη σχετίζονται με αυτή καθαυτήν την ιστορία, αλλά με τα συμπεράσματα που κάθε παιδί έβγαλε από την εμπειρία της αφήγησης.

21. Βιωματικές τεχνικές - δραστηριότητες

Με αυτές:

- η θεολογική γνώση συνδέεται με τη ζωή και τις εμπειρίες των μαθητών
- καλλιεργείται η δημιουργική σκέψη και η έκφρασή τους
- καλλιεργείται η αυτονομία και υπευθυνότητα
- αναπτύσσεται στην τάξη πνεύμα συνεργατικότητας, ομαδικότητας, συμμετοχής και κοινής δράσης
- διαφορετικές γνώσεις συνδέονται μεταξύ τους
- (διεπιστημονικότητα/διαθεματικότητα)
- οι μαθητές κατακτούν όχι μόνο θεωρητική γνώση αλλά και πρακτική και κοινωνική μάθηση
- το μάθημα γίνεται μια πραγματική εμπειρία

Ενδεικτικές τεχνικές εκπαιδευτικού δράματος

i. Δραματοποίηση / Σκηνές ή στιγμιότυπα

Οι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες σχεδιάζουν και παρουσιάζουν σκηνές από ιστορίες χρησιμοποιώντας κίνηση και λόγο. Όσο κι αν η σκηνή είναι προετοιμασμένη, βασίζεται στον αυτοσχεδιασμό. Επίσης μπορούν να παρουσιάσουν σκηνές ή στιγμιότυπα πάνω σε φανταστικές ιστορίες που σκαρώνουν οι ίδιοι προκειμένου να αναδείξουν μια κατάσταση (π.χ. χριστιανούς που προσπαθούν να κρύψουν τις εικόνες την εποχή της Εικονομαχίας).

ii. Προσομοίωση

Οι μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους μιας υποθετικής ομάδας ατόμων και ανιχνεύουν τις σχέσεις και τις συμπεριφορές που προκύπτουν από τους ρόλους τους. Με την τεχνική αυτή, τα παιδιά διευκολύνονται στο να ανακαλύψουν νέες προσεγγίσεις σε καθημερινά γεγονότα κοντινά ή μακρινά, να συναισθανθούν τα ζητήματα που προκύπτουν όταν οι συνθήκες διαβίωσης είναι διαφορετικές από τις δικές τους. Για προσομοίωση προσφέρονται γεγονότα του παρελθόντος ή του παρόντος, σκηνές της Βίβλου ή της ιστορίας προσώπων, διαμάχες (δικαστικές ή της καθημερινότητας), συνεντεύξεις με ιστορικά πρόσωπα κ.ά.

iii. Θετικό - Αρνητικό

Δύο άκρες ενός διαδρόμου στην τάξη ορίζονται ως το θετικό και το αρνητικό. Στη μέση του διαδρόμου χαράσσεται μια γραμμή με ένα ερωτηματικό. Ο εκπαιδευτικός κάνει στην τάξη ερωτήσεις ή αναφέρει κάποιες θέσεις. Οι μαθητές, ανάλογα με τη γνώμη τους, πηγαίνουν στη θετική ή στην αρνητική πλευρά του διαδρόμου. Στο κέντρο μπορούν να μείνουν όσοι έχουν αμφιβολίες, ή δεν θέλουν να απαντήσουν σε μια ερώτηση. Τα παιδιά στέκονται στις διαβαθμίσεις του θετικού και του αρνητικού (συμφωνώ απόλυτα, σχετικά, λίγο κλπ.) Ο εκπαιδευτικός ρωτάει τους μαθητές για ποιο λόγο επέλεξαν τη συγκεκριμένη θέση. Μπορεί να μείνει όσο θέλει σε κάθε θέση ή ερώτηση, να δημιουργήσει συζήτηση, να προκαλέσει διάλογο, ή να περάσει σε επόμενη θέση ή ερώτηση. Οι μαθητές, μετά από κάθε ερώτηση και διάλογο, έχουν τη δυνατότητα να αλλάξουν θέση στον διάδρομο.

Η τεχνική αυτή είναι γρήγορη, διευκολύνει τους μαθητές να διαμορφώσουν άποψη και να την εκφράσουν, να συζητήσουν, να ανταλλάξουν απόψεις και να διαφωνήσουν χωρίς να εκτεθούν. Είναι κατάλληλη για αφόρμηση, διερεύνηση και αξιολόγηση. Χρειάζεται προσοχή στην προετοιμασία των θέσεων ή ερωτήσεων. Ανάλογα με το περιεχόμενο, και σε περίπτωση που ο εκπαιδευτικός θέλει να προκαλέσει συζήτηση, ετοιμάζει διφορούμενες ή απόλυτες ερωτήσεις (π.χ. «η τιμωρία είναι αποδεκτό εκπαιδευτικό μέσον» ή «το να τρώει κάποιος είναι πάντοτε καλό»). Ως αξιολόγηση μιας μεθόδου, οι μαθητές ερωτούνται για τις φάσεις της, ενώ ως αξιολόγηση θεματικής ενότητας, ερωτούνται για το περιεχόμενό της.

iv. «Παγωμένη» εικόνα – Tableau vivant – Still Image

Ομάδα μαθητών, χρησιμοποιώντας τα σώματά τους, δημιουργούν μια εικόνα που αποκρυσταλλώνει μια στιγμή της δράσης ή της ζωής ενός προσώπου, ένα θέμα, μια ιδέα, συναισθήματα ή σκέψεις της ομάδας. Η τεχνική δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές που στήνουν την εικόνα να εστιάσουν στο σημαντικό, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές ασκούνται στην ανάγνωσή της. Η ακίνητη εικόνα μπορεί να συνδυαστεί με μουσική.

v. Παιχνίδια ρόλων

Υπάρχουν δύο τρόποι εφαρμογής των παιχνιδιών ρόλων. Είτε ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές ρόλους με την περιγραφή των βασικών χαρακτηριστικών τους, είτε δίνει μόνο τους τίτλους των ρόλων και η αναζήτηση των χαρακτηριστικών αποτελεί το πρώτο μέρος της τεχνικής. Τα παιχνίδια ρόλων μπορούν να εφαρμοστούν σε κάθε είδους ιστορία, πραγματική ή φανταστική, στο παρελθόν, το παρόν ή στο μέλλον. Οι μαθητές μπαίνουν στους ρόλους που τους ανατίθενται και υποθέτουν ανάλογες κινήσεις και συμπεριφορές. Η τεχνική αυτή έχει το πλεονέκτημα πως οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να εκφράζονται με ασφάλεια, χωρίς να εκθέτουν τον εαυτό τους, αφού καλύπτονται πίσω από τους ρόλους τους.

vi. Χτίσιμο της στάσης του ρόλου

Ένας μαθητής στέκεται στο κέντρο της τάξης, υποδυόμενος ένα ρόλο (αφήγησης, προσωπικής ιστορίας κ.ά.). Οι μαθητές καλούνται να φανταστούν πώς θα «στεκόταν» ο ρόλος (π.χ. ένας κυνηγημένος πρόσφυγας), λαμβάνοντας υπόψη την κατάσταση στην οποία βρίσκεται και δίνουν οδηγίες στο μοντέλο που «παγώνει» στη στάση που του προτείνεται. Η ομάδα αποφασίζει ποια από τις προτεινόμενες στάσεις είναι η πιο αντιπροσωπευτική.

vii. Συλλογικός ρόλος

Μια ομάδα υποδύεται έναν ρόλο. Το κάθε μέλος μπορεί να αυτοσχεδιάσει, όταν το κρίνει σκόπιμο και χωρίς να υπάρχει απόλυτη συμφωνία μεταξύ των μελών. Η τεχνική διευκολύνει τους μαθητές να ανακαλύψουν τις πολλές διαστάσεις ενός χαρακτήρα και τη συνθετότητα της συμπεριφοράς.

viii. Ρόλος στον τοίχο

Σε ένα μεγάλο χαρτί σχεδιάζεται το περίγραμμα μιας ανθρώπινης μορφής που αναπαριστά ένα πρόσωπο -μιας αφήγησης ή από την καθημερινή ζωή- και αναρτάται στον τοίχο. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν εντός του περιγράμματος σκέψεις ή συναισθήματα του απεικονιζόμενου προσώπου και εκτός σκέψεις και συναισθήματα άλλων.

ix. Ανακριτική καρτέλα

Ένας μαθητής κάθεται σε μία καρέκλα υποδυόμενος έναν ρόλο και δέχεται ερωτήσεις από τους άλλους μαθητές σχετικά με τις πράξεις, τα κίνητρα, τις αντιλήψεις, τις αξίες του κ.ά. Οι ερωτώντες μπορούν επίσης να αναλάβουν κάποιον ρόλο. Η τεχνική διευκολύνει τους μαθητές να εμβαθύνουν στη διερεύνηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

χ. Καρέκλα αφήγησης

Ένας μαθητής κάθεται σε μια καρέκλα στο κέντρο της τάξης και αφηγείται -ως ένα συγκεκριμένο ιστορικό πρόσωπο- τα βιώματά του, εκφράζει συναισθήματα, εξομολογείται κ.λπ. (π.χ. ως ένας διωκόμενος χριστιανός την εποχή των διωγμών). Στη συνέχεια γυρνάει την καρέκλα από την άλλη μεριά και αφηγείται ως ένα «αντίθετο» πρόσωπο (π.χ. ως ένας διώκτης).

xi. Κύκλος της συνείδησης

Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και σχηματίζουν δύο ομόκεντρους κύκλους. Ο εσωτερικός κύκλος είναι ένα πρόσωπο που βρίσκεται σε δίλημμα, π.χ. ο άσωτος υιός. Ο εξωτερικός εκφράζει τις «φωνές της συνείδησης», τις οποίες και ακούν όσοι στέκονται στον εσωτερικό κύκλο. Οι μαθητές του εξωτερικού κύκλου μιλούν ο ένας μετά τον άλλον και στη συνέχεια ταυτόχρονα. Στη συνέχεια, οι δύο ομάδες αλλάζουν θέση και η διαδικασία επαναλαμβάνεται. Η τεχνική δημιουργεί δραματική ένταση, οι συμμετέχοντες εμβαθύνουν στο πρόβλημα και βιώνουν τη δυσκολία της απόφασης.

xii. Κύκλος του κουτσομπολιού

Λειτουργώντας όπως και με τον κύκλο της συνείδησης, ο εξωτερικός κύκλος εκφράζει φήμες, γνώμες και κουτσομπολιά. Με την τεχνική ανακαλύπτονται και βιώνονται προκαταλήψεις, συγκρούσεις, αντιθέσεις κ.ά.

22. Τεχνικές δράματος για αναστοχασμό

i. Ανίχνευση της σκέψης του ρόλου

Καθώς παίζεται μια σκηνή, ο εκπαιδευτικός παγώνει τη δράση και καλεί τους μαθητές, που υποδύονται τους ρόλους ή αυτούς που παρακολουθούν, να εκφράσουν σε πρώτο ρηματικό πρόσωπο τις σκέψεις που ενδέχεται να κάνουν οι ρόλοι αυτή τη στιγμή. Με αυτόν τον τρόπο, αποκαλύπτονται βαθύτερες επιθυμίες και κίνητρα, όπως και οι αντιφάσεις (ορισμένες φορές δηλαδή ένας ρόλος άλλα σκέφτεται και άλλα λέει). Οι μαθητές μπορούν να αναλύουν ρόλους και καταστάσεις και διερευνούν σε βάθος τα νοήματα που εμπεριέχει η δράση. Μπορεί να συνδυάζεται με την τεχνική της Παγωμένης Εικόνας.

ii. Σύνταξη κειμένων

Οι μαθητές καλούνται να γράψουν, σε ρόλο ή εκτός, ένα κείμενο σχετικό με το μάθημα: ημερολόγιο, επιστολή, δημοσιογραφική είδηση, σύνθημα κ.ά. Η σύνταξη κειμένων σε ρόλο προωθεί την ανάπτυξη της δεξιότητας στο γράψιμο, καθώς το

διευκολύνει να υιοθετήσει την κατάλληλη γλωσσική έκφραση και ύφος για τη συγκεκριμένη επικοινωνιακή περίσταση.

iii. Ομαδικό γλυπτό

Οι μαθητές (πιθανόν και χωρισμένοι σε ομάδες) σχηματίζουν με τα σώματά τους ένα «γλυπτό» το οποίο αποτελεί μια εικονική αναπαράσταση, μη ρεαλιστική, του εξεταζόμενου θέματος. Η δράση μπορεί να γίνεται στο τέλος της εργασίας σε μια ενότητα, καθώς δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναστοχαστούν και να αποδώσουν με μια συγκεκριμένη μορφή ό,τι αποκόμισαν από αυτήν.

iv. Παίρνοντας απόσταση

Οι μαθητές, υποδυόμενοι κάποιο ρόλο, καλούνται να κρατήσουν κάποια απόσταση από το πρόσωπο που υποδύεται τον πρωταγωνιστή μιας αφήγησης ή ιστορίας. Η απόσταση που κρατούν, δηλώνει τη συναισθηματική απόσταση που έχουν από το συγκεκριμένο πρόσωπο. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να δηλώσουν ποιο είναι το κυρίαρχο συναίσθημα που συμβολίζει η απόσταση που πήραν. Οι μαθητές καλούνται να αναλογιστούν αν, με την πάροδο του χρόνου, θα μπορούσε να συμβεί κάποια αλλαγή στη συναισθηματική απόσταση μεταξύ των προσώπων και να τα τοποθετήσουν ανάλογα. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να συγκεκριμενοποιήσουν τις συναισθηματικές καταστάσεις των προσώπων και να αναλύσουν τις μεταξύ τους σχέσεις.

23. Άλλες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης

i. Εικαστικές δραστηριότητες

1. Ζωγραφίζουν και χρωματίζουν σε ασπρόμαυρη περίμετρο γνωστής εικόνας
2. Ζωγραφίζουν με χρώματα (πάνω σε ασπρόμαυρες εικόνες. Στη συνέχεια παρουσιάζεται το έργο και συγκρίνουν τα δικά τους χρώματα)
3. Παζλ εικόνας (Συναρμολόγηση των κομμένων τμημάτων της)
4. Εργασία με γελοιογραφίες (ξένες ή των μαθητών)
5. Δημιουργία ταινίας. (Αναζήτηση θέματος, σενάριο, γυρίσματα, διαμόρφωση ταινίας)

ii. Μουσικές δραστηριότητες

6. Φέρνουν αγαπημένο μουσικό κομμάτι, το παρουσιάζουν και αιτιολογούν την προτίμηση. Σύνδεση με το θέμα του ΜτΘ που επεξεργάζονται.
7. Μουσική και κίνηση
(Ακούν ένα μουσικό κομμάτι. Όσοι θέλουν και μπορούν συνοδεύουν τη μουσική που ακούν με ρυθμικές εκφραστικές κινήσεις)
8. Τραγούδια παίζονται θεατρικά
9. Μαθητές συνθέτουν δική τους μουσική και την παρουσιάζουν στην τάξη
10. Εφευρίσκουν κείμενα και μελωδίες
(Για γνωστές μελωδίες νέα κείμενα, με βάση κείμενα μελωδίες τους)

11. *Μελοποιούν μια ιστορία*
(Με μουσικά όργανα και αντικείμενα περιβάλλοντος: νερό, πέτρες, χαρτί, κ.λπ.)
 12. *Δημιουργούμε ένα Hip–Hop*
(Θέμα από ΜτΘ, με βάση και μουσική υπόκρουση Hip–Hop σύνθεση κειμένου. Συνοδεία με ρυθμικά παλαμάκια και φωνές ή επιφωνήματα)
 13. *Μουσική κίνηση στο βάθος κειμένων*
(Επιλογή μουσικών μοτίβων από τους ίδιους τους μαθητές)
 14. *Μουσική και διαλογισμός*
(Ακούν μουσική με κλειστά μάτια. Στοχάζονται. Ανακοινώνουν και συζητούν)
 15. *Ζωγραφίζουν τη μουσική που ακούν*
(Στη διάθεσή τους χαρτί και χρώματα. Αναρτούν τις ζωγραφιές τους. Παρουσίαση, ερμηνεία τους, συζήτηση)
 16. *Ζωγραφική με τραγούδια*
(Το τραγούδι ακούγεται ή το τραγουδούν. Σε ομάδες ζωγραφίζουν σε ένα πλακάτ όσα τους άγγιξαν από το τραγούδι)
 17. *Μουσική και οπτικοποίηση*
(Έχουν το κείμενο τραγουδιού. Από συλλογή φωτογραφιών επιλέγουν όσες συγγενεύουν εκφραστικά με το τραγούδι. Σε ομάδες παρουσιάζουν το αποτέλεσμα)
 18. *Μουσικό εργαστήριο*
(Συμφωνούν για ένα σπουδαίο θέμα. Με παραδοσιακά όργανα και άλλα κρουστά αντικείμενα και κινήσεις: παλαμάκια, χτυπήματα ποδιών, σφυρίγματα, μουρμουρητά, ξεφωνητά κ.λπ. αναζητούν μουσική έκφραση. Καταλήγουν σε αποδεκτή δική τους μελωδία)
- iii. Γλωσσικές δραστηριότητες**
- **Μιλάμε**
19. *Ο διδακτικός διάλογος (εξελεγκτικός με ερωτήματα)*
(Βοηθά για κατανόηση ζητημάτων ή προβλημάτων. Βήματα: καθορισμός αντικειμένου συζήτησης, ροή του, σύνοψη, εξασφάλιση – εμβάθυνση πορισμάτων του)
 20. *Ο καθοδηγούμενος διάλογος μαθητών* (Βοηθά τους μαθητές να αλληλοϋπολογίζονται και να ξεκαθαρίζουν τις εμπειρίες τους. – Στοιχεία επιτυχίας του: εγγύτητα προς τους μαθητές, εσωτερική ελευθερία διδάσκοντος, ισορροπία μεταξύ σαφήνειας, σκοπών)
 21. *Αφήγηση*
(με σαφήνεια, με ένταση και εποπτικότητα, με παύσεις και επιταχύνσεις λαμβάνοντας υπόψη αυτούς που τον ακούν. Με την αφήγηση συμβαίνουν πολλά και μέσα στον αφηγητή και στους ακροατές του)

22. *Ο εριστικός διάλογος*

(Γίνεται για αμφισβητούμενα θέματα. Για να πετύχει χρειάζονται: υπεύθυνοι ρόλοι, σταθεροί κανόνες, ομάδες, παρατηρητές, μελετημένα και νηφάλια επιχειρήματα, σκηνοθεσία, πείρα)

23. *Συνέντευξη*

(Διευκολύνει για ματιές στην πραγματικότητα της ζωής και απόκτηση εμπειριών στο μάθημα. Χρειάζεται προετοιμασία και στόχευση)

24. *«Επ' αυτού θα είχα να πω...»*

(Για διφορούμενο θέμα. Έκφραση γνώμων και τοποθετήσεων. Ακολουθεί γύρος συζήτησης για εμβάθυνση και τελική τοποθέτηση)

25. *Στοχασμός για ερωτήματα*

(Πάνω σε ερωτήματα για σημαντικά ζητήματα πίστης και ζωής που ενδιαφέρουν τους μαθητές οι οποίοι σιωπηλοί στοχάζονται, σημειώνουν τις σκέψεις τους. Ακολουθεί συζήτηση. Τοποθετούνται όσοι θέλουν)

• **Γράφουμε**

26. *Γράφουν υποχρεωτικά*

(Δίδεται μια λέξη ή φράση που προκαλεί συγκινήσεις. Ζητείται να γράψουν ό,τι τους έρχεται ως έμπνευση, χωρίς να το πολυσκεφτούν. Έτσι συγκεντρώνουν εμπνεύσεις και συναισθήματα. Ακολουθεί συζήτηση)

27. *Γράφουν επιστολές*

(Προς κάποιους για ό,τι τους ενδιαφέρει και τους άγγιξε)

28. *Ασκήσεις συνάρτησης*

(Για ποικίλα πλαίσια ταξινομούν στοιχεία κατά λογική και χρονολογική σειρά: π.χ. πληροφορίες, γεγονότα, γνώσεις, ιδέες, έννοιες, πρόσωπα κ.ά.)

29. *Συμπλήρωση κενών σε κείμενα*

(Για επεξεργασία ενός περιεχομένου ή για επανάληψη)

30. *Λέξεις – γρίφοι*

(Διδακτικό κείμενο κόβεται σε λέξεις ή φράσεις, τα κομμάτια αναμινύονται και κολλώνται σε χαρτί. Αυτά μοιράζονται, ψαλιδίζονται και ανασυναρμολογούνται στο αρχικό κείμενο)

31. *Λεξοσαλάτα*

(Υπηρετεί στο να μπαίνει σε τάξη η νοητική γνώση. – 10-30 χρωματισμένες λέξεις πάνω σε χαρτί. Οι μαθητές καλούνται να τις ταξινομήσουν κάτω από μια συγκεκριμένη ιδέα, θέση, ρήση)

32. *Παραγωγή κάρτας γνώσεων*

(Σε φύλλο χαρτιού γράφεται μέσα σε πλαίσιο μια κεντρική έννοια. Απ' αυτήν οι μαθητές τραβούν γραμμές και παρακλάδια που παριστάνουν τον χάρτη των γνώσεών τους. Κάτι σαν τον εννοιολογικό χάρτη)

33. *Συντάσσουν σειρά θέσεων*

(Αυτό προωθεί την κριτική τους ικανότητα, δημιουργεί σαφήνεια σε σύνθετες συνάψεις, εξασφαλίζει εξαγωγή πορισμάτων εργασίας. Η σύνταξη θέσεων ζητείται για ηθικά και υπαρξιακά θέματα)

34. *Σχολιασμός επιχειρημάτων*

(Δίστηλο φύλλο χαρτιού. Αριστερά αναγράφονται επιχειρήματα για κάποιο σοβαρό θέμα. Στο δεξιό μέρος οι μαθητές εκφράζουν κριτικά τα σχόλιά τους)

35. *Κείμενα με έμπνευση*

(Για κάποιο ζήτημα που θα εξεταστεί στο μάθημα: π.χ. ευτυχία, χαρά, φιλία κ.λπ. Οι μαθητές συντάσσουν πεζό ή ποιητικό κείμενο εκλεκτό σχετικά με το θέμα)

36. *Σύντομο κείμενο για εξασφάλιση πορισμάτων*

(Επιγραμματική διατύπωση σε κείμενο των σπουδαιότερων πορισμάτων - συμπερασμάτων του μαθήματος. Η αξία του στην συντομία)

37. *Ένταξη αποφθεγμάτων σε νέο κείμενο* (Αποφθεγματικές θέσεις που ξεχώρισαν στο μάθημα, 4-6 τον αριθμό, δίνονται στους μαθητές. Οι μαθητές τις εντάσσουν οργανικά σε σύντομη πραγματεία που θα γράψουν για το θέμα)

38. *Σύνταξη πίνακα περιεχομένων*

(Στο τέλος σειράς ή κύκλου ΜτΘ παραδίδονται σε πρόχειρο γραπτό οι σπουδαιότερες απόψεις που σημειώθηκαν επιγραμματικά. Ζητείται η σύνταξη πίνακα περιεχομένων συστηματικά και λογικά διαρθρωμένου)

• **Δουλεύοντας με κείμενα**

Οι 4 φάσεις της εργασίας με κείμενα:

α) Συνάντηση, β) φανέρωση, γ) αναμέτρηση και δ) οικείωση

39. *Ανάγνωση φωναχτά*

(Για «σωματική» αίσθηση του κειμένου. – Έκταση και χαρακτήρας του κειμένου. Όροι πετυχημένης ανάγνωσης: α) Προετοιμασία: φωναχτή ανάγνωση αρκετές φορές, σαφήνεια του περιεχομένου του, επεξεργασία του. β) Επίσημη ανάγνωση: Επιλογή σημείου, σταθερή και ήρεμη στάση, οπτική επικοινωνία με ακροατές, χαλαρή και συνειδητή αναπνοή, δυναμικότητα με διακυμάνσεις έντασης και μελωδικότητας, μικροδιακοπές, κοίταγμα πάνω από το κείμενο και επικοινωνία με τα βλέμματα των ακροατών)

40. *Μετάδοση της ανάγνωσης από μαγνητόφωνο ή βίντεο (π.χ. τα κατά Ματθαίον Πάθη από την Έλλη Λαμπέτη)*

41. *Σιωπηρό ερέθισμα με κείμενο*

(Δάσκαλος γράφει σιωπηρά ή προβάλλει στον πίνακα σύντομο κείμενο: ρητό, απόφθεγμα, στίχο από ποίημα κ.ά. και περιμένει αντίδραση των μαθητών. Ανταλλάσσονται εντυπώσεις που συζητούνται)

42. *Γραφιστική διαμόρφωση εικόνας κειμένου* (για εποπτικότερη επεξεργασία του)
43. *Προετοιμασμένη μελέτη κειμένου*
(Εκτεταμένο κείμενο για σημαντικό θέμα. Οι μαθητές το μελετούν και το επεξεργάζονται στο σπίτι και είναι έτοιμοι για την εργασία στην τάξη)
44. *Προετοιμασμένη συνάντηση με το κείμενο* (Πριν το γνωρίσουν οι μαθητές ενημερώνονται για τη σημασία και το περιεχόμενό του για καλύτερη μελέτη και οικείωση)
45. *Επιβραδυνόμενη θεώρηση του κειμένου* (Πρώτα εξετάζεται από το εκτεταμένο κείμενο ένα μέρος και ακολουθεί η βαθμιαία ολοκλήρωση)
46. *Σπαζοκεφαλιά με κείμενο*
(Ένα κείμενο κόβεται σε μικρά κομμάτια. Οι μαθητές επανασυναρμολογούν τα κομμάτια στο ακέραιο)
47. *Συμπλήρωση κειμένου (κείμενο με κενά)* (Από ένα κείμενο αφαιρούνται λέξεις ή φραστικά μέρη. Οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν με τις δυνάμεις τους τα κενά. Η προσπάθεια συγκρίνεται με το πρωτότυπο και αξιολογείται)
48. *Μαρκάρισμα και υπογράμμιση κειμένου* (Υπογράμμιση των σπουδαιότερων σημείων με χάρακα. Τις έννοιες-κλειδιά με μαρκαδόρο κειμένων. Τα παραπάνω ως στοιχειώδης και ουσιαστική προετοιμασία μελέτης)
49. *Η «αλήθεια» του κειμένου*
(Δίδεται στους μαθητές σύντομο φιλολογικό κείμενο: μύθος, παραβολή ή παρομοίωση κ.τ.ό. Ερώτηση: το κείμενο είναι «αληθινό»; Στη συζήτηση υπεισέρχονται και νοηματοδοτούνται οι όροι/έννοιες «πραγματικό γεγονός» και «αφηγηματική αλήθεια»)
50. *Κείμενο χωρίζεται σε μέρη*
(Τα διαπιστώνουν και βάζουν στο καθένα τίτλο ή μια χαρακτηριστική λέξη)
51. *Επεξεργασία κειμένου με καθοδηγητικές ερωτήσεις*
(Στο φύλλο εργασίας περιέχονται και πληροφορίες για το κείμενο και νύξεις για την ερμηνεία του)
52. *Σύγκριση κειμένων*
(Δύο κείμενα με συγγενή θέματα συγκρίνονται και διατηρούνται οι ιδιαιτερότητές τους)
53. *Σύγκριση βιβλικού κειμένου με έναν μετασχηματισμό του*
(Ζητείται να διαπιστωθεί αν στον μετασχηματισμό έχουμε αλλαγή του βιβλικού κειμένου και των τάσεών του. Μετασχηματισμούς έχουμε: στην κινηματογράφηση, σε τηλεοπτικές ή ραδιοφωνικές εκπομπές, σε δραματοποιήσεις, σε εικόνες, σε βιβλικά τραγούδια κ.ά.)
54. *Απόδοση κειμένου σε μια ιστορία με εικόνες*

(Οι μαθητές ερωτώνται ποιες εικόνες μιας διήγησης μπορούν να ζωγραφιστούν. Αφού καταλήξουν, συνεννοούνται πώς θέλουν να τις σκισάρουν ή να τις ζωγραφίσουν)

55. *Εκπόνηση σχηματισμού ενός κειμένου*
(Παρουσιάζεται γραφικά και παίρνει τίτλους η σχέση ανάμεσα στα δρώντα πρόσωπα της διήγησης)
56. *Παραγωγή ενός κοινωνιογραφήματος κειμένου*
(Με θέμα τη διήγηση για τον Κάιν και τον Άβελ γίνεται ένα γράφημα: Στην περιφέρεια κύκλου σημειώνονται πρόσωπα: Θεός, Κάιν, Άβελ. Με διαφορετικά βέλη χαράσσονται διάλογοι και διαδράσεις ανάμεσα στα πρόσωπα. Το αποτέλεσμα συζητείται)
57. *Επιλογή και υπομνηματιμός αφορισμών*
(Στους μαθητές δίδεται ένα σημείωμα 6-12 συγγενών αποφθεγμάτων/αφορισμών. Ζητείται να επιλέξουν έναν και να θεμελιώσουν γραπτώς την επιλογή τους. Οι αιτιολογήσεις παρουσιάζονται και συγκρίνονται)
58. *Μετασχηματισμός βιβλικού κειμένου*
(Το βιβλικό κείμενο αναπλάθεται γλωσσικά, όμως η κατά περιεχόμενα συμφωνία με το πρωτότυπο παραμένει ως ανοιχτό θέμα. Μορφές μετασχηματισμού: αναδιήγηση, σύντομη απόδοση περιεχομένου, είδηση σε εφημερίδα, αστυνομική αναφορά, επιστολή, μείωση του κειμένου συν/πλην 10%)
59. *Διήγηση (βιβλικού) κειμένου από άλλη προοπτική*
(Διήγηση από ένα πρόσωπο της ιστορίας, π.χ. ο πρεσβύτερος γιος την ιστορία του αδελφού του: Λκ 15, 10-31, ο Πιλάτος τη δίκη του Ιησού στη γυναίκα του, γράμμα της Μάρθας σε φίλη της για την επίσκεψη του Χριστού: Λκ 10, 38-42)
60. *Επικαιροποίηση βιβλικών κειμένων*
(Μεταφορά τους σε έκφραση και περιεχόμενο προσαρμοσμένα στα τωρινά δεδομένα. Σύγκριση με το πρωτότυπο και σκέψη για κέρδος και ζημιές του εγχειρήματος)
61. *Γράφουν αντι-κείμενα*
(Βιβλικές διηγήσεις συχνά είναι συναρπαστικές γιατί αντιβαίνουν στις αναμενόμενες προσδοκίες. Γι' αυτό και συχνά παραβλέπεται το περιεχόμενο που εκπλήσσει. Εργασία: Επεξεργαστείτε το βιβλικό κείμενο έτσι, ώστε να ανταποκρίνεται θετικά στις κανονικές προσδοκίες και συμπεριφορές)
62. *Γράφουν νέες παραβολές*
(Εξηγείται στους μαθητές η γλωσσική μορφή μιας βιβλικής παρομοίωσης ή παραβολής. Ζητείται, σε αναλογία προς αυτό το πρότυπο, να συντάξουν μια «νέα παραβολή για τη Βασιλεία του Θεού»)

63. *Τοποθέτηση απέναντι στο κείμενο*
(Το κείμενο, ως άποψη ή προσανατολιστικό μέγεθος, συγκρίνεται με τις απόψεις του μελετητή: Τι μ' ενοχλεί, τι μ' αρέσει; Ποια πρόταση μ' αγγίζει, ποια μου προκαλεί αντίδραση;)
64. *Υπέρ και κατά*
(Οι μαθητές με ομάδες ζητείται να συντάξουν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της τάσης του κειμένου. Οι υπεύθυνοι συνηγορούν υπέρ των θετικών ή αρνητικών θέσεων. Η ολομέλεια έχει τον τελικό λόγο)
65. *Συνταύτιση με βιβλικά πρόσωπα*
(Μαθητές αναλαμβάνουν να ταυτιστούν εσωτερικά με βιβλικό πρόσωπο – αφού ετοιμαστούν. Η τάξη ρωτάει αυτό το «πρόσωπο» για τα βιώματα και τις τοποθετήσεις του)
66. *Βιβλικά αινίγματα (κουίζ)*
(Δίνονται περιγραφές για βιβλικά πρόσωπα και γεγονότα και ζητείται να μαντέψουν ποια είναι)
67. *Παίζουν ξεφυλλίζοντας τη Βίβλο*
(Δίδεται παραπομπή ενός βιβλικού χωρίου: π.χ. Έξοδος 3, 7. Οι μαθητές το βρίσκουν και το διαβάζουν φωναχτά)
68. *Μαθαίνουν απ' έξω βιβλικά ρητά*
(Σύντομα και εκλεκτά βιβλικά κείμενα ή προσευχές μαθαίνονται και επαναλαμβάνονται συχνά στο ΜτΘ)
69. *Αξιολογική επιλογή βιβλικών κειμένων*
(Προτείνονται και επιλέγονται τα σπουδαιότερα, που σχετίζονται με ξεχωριστά ζητήματα: ειρήνη, δικαιοσύνη, συμπόνια κ.ά.π. Ερμηνεύονται και συζητούνται)
70. *«Κείμενά μου – θησαυροί μου»*
(Ενθαρρύνονται να κάνουν μια προσωπική επιλογή πολύτιμων κειμένων, που μπορούν να αξιοποιηθούν στο ΜτΘ)

iv. Άλλες δραστηριότητες

71. *Κολλάζ*
(Κόλλημα ποικίλων στοιχείων σε επιφάνεια και έκφραση διαθέσεων, αισθημάτων, γνωμών και εκφράσεων πάνω σε ενδιαφέροντα θέματα και προβλήματα. Παρουσιάζονται, συζητούνται, αναρτώνται στην τάξη για λίγο ή πολύ. Εξαιρετικά δημιουργική εργασία)
72. *Εργασίες με πηλό*
(Δημιουργική δράση με χέρια και αισθήματα. Κατασκευές προσώπων, αντικειμένων, συμβόλων κ.λπ.)
73. *Απεικονίσεις με φαντασία*

(Σκέψεις, αισθήματα και ιδέες μετατρέπονται σε χρώματα και μορφές. Αφετηρία από κείμενα ή θέματα/προβλήματα: φόβος, ελευθερία, κοινότητα, απελευθέρωση, ενοχή, συνάντηση. Παρουσίαση και ερμηνεία των έργων)

74. *Μάσκες*

(προσωπίδες, προσωπεία) (Κατασκευή τους από ποικίλα υλικά. Χρησιμεύουν για παιχνίδι ρόλων και σκηνικές παρουσιάσεις. Υπαινίσσονται ή εκφράζουν αισθήματα και καταστάσεις)

75. *Graffiti*

(Με χρώματα-σπρέυ και μαρκαδόρους, πάνω σε κοντραπλακέ επιφάνειες στερεωμένες στους τοίχους της τάξης ή σε μεγάλων διαστάσεων χαρτιά ή χαρτόνια: κείμενα, εικόνες, φωτογραφίες, χρώματα, συνθήματα, μηνύματα για ποικίλα θέματα και προβληματικές καταστάσεις)

76. *Κούκλες*

(Ξύλινες, υφασμάτινες, χάρτινες για παράσταση κάποιας ιστορίας ή χαρακτήρων: καλός, κακός, χαρούμενος, λυπημένος, οργισμένος)

77. *Κάρτες με αποφθέγματα*

(Επιλέγονται από σχετική συλλογή δική τους ή άλλων. Γράφονται και στολίζονται καλλιτεχνικά. Παρουσιάζονται, και κάποιες αποστέλλονται με γιορτινές ευχές)

78. *Ημερολόγιο*

(Το ετοιμάζουν για όλο τον χρόνο. Ομάδες γράφουν για κάθε μήνα: γιορτές, επετείους, έθιμα κ.ά.)

79. *Εκτυπώσεις*

80. *Εφημερίδα τοίχου*

(Πρόκειται για ένα πλακάτ πάνω στο οποίο γράφονται και διατηρούνται τα πορίσματα μιας συζήτησης. Πλαισιώνεται με υπέρτιτλους, συνθήματα, φωτογραφίες/εικόνες, σχόλια, τοποθετήσεις κ.ά.)

81. *Στο σκοινί της μπουγάδας*

(Όλοι οι μαθητές καλούνται να διατυπώσουν σε ένα φύλλο χαρτιού τη γνώμη τους για ένα θέμα. Τα φύλλα μανταλώνονται στο σκοινί της μπουγάδας – με το όνομα ή όχι του συντάκτη. Όλοι μπορούν να διαβάσουν όλες τις γνώμες και να τις συζητήσουν)

82. *Μορφές με φυσικά υλικά*

(Οι μαθητές μαζεύουν διάφορα φυσικά υλικά. Έχουν στη διάθεσή τους: σφυρί, τανάλια, σύρμα, καρφιά, κόλλα, χαρτόνια, μαρκαδόρους κ.ά. Μ' αυτά και με τη φαντασία τους κατασκευάζουν μορφές/παραστάσεις σχετικές με το θέμα τους μαθήματος. Παρουσιάζονται και εξηγούνται)

83. *Ιστορία με εικόνες από Η/Υ*

(«Κατεβάζουν» πλήθος ασπρόμαυρων σχεδίων και ζωγραφιών. Σε ομάδες αναλαμβάνουν να εφεύρουν μια ιστορία για θέμα που μελετούν, από το πλήθος του γραφιστικού υλικού που βρήκαν. Στη φανταστική τους ιστορία προστίθενται ζωγραφιές που ταιριάζουν. Η ιστορία, γραμμένη και διακοσμημένη, παρουσιάζεται και συζητείται στην τάξη)

84. *Ειδικοί ανάμεσά μας*

(Μόνιμες 5μελείς ομάδες συμμαθητών στην τάξη. Μέλος από καθεμιά εκπροσωπεί την ομάδα του στην ομάδα ειδικών που ασχολείται με κάποιο θέμα. Ο δάσκαλος δίνει το υλικό ή το επιλέγουν και το βρίσκουν οι ειδικοί. Οι ειδικοί επεξεργάζονται ένα πλέγμα θεμάτων ή μια πτυχή ενός θέματος. Καθένας πληροφορεί την ομάδα του για την έρευνα του θέματος. – Αυτή η μορφή διδακτικού έργου προωθεί την αυτόνομη απόκτηση γνώσεων και την ομαδική εργασία)

85. *Ερωτήσεις προς ειδικούς*

(Κάποιο θέμα/πρόβλημα παραμένει ανοιχτό. Καλείται στην τάξη ή η τάξη επισκέπτεται έναν ειδικό να απαντήσει σε προετοιμασμένες ή αυθόρμητες ερωτήσεις. Η τάξη αξιολογεί και αξιοποιεί τις απαντήσεις και ολοκληρώνει τη μελέτη του θέματος/προβλήματος)

86. *Επιτόπια μελέτη ζητήματος*

(Εκδρομή τάξης: π.χ. σε ενορία, γηροκομείο, ίδρυμα ΑΜΕΑ, μουσείο, ξενώνα αλλοδαπών. Συγκέντρωση πληροφοριών, απόψεων, προτάσεων. Επεξεργασία των στοιχείων στην τάξη, ανάλυση, πορίσματα, τοποθετήσεις)

87. *Πίνακας πληροφόρησης*

(Σε μια τάξη συζητούν ένα σοβαρό κοινωνικό θέμα. Γράφουν, ζωγραφίζουν, κολλούν και στολίζουν έναν πίνακα που τον τοποθετούν σε κάποιο σημείο του σχολείου. Εκεί το βλέπουν και το μελετούν οι συμμαθητές. Συζητούν μ' αυτούς που το έστησαν. Αυτοί συγκεντρώνουν πληροφορίες, κρίσεις, γνώμες. Αξιολογούν και συμπληρώνουν την έρευνά τους στην τάξη)

5.6. Ενδεικτικά παραδείγματα υλοποίησης διδακτικών στρατηγικών στο ΜτΘ

Ακολουθούν μερικά, επιπλέον, παραδείγματα υλοποίησης επιλεγμένων στρατηγικών για τις οποίες δεν έχουν δοθεί παραδείγματα εφαρμογής στα προηγούμενα.

Παράδειγμα 1

| | |
|-----------------------------------|---|
| Τάξη Α΄ Γυμνασίου | Διδακτική Ενότητα 3 Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή της Εκκλησίας |
| Μέθοδος | Σκέψου – Συζήτησε – Μοιράσου / Ανταλλαγή εμπειριών |
| Χρόνος | 2 διδακτικές ώρες (1^ο δίωρο) |
| Τίτλος | 1. Ερωτήματά μας για τη ζωή. Η ζωή είναι ατομική πορεία ή σχέση; |
| Περιγραφή, θέματα | Στην καθημερινή μας ζωή, υπάρχουν στιγμές ή περίοδοι που αισθανόμαστε μόνοι μας. Άλλοτε γιατί πιστεύουμε πως οι άλλοι δεν μας καταλαβαίνουν, άλλοτε γιατί θεωρούμε πως τα ζητήματά μας ξεπερνάνε, είναι πιο δυνατά από μας. Κάποιες φορές χρειάζεται δύναμη και κόπος, ξέρουμε όμως απ' την αρχή πως στο τέλος, μαζί είμαστε πιο δυνατοί. |
| Στόχοι | Οι μαθητές συγκρίνουν τις απόψεις για τη θρησκευτική πίστη (δικές τους και άλλων) με αυτήν του Χριστιανισμού |
| Υλικό | Μισό φύλλο Α4 με την ερώτηση στην αρχή και 10 γραμμές για απάντηση. Στη συνέχεια ένα φύλλο Α4 για κάθε ομάδα με οδηγίες για εργασία ανά τέσσερις. |
| Προετοιμασία | Αν οι μαθητές δεν εργαστούν με τον διπλανό τους και στη συνέχεια με το πλησιέστερο ζευγάρι, ο διδάσκων θα πρέπει να χωρίσει τους μαθητές σε ζευγάρια και τα ζευγάρια σε τετράδες με επιλογή, τυχαίο τρόπο ή παιχνίδι. Σ' αυτή την περίπτωση, τα θρανία θα διαμορφωθούν για εργασία σε τετράδες ή εξάδες πριν την έναρξη της άσκησης. |
| Οδηγίες βήμα-βήμα | <u>Εισαγωγή (5 λεπτά)</u> – Στιγμές ή περιπτώσεις που ο καθένας μας ή κάποιος γνωστός μας αισθάνθηκε μόνος. Μοιράζουμε το φύλλο εργασίας με το θέμα: «Κάποια στιγμή που αισθάνθηκα μόνος/η». <u>Ατομικός στοχασμός (5 λεπτά για σκέψη και σημειώσεις)</u> <u>Συζήτηση ανά ζεύγη (5 λεπτά)</u> , επιλογή μιας από τις δύο ιστορίες ή συνδυασμός τους. <u>Εργασία σε τετράδες ή εξάδες</u> <u>Α΄ φάση (35 λεπτά)</u> τα παιδιά βρίσκουν και καταγράφουν τα αίτια, τις ομοιότητες και τις διαφορές από τις ιστορίες τους. Στη συνέχεια επιλέγουν μια από τις ιστορίες και συσκέπτονται για να βρουν την καλύτερη λύση στο ξεπέρασμα της μοναξιάς, στη συνάντηση και τη συνεργασία με τους άλλους, μεγάλους ή/και μικρούς. Στη συνέχεια προετοιμάζουν τον τρόπο που θα παρουσιάσουν σε 3 λεπτά την ιστορία που επέλεξαν στην ολομέλεια. <u>Β΄ φάση (15 λεπτά)</u> Τρίλεπτη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εργασίας. |
| Συμπεράσματα -- Αξιολόγηση | Συζήτηση στην τάξη (προτάσεις) (30 λεπτά). «Μοιρασμένη χαρά διπλή χαρά, μοιρασμένος πόνος μισός πόνος» Η σχέση μου με τους άλλους. Η χριστιανική αρχή «η ζωή του ανθρώπου ως ευχαριστία, δηλαδή ως σχέση, προσφορά και αγάπη» (θέμα από το επόμενο δίωρο της ίδιας θεματικής ενότητας). Αξιολόγηση (10 λεπτά) Τι μου έκανε εντύπωση από το σημερινό μάθημα |

| | |
|---|---|
| <p>Συμβουλές προς τον διδάσκοντα</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ο τρόπος επιλογής των ζευγαριών και των ομάδων μπορεί να είναι τυχαίος (με παιχνίδι) ή ορισμένος, ανάλογα με τη δυναμική και τη θεματολογία που θέλει να πετύχει ο διδάσκων. • Κάθε υπόθεση είναι δεκτή, σημασία έχει να μοιραστούν τα παιδιά εμπειρίες τους, να αισθανθούν ομάδα και να συζητήσουν για το ξεπέρασμα της δυσκολίας. • Χρειάζεται ειδοποίηση από την αρχή και αυστηρότητα στην τήρηση των χρόνων, ιδιαίτερα των παρουσιάσεων. • Η παρουσίαση μπορεί να γίνει με ανάγνωση κειμένου, με κολλάζ ή πόστερ, με παγωμένη εικόνα, με ρόλους, με μουσική ή τραγούδι, με ζωγραφιά ή σκίτσο κλπ. • Η μέθοδος «Σκέψου – συζήτησε – μοιράσου» συνδυάζεται εδώ με την ανταλλαγή εμπειριών και την παρουσίαση με ποικίλους τρόπους και εφαρμόζεται στην πιο σύνθετη μορφή της. Μπορεί όμως να εφαρμοστεί με απλούστερες μορφές, επιλέγοντας μία από τις φάσεις της. ως αφόρμηση και να τη συνδυάσει με άσκηση με τέχνη (π.χ. την εικόνα της Αγ. Τριάδας) ή μουσική ή τραγούδι ή με σχετικό κείμενο (π.χ. με την περιγραφή της εκκλησίας ως σώμα ή ως άμπελο). • Στην περίπτωση που ο διδάσκων επιλέξει τμήμα της άσκησης, τηρούνται οι χρόνοι της φάσης της άσκησης, δίνεται χρόνος για τον συνδυασμό της με άλλη και εξοικονομείται περισσότερος χρόνος για συζήτηση, που μπορεί να γίνει με τη χρήση κάποιου κειμένου ή έργου τέχνης (εικαστικού ή μουσικού). |
|---|---|

Παράδειγμα 2

| | |
|---------------------------------|--|
| <p>Τάξη Β' Γυμνασίου</p> | <p>Διδακτική Ενότητα 2 Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών; «Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι;»</p> |
| <p>Μέθοδος</p> | <p>Τέσσερα Π και ένα Γ / Ανάλυση Διαστάσεων</p> |
| <p>Χρόνος</p> | <p>2 διδακτικές ώρες (1^ο δίωρο)</p> |
| <p>Τίτλος</p> | <p>2. Ο Ιησούς Χριστός στην Καινή Διαθήκη βοηθάει τους ανθρώπους όταν το χρειάζονται χωρίς καμιά κοινωνική ή θρησκευτική διάκριση</p> |
| <p>Περιγραφή, θέματα</p> | <p>Οι παραβολές του Χριστού στην Καινή Διαθήκη περιγράφουν καθημερινές ιστορίες, που κρύβουν εκπλήξεις και ανατροπές. Με τις ιστορίες αυτές μπορούμε να μάθουμε ποιος είναι ο Θεός των χριστιανών, τι καινούριο έφερε στον κόσμο της εποχής του, αλλά και σήμερα και να ανιχνεύσουμε τη σχέση του με τους ανθρώπους της εποχής του. Η παραβολή του καλού Σαμαρείτη, μια από τις πιο γνωστές παραβολές παγκόσμια, προσφέρεται για να γνωρίσουμε καλύτερα το πρόσωπο του Χριστού και να αναρωτηθούμε αν ισχύει σήμερα και πώς.</p> |
| <p>Στόχοι</p> | <p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> • περιγράφουν, σχολιάζουν και αξιολογούν τα χαρακτηριστικά της δράσης του Ιησού Χριστού στον κόσμο, όπως προκύπτουν από τις διηγήσεις της Καινής Διαθήκης • εξηγούν το νόημα και τους συμβολισμούς των βιβλικών |

| | |
|-----------------------------------|---|
| | <p>αφηγήσεων</p> <ul style="list-style-type: none"> • αναγνωρίζουν και αξιολογούν τις βιβλικές απαντήσεις γύρω από τα θεμελιώδη υπαρξιακά, ηθικά και κοινωνικά ζητήματα της ζωής των ανθρώπων. |
| Υλικό | Μισό φύλλο Α4, ένα για κάθε ομάδα, στο οποίο αναγράφεται η βασική ερώτηση και οι επεξηγήσεις για την εργασία κάθε ομάδας. Κείμενο, βίντεο, υπολογιστής, βιντεοπροβολέας, χαρτιά Α3. |
| Προετοιμασία | Οι μαθητές θα πρέπει να χωριστούν σε ομάδες των 6 και η τάξη να διαμορφωθεί για εργασία σε ομάδες πριν την έναρξη της άσκησης. |
| Οδηγίες βήμα-βήμα | <p><u>Εισαγωγή (5 λεπτά)</u> – Ο διδάσκων ή προετοιμασμένος μαθητής διαβάζει την περικοπή, ενώ η τάξη παρακολουθεί το βίντεο χωρίς ήχο. Ο διδάσκων προτείνει οι ομάδες να εργαστούν και στις δύο περιγραφές (του κειμένου και του βίντεο).</p> <p><u>Εργασία σε ομάδες (40 λεπτά)</u> Μοιράζουμε το φύλλο εργασίας με τα θέματα εργασίας των ομάδων. Τα παιδιά θα απαντήσουν πρώτα στην πρώτη ερώτηση και μετά στη δεύτερη και συγκεκριμένα:</p> <p>Α ομάδα: ΠΟΙΟ: είναι το γεγονός; (αίτια) και Τι ευθύνεται για την κατάσταση αυτή;</p> <p>Β ομάδα: ΠΟΙΟΣ/ΠΟΙΟΙ συμμετείχαν στο γεγονός; (πρόσωπα κλειδιά) και Ποιος θα μπορούσε να λύσει το πρόβλημα;</p> <p>Γ ομάδα: ΠΟΥ συνέβη το γεγονός; (χωρικά πλαίσια) και Πού συμβαίνει σήμερα;</p> <p>Δ ομάδα: ΠΟΤΕ συνέβη το γεγονός; (χρονικά όρια) και Πότε (αν κάνουμε τι) μπορεί να αλλάξει η κατάσταση;</p> <p>Ε ομάδα: ΓΙΑΤΙ συνέβη; (λόγοι που ευθύνονται για την κατάσταση) και Γιατί συμβαίνουν τέτοια πράγματα ως σήμερα;</p> <p>Οι ομάδες καταγράφουν τα αποτελέσματα της απάντησης στη δεύτερη ερώτηση σε χαρτί Α3 και ανακοινώνουν στην ολομέλεια τις απαντήσεις τους, πρώτα την πρώτη στη σειρά και ύστερα τη δεύτερη.</p> |
| Συμπεράσματα -- Αξιολόγηση | <p>Συζήτηση στην τάξη (προτάσεις) (30 λεπτά).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Η παραβολή δεν είναι δυνατόν να ισχύσει σήμερα • Ποιοι είναι οι καλοί σαμαρείτες στις μέρες μας • Τρόποι πρόβλεψης και αντιμετώπισης παρόμοιων περιστατικών στον χώρο του σχολείου • Διεθνείς οργανισμοί, μη κυβερνητικές οργανώσεις • Στερεότυπα και ανατροπές που παρουσιάζει η παραβολή <p>Αξιολόγηση (10 λεπτά)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Αν ο Χριστός έλεγε αυτή την παραβολή σήμερα, πώς θα ήταν; |
| Πηγές | Λκ 10, 25-37 (παραβολή του καλού Σαμαρείτη) The Good Samaritan - A Modern Telling (βίντεο) |

| | |
|---|---|
| <p>Συμβουλές προς τον διδάσκοντα</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Στο παράδειγμα αυτό, η μέθοδος τέσσερα Π και ένα Τα εφαρμόζεται σε σύνθετη μορφή και σε συνδυασμό με βίντεο. Ο διδάσκων μπορεί να την εφαρμόσει απλούστερα, με μία ερώτηση αντί για δύο και να τη συνδυάσει με άλλη άσκηση, προβλέποντας τον ανάλογο χρόνο. • Ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και των ομάδων, μπορούμε να παραλείψουμε την ομάδα του Πότε. • Εναλλακτικά, μπορεί η συζήτηση να μη γίνει σε ολομέλεια, αλλά σε κάθε ομάδα και τα αποτελέσματά της να παρουσιαστούν στην ολομέλεια σε τρίτο γύρο, μετά τις απαντήσεις. • Αν δεν χρησιμοποιήσουμε το βίντεο, μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να σκεφτούν ή να κατασκευάσουν μια ιστορία βασισμένη στην παραβολή και να την παρουσιάσουν στην ολομέλεια με έναν από τους πολλούς πιθανούς τρόπους (διήγηση, πόστερ, παγωμένη εικόνα, δραματοποίηση κλπ). Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε να παρουσιάσουμε την εργασία κάθε ομάδας σε επόμενα μαθήματα. • Εναλλακτικά για την άσκηση αυτή μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της «Ανάλυσης Διαστάσεων». Σ' αυτή την περίπτωση χωρίζουμε τη δραστηριότητα σε φάσεις και δίνουμε στα παιδιά τις ερωτήσεις κάθε επιπέδου. Δίνουμε 5 λεπτά για κάθε επίπεδο. Οι μαθητές μπορούν να ανακοινώνουν τα αποτελέσματα της εργασίας τους μετά από κάθε επίπεδο/φάση. |
|---|---|

Παράδειγμα 3

| | |
|---------------------------------|---|
| <p>Τάξη Β' Γυμνασίου</p> | <p>Διδακτική Ενότητα 4. Εμείς και οι «άλλοι» ii. Το πρόβλημα της ετερότητας σήμερα: Ο ξένος: από τον «μακρινό» στον «ανεπιθύμητο»</p> |
| <p>Μέθοδος</p> | <p>Μελέτη περίπτωσης / Επίλυση προβλήματος</p> |
| <p>Χρόνος</p> | <p>2 διδακτικές ώρες (2^ο δίωρο)</p> |
| <p>Τίτλος</p> | <p>Ο κοντινός μου ξένος</p> |
| <p>Περιγραφή, θέματα</p> | <p>Συχνά, όταν αναφερόμαστε στους «άλλους», στους «ξένους», εννοούμε κάποιους τόσο μακρινούς ανθρώπους που ελάχιστα μας αγγίζουν και μας ενδιαφέρουν. Γι' αυτό, δεν θεωρούμε ότι είναι πρόβλημα να αποδεχόμαστε προκαταλήψεις και στερεότυπα που τους αφορούν. Όμως, στην πολυπολιτισμική μας κοινωνία ο ξένος είναι γείτονάς μας. Και για την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, κάθε «ξένος» είναι αδελφός.</p> |
| <p>Στόχοι</p> | <p>Οι μαθητές: εκφράζουν τις προσωπικές τους ιδέες για το ζήτημα της ετερότητας και διαλέγονται πάνω στα τυχόν στερεότυπα που διατηρούν.</p> |
| <p>Υλικό</p> | <p>Χαρτιά, μολύβια.</p> |
| <p>Προετοιμασία</p> | <p>Τα παιδιά χωρίζονται σε 5 ομάδες ή λιγότερες, ανάλογα με τη δύναμη του τμήματος. Η αίθουσα προετοιμάζεται για ομαδική εργασία.</p> |
| <p>Οδηγίες βήμα-βήμα</p> | <p><u>Εισαγωγή (10 λεπτά)</u> Μοιράζουμε στις ομάδες τις ιστορίες, μία σε κάθε ομάδα και</p> |

| | |
|---|--|
| | <p>εξηγούμε στα παιδιά πως πρόκειται για πραγματικές ιστορίες που ζητούν λύση. <u>Επεξεργασία περιπτώσεων (35 λεπτά χωρίς διακοπή ή 5 λεπτά για κάθε βήμα)</u> Σε κάθε ομάδα επίσης δίνουμε φύλλο με τα βήματα της μεθόδου επίλυσης προβλήματος και τα εξηγούμε. Ξεκαθαρίζουμε πως μας ενδιαφέρει η λύση του προβλήματος, αλλά και η διαδικασία της: 1^ο βήμα: Ορισμός και αναπαράσταση του προβλήματος 2^ο βήμα: Σχεδιασμός στρατηγικής για την επίλυση 3^ο βήμα: Οργάνωση πληροφοριών 4^ο βήμα: Κατανομή πηγών πληροφόρησης 5^ο βήμα: Παρακολούθηση – έλεγχος 6^ο βήμα: Αξιολόγηση. Στο βήμα της αξιολόγησης, δίνουμε στα παιδιά τη συνέχεια της κάθε περίπτωσης και ζητούμε να τη συμπεριλάβουν στην αξιολόγησή τους.</p> |
| <p>Συμπεράσματα -- Αξιολόγηση</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ανακοίνωση στην ολομέλεια (3 λεπτά για κάθε ομάδα) • Συζήτηση (προτάσεις) (30 λεπτά) • Ποια είναι τα αίτια της δημιουργίας προκαταλήψεων και στερεότυπων; • Πώς είναι δυνατόν να αντιληφθούμε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπά μας; • «Ξένος ήμην...» το ευαγγέλιο της κρίσεως σήμερα • Η χριστιανική παράδοση θεωρεί κάθε άλλον ως αδελφό. Μπορεί να ισχύσει αυτό για οποιονδήποτε; • Ποιος είναι ο ξένος στην καθημερινότητά μας; • Ο ξένος στα ανθρώπινα δικαιώματα |
| <p>Πηγές</p> | <p>5 μελέτες περίπτωσης (στο παράρτημα) Ματθαίου 25, 31 – 46 Άρθρα από τα δικαιώματα του παιδιού (στο παράρτημα)</p> |
| <p>Συμβουλές προς τον διδάσκοντα</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Εναλλακτικά, ο διδάσκων, αντί να δώσει περιπτώσεις για εργασία, μπορεί να ζητήσει από τις ομάδες να βρουν σχετικές με το θέμα ιστορίες από την εμπειρία τους και να δημιουργήσουν δικές τους υποθέσεις, που μπορούν να λύσουν στις ίδιες ομάδες, ή ανταλλάσσοντάς τις. • Αντί για ιστορίες, μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες ή φωτογραφίες, για τις οποίες καλούμε τα παιδιά να βρουν την ιστορία που περιγράφουν. Εναλλακτικά μπορούμε να ζητήσουμε από τα παιδιά να «ντύσουν» την εικόνα με μουσική. • Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε την ίδια άσκηση με μία υπόθεση εργασίας, μία ιστορία. Σ' αυτή την περίπτωση μπορούμε είτε να αναθέσουμε όλα τα βήματα σε κάθε ομάδα και να έχουμε λύσεις για τις οποίες θα συζητήσουμε στη συνέχεια, είτε να αναθέσουμε ένα βήμα σε κάθε ομάδα. • Χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή αν οι ιστορίες αντιστοιχούν σε μαθητές της τάξης. Ο διδάσκων σ' αυτή την περίπτωση καλό είναι να αποφασίσει αν θα αναφερθεί σε πραγματικά ζητήματα ή αν θα το αποφύγει. Ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης και τη σχέση του διδάσκοντος μ' αυτήν, κάθε απόφαση είναι δυνατή. Παρόμοια, ο διδάσκων μπορεί να ασχοληθεί με πραγματικά περιστατικά της τάξης στη συζήτηση. |

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Πραγματικές ιστορίες για μελέτη περίπτωσης

1. Η Ελένη έπεσε στον δρόμο της επιστροφής από το σχολείο. Αισθάνθηκε πως χρειαζόταν βοήθεια για να σηκωθεί και να φτάσει ως το σπίτι και ήλπιζε να περάσει κάποιος να τη βοηθήσει. Όταν όμως ένας μελαψός άνδρας με μακρύ μούσι τη ρώτησε αν χρειαζόταν βοήθεια, η Ελένη τρόμαξε, γιατί της ήρθαν στο μυαλό οι εικόνες των τρομοκρατών που είχε δει στην τηλεόραση. Μουρμούρισε πως δεν είχε ανάγκη από βοήθεια και απομακρύνθηκε κουτσαίνοντας όσο πιο γρήγορα μπορούσε.
2. Ο Γιάννης είναι νέος μαθητής στην τάξη. Κάθεται σε αναπηρικό καροτσάκι και γι' αυτό έβαλαν ράμπα στις σκάλες εισόδου στο σχολείο και κατέβασαν την τάξη του στο ισόγειο. Τα παιδιά του κάνουν παρέα στην τάξη και στα διαλείμματα, αλλά προβληματίζονται γιατί ξέρουν πως δεν μπορεί να συμμετάσχει στα παιχνίδια τους. Ενώ δεν θέλουν να τον βλέπουν μόνο του στο διάλειμμα και θα 'θελαν να του κάνουν παρέα, κάθε φορά που τον κάλεσαν να πάνε βόλτα το απόγευμα, εκείνος αρνήθηκε, λέγοντας πως κάτι άλλο είχε να κάνει.
3. Ο Ιάκωβος είναι νέος μαθητής στο σχολείο. Όλοι τον ρωτούν από που είναι. Έχει βαρεθεί να απαντάει. Ξέρει πως των ρωτούν επειδή είναι μαύρος. Όταν λέει πως είναι Έλληνας, συνήθως οι άλλοι συνεχίζουν: «Όχι, από που είσαι πραγματικά; Ποια είναι η πραγματική σου καταγωγή; Ο Ιάκωβος ξέρει πως είναι Έλληνας, γεννήθηκε στη χώρα, έχει μάλιστα και ελληνικό διαβατήριο. Οι γονείς του έχουν καταγωγή από την Καραϊβική. Ο Ιάκωβος έχει πάει μια φορά εκεί, αλλά η Ελλάδα είναι το σπίτι του.
4. Η Νάντια δεν είναι πολύ κοινωνική, φαίνεται της αρέσει περισσότερο να ακούει και να σκέφτεται παρά να μιλάει. Κοιτάζει πάντοτε σαν απορημένη, τα μάτια της φαίνονται τεράστια πίσω από τα μεγάλα γυαλιά με τους χοντρούς φακούς. Η Νάντια γίνεται στόχος πειραγμάτων, κυκλοφορούν ιστορίες και φήμες γι' αυτήν, μερικά παιδιά την παρατηρούν και σχολιάζουν μεταξύ τους, πώς κάθεται, πώς κινείται, κάθε της κίνηση. Εκείνη δεν αντιδρά, δεν επιτίθεται, απλά φεύγει. Πριν από μερικές μέρες, η φιλόλογος έβαλε το Γιώργο να παρουσιάσει μια έκθεσή της που ήταν πολύ καλή και στην τάξη έγινε χαμός από γέλια και πειράγματα. Ο Γιώργος όμως, εντυπωσιάστηκε από την έκθεση και σκέφτηκε πως κανείς στην τάξη δεν ήξερε τη Νάντια καθόλου. Όμως, όσες φορές προσπάθησε να της μιλήσει, εκείνη τον απέφυγε με κάθε τρόπο.

Οι συνέχειες των ιστοριών, τι έγινε στην πραγματικότητα

1. Ο άνδρας στενοχωριέται αλλά δεν εκπλήσσεται. Έχει παραιτηθεί πια από την προσπάθεια να πείσει τους άλλους για τον εαυτό του. Αισθάνεται πως θα πάει χαμένη η ενέργεια.
2. Τα παιδιά αποφάσισαν να κάνουν μια ανοιχτή συζήτηση με το Γιάννη, να μάθουν τι συμβαίνει. Όταν ο Γιάννης κατάλαβε πως τον ρωτάνε από ενδιαφέρον και όχι από οίκτο, τους μίλησε για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει όποτε βγαίνει στον δρόμο. Κλεισμένα ή

στενά πεζοδρόμια, σκαλιά στις πλατείες και στα καταστήματα κάνουν σχεδόν αδύνατη την πρόσβασή του. Τα παιδιά αποφάσισαν πως αν επιμείνουν όλοι μαζί, μπορούν να βρουν κάποια λύση.

3. Ο Ιάκωβος δεν είναι σίγουρος αν θα πρέπει να προσπαθήσει να πείσει τους συμμαθητές του πως είναι Έλληνας –γιατί άραγε είναι δικό του πρόβλημα πως κάποιοι είναι στενόμυαλοι; Τελικά, φέρνει στο σχολείο το διαβατήριό του, για να τους αποδείξει πως είναι Έλληνας όπως κι εκείνοι, ανεξάρτητα από το χρώμα του.
4. Ο Γιώργος πείσμωνσε και το κουβέντιασε στην παρέα. Η Γεωργία και η Ναυσικά όμως, τα κατάφεραν με πολλή προσπάθεια. Είδαν πως ήταν δύσκολο να πείσουν τη Νάντια πως ενδιαφέρονταν πραγματικά γι' αυτήν και δεν ήθελαν να μάθουν κι άλλα για να την πειράξουν περισσότερο. Το ζήτημα πήρε διαστάσεις στην παρέα. Τα παιδιά έμαθαν πως η συμπεριφορά τους λέγεται bullying, πως δεν είναι απλό πράγμα, πως στην πράξη, ακόμα κι οι λέξεις μπορούν να γίνουν άσκηση βίας. Σκέπτονται να ζητήσουν σε κάποιον από τους καθηγητές να το συζητήσουν στην τάξη.

Χάρτης των Δικαιωμάτων του Παιδιού

(σχετικά αποσπάσματα)

Άρθρο 12: ελευθερία γνώμης

Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους. Οι μεγάλοι πρέπει να ακούν και να παίρνουν σοβαρά υπόψη τους τη γνώμη των παιδιών για θέματα που τα αφορούν, ανάλογα με την ηλικία και την ωριμότητά τους.

Άρθρο 13: ελευθερία έκφρασης

Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να αναζητούν, να μαθαίνουν και να μεταδίδουν πληροφορίες και ιδέες, και να εκφράζονται ελεύθερα, μέσα από τον γραπτό ή προφορικό λόγο, την τέχνη ή άλλους τρόπους, αρκεί να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων.

Άρθρο 14: ελευθερία σκέψης και θρησκείας

Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να σκέφτονται και να πιστεύουν ελεύθερα, καθώς και να ασκούν τη θρησκεία τους, εφόσον αυτό δεν εμποδίζει τους άλλους ανθρώπους από το να απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους. Οι γονείς θα πρέπει να καθοδηγούν τα παιδιά τους σ' αυτά τα ζητήματα.

Άρθρο 30: μειονότητες

Τα παιδιά που ανήκουν σε εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές μειονότητες, έχουν δικαίωμα να έχουν τη δική τους πολιτιστική ζωή, να χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους και να ασκούν τη θρησκεία τους.

Παράδειγμα 4

| | |
|--------------------------|--|
| Τάξη Γ' Γυμνασίου | Διδακτική Ενότητα 2. Το ζήτημα της θρησκείας στη σύγχρονη Ευρώπη Ιι. Αναζητήσεις και συμπεριφορές - Η θρησκευτική πίστη ως ιδιωτική υπόθεση – Αναβίωση της θρησκευτικότητας |
| Μέθοδος | Παιχνίδι ρόλων – καθοδηγούμενη συζήτηση |
| Χρόνος | Δύο διδακτικές ώρες |
| Τίτλος | Η φίλη μου η Αϊσέ |
| Περιγραφή, θέματα | Στη σύγχρονη Ελλάδα, η θρησκευτική πίστη θεωρείται ολοένα και περισσότερο ως ιδιωτική υπόθεση, όπως και στην κεντρική Ευρώπη. Πόσο έτοιμη είναι η ελληνική κοινωνία γι' αυτή την αλλαγή; Ποιες είναι οι προεκτάσεις της πολυπολιτισμικότητας στο κοινωνικό και θρησκευτικό της κομμάτι; Πόσο η θρησκεία παίζει ρόλο στις ανθρώπινες σχέσεις; Στο γάμο; |
| Στόχοι | Οι μαθητές: διαπιστώνουν τις αντιφάσεις στον τρόπο που οι κοινωνίες αντιμετωπίζουν τη θρησκεία, αναγνωρίζουν και κρίνουν τις σύγχρονες μορφές θρησκευτικότητας |
| Υλικό | Μολύβια, χαρτιά, κάρτες ρόλων |
| Προετοιμασία | Η τάξη θα εργαστεί σε ομάδες, η αίθουσα διαμορφώνεται ανάλογα. Το παιχνίδι ρόλων απαιτεί χώρο, κατά προτίμηση στο μέσον της τάξης, με τέσσερις καρέκλες σε κύκλο. |
| Οδηγίες βήμα-βήμα | <u>Εισαγωγή (10 λεπτά)</u> Οι μαθητές χωρίζονται σε 5 ομάδες Η υπόθεση εργασίας δεν παρουσιάζεται στα παιδιά, θα βρουν το μέρος τους στις κάρτες: Ο μεγάλος αδελφός της Έφης, μαθήτριας της Γ' Γυμνασίου, ο Αλέξης, 22 χρονών, φοιτητής στο πτυχίο, ανακοινώνει ενώπιον όλης της οικογένειας (πατέρα, μητέρα και Έφης) ότι έχει σχέση με την Αϊσέ, 19 χρονών, πρωτοετή στη Σχολή του. Η Αϊσέ είναι ελληνίδα, μουσουλμάνα, από την Κομοτηνή. <u>Εργασία σε ομάδες (20 λεπτά)</u> Δίνεται τυχαία μία κάρτα σε κάθε ομάδα (Πατέρας, Μητέρα, Αλέξης, Έφη, Αϊσέ). Κάθε ομάδα αντιμετωπίζει το ζήτημα ανάλογα με τον ρόλο που της έχει δοθεί και εξοπλίζει με επιχειρήματα ένα μέλος της που θα λάβει μέρος στο παιχνίδι ρόλων. Η ομάδα της Αϊσέ προετοιμάζεται για μια παρόμοια συζήτηση στο σπίτι της. <u>Παιχνίδι ρόλων (5 λεπτά)</u> Συμμετέχουν τα 4 μέλη της οικογένειας. Η ομάδα της Αϊσέ σημειώνει τα στοιχεία της συζήτησης, για να απαντήσει στη συνέχεια. <u>Πρώτη αξιολόγηση (10 λεπτά)</u> Οι μαθητές που έπαιξαν τους ρόλους, περιγράφουν τα συναισθήματα, τις δυσκολίες τους κλπ Γίνεται ένας πρώτος γύρος εντυπώσεων. |
| Συμπεράσματα -- | Συζήτηση (30 λεπτά) Στη συζήτηση μετέχει όλη η τάξη. Ο διδάσκων την καθοδηγεί με τις |

| | |
|--------------------------------------|---|
| Αξιολόγηση | <p>παρακάτω ερωτήσεις: Τα επιχειρήματα που ακούστηκαν, ήταν παρόμοια μ' αυτά που θα ακούγονταν σε μια οικογένεια στην Ελλάδα; Έμοιαζαν μ' αυτά που λέγονται στο σπίτι σας; που ήταν διαφορετική η συζήτηση αν η Αϊσέ ήταν καθολική; Θα ήταν διαφορετική η συζήτηση αν στη θέση του Αλέξη ήταν γυναίκα και ανακοίνωνε ότι έχει σχέση με Μουσουλμάνο; Πιστεύετε πως τέτοιου είδους συζητήσεις είναι πιθανές σήμερα, ή ανήκουν σε παλαιότερες εποχές; Μπορούμε να φτιάξουμε έναν κατάλογο από τρόπους θα βοηθούσαν να ξεπεραστούν τέτοιου είδους προβλήματα; Τι θα περιείχε;</p> |
| Συμβουλές προς τον διδάσκοντα | <ul style="list-style-type: none"> • Αυτός που παίζει κάποιο ρόλο δεν πρέπει απαραίτητα να έχει το φύλο του ρόλου • Αν τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με παιχνίδια ρόλων, χρειάζεται να δώσουμε την περιγραφή της διαφοράς τους με την ηθοποιία και το θέατρο. Όταν κάποιος παίζει ένα ρόλο, παραμένει ο εαυτός του, και παρουσιάζει ένα ρόλο ή μια κατάσταση εκ των προτέρων περιγραμμένη. Δεν καλείται να ενσαρκώσει ένα πρόσωπο διαφορετικό από τον ίδιον. Γι' αυτό, δεν έχει σημασία η δραματοποιημένη κίνηση, αλλά περισσότερο η παρουσίαση και η διερεύνηση του ρόλου ή της κατάστασης. • Μετά το παιχνίδι ρόλων, δεν είναι πρόβλημα να μεσολαβήσει το διάλειμμα • Αξίζει να προσπαθήσουν τα παιδιά να καταλάβουν τη θέση, τους φόβους και τα επιχειρήματα του προσώπου που μελετούν. • Το ίδιο το παιχνίδι ρόλων είναι απλώς εργαλείο ενσυναίσθησης, δεν είναι το κεντρικό μέρος του μαθήματος. Βοηθήστε τα παιδιά να μη μείνουν στους ρόλους τους μετά το παιχνίδι. • Η άσκηση αυτή μπορεί να γίνει μετά την ενασχόληση με παρόμοια θέματα, όπως είναι το ζήτημα του καλύμματος του κεφαλιού στις μουσουλμάνες. |

Κάρτες ρόλων

ΑΛΕΞΗΣ (22 ετών, στο πτυχίο της σχολής του)

Έχετε αποφασίσει να ανακοινώσετε στην οικογένεια πως έχετε σχέση με την Αϊσέ, 19 χρονών, πρωτοετή στη σχολή σας, ελληνίδα, μουσουλμάνα από την Κομοτηνή. Ανακοινώνετε το νέο και λέτε στην οικογένειά σας πως η σχέση είναι σοβαρή. Προσπαθείτε να υπερασπισθείτε την απόφασή σας και να επιχειρηματολογήσετε στο ότι είστε έτοιμος να αντιμετωπίσετε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που αφορούν σε μια σχέση ανάμεσα σε δύο νέους ανθρώπους, όσο διαφορετική κι αν είναι η θρησκευτική τους παράδοση. Πιστεύετε πως οι θρησκευτικές σας διαφορές δεν είναι πρόβλημα.

ΜΗΤΕΡΑ

Ο γιος σας ο Αλέξης, 22 χρονών φοιτητής, σας ανακοινώνει πως έχει σχέση με την Αϊσέ, που είναι μουσουλμάνα.
 Αγαπάτε πολύ το γιό σας, αλλά δεν καταλαβαίνετε γιατί να σας το κάνει εσάς αυτό.

Υποστηρίζετε τον σύζυγό σας σε ότι λέει. Δεν σας πάει να απειλήσετε τον γιό σας, αυτό που σας κοστίζει περισσότερο είναι ο πόνος που σας προκαλεί το γεγονός. Πιστεύετε πως μια τέτοια σχέση δεν έχει μέλλον και πως ο γιος σας θα υποφέρει.

ΕΦΗ (μαθήτρια της Γ' Γυμνασίου)

Ο αδελφός σας ο Αλέξης, 22 χρονών έχει σχέση με την Αϊσέ που είναι μουσουλμάνα. Γενικά, δεν σας πολυενδιαφέρει η ζωή του αδελφού σας, έχετε μεγάλη διαφορά ηλικίας και διαφορετική ζωή. Υπερασπίζεστε το δικαίωμα των ανθρώπων να έχουν ότι σχέσεις θέλουν, ο έρωτας δεν κοιτά διαφορές. Αν και το γεγονός είναι cool, σκέφτεστε πως μπορεί να προκύψουν και προβλήματα. Δείχνετε τη συμπαράστασή σας στον αδελφό σας.

ΠΑΤΕΡΑΣ

Ο γιος σας ο Αλέξης, 22 χρονών, φοιτητής στο πτυχίο, σας ανακοινώνει πως έχει σχέση με την Αϊσέ, που είναι μουσουλμάνα.

Έχετε την εξουσία στο σπίτι και δεν εγκρίνετε τη σχέση του γιου σας. Θεωρείτε πως αυτή η σχέση ξεπερνάει τα όρια και σας νοιάζει και τι θα πει ο κόσμος. Δεν θεωρείτε τον εαυτό σας βαθιά θρησκευόμενο, αλλά το να έχει ο γιος σας σχέση με γυναίκα άλλης θρησκείας είναι κάτι διαφορετικό. Αντιμετωπίζετε το γιο σας επιθετικά.

ΑΪΣΕ (19 χρόνων, φοιτήτρια στη σχολή του Αλέξη)

Γεννηθήκατε και μεγαλώσατε στην Κομοτηνή. Είστε μουσουλμάνα. Στην πόλη σας είχατε φίλους χριστιανούς και μουσουλμάνους, δεν αντιμετωπίσατε ποτέ πρόβλημα λόγω της θρησκείας σας. Η οικογένειά σας είναι συνειδητοί μουσουλμάνοι, αλλά υπάρχει χαλαρή σχέση με κάποιες από τις παραδόσεις. Για παράδειγμα, το αν οι γυναίκες της οικογένειας φορούν κάλυμμα στο κεφάλι ή όχι, είναι θέμα δικής τους επιλογής.

Ξέρετε πως ο Αλέξης θα ανακοινώσει τη σχέση σας σήμερα στο σπίτι του, εσείς το έχετε πει στους δικούς σας από το τηλέφωνο και έχετε συμφωνήσει πως θα τα πείτε διεξοδικά όταν πάτε στο σπίτι, στις διακοπές. Περιμένετε όμως αντιδράσεις.

Βιβλιογραφία

ΑΥΔΗ Α., ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙΟΥ Μ., *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2007.

ΓΡΟΣΔΟΣ ΣΤ., «Οπτικοακουστικός γραμματισμός: Από το παιδί-καταναλωτή στο παιδί-δημιουργό», στην ιστοσελίδα του Π.Ι.:

<http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teykos16/054-068.pdf>.

ΔΕΡΒΙΣΗΣ Σ., *Οι μαθητές μιας τάξης ως κοινωνική ομάδα και η Ομαδοκεντρική Διδασκαλία*, Gutenberg, Αθήνα 1998.

ΘΕΟΦΙΛΙΔΗΣ Χ., *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, Γρηγόρη, Αθήνα 1997.

ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ Ι., *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η συνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1994.

ΚΟΠΤΣΗΣ Α., *Το Μάθημα των Θρησκευτικών στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο*, Θεσσαλονίκη 2004.

ΚΟΥΚΟΥΝΑΡΑ –ΛΙΑΓΚΗ Μ., *Εκπαιδευτικοί εν δράσει, Νέα πολυτροπική διδακτική*, Γρηγόρη, Αθήνα 2011.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Gutenberg, Αθήνα⁵2000.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικοκριτικής Ανάλυσης*, Gutenberg, Αθήνα 1999.

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Α', Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης, Gutenberg, Αθήνα⁵2006

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Β', Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Gutenberg, Αθήνα⁵2006

ΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΥ Β., *Νέες Τεχνολογίες και Θρησκευτική Αγωγή*, Βάνιας, Θεσσαλονίκη 2007.

NELSON GOODMAN, *Γλώσσες της τέχνης*, μτφρ. Π. Βλαγκόπουλος, εκδόσεις Εκκρεμές, Αθήνα 2005.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ HARVARD, στην ιστοσελίδα: <http://www.pz.harvard.edu/at/overview.cfm> (για το Project Zero)

ΡΕΡΑΚΗΣ Η., *Σύγχρονη διδακτική των θρησκευτικών*, Πουρνάρας, Θεσσαλονίκη 2007.

CHARMAN L., *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*, Νεφέλη, Αθήνα 1993.

MEYER E., *Ομαδική Διδασκαλία. Θεμελίωση και παραδείγματα*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987.

NELSON GOODMAN, *Languages of art: An Approach to a Theory of Symbols*, Indianapolis: The Bobbs-Merrill Company, 1968

WOOLLAND B., *Η διδασκαλία του Δράματος στο δημοτικό σχολείο*, μτφρ. Ε. Κανηρά, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1999.

6. ΥΛΟΠΟΙΩΝΤΑΣ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Η υλοποίηση του νέου Προγράμματος Σπουδών στα Θρησκευτικά στηρίζεται στον καλό σχεδιασμό και τον ακριβή μετασχηματισμό των Θεματικών Ενοτήτων (ΘΕ) σε διδακτικές ώρες. Οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας που προτείνονται εδώ δεν αναιρούν την αξία της κλασικής διδασκαλίας, όπως τη γνωρίζουμε ως σήμερα. Δεν αφήνουν, όμως, το μάθημα στην αποκλειστικότητα της.

Για την οργάνωση των μαθημάτων μας με βάση τις διδακτικές ώρες χρειάζεται προετοιμασία και κυρίως συνεργασία. Έχουμε πολύ υλικό, μεθόδους και εμπειρία στη διδασκαλία των Θρησκευτικών ως σήμερα. Όλα αυτά, χρειάζεται να τα διαμορφώσουμε κατάλληλα, ώστε να συναντήσουμε τα ενδιαφέροντα, αλλά και τις αγωνίες των μαθητών μας, να προσφέρουμε δρόμους και τρόπους ανακάλυψης που διευκολύνουν τα παιδιά να μαθαίνουν.

Είναι αναγκαίο ο σχεδιασμός διδασκαλίας μιας ΘΕ να είναι ενταγμένος στον ευρύτερο -ετήσιο ή τριμηνιαίο- προγραμματισμό, όπως και η πορεία διδασκαλίας σε κάθε διδακτικό δίωρο να υπηρετεί αρμονικά τη ΘΕ στην οποία ανήκει. Με αυτό το πρίσμα, κάθε ΘΕ ενότητα πρέπει να αντιμετωπίζεται σαν δομημένο σύνολο που χαρακτηρίζεται από ισορροπίες τόσο εσωτερικά όσο και στη διασύνδεσή της με τις άλλες ΘΕ. Έτσι, πρέπει να αποφεύγονται αδικαιολόγητες τροποποιήσεις, υπερβάσεις και καθυστερήσεις που ενδέχεται να δημιουργήσουν κενά και ελλείψεις ή να ακυρώσουν τη διδακτική λογική του ΠΣ.

Εκτός από τις όποιες προδιδακτικές ενέργειες του εκπαιδευτικού, η υλοποίηση του νέου ΠΣ προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στις διαδικασίες του μαθήματος. Ο καλύτερος τρόπος για να το πετύχουμε, είναι ο άρτιος σχεδιασμός κάθε διδακτικού δίωρου. Όσο καλύτερα έχουμε σχεδιάσει κάθε διδακτικό δίωρο, τόσο πιο ασφαλείς θα αισθανόμαστε στην εφαρμογή του και όσο πιο άρτια έχουμε υπολογίσει το περιεχόμενο και τον χρόνο κάθε μέρους του μαθήματος (π.χ. εισαγωγή, διευκρινήσεις, εργασίες, συζήτηση, αξιολόγηση) τόσο πιο γόνιμα θα κυλήσει το μάθημα. Ο καλύτερος τρόπος για να γίνει αυτό είναι να φρντίσουμε να δημιουργήσουμε ένα χρονοδιάγραμμα για κάθε διδακτικό δίωρο. Είναι αυτονόητο ότι το χρονοδιάγραμμα μπορεί να αλλάξει και να προσαρμοστεί στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε τάξης και θέματος.

Παράδειγμα:

1^ο δίωρο

15 λεπτά: Εισαγωγή στο θέμα – προθέρμανση (άσκηση)

25 λεπτά: Αφόρμηση (καταιγισμός ιδεών, συζήτηση με θέμα τι γνωρίζω ή/και ενδιαφέροντα σημεία ή/και τι θα ήθελα να μάθω ή/και σχέση με το σήμερα)

Διάλειμμα

30 λεπτά: Άσκηση

10 λεπτά: Συζήτηση – συμπεράσματα 1^{ου} δώρου

5 λεπτά: Ατομική αξιολόγηση

Επόμενα δώρα

10 λεπτά: Σύνδεση με το προηγούμενο δώρο

35 λεπτά: Άσκηση

Διάλειμμα

30 λεπτά: Άσκηση ή συζήτηση

10 λεπτά: Συμπεράσματα δώρου

5 λεπτά: Ατομική αξιολόγηση

Τελευταίο δώρο

10 λεπτά: σύνδεση με το προηγούμενο δώρο

35 λεπτά: άσκηση

Διάλειμμα

30 λεπτά: Τελικές παρουσιάσεις – τελική συζήτηση

10 λεπτά: Συμπεράσματα, τελική αξιολόγηση ενότητας

5 λεπτά: Ατομική αξιολόγηση

Στην πορεία διδασκαλίας μπορούμε να ακολουθήσουμε τα παρακάτω βήματα:
Αφόρμηση - Διερεύνηση - Διάλογος - Συμπεράσματα - Αξιολόγηση - Πράξη

Αφόρμηση

Η εισαγωγή στο θέμα που πρόκειται να ερευνήσουμε μπορεί να γίνει:

- Με σύντομη περιγραφή των κυριότερων σημείων από τον εκπαιδευτικό
- Με παρουσίαση σύντομου οπτικοακουστικού υλικού που να διεγείρει το ενδιαφέρον των παιδιών
- Με την αφήγηση μιας ιστορίας, την ακρόαση ενός τραγουδιού, ενός ποιήματος, την παρουσίαση μιας εικόνας, ενός βιβλίου κλπ.
- Με τη χρήση περισσότερων από τα παραπάνω, οπότε και δίνονται σε ομάδες προς διερεύνηση
- Με την πρόσκληση στα παιδιά να σκεφτούν και να αναφέρουν σχετικά με το θέμα ιστορίες, κείμενα, ποιήματα, τραγούδια, εικόνες, βιβλία κλπ. που γνωρίζουν (Οι προτάσεις των παιδιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν στις ασκήσεις στη συνέχεια)

Διερεύνηση

Η διερεύνηση του κεντρικού θέματος και των υποθεμάτων, γίνεται μέσω των ασκήσεων. Είναι ουσιαστικό, τα παιδιά να ανακαλύπτουν ατομικά, σε ζεύγη ή ομαδικά, με πρακτικό και εμπειρικό τρόπο, τα στοιχεία που συνθέτουν τη γνώση που χρειάζεται να αποκτήσουν, ώστε: να κατανοήσουν το κεντρικό θέμα και να αναπτύξουν κριτήρια στην προσέγγισή του, αλλά παράλληλα να εκφράσουν τις

σκέψεις, τη γνώμη, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά τους με συνεργατικούς τρόπους. Η διερεύνηση γίνεται με πολλούς τρόπους (π.χ. με προφορικό λόγο, φύλλο εργασίας, ζωγραφική, κατασκευές, μουσική, κινήσεις, μιμήσεις, παρουσιάσεις), ούτως ώστε να εμπλέκει στη διαδικασία όλους τους τρόπους έκφρασης των παιδιών.

Η διερεύνηση προτείνεται να πραγματοποιείται με μεθόδους και παραδείγματα που υπάρχουν στον Οδηγό.

Διάλογος

Ο διάλογος αποτελεί την καρδιά του μαθήματος. Βοηθά τα παιδιά αρχικά να μάθουν να εκφράζονται και να ακούν τον άλλον, και μεταξύ άλλων, να μοιράζονται τις σκέψεις και τις εμπειρίες τους με τους συμμαθητές τους, να συγκροτούν, να εκφράζουν και να διαπραγματεύονται τη γνώμη τους, να συνεισφέρουν στη συγκρότηση συμπερασμάτων, να εξοικειώνονται με την παρουσία διαφορετικών απόψεων, να παρουσιάζουν τις απόψεις των μελών της ομάδας -πλειοψηφούσες ή μειοψηφούσες- στην ολομέλεια. Γι' αυτό είναι απαραίτητο ο διάλογος να γίνεται πρώτα σε ομάδες και μετά σε ολομέλεια, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να εκφράζονται. Τα παραπάνω δεν αναιρούν τη δυνατότητα συζήτησης σε ολομέλεια, αν δεν είναι η μοναδική μέθοδος διαλόγου στο μάθημα.

Με τον διάλογο τα παιδιά εκθέτουν τις απόψεις τους, εκτίθενται όμως παράλληλα και σε διαφορετικές απόψεις. Δεν είναι απαραίτητο ο διάλογος να καταλήξει σε συγκεκριμένα συμπεράσματα κάθε φορά. Τα συμπεράσματα συνοψίζονται με διαφορετικές τεχνικές.

Ο διάλογος μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε διαφορετικές στιγμές του μαθήματος, στην αρχή, στη διαδικασία διερεύνησης ή στο τέλος, με την επιλογή διαφορετικών τεχνικών και μεθόδων διαλόγου.

Συμπεράσματα

Η διαδικασία των συμπερασμάτων στηρίζεται στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα κάθε βασικού θέματος. Ο εκπαιδευτικός, από την αρχή της ενασχόλησης της τάξης με ένα βασικό θέμα, έχει επιλέξει ποια από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα αποτελούν τον στόχο του.

Τα συμπεράσματα, λοιπόν, είναι μια διαδικασία ελέγχου των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων που μπορεί να γίνει με διάφορες τεχνικές:

Γενική συζήτηση και καταγραφή τους σε πρακτικά, με την καταγραφή τους σε πίνακες συμπερασμάτων, με ερωτηματολόγιο, με καταιγισμό ιδεών κ.ά. Στη διαδικασία των συμπερασμάτων μπορούν να παρουσιαστούν επίσης τα μερικά συμπεράσματα που βγήκαν στη διαδικασία διερεύνησης, αλλά και να εξαχθούν καθ' ομάδες και στη φάση αυτή να γίνει η σύνθεσή τους.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση προχωράει ένα βήμα πέραν των συμπερασμάτων. Στη φάση αυτή αξιολογείται μεν η επιτυχία των στόχων της θεματικής ενότητας, αλλά κυρίως, το κατά πόσο κάθε παιδί, ομαδικά και ατομικά σχετίστηκε με την ενότητα.

Η αξιολόγηση της ομαδικής εργασίας στην τάξη μπορεί να γίνει με μία από τις μεθόδους αξιολόγησης (ερωτηματολόγιο, ιστό, 4 γωνίες, διάγραμμα, δέντρο, έκφραση γνώμης, σε ζεύγη, με χιονοστιβάδα, ανάταση χεριού, κατευθυνόμενη συζήτηση κ. ά). Σε κάθε περίπτωση, χρήσιμο είναι να κρατούνται πρακτικά.

Απαραίτητο είναι να υπάρχει ατομική αξιολόγηση από κάθε παιδί. Γι' αυτό, είναι κρίσιμο να δίδεται λίγος χρόνος σε κάθε μάθημα, ώστε τα παιδιά να αποτυπώνουν την προσωπική τους διαδρομή στο μάθημα, είτε έχει προηγηθεί ομαδική αξιολόγηση είτε όχι.

Ένας από τους πιο γνωστούς και αποτελεσματικούς τρόπους είναι η χρήση ατομικού ημερολογίου, που κάθε παιδί συμπληρώνει σε κάθε μάθημα.

Η συμπλήρωση μπορεί να γίνει με σχετική με το βασικό θέμα ερώτηση που απευθύνει ο διδάσκων σε όλη την τάξη και τα παιδιά απαντούν στο ημερολόγιό τους, είτε με ερωτήσεις που κάθε παιδί έχει από την αρχή και απαντά σε κάθε μάθημα. (Παραδείγματα ερωτήσεων: τι έμαθα σήμερα, τι νέο ανακάλυψα, η γνώμη μου, μια ενδιαφέρουσα καινούρια γνώμη, μου άρεσε – δεν μου άρεσε σήμερα, τι προβλήματα αντιμετώπισα, άλλαξα γνώμη για..., διότι..., κ.ά).

Πράξη

Στα επιμέρους θέματα, αλλά και στο σύνολο του βασικού θέματος, είναι χρήσιμο να προτείνεται στα παιδιά να προχωρήσουν σε συγκεκριμένες πράξεις-δραστηριότητες. Οι πράξεις αυτές δεν είναι απαραίτητο να υπάρχουν σε κάθε θέμα, αλλά είναι απαραίτητο να μη λείπουν στη διάρκεια της χρονιάς. Ανάλογα με τα ενδιαφέροντα διδάσκοντος και διδασκομένων, οι πράξεις μπορεί να ποικίλουν (π.χ. μια επίσκεψη, μια δράση, μια επαφή με άλλα παιδιά, οργανισμούς, ή με τοπικό ή κοινωνικό παράγοντα ή μέσω δικτύου κ.ά). Παραδείγματα τέτοιων δράσεων αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών.

6.1. Οργάνωση και σχεδιασμός της διδασκαλίας

Στη φάση προετοιμασίας της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός προγραμματίζει το διδακτικό έργο και οργανώνει τα βασικά βήματα του σχεδίου του.

Ξεκινώντας από το ΠΣ, αφού μελετήσει τους γενικούς στόχους του κύκλου σπουδών και της τάξης, καθώς και τις αντίστοιχες επιθυμητές μαθησιακές επάρκειες, επιλέγει το κατάλληλο σχήμα επαρκειών στην υπό διαπραγμάτευση ΘΕ, με βάση το γενικό θέμα της και τα επιμέρους ζητήματα. Ορίζει τα μαθησιακά επίπεδα και τα στάδια επίτευξής τους. Με βάση αυτή τη διάταξη, προχωρεί στην

επιλογή κατάλληλων διδακτικών δραστηριοτήτων αξιοποιώντας ποικιλία στρατηγικών και τεχνικών, πολλές από τις οποίες αναφέρονται σ' αυτόν τον Οδηγό. Προσδιορίζει τον δικό του ρόλο στη διδακτική διεργασία και παίρνει αποφάσεις για τον τρόπο οργάνωσης της τάξης, του χρόνου και του τύπου της διδασκαλίας. Παράλληλα, επιλέγει και προετοιμάζει εκπαιδευτικό υλικό ή προγραμματίζει την αναζήτησή του από τους μαθητές και τα απαιτούμενα διδακτικά μέσα. Σε όλα τα επιμέρους βήματα, είναι σημαντική η εξασφάλιση ποικιλίας διδακτικών μέσων και τεχνικών που να αντιστοιχούν στην ποικιλία των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Τόσο στο στάδιο τις προετοιμασίας όσο στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός θα ιεραρχήσει στόχους, θα ορίσει τις προαπαιτούμενες γνώσεις, θα διακρίνει στη νέα γνώση τη βασική και σε ένα ανώτερο επίπεδο τη μετασχηματιστική, θα προγραμματίσει σχήματα οργάνωσης της τάξης, θα σχεδιάσει τρόπους αξιολόγησης, θα εξασφαλίσει παρωθήσεις σε μαθητές που έχουν προβληματικά κίνητρα μάθησης και θα οργανώσει δραστηριότητες που να αντιστοιχούν κλιμακωτά στα επίπεδα κατάκτησης της επιδιωκόμενης μάθησης. Επιπλέον, στο στάδιο της υλοποίησης θα διαφοροποιήσει, όπου χρειάζεται, τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, τον ρυθμό του μαθήματος, τον βαθμό δυσκολίας των ερωτήσεων, την ανατροφοδότηση, τις ομαδοποιήσεις των μαθητών, τους τρόπους προσέλευσης και διατήρησης της προσοχής και θα κάνει εξατομικευμένες παρεμβάσεις. Όλα τα παραπάνω δεν είναι όσο δύσκολα φαίνονται, ούτε χρειάζονται στην πράξη περισσότερο χρόνο απ' ότι ως τώρα. Οι νέες διδακτικές μέθοδοί μας διευκολύνουν σε όλα τα στάδια διδασκαλίας.

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας πρέπει να είναι εστιασμένος και ξεκάθαρος και να αναδεικνύει όχι μόνο τις πρακτικές όψεις της διδασκαλίας μας αλλά και το εκπαιδευτικό μας σκεπτικό. Να εξασφαλίζει δηλαδή μίαν ισορροπία μεταξύ πράξης και θεωρίας, που αποτελεί βασικό και χαρακτηριστικό προαπαιτούμενο του ΠΣ Διαδικασίας. Ο σχεδιασμός -όσο κι αν αρχικά μπορεί να μας φαίνεται τεχνοκρατικός ή σχολαστικός- τελικά θα ευνοήσει όχι μόνον τη συγκρότηση και τη δόμηση της διδασκαλίας μας, αλλά και τον έλεγχο των αποφάσεών μας ή των αλλαγών και των τροποποιήσεων που θα χρειαστεί πιθανόν να κάνουμε. Πρόκειται για όψεις του διδακτικού έργου που αποκτούν εξαιρετική σημασία όταν εργαζόμαστε με ένα ΠΣ «ανοικτό» στην επιλογή δραστηριοτήτων και διδακτικού υλικού.

Εννοείται, βέβαια, πως ο σχεδιασμός δεν πρέπει να είναι άτεγκτος. Όσο κι αν βασιζόμαστε σε αυτόν, συχνά θα χρειαστεί να εμπιστευτούμε τη «στιγμή» και την έκπληξη και να προσαρμόσουμε τη διδασκαλία στην ανταπόκριση και στις αντιδράσεις των μαθητών, που μπορεί να είναι διαφορετικές από τις αναμενόμενες. Δεν μιλούμε για μια ευθεία γραμμή, μια τυπική άθροιση διαδοχικών εκπαιδευτικών

φάσεων σε μια ακολουθία αυτόνομων μαθημάτων, αλλά για σπειροειδή ανακύκλωση συνεχούς ανασχεδιασμού. Ο εκπαιδευτικός στο στάδιο της προετοιμασίας θα πάρει κρίσιμες αποφάσεις για την οργάνωση της διδασκαλίας, ενώ στο στάδιο της πραγματοποίησης καλείται να εφαρμόσει, να αξιολογήσει και ανάλογα να επαναδιατυπώσει το σχέδιό του.

Η εμπειρία έχει δείξει πως μας διευκολύνει στον σχεδιασμό αλλά και στη διδασκαλία μας η υιοθέτηση μιας φόρμας, όπου εύκολα και γρήγορα μπορούμε να συνθέτουμε το σχεδιάγραμμα διδασκαλίας. Ως προς τη μορφή της, μπορούμε να δημιουργήσουμε τον δικό μας τύπο-format ανάλογα με τις ανάγκες μας.

Πίνακας 6.1. Παράδειγμα φόρμας σχεδιασμού

| | | | | |
|--------------------------------------|--------|----------------|-------------------|----------------------|
| ΘΕΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: | | | | |
| ΤΑΞΗ / ΤΜΗΜΑ: | | | | |
| 1. ΣΚΟΠΟΘΕΣΙΑ | | | | |
| Διδακτικός στόχος: | | | | |
| Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα: | | 1. 2. 3. | | |
| Επίπεδα επίτευξης: | | 1. 2. 3. | | |
| 2. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ | | | | |
| | Χρόνος | Δραστηριότητες | Διδακτική μέθοδος | Εργασία για το σπίτι |
| 1 | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| κτλ. | | | | |
| 3. ΠΗΓΕΣ / ΥΛΙΚΟ | | | | |
| 1. 2. 3. 4. 5. | | | | |

6.2. Επιλογή μεθόδων και στρατηγικών

Η επιλογή διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών είναι κομβικό σημείο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας. Η επιτυχία της κρίνεται από τον αποτελεσματικό μετασχηματισμό του αρχικού σχεδιασμού σε διδακτικές και μαθησιακές δραστηριότητες.

Η ευθύνη της επιλογής και εφαρμογής μεθόδων και στρατηγικών ανήκει καταρχήν στον εκπαιδευτικό, ο οποίος έχει την παιδαγωγική ετοιμότητα να προτείνει τεχνικές και να οργανώνει κατάλληλα το μάθημα, γνωρίζει τις προϋποθέσεις του ΠΣ, τα ιδιαίτερα παιδαγωγικά χαρακτηριστικά της τάξης του κτλ. Αυτό δεν σημαίνει ότι στη διαδικασία επιλογής είναι αμέτοχοι οι μαθητές. Η μάθηση θεμελιώνεται πάνω στις δικές τους ικανότητες και προτιμήσεις. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις προσδοκίες και επιλογές των μαθητών όχι μόνο για τη χάραξη της βασικής διδακτικής στρατηγικής αλλά και για την υλοποίηση επιμέρους δράσεων. Οι μαθητές έχουν άποψη για τον τρόπο της διδακτικής εργασίας, ενώ σε τάξεις με πλούσιες διδακτικές εμπειρίες έχουν προτιμήσεις και ως προς τις διδακτικές δραστηριότητες. Ο από κοινού με τους μαθητές προβληματισμός, σχετικά με την επιλογή μιας στρατηγικής, μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας ψυχολογικής και μαθησιακής προετοιμασίας, να βοηθήσει στην κατανόηση του σκοπού και των κανόνων εφαρμογής της, καθώς επίσης να ανοίξει δρόμους στη μεταγνωστική αποτίμηση των ποιοτικών στοιχείων της διδακτικής διαδικασίας.

Σε κάθε περίπτωση, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να έχει δημιουργικές ιδέες και ποικιλία προτάσεων, που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις των διδακτικών περιεχομένων, εντάσσονται σε ένα δομημένο και πλήρες σενάριο διδασκαλίας και υποστηρίζονται από κατάλληλο διδακτικό υλικό.

Κύρια κριτήρια που προσδιορίζουν την επιλεξιμότητα μιας στρατηγικής είναι α) οι αντικειμενικές συνθήκες της τάξης και της διδασκαλίας, β) οι διδακτικές παράμετροι της εξεταζόμενης ΘΕ, γ) η δυναμική των προς επιλογή στρατηγικών.

Οπωσδήποτε, βασικό κριτήριο για την επιλογή και αξιοποίηση μιας στρατηγικής διδασκαλίας ή μιας ειδικότερης τεχνικής είναι το κατά πόσο μπορεί να ανταποκριθεί στις ειδικές απαιτήσεις μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας. Δηλ. επιλέγουμε μια ορισμένη τεχνική ανάλογα με το τι θέλουμε να κάνουμε, ποια μαθησιακή συμπεριφορά επιδιώκουμε, ποιος ο επιθυμητός βαθμός ενεργοποίησης των μαθητών, ποια διδακτικά μέσα διαθέτουμε κ.ο.κ. Η έμπρακτη αξιοποίηση μιας στρατηγικής, και η βαθμηδόν αποκτούμενη πείρα από την εφαρμογή, μπορεί να μας δώσει συμπεράσματα πόσο αυτή είναι ελκυστική στους μαθητές ή απαιτητική και κουραστική και για ποιους τομείς μάθησης προσφέρεται περισσότερο.

Οι αναφερόμενες στην προηγούμενη ενότητα του Οδηγού και οι προτεινόμενες στο ΠΣ διδακτικές στρατηγικές και δραστηριότητες καλύπτουν το κριτήριο της ποικιλίας ως προς τη μορφή, υποστηρίζουν σε υψηλό βαθμό τα θεματικά περιεχόμενα, ανταποκρίνονται σε μια ποικιλία στόχων του γνωστικού, συναισθηματικού, ψυχοκινητικού και συμμετοχικού τομέα και αξιοποιούν πλήθος διδακτικών υλικών.

Ακολουθεί ενδεικτική ταξινόμηση με επιλεγμένα παραδείγματα διδακτικών τεχνικών που προσφέρονται για αξιοποίηση στο μάθημα των Θρησκευτικών:

- *Για τη γνώση και την κατανόηση του κόσμου της θρησκείας:* Εργασία σε ομάδες, σχέδια εργασίας, κειμενικές εργασίες, μελέτη περιπτώσεων, εργασία με λογισμικά, δομημένες ιστοεξερευνήσεις, συνθετικές-ερευνητικές εργασίες, τεχνικές ανάλυσης και σύνθεσης συμπερασμάτων, προοργανωτές, εργασία με τέχνη, φύλλα εργασίας, εννοιολογικοί χάρτες, συνεντεύξεις, παρουσιάσεις, ταξινομήσεις, ιεραρχήσεις, αξιολογήσεις, εφαρμογές.
- *Για την κατανόηση της πολιτιστικής εμβέλειας του θρησκευτικού φαινομένου:* Εργασία σε ομάδες, σχέδια έρευνας και εργασίας, κειμενικές εργασίες, μελέτη περιπτώσεων, εργασία με λογισμικά, ιστοεξερευνήσεις, εικονική περιήγηση σε ψηφιακούς χώρους ιστορίας και τέχνης, συνθετικές-ερευνητικές εργασίες, τεχνικές ανάλυσης και σύνθεσης συμπερασμάτων, εργασία με τέχνη, εργασίες έκφρασης και παρουσίασης απόψεων, συγκρίσεις, αποτιμήσεις, εφαρμογές.
- *Για τη στοχαστικοκριτική προσέγγιση του θρησκευτικού φαινομένου:* Εργασία σε ομάδες, βιωματικές τεχνικές (προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, έκφραση ιδεών, παρουσιάσεις), διαλεκτική αντιπαράθεση και διάφορα σχήματα διαμαθητικού διαλόγου, προσεγγίσεις από ιδιαίτερη οπτική γωνία, καταγισμός ιδεών, εννοιολογικός χάρτης, δημιουργική γραφή, ομαδοσυνεργατική και ατομική ζωγραφική, συγκρίσεις, εκτιμήσεις, αξιολογήσεις.
- *Για την προσωπική ανάπτυξη και καλλιέργεια αξιών και στάσεων:* Δραστηριότητες έκφρασης, διαλόγου και συνεργασίας, βιωματικές τεχνικές, θεατρικό παιχνίδι, ασκήσεις ενσυναίσθησης, πρωτοβουλίες έμπρακτης δράσης, συμμετοχικές δράσεις, δημιουργική γραφή, ζωγραφική.
- *Για την ανάπτυξη ηθικής συνείδησης:* Δραστηριότητες έκφρασης, διαλόγου και συνεργασίας, βιωματικές τεχνικές, ασκήσεις ενσυναίσθησης, πρωτοβουλίες έμπρακτης δράσης.
- *Για την καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης και πρακτικής:* Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, βιωματικές τεχνικές, ομάδες εργασίας,

σχέδια δράσης, συμμετοχικές δράσεις, διαμαθητικοί διάλογοι, δειγματοληπτική έρευνα, δημοσκόπηση, σύσκεψη της τάξης.

- Για την ανάπτυξη συμμετοχικών, συνεργατικών, επικοινωνιακών και εκφραστικών δεξιοτήτων: Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες, βιωματικές τεχνικές, ομάδες εργασίας, σχέδια έρευνας και δράσης, συμμετοχικές δράσεις, διαμαθητικοί διάλογοι, δειγματοληπτική έρευνα, δημοσκόπηση, σύσκεψη της τάξης, συνεντεύξεις, εργασία με τέχνη, εργασίες παρουσίασης και έκφρασης.

Διάγραμμα πλαισίου οργάνωσης της διδασκαλίας για την επιλογή μεθόδων και στρατηγικών διδασκαλίας



6.3. Πραγματοποιώντας τη διδασκαλία

Στο στάδιο πραγματοποίησης της διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός φροντίζει για την εξασφάλιση του αναγκαίου ψυχολογικού και μαθησιακού κλίματος και πραγματοποιεί το σενάριο διδασκαλίας που έχει σχεδιάσει.

Στη φάση αυτή είναι σημαντικό να συζητά με τους μαθητές για τα διαδικαστικά θέματα και ανάλογα να ορίζει ή να προτείνει, να συναποφασίζει και να εξηγεί τον τρόπο και τα κύρια βήματα οργάνωσης και πορείας της διδασκαλίας και την προσδοκώμενη μαθησιακή συμπεριφορά από τους μαθητές, δηλ. το τι ακριβώς θα κάνουν αλλά και τη σημασία που αυτό έχει, να εξηγεί τους κανόνες και να υλοποιεί το συμβόλαιό του με την τάξη. Ζητήματα με ιδιαίτερη σημασία είναι η σαφήνεια του στόχου και του τρόπου εφαρμογής, η απόλυτη κατανόηση των επιμέρους βημάτων, οι ρεαλιστικές απαιτήσεις, η ενεργός συμμετοχή όλων των μαθητών, η ορθή διαχείριση του χρόνου, η προσήλωση στον βασικό προσανατολισμό της μάθησης. Ο εκπαιδευτικός που λειτουργεί με αυτό τον τρόπο θα τροποποιήσει ανάλογα τον αρχικό σχεδιασμό, θα αξιοποιήσει ιδέες των μαθητών, θα εμπλουτίσει τις προγραμματισμένες στρατηγικές, και θα καλύψει έκτακτες ανάγκες μάθησης. Παράλληλα, έχει στη διάθεσή του τεχνικές για την προσέλκυση και διατήρηση της προσοχής, για την υπέρβαση προβλημάτων συμπεριφοράς ή πειθαρχίας, για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, για τον αναστοχασμό και την ανατροφοδότηση.

Μετά την εφαρμογή μιας διδακτικής στρατηγικής είναι αναγκαία η αξιολογική προσέγγισή της σε επίπεδο μαθησιακό και μεταγνωστικό. Η αξιολόγηση δεν είναι απαραίτητα καταληκτική διαδικασία. Έχει δυναμικό και ποιοτικό χαρακτήρα και γ' αυτό, εκτός των άλλων, χρειάζεται να είναι ενδιάμεση και διαμορφωτική. Στη μαθησιακή αξιολόγηση ελέγχουμε την αποτελεσματικότητα μιας στρατηγικής ενώ με τη μεταγνωστική διερευνούμε κυρίως ζητήματα λειτουργικότητας.

Στην πραγματοποίηση της διδασκαλίας, έχουν ιδιαίτερη σημασία οι αντικειμενικές συνθήκες της τάξης ή της διδασκαλίας, στις οποίες περιλαμβάνονται κυρίως ο συγκεκριμένος χώρος και χρόνος, τα προσφερόμενα τεχνικά και διδακτικά μέσα, καθώς επίσης τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του οικοσυστήματος της τάξης και των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συνυπολογίσει τις πρακτικές δυσκολίες και εάν είναι εφικτό να σχεδιάσει την οργάνωση της τάξης παράλληλα με τη στρατηγική διδασκαλίας. Π.χ., το μικρό μέγεθος της αίθουσας διδασκαλίας και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ενδέχεται να είναι αποτρεπτικοί παράγοντες για δραστηριότητες σε ομάδες. Η υλοποίηση στρατηγικών με χρήση εποπτικών μέσων, ψηφιακού υλικού και διαδραστικών μηχανών προϋποθέτει την ύπαρξη κατάλληλων χώρων και τεχνικού εξοπλισμού. Άλλες είναι οι δυνατότητες του εργαστηρίου Πληροφορικής, άλλες του διαδραστικού πίνακα στην τάξη και άλλες των φορητών συστημάτων ήχου και εικόνας. Π.χ., μια δομημένη ιστοεξερεύνηση

μπορεί να γίνει σε εταιρικά ζεύγη στο εργαστήριο, ενώ στην τάξη με διαδικασίες επίδειξης και περιορισμένη συμμετοχή των μαθητών, μέσω διαδραστικού πίνακα ή μηχανημάτων κεντρικής προβολής (data projector). Κρίσιμη είναι και η ώρα διδασκαλία, εάν είναι πρώτη, τελευταία, μετά από γυμναστική κτλ. Εάν ο διαθέσιμος διδακτικός χρόνος δεν επαρκεί για την υλοποίηση σύνθετων στρατηγικών, ενδείκνυται η επιλογή απλούστερων και συντομότερων μεθόδων.

Τέλος, η οργάνωση της διδασκαλίας και η εφαρμογή στρατηγικών οφείλει να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις προσδοκίες των μαθητών, τις ικανότητες, τις ελλείψεις, το γνωστικό, θρησκευτικό κοινωνικό, πολιτιστικό υπόβαθρό τους, τις ιδιαίτερες συναισθηματικές και ψυχολογικές συνθήκες, το μαθησιακό κλίμα, τη σύνθεση και τον βαθμό συνεκτικότητας της τάξης.

6.4. Διαφοροποίηση της διδασκαλίας

Διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι η συστηματική προσαρμογή της διδακτικής διεργασίας στις ιδιαιτερότητες των μαθητών. Ειδικότερα, είναι ο δομημένος και μεθοδικός τρόπος διδασκαλίας σε διαφορετικές ομάδες και μαθητές, με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις προσδοκίες, τη μαθησιακή ετοιμότητα, τις ικανότητες, τον μαθησιακό τύπο, καθώς και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, μέσα από μια ποικιλία διδακτικών στρατηγικών, οργανωτικών σχημάτων, μέσων και υλικών.

6.4.1. Αναγκαιότητα και παραδοχές

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας αφορά σε ολόκληρη την εκπαιδευτική διαδικασία, από την αρχή μέχρι το τέλος, από τον τρόπο οργάνωσης των εκπαιδευτικών θεσμών μέχρι τις διδακτικές δραστηριότητες και τα αποτελέσματα της μάθησης. Πέρα από τη λειτουργία των πάγιων δομών που ασχολούνται με την αντιμετώπιση ιδιαίτερων προβλημάτων, όπως είναι τα τμήματα ένταξης, τα φροντιστηριακά τμήματα, η παράλληλη διδακτική στήριξη, η ενισχυτική διδασκαλία κτλ., η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι καθολική ανάγκη σε κάθε διδακτική δραστηριότητα. Πρόκειται για κατεξοχήν ευθύνη του εκπαιδευτικού που επιφορτίζεται με την οργάνωση του διδακτικού έργου και τον συντονισμό της μαθησιακής διαδικασίας μέσα στην τάξη. Η εφαρμογή της δεν στοχεύει σε μια ορισμένη κατηγορία μαθητών, λ.χ., τους μαθητές που έχουν μαθησιακές δυσκολίες ή εκείνους που έχουν ανεπαρκείς επιδόσεις. Δεν μιλούμε για μια εκ των υστέρων προσπάθεια θεραπείας διαπιστωμένων αδυναμιών, μια αποσπασματική παρέμβαση, ούτε ταυτίζεται με την αρχή της επιείκειας. Είναι θεμελιώδης παιδαγωγικός προσανατολισμός που ο μετασχηματισμός του σε πράξη είναι

διαρκής ανάγκη. Η αναγκαιότητα αυτή διαπιστώνεται από τις παρακάτω παραδοχές:

1. Ο μαθητικός πληθυσμός είναι ανομοιογενής. Η σχολική τάξη περιλαμβάνει μαθητές που διαφέρουν ως προς τα επιμέρους χαρακτηριστικά, τις προϋποθέσεις και τους παράγοντες μάθησης. Το ζήτημα αυτό εντοπίζεται και αντιμετωπίζεται σε διάφορα επίπεδα, μέσα και έξω από τη σχολική τάξη. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εργαστεί με σύνολα και πρόσωπα μαθητών που έχουν διαφορετικές ικανότητες, εμπειρίες, κοινωνική καταγωγή, γνωστικό υπόβαθρο, κλίμακα προσδοκιών, ιεράρχηση στόχων. Η εκπαιδευτική διαδικασία χρειάζεται να είναι ελκυστική, δημιουργική και αποτελεσματική τόσο για τον μαθητή που έχει μαθησιακές δυσκολίες όσο και για εκείνον που παρουσιάζει υψηλές επιδόσεις. Πολύ περισσότερο, οφείλει να καταπολεμά κάθε μορφή κοινωνικού αποκλεισμού παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους.

2. Οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες έχουν δείξει την ανεπάρκεια του γνωσιοκεντρικού διδακτισμού, που δίνει έμφαση στην «παράδοση» έτοιμης γνώσης και όχι στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών, έχουν τονίσει την αναποτελεσματικότητα του μετωπικού τρόπου εργασίας, όπου στο κέντρο οργάνωσης της τάξης και της διδασκαλίας είναι ο εκπαιδευτικός και όχι ο μαθητής και έχουν απορρίψει το ανταγωνιστικό μοντέλο μάθησης, που βασίζεται στις ποσοτικές διακρίσεις των μαθητών και όχι στις ποιοτικές μορφωτικές διεργασίες. Έτσι, καλούμαστε να αξιοποιήσουμε γόνιμους τρόπους για μετάβαση από τη διδασκαλία στη μάθηση, από τη διδακτέα ύλη στις μαθησιακές επάρκειες των μαθητών, από το μάθημα για λίγους ή τον μέσο όρο της τάξης στην ενεργοποίηση όλων. Για λόγους πρακτικούς και παιδαγωγικούς, ενδείκνυται η διαφοροποίηση της διδασκαλίας προς όφελος των μαθητών και όχι το αντίστροφο, όπου οι μαθητές διαχωρίζονται με βάση άκαμπτους εκπαιδευτικούς κανόνες και διδακτικούς στόχους που πρέπει να πετύχουν με απόλυτη ομοιομορφία. Μόνο έτσι επιτυγχάνεται η αποτελεσματική μάθηση, δηλ. όταν η διδασκαλία ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, που μετέχουν ενεργητικά σε αυτή και αισθάνονται ασφαλείς.

3. Το ΜτΘ στοχεύει στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών και όχι απλώς στην ενημέρωσή τους για το θρησκευτικό φαινόμενο. Γι' αυτό, έχει ως κεντρική αφετηρία την πολυποίκιλη προσαρμογή της μορφωτικής διαδικασίας στα ιδιαίτερα παιδαγωγικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Παράλληλα, η θρησκευτική εκπαίδευση έχει ως θεμελιακές αρχές πανανθρώπινες αξίες, όπως τη μοναδικότητα του ανθρώπινου προσώπου, την προσήλωση στην ανθρώπινη ελευθερία και τον απόλυτο σεβασμό στην ετερότητα, που είναι επίσης κεντρικές θέσεις της Ορθόδοξης θεολογίας. Το ΜτΘ καλείται να λάβει υπόψη και να αξιοποιήσει

διαφορετικές πολιτιστικές προσεγγίσεις, πεποιθήσεις, ηθικές στάσεις ακόμη και θρησκευτικές δεσμεύσεις, και παράλληλα, με παιδαγωγική υπευθυνότητα, να διαχειριστεί τυχόν κοινωνικές προκαταλήψεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις των μαθητών. Οι συνθήκες αυτές οδηγούν στη διαπίστωση ότι το ΜτΘ οφείλει όχι απλώς να είναι ευαίσθητο στη διαφορετικότητα αλλά να εργάζεται συστηματικά για την πολύπλευρη διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε οργανωτικό, γνωστικό και παιδαγωγικό επίπεδο.

4. Το νέο ΠΣ των Θρησκευτικών κινείται στη λογική ενός ΠΣ Διαδικασίας, που δίνει έμφαση στη γνώση ως ανακάλυψη, που βλέπει το μάθημα ως «εργαστήριο ζωής» και όχι ως προετοιμασία για τη ζωή, που αναδεικνύει διαδικασίες δημιουργικής συμμετοχής και πολύτροπης καλλιέργειας των μαθητών. Με αυτή την αφετηρία, το ΠΣ προωθεί την πολυεπίπεδη διδασκαλία, αξιοποιεί συμβατικές και εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης με ποικιλία στρατηγικών, στοχεύει στην καλλιέργεια πολλαπλών ικανοτήτων, ενθαρρύνει μορφές συλλογικής και προσωπικής έκφρασης, είναι αρκετά ευέλικτο. Ξεχωρίζοντας τους γενικούς στόχους και τις επιθυμητές μαθησιακές επάρκειες, ανά κύκλο σπουδών ή τάξη, από τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, ανά θεματική ενότητα, το ΠΣ επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να διαμορφώσει το πλαίσιο για την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στους μαθητές να κινηθούν σε μια διαδικασία κλιμακωτής μαθησιακής ανάπτυξης.

6.4.2. Ζητήματα πολιτισμικής διαφοροποίησης

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, πρέπει να προσεχτεί η εθνική/πολιτισμική διαφοροποίηση των παιδιών και, αυτονόητα, κυρίως στη θρησκευτική της διάσταση, που έχει κεντρική σημασία τουλάχιστον για στο ΜτΘ. Η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση βρίσκει εδώ την πιο καίρια εφαρμογή της. Με το νέο ΠΣ, το ΜτΘ επιδιώκεται και μπορεί να συμβάλει σημαντικά και αποφασιστικά στην κατεύθυνση της ειρηνικής συνύπαρξης, της αλληλοκατανόησης και της δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανθρώπων και κοινοτήτων με διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις. Ο σεβασμός της θρησκείας του «άλλου», ως μαθησιακός στόχος και επάρκεια ενσυναίσθησης, ενδιαφέρει και άλλα μαθήματα, όπως π.χ. το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στο πλαίσιο του ΜτΘ, όμως, αποτελεί έναν από τους κύριους μοχλούς κίνησης.

Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω, κατά τη διδασκαλία του ΜτΘ, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό και απαραίτητο να διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τη σύνθεση της τάξης τους, του σχολείου, του στενότερου και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος εντός του οποίου ζουν τα παιδιά. Στο νέο ΠΣ του ΜτΘ έχουν ενταχτεί σχεδόν σε όλες τις ενότητες και σε τρεις κύκλους η

ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, οι άλλες χριστιανικές παραδόσεις (ρωμαιοκαθολικισμός και προτεσταντισμός) και τα μεγάλα θρησκευόμενα του κόσμου, ιδίως αυτά που σχετίζονται περισσότερο με την ελληνική κοινωνία και το ελληνικό σχολείο (Ισλάμ, Ιουδαϊσμός κ.ά.).

Ας σημειωθεί ότι η διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση και η συνακόλουθη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στο πλαίσιο του ΜτΘ είναι σημαντική και απαραίτητη όχι μόνο σε τάξεις με ετερόδοξα ή αλλόθρησκα παιδιά αλλά σε κάθε τάξη αφού όλα τα παιδιά σήμερα και πολύ περισσότερο αύριο θα ζήσουν σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Πέρα όμως από τις ποικίλες και διαφορετικές προσεγγίσεις του νέου ΠΣ ο εκπαιδευτικός στο ΜτΘ ως συνδιαμορφωτής της εφαρμογής του μπορεί και πρέπει να σχεδιάζει τη διδασκαλία του με βάση τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις ανάγκες, τα βιώματα και τις εμπειρίες που τα παιδιά φέρνουν στην τάξη από την καθημερινή οικογενειακή και κοινωνική τους ζωή.

Με τη διαφοροποιημένη αυτή διδασκαλία κάθε παιδί μαθαίνει για τις θρησκείες των άλλων παιδιών σε πνεύμα αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού. Έτσι επιτυγχάνεται ένας βασικός στόχος του νέου σχολείου που είναι η διαδικασία της μάθησης να έχει εξατομικευμένο χαρακτήρα, έτσι ώστε όλα τα παιδιά να είναι συνεχώς ενταγμένα στη μαθησιακή διαδικασία και στη συνέχεια να αισθάνονται και να λειτουργούν ενταγμένα στην ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, αίρεται κάθε ανισότητα και κάθε παιδί θεωρείται ως δυνάμει ισότιμος πολίτης με όλους, ανεξαρτήτως της θρησκείας του.

6.4.3. Μορφές διαφοροποίησης της διδασκαλίας

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι σύνθετη και δυναμική διαδικασία που προσδιορίζεται από πολλές παραμέτρους.

Καταρχάς, σε ένα πρώτο επίπεδο, μας ενδιαφέρει ο μαθητής ως πρωταγωνιστής στη μαθησιακή διαδικασία. Ο εκπαιδευτικός καλείται να γνωρίζει καλά και να ανακαλύπτει συνεχώς τα πρόσωπα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών. Στην κατεύθυνση αυτή, δεν είναι αρκετή η σύνταξη του κοινωνιογράμματος της τάξης, στην αρχή του σχολικού έτους. Χρειάζεται διαρκής ανίχνευση, ποικιλία αξιολογικών προσεγγίσεων και συνεχής αναστοχασμός. Από τα χαρακτηριστικά των μαθητών άλλα είναι περισσότερο μόνιμα και άλλα περισσότερο δυναμικά ή έχουν ειδικό ενδιαφέρον ανάλογα με το μάθημα. Ειδικά τα τελευταία, πρέπει να αναζητούνται σε κάθε διδασκαλία και διδακτική δραστηριότητα. Τα πιο κρίσιμα στοιχεία είναι: α) η μαθησιακή ετοιμότητα, το γνωστικό υπόβαθρο, οι εμπειρίες και τα βιώματα, β) τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και

οι προσδοκίες σχετικά με το μάθημα συνολικά αλλά και τη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα, και γ) ο αισθητηριακός τύπος και το μαθησιακό στυλ κάθε μαθητή.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αγκαλιάζει όλες τις διαστάσεις της μαθησιακής ανάπτυξης, δηλ. τη γνωστική (συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη), τη συναισθηματική (πρόσληψη, εκτίμηση, έκφραση συναισθημάτων και αξιών), τις συμμετοχικές και κοινωνικές δεξιότητες (επικοινωνία, συνεργασία, διαπραγμάτευση, συναπόφαση), τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών, και επιπλέον, τις αντιληπτικές-νοητικές και φυσικές ικανότητες και τον μαθησιακό τύπο (οπτικός, ακουστικός, κινητικός).

Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία λειτουργεί ως συντονιστής-συνεργάτης-καθοδηγητής των μαθητών και όχι ως τυπικός πομπός-αναμεταδότης γνώσεων. Είναι ο ρυθμιστής της διδακτικής διαδικασίας, στην οποία, όμως, συμβάλλουν και συμμετέχουν όλοι. Ο ρόλος του είναι αναντικατάστατος, όμως, η μάθηση είναι συλλογικό και ταυτόχρονα προσωπικό επίτευγμα όλων.

Η διαφοροποίηση σχετίζεται με όλα τα στάδια της διδακτικής εργασίας. Ξεκινά από την προετοιμασία-σχεδίαση και φθάνει μέχρι την πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Τόσο στη φάση του σχεδιασμού όσο και στα επιμέρους στάδια της πορείας διδασκαλίας ο εκπαιδευτικός θα εξετάσει όλες τις παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας και θα διαμορφώσει τρόπους διαφοροποίησης, όπου είναι αναγκαίο. Έτσι, μπορεί να σχεδιάσει διαφοροποίηση διδακτικών περιεχομένων, διδακτικού υλικού και διδακτικών δραστηριοτήτων και να οργανώσει στάδια και επίπεδα για τη βαθμηδόν επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών επαρκειών.

Κατά την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, κομβικό στοιχείο είναι οι αποτελεσματικές ομαδοποιήσεις. Μπορούν να αξιοποιηθούν διάφορα εταιρικά και ομαδοσυνεργατικά σχήματα. Όλοι οι τρόποι και τα είδη ομαδοποίησης είναι αποδεκτά εφόσον διευκολύνουν τη μάθηση. Ανάλογα με τον διδακτικό στόχο, άλλοτε χρειάζεται η οργάνωση ομοιογενών ομάδων, άλλοτε υπολογίζονται οι προτιμήσεις των μαθητών και άλλοτε είναι επιβεβλημένος ο σχηματισμός ομάδων μικτής ικανότητας και επίδοσης. Για παράδειγμα, σε μια δραστηριότητα εργασίας σε ζεύγη, εάν το ζητούμενο είναι η ανακάλυψη νέας γνώσης ή η επίλυση προβλήματος, ο πιο αδύνατος μαθητής ενισχύεται αλληλοδιδασκτικά, αν και δεν αποκλείεται οι άνισες επιδόσεις να οδηγήσουν σε παροδικά προβλήματα συνεργασίας. Εάν το ζητούμενο είναι η διαπραγμάτευση απόψεων, μπορούμε να πετύχουμε επιθυμητά συνθετικά αποτελέσματα. Σε ένα άλλο παράδειγμα ομαδοποίησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναθέσει σε μια ομάδα να ασχοληθεί με τις βασικές-πυρηνικές γνώσεις του μαθήματος, μια άλλη ομάδα να εξετάσει ζητήματα εφαρμογής της βασικής γνώσης σε διαφορετικές συνθήκες και στο ίδιο

διάστημα ο ίδιος να ασχοληθεί περισσότερο με τα παιδιά που έχουν ελλείψεις σε προαπαιτούμενα στοιχεία, που έχουν διδαχθεί σε προηγούμενες τάξεις ή μαθήματα.

Βασικό ζήτημα είναι και οι αξιολογικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία δεν έχει νόημα εάν δεν βασίζεται σε συγκεκριμένα στοιχεία και ανάγκες που προκύπτουν μέσα από τα ποιοτικά στοιχεία μεθοδικής αξιολόγησης. Παράλληλα, επιβάλλεται κατάλληλη προσαρμογή των διαδικασιών αξιολόγησης, ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να δείξουν τα επιτεύγματά τους, με ασκήσεις και δραστηριότητες κλιμακωτής δυσκολίας και ποικίλου περιεχομένου. Ο εκπαιδευτικός, για να υλοποιήσει με επιτυχία τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, μεταχειρίζεται πλήθος μέσων και τεχνικών αξιολόγησης, διαγνωστικής και διαμορφωτικής στόχευσης.

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία εφαρμόζονται πολλές τεχνικές και σχήματα εργασίας. Όπως ήδη έχει αναφερθεί, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία είναι στρατηγική με πολλαπλές δυνατότητες διαφοροποίησης. Προσφέρει τη δυνατότητα οργάνωσης της εργασίας σε διαφορετικά επίπεδα και έκφρασης διαφορετικών χαρισμάτων και ικανοτήτων. Με παρόμοιο τρόπο μπορούν να συμβάλουν τα σχέδια έρευνας ή εργασίας (project) μικρής ή μεγάλης διάρκειας. Ακόμη, η μεθοδική διαφοροποίηση στόχων, διδακτικών περιεχομένων, δραστηριοτήτων, υλικών και αξιολογικών προσεγγίσεων. Κατάλληλες τεχνικές, που ενεργοποιούν ανάλογα όλους τους μαθητές ή μεγάλα σύνολά τους, είναι ο καταιγισμός ιδεών και η χιονοστιβάδα σε διάφορες παραλλαγές, καθώς επίσης τα εκπαιδευτικά παιχνίδια. Σε ομαδικές ή εξατομικευμένες παρεμβάσεις προσφέρονται η άμεση διδασκαλία, η επίδειξη, η εξάσκηση, τα φύλλα εργασίας, οι προκαταβολικοί οργανωτές, οι εννοιολογικοί χάρτες, οι μνημονικές τεχνικές, οι επισημάνσεις και οι μεθοδικές σημειώσεις. Επιπλέον, τα ομαδικά και εξατομικευμένα μαθησιακά συμβόλαια, οι βιωματικές δραστηριότητες και τα παιχνίδια ρόλων, καθώς επίσης οι εναλλακτικές μορφές αξιολόγησης, π.χ. ο φάκελος του μαθητή (portfolio), κλείδες αυτοαξιολόγησης κ.ά. Πιο εξειδικευμένο παράδειγμα είναι η οργάνωση σταθμών-κέντρων μάθησης μέσα στην τάξη. Τέλος, αποτελεσματική είναι η εργασία με πολυμέσα και Η/Υ, που συνήθως παρέχουν πολυεπίπεδη προσέγγιση της πληροφορίας, ανατροφοδότηση, μηχανισμούς άμεσης βοήθειας και δυνατότητα επανάληψης μιας άσκησης πολλές φορές.

6.4.4. Δειγματικές προτάσεις διαφοροποιημένης διδασκαλίας

Σε μια προσπάθεια παρουσίασης συγκεκριμένων τρόπων ανάπτυξης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με βάση το ΠΣ Θρησκευτικών, ακολουθούν μερικά παραδείγματα που αφορούν τόσο στην προετοιμασία όσο και στην

πραγματοποίηση της διδασκαλίας. Τα παραδείγματα είναι ενδεικτικά και δεν εξαντλούν τις προσεγγίσεις της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ούτε τις συνολικές ανάγκες ενός μαθήματος. Σε όσα παραδείγματα χρειάζεται, επιλεκτικά και συντομευμένα, παρατίθενται στοιχεία από τα περιεχόμενα του ΠΣ.

6.4.4.α. Κλιμακωτή οργάνωση σταδίων-επιπέδων μάθησης (Γ' Δημοτικού, ΘΕ 2):

| Οργάνωση επιπέδων μάθησης: | 1ο στάδιο | 2ο στάδιο | 3ο στάδιο |
|---|--|--|---|
| Γενικός στόχος της τάξης: | Να εξοικειωθούν με σύμβολα, γιορτές, τελετουργίες και έθιμα της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης | | |
| Διδακτικά θέματα (όπως καταγράφονται στο ΠΣ) | <ul style="list-style-type: none"> - Μια διαφορετική μέρα: Μέρα αργίας, μέρα γιορτής; - Η Κυριακή των Χριστιανών: η καμπάνα, ο ναός, κεριά, εικόνες, ο Σταυρός - Η χαρά της πανήγυρης: η γιορτή ενός αγίου (πολιούχου) - Σημαντικές μέρες της χριστιανικής παράδοσης (Μ. Εβδομάδα, Πεντηκοστή, Τριών Ιεραρχών, Δεκαπενταύγουστος, Καθαρή Δευτέρα) - Το Σάββατο των Εβραίων - Η Παρασκευή των Μουσουλμάνων - Σύμβολα άλλων θρησκειών | | |
| Μαθησιακές επάρκειες (όπως καταγράφονται στο ΠΣ) | Αναγνωρίζουν σύμβολα και ιερές πράξεις | Ανακαλύπτουν το νόημά τους | Εμπνέονται από τα θέματα, σχεδιάζουν εκδηλώσεις και δράσεις |
| Εκπαιδευτικές δραστηριότητες (με βάση όσες προτείνονται στο ΠΣ) | <p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Περιγράφουν σύμβολα που γνωρίζουν - Αφηγούνται σε ομάδα: Τι κάνω κάθε Κυριακή - Κατασκευάζουν ή ζωγραφίζουν σύμβολα θρησκειών | <p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ακούν και συζητούν ιστορίες γύρω από τα σύμβολα (π.χ. τον σταυρό) και τις γιορτές (π.χ. Τρεις Ιεράρχες) - Αναγνωρίζουν τις ιστορίες σε εικόνες - Συζητώντας μοιράζονται συναισθήματα χαράς γύρω από τις γιορτές | <p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Στολίζουν ένα χώρο για μια γιορτή - Σχεδιάζουν μίαν επίσκεψη στον ναό της ενορίας τους - Πραγματοποιούν μίαν ηλεκτρονική επίσκεψη σε ένα τζαμί και μίαν συναγωγή |
| Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα στη ΘΕ (καταγραμμένα στο ΠΣ αλλά και με πιθανές προεκτάσεις) | <p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Αναγνωρίζουν τη σημασία της Κυριακής ως μιας ξεχωριστής μέρας του χρόνου τους - Αναγνωρίζουν σύμβολα του Χριστιανισμού, του Ιουδαϊσμού και του Ισλάμ - Εξετάζουν τη σημασία των «ειδικών» ημερών στον χρόνο, στον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ | <p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Αξιολογούν τη σημασία της Κυριακής ως ξεχωριστής μέρας - Συνειδητοποιούν τη σημασία των ειδικών ημερών για Χριστιανούς, Εβραίους και Μουσουλμάνους | <p>Οι μαθητές:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Εμπνεόμενοι από τη σχολική εργασία εφαρμόζουν τα όσα επεξεργάστηκαν σε ποικιλία δράσεων - Αρχίζουν να σέβονται τη θρησκευτική ετερότητα |

Στον παραπάνω πίνακα, με βάση τα περιεχόμενα του ΠΣ στη ΘΕ 2 της Γ΄ Δημοτικού, παρουσιάζεται, συνοπτικά, μια δειγματική ιεράρχηση των διδακτικών θεμάτων, των δραστηριοτήτων και των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, με στόχο την κλιμακωτή προσέγγιση των διδακτικών περιεχομένων και τη βαθμhdόν επίτευξη του μέγιστου εφικτού μαθησιακού αποτελέσματος.

6.4.4.β. Οριζόντια διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε διδακτική εργασία με ομάδες (ΣΤ΄ Δημοτικού):

Ανιχνεύοντας στους μαθητές της τάξης μας διαφορετικά ενδιαφέροντα και ικανότητες, στο πλαίσιο της ομαδοσυνεργατικής στρατηγικής ή απλώς μιας εργασίας σε ομάδες, αναθέτουμε σε κάθε ομάδα δραστηριότητες διαφορετικής στόχευσης και τεχνικής. Ο στόχος είναι η συνθετική και συνεργατική αξιοποίηση όλων των δυνατοτήτων της τάξης αλλά και η ειδική ενίσχυση κάθε μαθητή. Στην εργασία αυτή όχι μόνο δεν αποκλείεται αλλά ενδείκνυται η οργάνωση ομάδων μικτής ικανότητας και ενδιαφερόντων. Για παράδειγμα:

| | |
|--|---|
| ΤΑΞΗ: | ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ |
| ΘΕΜΑ: | Αποστολική Σύνοδος |
| ΧΡΟΝΟΣ: | 1 δίωρο |
| ΥΛΙΚΟ: | α) Κοινό για όλες τις ομάδες: το κείμενο των Πράξεων, εικόνες του ασπασμού και της Συνόδου β) Κάρτα με εργασία της κάθε ομάδας |
| 1 ^η ΟΜΑΔΑ Προετοιμάζετε να παρουσιάσετε στους συμμαθητές σας μια ελκυστική αφήγηση των γεγονότων (ο καθένας από ένα κομμάτι της) | |
| 2 ^η ΟΜΑΔΑ Σαν δημοσιογράφοι παρουσιάζετε στοιχεία για την Αποστολική Σύνοδο: πού, πότε και γιατί πραγματοποιήθηκε, ποιοι συμμετείχαν και τι ρόλο διαδραμάτισαν | |
| 3 ^η ΟΜΑΔΑ Εξετάζετε, αξιολογείτε και παρουσιάζετε: α) τα επιχειρήματα που αναπτύχθηκαν και β) τη σημασία της απόφασης για τότε και για σήμερα | |
| 4 ^η ΟΜΑΔΑ Μελετάτε την εικόνα του ασπασμού των Αποστόλων Πέτρου και Παύλου ανταλλάσσοντας σκέψεις και ιδέες. Την παρουσιάζετε στην τάξη μαζί εκφράζοντας και ιδέες στις οποίες συμφωνήσατε | |
| 5 ^η ΟΜΑΔΑ Δραματοποιείτε μια σκηνή: Τα μέλη μιας ελληνοχριστιανικής κοινότητας παραλαμβάνουν την επιστολή με την απόφαση της Συνόδου | |

6.4.4.γ. Στάδια-επίπεδα επιδιωκόμενης μάθησης σε διαφορετικούς τομείς μάθησης (Β΄ Γυμνασίου, ΘΕ 1):

Στο παρόν παράδειγμα (από τη ΘΕ 1 της Β΄ Γυμνασίου) μπορούμε να δούμε την οργάνωση σταδίων μάθησης με βάση διαφορετικούς τομείς μάθησης και διαφορετικού περιεχομένου προσδοκώμενες μαθησιακές επάρκειες.

| ΕΠΙΠΕΔΑ ΜΑΘΗΣΗΣ | Γνώσεις και κατανοήσεις | Στάσεις και συμπεριφορές | Δεξιότητες και ικανότητες |
|-----------------|--|--|---|
| 1 | Γνωρίζουν βασικά στοιχεία για την εικονομαχική έριδα | Διατυπώνουν τη δική τους άποψη στο ζήτημα εικονισμού του Θεού | Οργανώνονται, ερευνούν και παρουσιάζουν συλλογικά τις θέσεις τους |
| 2 | Κατανοούν τη σημασία του ζητήματος για τον εικονισμό του Θεού στον Χριστιανισμό | Προσεγγίζουν κριτικά τα υπαρξιακά και κοινωνικά διλήμματα που εκπορεύονται από τη θρησκευτική δέσμευση | Εξοικειώνονται με τα βασικά χαρακτηριστικά και τις αναζητήσεις της εκκλησιαστικής και θρησκευτικής τέχνης |
| 3 | Αξιολογούν τα επιχειρήματα που διατυπώνουν άλλες θρησκείες για την απεικόνιση του Θεού | Συνειδητοποιούν τη σημασία της ετερότητας και της διαφορετικής πολιτισμικής και θρησκευτικής δέσμευσης | Μαθαίνουν να επικοινωνούν με ανθρώπους που έχουν διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα |

6.4.4.δ. Η διαφοροποίηση στην αξιολόγηση: Δειγματική κλίμακα ιεράρχησης των επιτευγμάτων των μαθητών, με βάση διδακτικές διεργασίες που σχετίζονται με το ΜτΘ

| | 1ο επίπεδο | 2ο επίπεδο | 3ο επίπεδο |
|------------|---------------------|---------------------|------------------------|
| ΓΝΩΣΕΙΣ | Αναγνωρίζουν; | Κατανοούν; | Κρίνουν; |
| | Ονομάζουν; | Περιγράφουν; | Αναλύουν; |
| | Καταγράφουν; | Διαπιστώνουν; | Αιτιολογούν; |
| | Απαριθμούν; | Κατηγοριοποιούν; | Συγκρίνουν; |
| | Ορίζουν-Αφηγούνται; | Συμπεραίνουν; | Εφαρμόζουν; |
| | Παρατηρούν; | Συνθέτουν; | Αξιολογούν; |
| ΣΤΑΣΕΙΣ | Αντιλαμβάνονται; | Συγκρίνουν; | Διαμορφώνουν; |
| | Συνειδητοποιούν; | Ενεργοποιούνται; | Αλλάζουν; |
| | Μετέχουν; | Ενδιαφέρονται; | Συνεργάζονται; |
| | Προβληματίζονται; | Ευαισθητοποιούνται; | Διορθώνουν; |
| | Αναγνωρίζουν αξίες; | Δέχονται αξίες; | Αγωνίζονται για αξίες; |
| ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ | Συμμετέχουν; | Ενεργούν; | Οργανώνονται; |
| | Συζητούν; | Διαπραγματεύονται; | Συνθέτουν απόψεις; |
| | Δείχνουν; | Εκφράζονται; | Αναλύουν; |
| | Επικοινωνούν; | Διαλέγονται; | Υπερβαίνουν δυσκολίες; |
| | Βρίσκουν; | Οργανώνουν; | Παρουσιάζουν δεδομένα; |
| | Υποθέτουν; | Ερευνούν; | Τεκμηριώνουν; |
| | κτλ. | | |

6.5. Δειγματική πορεία διδασκαλίας σε επιλεγμένες ΘΕ του ΠΣ

6.5.1. Σχέδια διδασκαλίας / Καλές πρακτικές Δημοτικού

6.5.1.α. Γ' τάξη Δημοτικού

Θεματική Ενότητα 7: Ο κόσμος μας ένα στολίδι

ΛΕΞΕΙΣ/ΚΛΕΙΔΙΑ: φύση, κόσμος, ευθύνη, δημιουργία, οικολογία

ΠΡΟΣΔΟΚΩΜΕΝΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι μαθητές:

- εκφράζουν σκέψεις και γνώμες γύρω από τη σχέση των σύγχρονων ανθρώπων με τη φύση
- παρουσιάζουν με δικά τους λόγια τις βιβλικές αφηγήσεις της Δημιουργίας και του Κατακλυσμού
- προτείνουν και οργανώνουν δραστηριότητες οικολογικής ευαισθησίας
- ανακαλύπτουν και αξιολογούν τη στάση θρησκευτικών προσώπων προς την κτίση

ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

(1) Η φύση γύρω μας:

- Έχουμε ζητήσει να φέρουν από το σπίτι τους: ένα λουλούδι, μια πέτρα, ένα κοχύλι, ένα κλαδάκι, ένα φύλλο, σπόρους φυτών. Τα τοποθετούμε κατά ομάδες πάνω σε ένα τραπέζι. Ο καθένας λέει πού βρήκε αυτό που έφερε. Τα παρατηρούν, τα αναγνωρίζουν, τα ονομάζουν· περιγράφουν την ποικιλία των χρωμάτων, των σχημάτων, των γραμμών.
- Εργασία σε δυάδες: «Μπροστά σε ένα φύλλο»: τους καλούμε να νιώσουν την υφή, να περιγράψουν το σχήμα και το χρώμα του, να μετρήσουν τις ραβδώσεις του, να το αποτυπώσουν σε ένα χαρτί. Στη συνέχεια ζωγραφίζουν φανταστικά, χρωματιστά φύλλα.
- Δραστηριότητα τάξης: Απλώνουμε ένα μεγάλο χαρτόνι (2 X 1 μ.) στον πίνακα όπου όλοι μαζί ζωγραφίζουν ένα δάσος από δέντρα. Στη συνέχεια όλα τα παιδιά κολλούν στα δέντρα τα φύλλα που ζωγράρισαν.
- Συζήτηση σε ομάδες: «Μιλάμε για τα ζώα»: τα αγαπημένα τους ζώα, φωτογραφίες των οικοσπιτων που τυχόν έχουν. Μιλούν γι' αυτά στους συμμαθητές τους.



- Στρατηγική Έντεχνης Συλλογιστικής (Artful Thinking): Picasso, *Banbino Con Colombo*.

(2) Κοιτάζοντας τη γη από ψηλά:

- Μπροστά στην υδρόγειο σφαίρα: ήπειροι, βουνά, ποτάμια, ωκεανοί, πεδιάδες
- Εργασία στο διαδίκτυο: Βρίσκουν εικόνες από όλο τον κόσμο (από την Αλάσκα έως τις αφρικανικές ερήμους) και τις παρουσιάζουν στην τάξη.

(<http://www.wwwebart.com/riverart/paradise/festivals/isfahan> και <http://www.wwwebart.com/riverart/france/children/index.htm>)

- Συζήτηση στην τάξη: Περιγράφουν τα χαρακτηριστικά της κάθε εποχής, ποια εποχή τους αρέσει και γιατί. Εικόνες από τις εποχές στα διάφορα μέρη της γης.
- Δραστηριότητα τάξης: «Κόσμος σημαίνει στολίδι»: κατασκευάζουν ένα κολλάζ με μεγεθύνσεις και σμικρύνσεις εικόνων (που όποιος το βλέπει είναι δύσκολο να καταλάβει την προέλευσή τους, π.χ. μεγεθύνσεις από «νερά» του ξύλου, στήμονες ενός φυτού, φτερά πεταλούδας, αμμόλοφους, πέτρες κ.ά.).

(3) Κι όμως... δεν τα βλέπουμε όλα!

- Τηλεσκόπια και μικροσκόπια: τόσο μακριά/τόσο κοντά!: Στον διαδραστικό πίνακα βλέπουμε σχετικές εικόνες.
- Από τη σύλληψη έως τη γέννηση ενός παιδιού: Σχετικές εικόνες στον διαδραστικό πίνακα: φωτογραφίες με νεογέννητα ζωάκια και πουλάκια (από την άγρια φύση) με τη μητέρα τους.
- Εργασία σε ομάδες: Μια πεταλούδα σε ένα λουλούδι, μια μέλισσα στην κερήθρα, ένα μυρμήγκι που κουβαλάει την τροφή του: σκαρώνουν μια φανταστική ιστορία και την παρουσιάζουν στην τάξη παίζοντας αντίστοιχους ρόλους (Στόχος της δραστηριότητας: να συναισθανθούν τη λογική, τη σοφία, την πορεία της ζωής όλων των πλασμάτων του κόσμου).

(4) Πόσο φροντίζουμε τον κόσμο μας;

- Καλούμε έναν εκπρόσωπο της GREENPEACE ή τη WWF στην τάξη. Μετά από τη συζήτηση στην τάξη, οι μαθητές γράφουν ένα μικρό κείμενο με τον τίτλο: «Η γη μας: ο οίκος μας».
- Συζήτηση στην τάξη: η συμπεριφορά μας απέναντι στα ζώα, οι ευθύνες απέναντι στα ζώα που έχουμε στο σπίτι.
- Οργάνωση μιας δράσης: υιοθετούμε ένα αδέσποτο της γειτονιάς, φυτεύουμε λουλούδια σε γλαστρίτσες για την τάξη μας.
- «Σε ένα απλωμένο σκοινί»: ένα σκοινί απλώνεται σε μια πλευρά της τάξης. Όλοι οι μαθητές γράφουν σε ένα φύλλο χαρτιού τη γνώμη τους για το τι θα μπορούσε ο καθένας να κάνει για τον κόσμο μας. Τα φύλλα μανταλώνονται στο σκοινί – με το όνομα ή όχι του συντάκτη. Όλοι μπορούν να διαβάσουν όλες τις γνώμες και να τις συζητήσουν.

(5) Η φύση στη λατρεία των διαφόρων θρησκειών

- Βρίσκουμε εικόνες στο διαδίκτυο: α) Λουλούδια και φρούτα στις ιουδαϊκές γιορτές, β) το νερό και ο καθημερινός καθαρισμός των Μουσουλμάνων, γ) ο λωτός που βγαίνει μέσα από τα νερά (Ινδοϊσμός), δ) ο ουρανός και η γη: το γινγκ και το γιανγκ (Κίνα).
- Ο αγιασμός στην αρχή της σχολικής χρονιάς, ο βασιλικός, οι δάφνες.

(6) Από τη φύση στον ναό και τις θρησκευτικές εικόνες

- Βρίσκουμε εικόνες από το διαδίκτυο: α) Sangrada Familia (Barcelona), (http://www.sagradafamilia.cat/sf-eng/docs_instit/images.php# και <http://www.gaudisagradafamilia.com/>), β) Habib Allah, *Η συνέλευση των πτηνών*, γ) Άγ. Αντώνιος της Λισαβώνας (1195-1231), που κήρυττε στα ψάρια, δ) ο Άγ. Μάμας και το λιοντάρι (προστάτης των βοσκών), ε) ο Σεραφεΐμ του Σάρωφ και η αρκούδα, στ) ο Άγ. Μακάριος και η ύαινα με τα μωρά της, ζ) ο Ιησούς ως αμνός (αρνί).
- Δουλεύουμε τις εικόνες με Στρατηγικές Έντεχνης Συλλογιστικής (Artful Thinking): α) ανακάλυψη, παρατήρηση και περιγραφή εικόνας, β) δημιουργικές ερωτήσεις, γ) αρχή, μέση και τέλος, δ) βάζοντας τίτλους, ε) «τι σε κάνει να το λες;». (*Έχει νόημα να μη βιαστεί ο δάσκαλος να δώσει τις σχετικές αφηγήσεις, αλλά να τις αφήσει να «βγουν» στη διάρκεια της δουλειάς με τις εικόνες*).

(7) Δηγήσεις από την Παλαιά Διαθήκη

- α) Ο Θεός δημιουργεί τον κόσμο: αφήγηση της διήγησης της Γενέσεως από τον δάσκαλο. (*Δεν ξεχνούμε πως οι εννιάχρονοι μαθητές έχουν μικρή ή καθόλου αίσθηση του ρεαλιστικού χρόνου. Αυτό σημαίνει ότι η έκφραση «στην αρχή» δεν σημαίνει τίποτε γι' αυτούς. Ο,τιδήποτε πριν το χτες είναι «μια φορά κι έναν καιρό», μέρος του φανταστικού τους κόσμου. Γι' αυτόν άλλωστε το λόγο μέχρι τώρα δεν μιλήσαμε για τον κόσμο, αλλά «φέραμε» τον κόσμο μέσα στην τάξη. Τώρα είναι έτοιμοι να ακούσουν μια ιστορία που συνδέει όλα τα στοιχεία του κόσμου με τον Θεό*).
- Οι μαθητές χωρίζονται σε έξι ομάδες και ζωγραφίζουν εικόνες για την κάθε μια μέρα της δημιουργίας. Στη συνέχεια τις συνδέουν και τις εκθέτουν στην τάξη.
 - Το βιβλικό κείμενο της Δημιουργίας: ένα κείμενο φτιαγμένο από εικόνες! (*μόνο τώρα είμαστε σε θέση να μιλήσουμε γι' αυτό, καθώς η πρώτη αναφορά της λέξης «εικόνα» [όταν ακόμη αφηγούμαστε τη διήγηση] δεν λέει τίποτε στα εννιάχρονα παιδιά. Έχοντας, ωστόσο, ζωγραφίσει οι ίδιοι τις εικόνες της Γένεσης, έχουν την ετοιμότητα να προσεγγίσουν σε ένα πρώτο επίπεδο την ιδέα ότι πρόκειται για ένα κείμενο που μιλάει με εικόνες*).
 - Συζήτηση στην τάξη γύρω από τη λέξη «δημιουργός»: αυτός που φτιάχνει κάτι για το λαό, για το σύνολο. Η λέξη στα αγγλικά, γαλλικά κ.ά. γλώσσες.

- Ο δημιουργός Θεός: φτιάχνει τον κόσμο για τον άνθρωπο.
- Ο κόσμος μας χρειάζεται ανθρώπους που είναι κι αυτοί δημιουργοί. Παραδείγματα δημιουργών ανθρώπων στη γειτονιά μας, την πόλη μας, τη χώρα μας, τον κόσμο.
- Εργασία με πηλό: «ξαναφτιάχνω τη γειτονιά μου» (το χωριό μου, την πόλη μου κ.ά.).

β) Ο κατακλυσμός / η κιβωτός του Νώε: αφήγηση από τον δάσκαλο.

- Εργασία με όλη την τάξη: «φτιάχνουμε μια σύγχρονη κιβωτό». Αφού έχουν βρει πληροφορίες από το διαδίκτυο για ζώα που τείνουν προς εξαφάνιση, κατασκευάζουν ένα ξύλινο κουτί/καράβι, όπου τοποθετούν κούκλες, τις οποίες είτε φέρνουν από το σπίτι είτε κατασκευάζουν οι ίδιοι (*Στόχος της επεξεργασίας του Κατακλυσμού είναι να προσεγγίσουμε την ιδέα της ελπίδας για σωτηρία της φύσης από κάθε απειλή και κακό*).

(8) Διηγήσεις από τον Άγ. Φραγκίσκο της Ασίζης και το Λαυσαϊκόν

- Στρατηγική Έντεχνης Συλλογιστικής: Stanley Spencer, Ο Άγιος Φραγκίσκος και τα πουλιά.
- Αφηγήσεις από τον δάσκαλο (ο Άγ. Φραγκίσκος εξημερώνει τις άγριες τρυγόνες και τον θηριώδη λύκο, το κήρυγμα στα πουλιά).
- Με μουσική υπόκρουση διαβάζουμε την «Ωδή στον αδελφό ήλιο»: η δόξα των κτισμάτων από τον Φραγκίσκο.

(9) Μουσικό εργαστήριο

Συμφωνούν σε ένα σχετικό με το μάθημα τίτλο. Αναζητούν μουσική έκφραση χρησιμοποιώντας παλαμάκια, χτυπήματα ποδιών, σφυρίγματα, μουρμουρητά, ξεφωνητά κ.λπ., καθώς και μουσικά όργανα. Καταλήγουν σε μια δική τους μελωδία την οποία συνοδεύουν με κινήσεις. Σε συνεργασία με τη δασκάλα της Μουσικής μπορούν να επεξεργαστούν περισσότερο την ιδέα τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ: Συνεργατικές, διερευνητικές, βιωματικές στρατηγικές. Έντεχνη Συλλογιστική. Οργάνωση project.

ΧΡΗΣΙΜΕΣ ΔΙΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

Εικόνες της Ζωής από πληθώρα δικτυακών τόπων στο:

<http://www.artbible.net/indexvie.html>,

Σε κατάλογο με θεματική ομαδοποίηση: http://www.artbible.net/banque_en.html,

Για την Εξαήμερο εικαστικές παραπομπές ανά στίχο της Γένεσης στο

http://www.artbible.net/firsttestament_en.html, καθώς και στο

http://www.biblical-art.com/biblicalsubject2.asp?id_biblicalsubject=22 ή στο

http://www.biblical-art.com/text1.asp?id=1&id_biblicalbook=1.

Μουσικές παραπομπές συνδεδεμένες με βιβλικές αναφορές:

<http://www.artbible.net/music/bible-AT.html>

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Μιλώντας για αξιολόγηση σε αυτή την τάξη σίγουρα δεν εννοούμε βαθμούς και χαρακτηρισμούς του τύπου «μέτρια», «καλά» κ.ά.· περισσότερο αναφερόμαστε στις προσδοκίες μας για το τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μας (βλ. σχετική στήλη του ΠΣ). Ωστόσο, η περαιτέρω ανάλυση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων μπορεί να λειτουργήσει υπέρ της ανάπτυξης μιας πραγματικά ποιοτικής και διαμορφωτικής αξιολόγησης, η οποία θα μας βοηθήσει να ελέγξουμε και να βελτιώσουμε τη διδακτική διεργασία. Άλλωστε, αυτός είναι και ο κύριος στόχος της σχολικής αξιολόγησης στην υποχρεωτική εκπαίδευση.

Περιγραφή επιπέδων επιτευγμάτων των μαθητών (Description of levels of achievements)

| Ε Π Ι Π Ε Δ Ο | Γνώσεις και κατανοήσεις γύρω από το θέμα: | | | Έκφραση σκέψεων και ερωτημάτων (υπό το φως όσων έμαθαν & κατανόησαν) | | Ανάπτυξη στάσεων | Ανάπτυξη δεξιοτήτων / ικανοτήτων | | | |
|---------------|--|---|---|--|---|---|---|------------------------------------|---|---|
| | Διδακταλίες και πηγές θρησκευτών | Πρακτικές και τρόπους ζωής πιστών | Σύμβολα και τύπους έκφρασης | Προσωπική ταυτότητα | Σημασία, σκοπός, αλήθεια | Αξίες και δεσμεύσεις | Γραπτή και προφορική έκφραση | Διερεύνηση | Συνεργασία | Φαντασία και δημιουργικότητα |
| 1 | Αφηγούνται τις διηγήσεις της Γένεσης για τη Δημιουργία και τον Κατακλυσμό Αναπαράγουν τις λουιτές αφηγήσεις που δουλέψαμε | Θυμούνται και περιγράφουν τη χρήση στοιχείων της φύσης σε γιορτές διαφόρων θρησκευτών | Αναγνωρίζουν πρόσωπα στα έργα τέχνης | Μιλούν για προσωπικές εμπειρίες τους Εκφράζουν προσωπικά συναισθήματα & ιδέες | Περιγράφουν κάτι που θεωρούν ενδιαφέρον, θετικό ή δύσκολο | Συνδέουν όσα έμαθαν με τον τρόπο που συμπεριφέρονται προς τη φύση | Διατυπώνουν τη γνώμη τους για τα διάφορα ζητήματα | Βρίσκουν πληροφόριες στο διαδικτυο | Ακούγουν τη γνώμη των συμμαθητών τους Σέβονται τα συναισθήματα των συμμαθητών τους | |
| 2 | Αναγνωρίζουν την πίστη των Χριστιανών στον Θεό ως δημιουργό του κόσμου | | Ανακαλύπτουν τα όσα έμαθαν σε έργα τέχνης | Διατυπώνουν ερωτήματα που τους γεννιούνται από τις αφηγήσεις | Συνειδητοποιούν πως υπάρχουν πολύ διαφορετικές απόψεις γύρω από τη φύση και τη σχέση της με τον άνθρωπο | Σχεδιάζουν και οργανώνουν δράσεις | | | Συζητούν και συναποφασίζουν για τη δουλειά τους | |

6.5.1.β. Δ' τάξη Δημοτικού**Θεματική Ενότητα 3: Σπουδαία παιδιά της Βίβλου**

ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΕΣ ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ: Αισθητική Αγωγή, Πληροφορική, Μουσική, Γλώσσα.

ΧΡΟΝΟΣ: 1^ο δίωρο

ΜΕΣΑ ΠΟΥ ΘΑ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΟΥΜΕ: Φύλλα Εργασίας, βιντεοπροβολέας για την προβολή των έργων στον τοίχο (ή διαδραστικός πίνακας).

ΣΚΕΠΤΙΚΟ: Στον βαθμό που η ενότητα προσανατολίζεται στην ανάδειξη του σημαντικού ρόλου που το κάθε παιδί καλείται να παίξει στη ζωή (με τα χαρίσματα και τις ιδιαιτερότητες να δουλεύονται στην επόμενη ΘΕ) η διδασκαλία στοχεύει στην παραδειγματική λειτουργία των βιβλικών διηγήσεων· να ανακαλύψουν δηλαδή οι μαθητές ότι τα σπουδαία πρόσωπα της Βίβλου υπήρξαν παιδιά με πολύ διαφορετική ζωή, διαφορετικές δυνατότητες και χαρίσματα, που όταν μεγάλωσαν κατάφεραν πολλά: να εμπιστευτούν τη ζωή τους στον Θεό, να ξεπεράσουν δυσκολίες, να διορθώσουν λάθη και παραστρατήματα και να ευεργετήσουν τη ζωή της κοινότητάς τους. Αυτό όμως σημαίνει ότι η διδακτική διεργασία χρειάζεται να δημιουργήσει ευκαιρίες «συνάντησης» των μαθητών με τα πρόσωπα και «έμπνευσής» τους από τα γεγονότα. Γι' αυτόν το λόγο, επιλέγουμε να ξεκινήσουμε δουλεύοντας με τέχνη (Artful Thinking) -και συγκεκριμένα με την τεχνική *Παιχνίδι Επεξεργασίας* σε συνδυασμό με το *Αρχή, Μέση και Τέλος*- πριν ακόμη ασχοληθούμε με το περιεχόμενο της βιβλικής αφήγησης και τα ίδια τα κείμενα. Η παρατήρηση, ο αυτοσχεδιασμός, η φαντασία, το παιχνίδι και η έκφραση προσωπικών ιδεών που «συμβαίνουν» στις τεχνικές αυτές σίγουρα θα βοηθήσουν τους μαθητές να εργαστούν με προσωπικό νόημα και ευχαρίστηση. Με αυτόν τον τρόπο η εργασία τους με τα κείμενα θα προκύψει ως ανάγκη προκειμένου να βρουν λύσεις και να εμπλουτίσουν τις ιδέες τους στην δημιουργική εργασία τους.

ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ: Στην παρακάτω περιγραφή επιλέγεται να εργασθούμε με τον Μωυσή για ένα ολόκληρο δίωρο, εφόσον οι μαθητές δεν έχουν ξαναεργαστεί με αυτόν τον τρόπο και η συγκεκριμένη εργασία θα λειτουργήσει δειγματικά. Σε αυτή την περίπτωση, σε ένα δεύτερο δίωρο οργανώνουμε: α) εργασία με τέχνη (Artful Thinking) για πέντε έργα, ένα για κάθε πρόσωπο και β) εργασία σε πέντε ομάδες με την καθεμιά να ασχολείται με την αντίστοιχη βιβλική διήγηση.

ΦΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ

- 1. Εργασία με τέχνη (Artful Thinking): Παρατηρούμε και ερμηνεύουμε εικόνες:** Ο δάσκαλος προβάλλει μία μία τις εικόνες του Marc Chagall, αρχίζοντας από την *Εύρεση του Μωυσή*. Αφού αφήσει τους μαθητές να παρατηρήσουν σιωπηλοί το έργο, τους ζητά να παρατηρήσουν προσεκτικά τις λεπτομέρειες (ενδεικτικά: τα

πρόσωπα, τα ενδύματά τους, οι κινήσεις και οι στάσεις τους, ο χώρος γύρω κ.ά.), επισημαίνοντας να μη βιαστούν να προχωρήσουν σε ερμηνείες. Στη συνέχεια, τους ενθαρρύνει να επεκταθούν στην επεξεργασία και ερμηνεία της εικόνας και να φανταστούν το σενάριο της ιστορίας που συμβαίνει στο έργο. Με κατάλληλες ερωτήσεις βοηθάει/καθοδηγεί τους μαθητές. Στη συνέχεια περνάει στη δεύτερη εικόνα της *Λύπης και του θυμού του Μωυσή* μπροστά στα βάσανα των Ισραηλιτών και τέλος στην τρίτη με τη *Φλεγόμενη Βάτο* -που σίγουρα θα είναι και η περισσότερο δύσκολη στην ανάγνωση. Αφού διαβαστούν οι εικόνες, η Αρχή, η Μέση και το Τέλος της ιστορίας δομείται με βάση τις ιδέες των μαθητών. Και πάλι ο δάσκαλος βοηθάει/καθοδηγεί τη συζήτηση. Τέλος, δίνει πληροφορίες για το έργο και τον καλλιτέχνη (κάποια στοιχεία για τη ζωή του και το πόσο εμπνεύστηκε από τη Βίβλο). Ας δούμε λοιπόν την ιστορία που ενέπνευσε τον Chagall.

2. **Βιβλική αφήγηση:** Ο δάσκαλος αφηγείται ή διαβάζει τη διήγηση, την οποία και μοιράζει σε φωτοτυπία (βλ. ενδεικτικό Φύλλο Εργασίας).
3. **Εργασία σε ομάδες:** Η τάξη χωρίζεται σε τρεις ομάδες με την κάθε μια να έχει να παρουσιάσει μια Παγωμένη Εικόνα (Still Image) για το μέρος της αφήγησης που αντιστοιχεί στο κάθε έργο. Στη διάρκεια της προετοιμασίας τους οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμβουλεύονται και το κείμενό τους. Η κάθε ομάδα παρουσιάζει την εικόνα της. Μόλις ο δάσκαλος χτυπά παλαμάκια οι μαθητές της ομάδας καλούνται να μιλήσουν είτε ως πρόσωπα της εικόνας είτε ως θεατές της.
4. **Συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης:** Ο δάσκαλος επικεντρώνει τη συζήτηση στην ανάδειξη: α) των δυσκολιών της ζωής του Μωυσή, β) του ρόλου του Θεού στη ζωή του και γ) τι κατάφερε· λ.χ. ένα παιδί που γεννήθηκε μέσα στην καταπίεση, στη δίωξη, στον θανάσιμο κίνδυνο, που μεγάλωσε διατηρώντας κρυφό στην καρδιά του έναν τόσο μεγάλο θυμό, με την αδικία να τον πνίγει, που αναγκάστηκε να φύγει από την Αίγυπτο, έφτασε να συναντήσει τον Θεό, να ξεπεράσει φόβους και αδυναμίες και να αναλάβει μια δύσκολη αποστολή που έσωσε τον λαό του.
5. **Μπροστά σε μια βυζαντινή εικόνα:** Αναγνωρίζουμε σε αυτήν στοιχεία που επεξεργαστήκαμε στο μάθημα.

ΕΙΚΟΝΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝΤΑΙ ΣΤΗΝ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΕΧΝΗ (Artful Thinking)



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΦΗΓΗΣΗ

Μωυσής: ένα παιδί που σώθηκε από τα νερά

Την πολύ παλιά εποχή ο λαός των Ισραηλιτών ήταν αιχμάλωτος στην Αίγυπτο. Επειδή όμως οι Ισραηλίτες πλήθυναν και δυνάμωσαν τόσο που ο τόπος γέμισε απ' αυτούς, ο καινούργιος βασιλιάς που ανέβηκε στον θρόνο της Αιγύπτου άρχισε να βασανίζει και να αναγκάζει σε σκληρές δουλειές το λαό. Η Παλαιά Διαθήκη μας περιγράφει ένα προς ένα τα μαρτύρια που περνούσαν οι Ισραηλίτες στην Αίγυπτο. Μα το φοβερότερο απ' όλα ήταν το διάταγμα που υποχρέωνε τις μαιές της χώρας να πνίγουν όλα τα αρσενικά παιδιά των Εβραίων.

Τότε ήταν που γεννήθηκε σ' ένα φτωχικό σπιτάκι της Αιγύπτου, από γονιούς Ισραηλίτες, ένα μικρό αγοράκι. Γεννήθηκε μέσα σε μια ζεστή καλοκαιριάτικη νύχτα χωρίς να το μάθει κανείς. Ήταν ένα πανέμορφο μωρό με μεγάλα μάτια. Τρεις μήνες η μάνα του το έκρυψε από τα μάτια του κόσμου όλου με κίνδυνο της ζωής της. Μα δεν μπορούσε να το κρύβει περισσότερο κι έτσι, αφού πήρε ένα μικρό κοφινάκι πλεγμένο από σπάρτα, το έχρισε απ' όλες τις μεριές με πίσσα, το έστρωσε με απαλά ζεστά ρουχαλάκια και απόθεσε μέσα της το μικρό παιδί. Ύστερα το ακούμπησε πάνω στα νερά της ακροποταμιάς, σε ένα μέρος με πυκνές καλάμιές. «Θεέ μου», είπε η άμοιρη μητέρα κι ένιωσε την καρδιά της να πονά δυνατά, «Θεέ μου, στα χέρια σου αφήνω το παιδί μου...» Και με βουρκωμένα μάτια έμεινε εκεί στις καλάμιές κρυμμένη, να παρακολουθήσει τι θα απογινόταν το μωρό της. Σε άλλες καλάμιές, πιο κάτω, έβαλε τη μικρή της θυγατέρα να παραμονεύει.

Ήταν ένα ζεστό, όμορφο δειλινό του Νείλου. Η κόρη του Φαραώ, η πεντάμορφη βασιλοπούλα κατέβηκε να λουστεί στο ποτάμι και οι ακόλουθές της περπατούσαν στην ακροποταμιά. Σε μια στιγμή είδαν ένα παράξενο πράγμα να πλέει πάνω στο νερό. Έτρεξαν και το έπιασαν. Το έφεραν στην ακτή, το άνοιξαν παραξενεμένες και είδαν μέσα ένα όμορφο αγοράκι που έκλαιγε. Το πόνεσε το μικρό η ευγενική καρδιά της βασιλοπούλας και είπε: «Από τα παιδιά των Εβραίων θα είναι τούτο το μικρό». Στο μεταξύ είχε πλησιάσει και η αδελφούλα του μωρού κι έκανε κι αυτή την παραξενεμένη. Σε μια στιγμή γυρίζει δειλά δειλά και ρωτά την κόρη του Φαραώ: «Βασιλοπούλα μου, ξέρω μια πολύ καλή παραμάνα για το μικρό αγοράκι. Θέλεις να πάω να σου τη φέρω για να αναλάβει να το θηλάξει;» Η βασιλοπούλα δέχτηκε κι έτσι το κορίτσι φώναξε τη μητέρα της που ήταν και μητέρα του παιδιού. Η μάνα του παιδιού δόξασε μέσα της τον ουράνιο Θεό, που άκουσε την προσευχή της και ο γιος της έπεσε σε τόσο καλά χέρια. Και το παιδί μεγάλωσε. Και ήταν όμορφο και συνετό. Και η κόρη του Φαραώ το έκανε δικό της και το ονόμασε Μωυσή, που θα πει «Ο άνθρωπος που σώθηκε μέσα από το νερό».

Και ο Μωυσής μεγάλωσε κι έγινε άνδρας δυνατός και δίκαιος. Τόσο δίκαιος, που συχνά έπαιρνε το μέρος των Εβραίων. Μια ακατανόητη δύναμη τον έσπρωχνε να υπερασπίζεται τους αδικοτυραννισμένους αυτούς ανθρώπους. Μα αυτή του η αγάπη για το λαό του Ισραήλ τον έκανε εχθρό του Φαραώ. Και για να αποφύγει την καταδίωξή του πήγε σε χώρα μακρινή κι έβροσκε τα πρόβατα κάποιου ιερέα Ισθώρ, ο οποίος εκτιμώντας τη φρονιμάδα και την ευσέβειά του νέου τον έκανε γαμπρό του και του έδωσε την κόρη του Σεπφώρα.

Τότε ήταν που στο ιερό βουνό, το Χωρήβ, ο Μωυσής είδε το όραμα της φλεγόμενης βάτου. Ήταν μια βάτος που την έζωναν φλόγες τεράστιες και που όμως ούτε ένα κλαδί της, ούτε ένα φυλλαράκι της δεν καιγόταν. Πλησίασε με τρόμο ο Μωυσής κι άκουσε μέσα από τα κλαδιά της φλεγόμενης βάτου τη φωνή του Θεού που τον έστειλε να πάει να βοηθήσει τα αδέρφια του που πονούν και στενάζουν μέσα στα φριχτά μαρτύρια. Εκείνος έπρεπε να γίνει αρχηγός που θα μπει μπροστά και θα τους βγάλει από τη χώρα των οδυρμών. «Κύριε», ρώτησε ο Μωυσής με φωνή που έτρεμε, «Κύριε, ποιος είμαι εγώ που θα μπορέσω να πάω αντίθετα στον Φαραώ και στους αγριεμένους Αιγύπτιους; Εγώ, Κύριε, ποτέ δεν ήμουν καλός ομιλητής, είμαι βραδύγλωσσος και τραυλίζω». Τότε, αποφασιστικά του απαντά ο Θεός: «Εγώ είμαι μαζί σου σε όλες σου τις προσπάθειες, μέχρι που να φτάσει ο λαός μου στην παλιά του γη».

Γεμάτος δύναμη και φλόγα κατέβηκε ο Μωυσής από το βουνό. Πήρε τον αδελφό του τον Ααρών και παρουσιάστηκε στον Φαραώ. Εκείνος αγριεμένος, με κανέναν τρόπο δεν ήθελε να ακούσει το θέλημα του Θεού. Με απειλές τους έδιωξε από το παλάτι.

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Η φλεγόμενη βάτος

Συμπληρώστε τα κενά:



Ο Μωυσής είπε: «Κύριε, ποιος είμαι εγώ που θα μπορέσω να πάω αντίθετα στον _____

_____ ;».

Τότε ο Θεός του είπε:

«_____».

Βρείτε τις παρακάτω λέξεις που είναι κρυμμένες μέσα στο παζλ:

- ΒΑΤΟΣ
- ΑΙΓΥΠΤΟΣ
- ΧΩΡΗΒ
- ΦΑΡΑΩ
- ΦΩΤΙΑ
- ΜΩΥΣΗΣ
- ΑΑΡΩΝ
- ΝΕΙΛΟΣ

| | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| A | X | P | H | B | Σ | Π | I | K | O |
| M | Ω | Υ | Σ | H | Σ | B | A | N | Π |
| Ω | P | I | Π | E | M | K | I | Ξ | N |
| E | H | X | M | Υ | O | B | Γ | T | Φ |
| M | B | A | T | O | Σ | N | Υ | P | A |
| Ξ | Σ | A | Γ | B | A | Σ | Π | O | P |
| Θ | A | P | O | K | Φ | Ω | T | I | A |
| A | N | Ω | B | A | N | Γ | O | A | Ω |
| O | Π | N | E | I | Λ | O | Σ | Γ | Θ |

6.5.1.γ. Ε΄ τάξη Δημοτικού**Θεματική Ενότητα 4: Η Εκκλησία του Χριστού****1) ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ****1.1 Θέμα του σχεδίου διδασκαλίας**

Οι πρώτοι χριστιανοί: ζωή γεμάτη προσφορά και αγάπη

1.2 Εμπλεκόμενες γνωστικές περιοχές

Γνωστικό αντικείμενο της Διδακτικής Πρακτικής: Θρησκευτικά Ε΄ Δημοτικού

Ιδιαίτερη περιοχή του γνωστικού αντικειμένου: Πώς ζούσαν οι χριστιανοί στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες. Ο τρόπος ζωής και ουσιαστικά οι κοινωνικές αντιλήψεις των πρώτων χριστιανών και το κατά πόσο αυτές οι αντιλήψεις συνεχίζονται ή θα μπορούσαν να «μπολιάσουν» ακόμη περισσότερο τη χριστιανική Εκκλησία του σήμερα.

Συμβατότητα με τις αρχές και τους στόχους των νέων Προγραμμάτων Σπουδών του Νέου Σχολείου

Η συγκεκριμένη ενότητα ανήκει στο 4^ο κεφάλαιο του νέου Προγράμματος Σπουδών της Ε΄ για το ΜτΘ: «Η Εκκλησία του Χριστού», για το οποίο προβλέπεται να αφιερωθούν πέντε (5) διδακτικές ώρες. Του κεφαλαίου αυτού προϋπάρχει το κεφάλαιο: «Προχωράμε αλλάζοντας» και ακολουθεί το κεφάλαιο: «Αποστολές για την “καλή είδηση”».

Ως προς τα νέα Προγράμματα Σπουδών του Νέου Σχολείου είναι συμβατή με τις αρχές και τις αξίες αυτών. Πιο συγκεκριμένα, με δεδομένο ότι αυτό διατρέχεται και προωθεί ως βασική την αξία της *Ελευθερίας* - με εμφατικά εναρμονισμένη την *Προσωπική* και την *Συλλογική* της διάσταση - η συγκεκριμένη ενότητα με την θεματική της και τις διδακτικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται σε αυτήν τα υπηρετεί στο έπακρο. Το ίδιο, μάλιστα, γίνεται και σε σχέση με τους στόχους που θέτουν αυτά, καθώς το παρών σχέδιο διδασκαλίας εμπεριέχει: α) μύηση σε διερευνητικές διαδικασίες και διεργασίες, β) κατανόηση βασικών εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων, γ) επικοινωνία και συνεργασία και δ) σύνδεση με τις τοπικές κοινότητες και έξοδο σε αυτές.

Τέλος, η ενότητα αυτή υπηρετεί και τις θεμελιώδεις έννοιες της διαθεματικής προσέγγισης, όπως: *συλλογικότητα, οργάνωση και ισότητα* (π.χ. δραματοποίηση για το μοίρασμα υλικών αγαθών στις Αγάπες), *ομοιότητα – διαφορά* (π.χ. σύγκριση των πρωτοχριστιανικών κοινοτήτων με την σημερινή ενορία της χριστιανικής Εκκλησίας), *αλληλεπίδραση* (π.χ. ομαδική δραστηριότητα για συγκέντρωση πληροφοριών για σημερινά ενοριακά κέντρα που συνεχίζουν τον τρόπο ζωής των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων), *επικοινωνία* (π.χ. προφορική έκφραση για τις

πρωτοχριστιανικές κοινότητες και σύγκρισή τους με τα σημερινά ενοριακά κέντρα των Εκκλησιών).

1.3 Είδος Διδακτικής Πρακτικής

Το παρόν σχέδιο μαθήματος αποτελεί μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική δραστηριότητα στη σχολική τάξη και μπορεί να αποτελέσει αφορμή – δεδομένης της θεματολογίας - για ένα επιτυχημένο παράδειγμα συνεργατικής διδασκαλίας στο σχολείο. Σε αυτή τη διάσταση, η ίδια η θεματική μπορεί να αποτελέσει αφετηρία για την εφαρμογή πρακτικών για αποδοτικότερη αντιμετώπιση και διαχείριση προβληματικών καταστάσεων και γενικότερα κρίσεων στην τάξη και στον χώρο του σχολείου, όπως και απαρχή για την εφαρμογή πρακτικών λειτουργικής συνεργασίας με την τοπική κοινωνία.

1.4 Σκοπός και Στόχοι της Διδακτικής Πρακτικής

Γενικός Σκοπός

Σκοπός του παρόντος σχεδίου διδασκαλίας είναι να μελετηθούν τα ιστορικά γεγονότα της ζωής της πρώτης χριστιανικής Εκκλησίας και μέσα από την μελέτη αυτή οι μαθητές να κατανοήσουν τις απαντήσεις του χριστιανισμού σε θεμελιώδεις διαστάσεις των ανθρώπινων σχέσεων. Ειδικότερα, κάτω από αυτό το πρίσμα, οι μαθητές καλούνται να γνωρίσουν στοιχεία από την ζωή των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων και σε ένα δεύτερο επίπεδο να τα συγκρίνουν με αντίστοιχα στοιχεία που συναντώνται στις ενορίες των σημερινών χριστιανικών Εκκλησιών.

Επιμέρους Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο και ως προς τη μαθησιακή διαδικασία

1. Γνωρίζοντας και κατανοώντας

1.1 Να περιγράψουν και να αξιολογούν στοιχεία για την ζωή των πρώτων χριστιανών, όπως και για τον τρόπο με τον οποίο οργάνωναν τις κοινότητές τους.

1.2 Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα πιστεύω και τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες.

1.3 Να γνωρίσουν και να κατανοήσουν στοιχεία από τον σημερινό τρόπο οργάνωσης και δράσης των ενοριών στις χριστιανικές Εκκλησίες.

1.4 Να στοχαστούν και να επιχειρηματολογήσουν για την σημασία της κοινότητας και του «μοιράσματος» στην σημερινή εποχή.

2. Διερευνώντας και εντοπίζοντας

2.1 Να διερευνήσουν και να εντοπίσουν τα βασικά στοιχεία των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων.

2.2 Να διερευνήσουν, να εντοπίσουν και να κατονομάσουν τις ομοιότητες και τις διαφορές των πρωτοχριστιανικών κοινοτήτων με τις ενορίες των σημερινών Εκκλησιών.

3. Επικοινωνώντας και συνεργαζόμενοι με άλλους

3.1 Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους για να σχεδιάσουν και να οργανώσουν ομαδικά μια σκηνή από τον τρόπο ζωής των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων.

3.2 Να επικοινωνήσουν με τους συμμαθητές τους αναπαριστώντας μια σκηνή από τον τρόπο ζωής των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων.

3.3 Να συνεργαστούν με τους συμμαθητές τους για να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές του συλλογικού τρόπου ζωής των πρώτων χριστιανών που βασίζονταν στην αδελφσύνη και στην αγάπη, με τον τρόπο ζωής των σημερινών χριστιανών στην ενορία της Εκκλησίας.

4. Συνδέοντας με τη ζωή

4.1 Να συνδέσουν τον συλλογικό τρόπο ζωής στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες με αντίστοιχα στοιχεία από τον τρόπο οργάνωσης της χριστιανικής Εκκλησίας αλλά και γενικότερα της κοινωνίας στην σημερινή εποχή, εκτιμώντας την σημασία και την συνεισφορά της μελέτης τόσο της ιστορίας της χριστιανικής πίστης όσο και των άλλων θρησκειών στη ζωή τους.

4.2 Να συνδέσουν το θέμα του συλλογικού τρόπου ζωής που βασίζεται στην αδελφσύνη, το «μοίρασμα» και την αγάπη, αλλά και της δίκαιης κατανομής των υλικών αγαθών στην σύγχρονη εποχή.

2) ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

2.1 Γενική Περιγραφή Διδακτικής Πρακτικής

2.1.1 Διάρκεια του σχεδίου διδασκαλίας: 90 λεπτά.

2.1.2 Προτεινόμενες μορφές, μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας

Εκπαιδευτικές μέθοδοι, μορφές και τεχνικές που αξιοποιούνται στο πλαίσιο αυτού του σχεδίου διδασκαλίας:

- καθοδηγούμενος διάλογος
- εργασία σε ομάδες
- δραματοποίηση
- συζήτηση

2.1.3 Γενική Περιγραφή

Θέμα: Οι πρώτοι χριστιανοί: ζωή γεμάτη προσφορά και αγάπη

Προαπαιτούμενη γνώση:

Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν εξοικειωθεί σε μεγαλύτερο ή σε μικρότερο βαθμό τόσο με το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εμφανίστηκε η πίστη στον Χριστό όσο και με το θρησκευτικό πλαίσιο που προϋπάρχει της χριστιανικής πίστης στον χώρο του Ισραήλ.

Περιγραφή δραστηριοτήτων

Δραστηριότητα 1

1^η φάση: Ανασκόπηση



Έχοντας ως αφετηρία την εικόνα της Πεντηκοστής και αξιοποιώντας τον καθοδηγούμενο διάλογο με την τεχνική των ερωτήσεων - απαντήσεων καλούμε τους μαθητές να ανακαλέσουν τις προηγούμενες γνώσεις που απέκτησαν για τα γεγονότα που ακολούθησαν μετά από την Σταύρωση και την Ανάσταση του Χριστού. Κεντρική εστίαση σε αυτή την ανασκόπηση θα δοθεί στο κορυφαίο γεγονός της Πεντηκοστής, που αποτελεί και το θεμελιακό σημείο ίδρυσης της χριστιανικής Εκκλησίας. Με τον τρόπο αυτό επανέρχονται αποκτημένες γνώσεις από την προηγούμενη ενότητα, καθώς ο βασικός στόχος σε αυτήν την φάση είναι να

αξιοποιήσουμε την πρότερη γνώση των μαθητών προκειμένου να οικοδομήσουμε την νέα γνώση για τις πρώτες χριστιανικές κοινότητες αγάπης.

2^η φάση: Προσανατολισμός



Παρατηρώντας την εικόνα που αναπαριστά μία στιγμή από το μυστήριο της Θείας Κοινωνίας - με το μοίρασμα του άρτου και του οίνου - και συνεχίζοντας την τεχνική των ερωτήσεων - απαντήσεων δημιουργούμε έναν εισαγωγικό προβληματισμό στους μαθητές για

το πώς αυτό το μυστήριο, ξεκινώντας ακριβώς από το πλαίσιο ζωής των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων, έφτασε ως τις μέρες μας, αναδεικνύοντας έτσι τον πυρήνα της χριστιανικής πίστης: την κοινωνία προσώπων μέσα από το μοίρασμα συμβολικών υλικών αγαθών, πράξη που αναπαριστάται συμβολικά στη λήψη του άρτου και του οίνου από το ίδιο ποτήρι.

Δραστηριότητα 2

Χωρισμός σε ομάδες και δραματοποίηση σκηνών από τη ζωή στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες αγάπης.

Έχοντας οργανώσει τη τάξη μας σε ομάδες, ζητάμε από κάθε μια από αυτές να οργανώσουν και να σχεδιάσουν μια σκηνή από την ζωή των πιστών στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες αγάπης. Σε κάθε ομάδα δίνουμε ένα απόσπασμα από την

Καινή Διαθήκη - σε μετάφραση στην νεοελληνική - για να αντληθούν πληροφορίες, τις οποίες θα τις χρησιμοποιήσουν προκειμένου να σχεδιάσουν την σκηνή που θα παρουσιάσουν. Ενδεικτικά, μπορούν να χρησιμοποιηθούν α) Κοινοκτημοσύνη και «αγάπες» (Πραξ 4, 32-37), β) «Ουκ ένι Ιουδαίος ουδέ Έλλην...» (Γαλ 3, 26-29), γ) Όλοι ίσοι, όλοι φίλοι: Η ζωή ως κοινωνία (Προς Φιλήμονα) και δ) Προσευχή και Θ. Ευχαριστία (Πραξ 2, 46-47). Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να σημειώσουμε ότι, πριν ξεκινήσει η δραστηριότητα της κάθε ομάδας, θα πρέπει να δώσουμε σαφείς οδηγίες για τον χρόνο προετοιμασίας, ενώ το διάστημα κατά το οποίο αυτή θα υλοποιείται θα πρέπει να διατρέχουμε στις ομάδες και να δίνουμε εφ' όσον μας ζητηθούν πρόσθετες πληροφορίες.

Δραστηριότητα 3

Οι ομάδες παρουσιάζουν το δρώμενό τους στην ολομέλεια

Ζητάμε από τα μέλη των ομάδων να παρουσιάσουν το δρώμενό τους στην ολομέλεια της τάξης, ενώ τα μέλη των άλλων ομάδων προσπαθούν να ανακαλύψουν και να κατονομάσουν το περιεχόμενο της κάθε σκηνής. Καταγράφουμε σε χαρτί του μέτρου ή στον πίνακα όσα προέκυψαν από τους σχολιασμούς για την κάθε σκηνή και δίνουμε έναν γενικό τίτλο σε αυτούς.

Δραστηριότητα 4

Σύγκριση της ζωής στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες με τη ζωή στη σημερινή χριστιανική ενορία

Με αφετηρία τα δρώμενα της προηγούμενης δραστηριότητας οι μαθητές, αφού πρώτα συζητήσουν, εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο ζωής στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες και του τρόπου ζωής των πιστών στις σημερινές ενορίες. Κάθε ομάδα καταγράφει σε αυτοκόλλητα χαρτάκια διαφορετικού χρώματος τις ομοιότητες και τις διαφορές και έπειτα αυτά επικολλούνται σε δύο ανάλογες στήλες σε χαρτί του μέτρου ή στον πίνακα.

3) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Έχοντας ως βασικό στόχο της αξιολόγησης την ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον εντοπισμό αδυναμιών υλοποίησης του διδακτικού σχεδιασμού από το σύνολο των μαθητών - σε σχέση πάντα με την διαδικασία επίτευξης των στόχων που τέθηκαν - υιοθετούμε το σχήμα/μορφή της τριπλής αξιολόγησης, δηλαδή: α) την διαγνωστική ή αρχική, β) την σταδιακή ή διαμορφωτική και γ) την τελική ή συνολική. Στο συγκεκριμένο, λοιπόν, σχέδιο διδασκαλίας ίσχυσαν τα εξής:

α) Η διαγνωστική αξιολόγηση υλοποιήθηκε με την πρώτη φάση της δραστηριότητας 1, καθώς αποτυπώθηκε το προϋπάρχον γνωστικό επίπεδο και αναδείχθηκαν τα αίτια που πιθανόν να λειτουργούσαν ανασταλτικά στα μετέπειτα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας.

β) Στη διαμορφωτική αξιολόγηση τέθηκαν μια σειρά από ερωτήματα, στο πλαίσιο των οποίων τοποθετείται και η δική μας «εμπυχωτική» δράση, καθώς διατρέχαμε τις ομάδες την ώρα που αυτές ανέπτυσσαν τις προβλεπόμενες δραστηριότητές τους. Ειδικότερα, λήφθηκαν υπόψη ερωτήματα όπως:

- ✓ Με ποιον τρόπο συνεργάστηκαν οι μαθητές;
- ✓ Αναδείχθηκαν κατά την διάρκεια των δραστηριοτήτων τους στοιχεία που προβλέπονταν από την στοχοθεσία του μαθήματος;
- ✓ Συμμετείχαν ισόποσα όλα τα μέλη κάθε ομάδας στις σχεδιαζόμενες δράσεις;
- ✓ Μπόρεσαν να υλοποιήσουν επαρκώς την δραστηριότητα 4, όπου θα έπρεπε να αναδείξουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις πρωτοχριστιανικές κοινότητες αγάπης και τις σημερινές χριστιανικές ενορίες;

γ) Τέλος στη συνολική αξιολόγηση - έχοντας πάντα υπόψη τη στοχοθεσία - θεωρούμε πως οι μαθητές θα μπορούν πλέον να απαντούν σε ερωτήματα, όπως:

- ✓ Ποια τα βασικά χαρακτηριστικά στις πρώτες χριστιανικές κοινότητες αγάπης;
- ✓ Γιατί είναι σημαντικό να γνωρίζουμε πέρα από τα θρησκευτικά/ θεολογικά στοιχεία και τις κοινωνικές αντιλήψεις που εκπορεύονταν από τον τρόπο ζωής των πρώτων χριστιανών;
- ✓ Σε τι θα μπορούσε να βοηθήσει η ανάδειξη των χαρακτηριστικών των πρώτων χριστιανικών κοινοτήτων σε σχέση με τη σημερινή ενοριακή ζωή στις χριστιανικές Εκκλησίες.

ΣΥΝΟΨΗ ΤΟΥ ΣΧΕΔΙΟΥ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

| | Δραστηριότητα | Χρόνος | Μέθοδος, μορφή και τεχνικές διδασκαλίας | Εποπτικό υλικό |
|---|---|--------|---|--|
| 1 | α) Ανασκόπηση, β) Προσανατολισμός | 10' | Κατευθυνόμενος διάλογος με ερωτήσεις και απαντήσεις | Αγιογραφίες |
| 2 | Χωρισμός σε ομάδες και δραματοποίηση σκηνών | 30' | Ομαδοσυνεργατικές δράσεις | Βιβλία της ΚΔ σε μετάφραση και ό,τι άλλο υλικό χρειαστούν για τη δραματοποίηση |
| 3 | Παρουσίαση δραματοποιημένων σκηνών στην ολομέλεια | 20' | Όλη η τάξη μια ομάδα | Πίνακας, χαρτί του μέτρου, μαρκαδόροι |
| 4 | Σύγκριση πρωτοχριστιανικών κοινοτήτων με τη σημερινή ενορία | 30' | Συζήτηση | Πίνακας, χαρτί του μέτρου, αυτοκόλλητα χαρτάκια, μαρκαδόροι |

6.5.2. Σχέδια Διδασκαλίας / Καλές πρακτικές Γυμνασίου

6.5.2.α. Α΄ τάξη Γυμνασίου

Θεματική Ενότητα 3: Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή της Εκκλησίας

ΧΡΟΝΟΣ: 1^ο δίωρο της ΘΕ (Ερωτήματά μας για τη ζωή)

ΣΚΕΠΤΙΚΟ: Καθώς πρόκειται για μια απαιτητική και πολυεπίπεδη ΘΕ είναι απαραίτητο το ουσιαστικό «άνοιγμα» των μαθητών στα ερωτήματα για τη ζωή και η προσωπική επεξεργασία τους. Μόνο έτσι θα είναι σε θέση -και σε διάθεση- να αναζητήσουν οι ίδιοι το προσωπικό νόημα που μπορούν να έχουν οι «απαντήσεις» της Χριστιανικής Εκκλησίας που θα επεξεργαστούν στα επόμενα δίωρα. Συνακόλουθα, χρειάζεται να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να προχωρήσουν πέρα από την αυτονόητη αναγνώριση της σημασίας της σχέσης και της επικοινωνίας με τους άλλους, και στη διερεύνηση των αρνητικών συνεπειών -υπαρξιακών και κοινωνικών- του ατομικισμού. Με αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται και μια πρώτη προσέγγιση του διλήμματος «η ζωή είναι ατομική πορεία ή σχέση;». Μεθοδολογικά, ως τεχνική διερεύνησης στην πορεία της διδακτικής διεργασίας προκρίνεται η TWPS καθώς η προσέγγιση του θέματος απαιτεί χρόνο για σκέψη και στοχασμό, ανταλλαγή και μοίρασμα ιδεών, ταυτόχρονη αλληλεπίδραση, αποσαφήνιση ζητημάτων και προσωπική έκφραση.

ΣΤΟΧΟΣ: να προσεγγίσουν οι μαθητές μέσα από την επεξεργασία προσωπικών τους εμπειριών την ιδέα της ζωής ως σχέσης.

ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ:

- **Ιδεοθύελλα (5΄):** «Τι χρειάζεται ο άνθρωπος για να ζήσει;» Στις ιδέες των μαθητών σίγουρα θα υπάρχουν και αναφορές στις φιλίες, σχέσεις κ.ά.
- **Εισαγωγή από τον δάσκαλο (5΄):** Όσο κι αν οι περισσότεροι από εμάς εύκολα λέμε πως οι σχέσεις είναι κοινή ανάγκη όλων των ανθρώπων, συχνά ωστόσο όχι μόνο νιώθουμε μόνοι και απόμακροι από τους άλλους, αλλά επιπλέον δεν ξέρουμε με ποιον τρόπο να τους πλησιάσουμε και να σχετιστούμε μαζί τους ή να καλλιεργήσουμε τις σχέσεις μας ακόμη και με τους φίλους, τους γονείς, τους συγγενείς μας. Έχει λοιπόν νόημα να αναγνωρίσουμε όλες αυτές τις δυσκολίες, φόβους, ανάγκες -γύρω από τις σχέσεις- που υπάρχουν στη ζωή μας και ταυτόχρονα να αναζητήσουμε θετικές προοπτικές και «λύσεις» εμπλουτιζόμενοι ο ένας από τις ιδέες του άλλου (θέση στόχου διδασκαλίας στους μαθητές). Ας ανακαλέσουμε στη μνήμη μας προσωπικές ιστορίες, στιγμιότυπα και εμπειρίες, τις οποίες στη συνέχεια θα μοιραστούμε και θα συζητήσουμε με τον διπλανό μας, στις ομάδες μας και στην τάξη μας.

Ο δάσκαλος μοιράζει μια λευκή σελίδα που έχει στο πάνω μέρος της τη φράση «Όταν η μοναξιά έγινε σύντροφός μου» και εξηγεί στους μαθητές τι ακριβώς θα κάνουν.

- **Ομαδική εργασία με TWPS** (Σκέψου, γράψε, συζήτησε, μοιράσου / ανταλλαγή εμπειριών): Μετά μια φάση ατομικού στοχασμού (5'), οι μαθητές συζητούν με τον διπλανό τους τις ιστορίες τους και σχολιάζουν τις σημειώσεις που ίσως κατέγραψαν καθώς στοχάζονταν (10'). Στη συνέχεια, σε τετράδες (ανά δύο θρανία) συζητούν τα αίτια και εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στις ιστορίες τους. Αφού επιλέξουν μία ιστορία από όλες, συζητούν και συναποφασίζουν μια διαφορετική, θετική εκδοχή της· μια «λύση» που θα ήταν εύκολο να οδηγήσει στη συνάντηση, την επικοινωνία, τη συντροφικότητα, το μοίρασμα με τους άλλους -μικρούς ή μεγάλους. Τέλος, προετοιμάζουν μια παρουσίαση της ιστορίας στην τάξη, η οποία όμως θα συμπεριλαμβάνει τη – θετική– εκδοχή που της προσέδωσαν. Ο τίτλος της νέας ιστορίας αλλάζει: «Μαζί είμαστε πιο δυνατοί!» (30'). Την παρουσιάζουν στην τάξη (15'). **ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΗ:** καθώς σε αυτήν την ηλικία πιθανότατα η μοναξιά βιώνεται ιδιαίτερα σε σχέση με τους γονείς, καλό θα είναι ο δάσκαλος να προτρέψει τα παιδιά να επεξεργαστούν και ιστορίες με γονείς.

- **Συζήτηση / κατευθυνόμενος διάλογος (15')**

Με βάση τα σχόλια, τις παρατηρήσεις και τις ιδέες των μαθητών, που εκφράζονται με αφορμή την παρουσίαση των ιστοριών, ο δάσκαλος επιχειρεί την εμβάθυνση και τη διεύρυνση της επεξεργασίας της «σχέσης». Πρώτα πρώτα σε προσωπικό επίπεδο καθώς αυτό έχει ήδη δουλευτεί (Ενδεικτικές ερωτήσεις: Τι συμβαίνει όταν είμαστε για πολύ καιρό μόνοι; Πέρα από τα συναισθήματα θλίψης, δυστυχίας κ.ά. μήπως καταλήγουμε να ασχολούμαστε μόνο μ' εμάς; Σε ποιες υπερβολές μπορεί να μας οδηγήσει μια τέτοια στάση; Πώς αυτές επιδεινώνουν τις σχέσεις μας με τους άλλους; κ.ά.) Δίνουμε δηλαδή την ευκαιρία στα παιδιά να σκεφτούν και να συνειδητοποιήσουν και τα αρνητικά αποτελέσματα της μη σχέσης (η ζωή μας ως κτήμα, οι άλλοι ως άτομα για «χρήση» και εκμετάλλευση, ο εγωισμός...). Με αυτόν τον τρόπο φτάνουν ομαλά στο σημείο αυτό να αναγνωρίσουν το δίλημμα «η ζωή είναι ατομική πορεία ή σχέση;» ως δίλημμα όλων των σύγχρονων ανθρώπων. [Αν το δίλημμα είχε εισαχθεί από την αρχή της επεξεργασίας θα αποδεικνυόταν «βαρύ» και δύσκολο για την ηλικία τους]. Στη συνέχεια, μπορούμε ίσως να προχωρήσουμε στις γενικότερες επιπτώσεις του εγωισμού των σύγχρονων ανθρώπων (η ζωή της φύσης ως ιδιοκτησία μας). Αν ο χρόνος δεν επαρκεί, είναι φρόνιμο να το αφήσουμε ως εισαγωγή στο β' δίωρο.

- **Αξιολόγηση της δουλειάς μας / Αναστοχασμός (5')**: Τι μας διευκόλυνε και τι μας δυσκόλεψε στο να «ανοιχτούμε»; Καταλάβαμε κάτι περισσότερο ο ένας για τον άλλον; Έχω κάποιες καινούργιες ιδέες ή σχέδια για τις σχέσεις μου; Μήπως η τάξη μας όλη αυτή την ώρα έγινε μια κοινότητα ανθρώπων που επικοινωνούν;

6.5.2.β. Α΄ τάξη Γυμνασίου

Θεματική Ενότητα 4: Πώς παίρνονται οι αποφάσεις

1^ο Δίωρο

20 λεπτά: Αφόρμηση, από τις εμπειρίες των εφήβων

Μέθοδος: Θετικό- Αρνητικό ή χιονοστιβάδα

(Στον διάδρομο της τάξης, ο διδάσκων ορίζει τη μία άκρη ως το θετικό, τη μέση ως δεν ξέρω/δεν απαντώ και την άλλη άκρη ως το αρνητικό. Διαβάζει μία μία τις προτάσεις και οι μαθητές παίρνουν θέση ανάλογη με τη γνώμη τους, σε όλες τις πιθανές διαβαθμισμένες θέσεις –συμφωνώ απολύτως, συμφωνώ, συμφωνώ αλλά και τα αντίστοιχα-. Ο διδάσκων κατευθύνει τη συζήτηση ρωτώντας τους μαθητές έναν - έναν γιατί πήραν αυτή τη θέση. Διευρύνει τη συζήτηση όπως επιθυμεί, ρωτάει λίγους ή πολλούς, ανάλογα με τις απαντήσεις. Οι μαθητές έχουν δικαίωμα στη διάρκεια της διαδικασίας να αλλάξουν θέση, αν πεισθούν από όσα λέγονται.

Εναλλακτικά, μπορεί ο διδάσκων αντί για το Θετικό – Αρνητικό, να χρησιμοποιήσει τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, όπου δίνει στους μαθητές γραπτά τις θέσεις κι εκείνοι απαντούν, πρώτα μόνοι τους, μετά σε ζευγάρια, έπειτα σε ομάδες των τεσσάρων και ανάλογα με τον αριθμό, των οκτώ. Γίνεται συζήτηση ανάμεσα στις ομάδες.

Ερωτήματα για την άσκηση:

- Τα δόγματα είναι ιερά και απαραβίαστα, γιατί τα έδωσε ο Θεός στους ανθρώπους
- Τα δόγματα ακυρώνουν την ελευθερία των ανθρώπων
- Για την αρμονική συμβίωση των ανθρώπων, χρειάζεται να υπάρχουν κανόνες
- Οι αποφάσεις των Οικουμενικών Συνόδων αφορούν αποκλειστικά τους ειδικούς
- Οι άνθρωποι πρέπει να λύνουν τις διαφορές τους μόνοι τους, χωρίς την παρέμβαση άλλων (φίλοι, ειδικοί, δικαστήρια, νόμοι)
- Τα δόγματα ορίζουν αλλά δεν περιορίζουν

Στη συνέχεια:

Αντιλογία με θέμα την Αποστολική Σύνοδο

Βρισκόμαστε στα Ιεροσόλυμα. Έχει διαδοθεί πως αύριο φτάνουν στην πόλη ο Βαρνάβας και ο Παύλος από την Αντιόχεια. Έρχονται για να συζητήσουν το

πρόβλημα που έχει προκύψει ανάμεσα στους Χριστιανούς που ήσαν πριν Ιουδαίοι και σ' εκείνους που ήσαν ειδωλολάτρες, επειδή μερικοί χριστιανοί που ήρθαν από την Ιουδαία δίδασκαν τους αδελφούς: «Αν δεν περιτέμεσθε, όπως προστάζει ο νόμος του Μωυσή, δεν μπορείτε να σωθείτε».

20 λεπτά για προετοιμασία, 30 λεπτά αντιλογία, 10 λεπτά αξιολόγηση.

Οι μαθητές χωρίζονται σε τρεις ίσες ομάδες και μία των τριών παρατηρητών της διαδικασίας.

Ο διδάσκων δίνει σε κάθε ομάδα ένα φύλλο ανάλογο με τον ρόλο τους:

Οι ομάδες:

Α': Χριστιανοί που ήσαν πριν Ιουδαίοι

Γένεση από το κεφάλαιο 17, 1-2, 9-14

Όταν ο Άβραμ ήταν ενενήντα εννέα ετών, του φανερώθηκε ο Κύριος και του είπε: «Εγώ είμαι ο Θεός παντοκράτορας. Να ζεις σύμφωνα με το θέλημά μου και να είσαι τέλειος. Θα συνάψω μαζί σου διαθήκη και θα σου δώσω πολλούς απογόνους». Ο Άβραμ έπεσε με το πρόσωπό του στη γη και ο Θεός του είπε: Αυτή είναι η διαθήκη που κάνω μαζί σου: Θα γίνεις πατέρας ενός πλήθους εθνών ... θα κάνω ν' αποκτήσεις πολλούς απογόνους και να γίνεις γενάρχης λαών' και βασιλιάδες θα προέλθουν από σένα. Τη διαθήκη μου τη συνάπτω μαζί σου, αλλά θα ισχύει και για όλες τις γενιές των απογόνων – διαθήκη αιώνια, ώστε να είμαι Θεός δικός σου και των απογόνων σου. ... «Θα πρέπει, όμως, να τηρείς τη διαθήκη μου τόσο εσύ όσο και οι επόμενες γενιές των απογόνων σου. Αυτή είναι η διαθήκη μου που θα τηρείτε: Κάθε αρσενικό παιδί σας θα περιτέμενεται. Θα κάνετε την περιτομή, κι αυτή αποτελεί σημείο της διαθήκης ανάμεσα σ' εμένα και σ' εσάς. Κάθε παιδί θα περιτέμενεται την όγδοη ημέρα από τη γέννησή του. Αυτό ισχύει για κάθε αρσενικό παιδί σε όλες τις γενιές σας, καθώς και για κάθε δούλο, είτε είναι γεννημένος στο σπίτι είτε αγορασμένος από ξένους και δεν περιλαμβάνεται στους απογόνους σας. Θα πρέπει οπωσδήποτε καθένας που γεννήθηκε στο σπίτι σου ή αγοράστηκε με χρήματα να περιτέμενεται. Έτσι η διαθήκη μου θα μαρτυρείται στο σώμα σας, διαθήκη αιώνια. Ο απερίτμητος, δηλαδή αυτός που δεν θα έχει κάνει περιτομή, θα αποκόπτεται από το λαό του, γιατί θα έχει παραβεί τη διαθήκη μου».

Δευτερονόμιο 27, 1-3, 9-10, 26

Ο Μωυσής, συνοδευόμενος από τους πρεσβυτέρους του λαού Ισραήλ, απευθύνθηκε στο λαό και είπε: «Να τηρείτε όλες τις εντολές που εγώ σας δίνω σήμερα. Την ημέρα που θα περάσετε τον Ιορδάνη για να πάτε στη χώρα, που σας δίνει ο Κύριος ο Θεός σας, θα πάρετε μεγάλα λιθάρια και τα τα στήσετε όρθια, θα τα ασβετώσετε και πάνω τους θα γράψετε όλα τα λόγια αυτού του νόμου». ... Στη συνέχεια, ο Μωυσής, μαζί με τους ιερείς-Λευίτες, μίλησε σ' όλους τους Ισραηλίτες και τους είπε: «Σωπάστε κι ακούστε Ισραηλίτες. Σήμερα γίνατε λαός του Κυρίου, του

Θεού σας. Να υπακούτε στα λόγια του και να εκτελείτε τις εντολές του και τους νόμους του, που εγώ σήμερα σας δίνω». ... «Καταραμένος, όποιος δεν μένει πιστός στα λόγια αυτού του νόμου, και δεν τα εφαρμόζει».

Β': Χριστιανοί που ήσαν πριν ειδωλωλάτρες

Προς Γαλάτας, 3, 7-14

«Μάθετε, λοιπόν, ποιοι είναι γνήσιοι απόγονοι του Αβραάμ' είναι όσοι εμπιστεύονται στον Θεό όπως εκείνος. Και η Γραφή, προβλέποντας πως ο Θεός θα σώσει τα έθνη με την πίστη, έδωσε πριν στον Αβραάμ τον ελπιδοφόρο μήνυμα ότι θα ευλογηθούν στο πρόσωπό του όλα τα έθνη. Συνεπώς, όσοι εμπιστεύονται στον Θεό ευλογούνται μαζί με τον πιστό Αβραάμ. Αντίθετα, όσοι στηρίζουν την ελπίδα τους στην τήρηση του νόμου βρίσκονται κάτω από την κατάρα. Γιατί αναφέρεται στη Γραφή: Καταραμένος όποιος δεν μένει πιστός σ' όλα όσα είναι γραμμένα στο βιβλίο του νόμου και δεν τα τηρεί. Κι είναι ολοφάνερο πως με τον νόμο κανένας δεν πετυχαίνει τη σωτηρία από τον Θεό, αφού σύμφωνα με τη Γραφή, ο δίκαιος εξαιτίας της πίστεώς του θα ζήσει. Ο νόμος όμως δεν δέχεται ότι σώζεται κανείς από την πίστη, παρά ότι ο άνθρωπος που τηρεί τις εντολές, αυτός θα ζήσει απ' αυτές. Ο Χριστός μας εξαγόρασε από την κατάρα του νόμου, αφού έγινε αυτός κατάρα για τη χάρη μας. Γιατί είναι γραμμένο: Καταραμένος όποιος κρέμεται πάνω σε ξύλο. Η ευλογία, λοιπόν, του Αβραάμ έρχεται με τον Ιησού Χριστό στα έθνη, κι έτσι με την πίστη αποκτούμε τον Πνεύμα που μας υποσχέθηκε ο Θεός».

Προς Φιλιππησίους 3, 2-11

«Να φυλάγεστε από αυτά τα σκυλιά' να φυλάγεστε απ' αυτούς που με τη δράση τους κάνουν κακό' να φυλάγεστε απ' αυτούς που με την περιτομή κατακόβουν τη σάρκα τους. Εμείς είμαστε οι πραγματικά περιτμημένοι' εμείς, που λατρεύουμε τον Θεό με το Πνεύμα του και στηρίζουμε την καύχηση και την πεποίθησή μας στον Ιησού Χριστό και όχι σε ανθρώπινα πλεονεκτήματα' μολονότι εγώ έχω τέτοια πλεονεκτήματα. Αν κάποιος άλλος νομίζει ότι μπορεί να καυχηθεί γι' αυτά, εγώ πολύ περισσότερο. Περιτμήθηκα βρέφος οκτώ ημερών' γεννήθηκα Ισραηλίτης, από τη φυλή Βενιαμίν' Εβραίος γέννημα θρέμμα' ως προς την εξήγηση του νόμου. Αυτά όμως που άλλοτε για μένα ήταν πλεονεκτήματα, τώρα με την πίστη στον Χριστό τα βλέπω σαν μειονεκτήματα. Πραγματικά, όλα εξακολουθώ να τα θεωρώ μειονεκτήματα σε σχέση με το ασύγκριτα ανώτερο αγαθό που κέρδισα γνωρίζοντας τον Ιησού Χριστό, τον Κύριό μου. Γι' αυτόν τα πέταξα όλα και τα θεώρησα σκουπίδια, προκειμένου να κερδίσω τον Χριστό και να ενωθώ μαζί του. Δεν θέλω πια τη δικαίωση που δίνει η δική μου τήρηση του νόμου, αλλά αυτήν που προέρχεται από την πίστη στον Χριστό, τη δικαίωση που προέρχεται από τον Θεό και στηρίζεται στην πίστη. Αυτό που επιθυμώ είναι να γνωρίσω τον Χριστό και τη

δύναμη της αναστάσεώς του, και να μετάσχω στα παθήματά του ακολουθώντας τον στον θάνατο, με την ελπίδα να λάβω μέρος στην ανάσταση των νεκρών».

Γ': Κριτές

Πράξεις των Αποστόλων 15, 22-29

Κατά Ματθαίον, 5, 1, 17-20

Όταν ο Ιησούς είδε τα πλήθη, ανέβηκε στο όρος, έκατσε, και οι μαθητές του ήρθαν κοντά του. Τότε εκείνος άρχισε να τους διδάσκει μ' αυτά τα λόγια:

... «Μη νομίζετε πως ήρθα για να καταργήσω τον νόμο και τους προφήτες. Δεν ήρθα για να τα καταργήσω, αλλά για να τα πραγματοποιήσω. Σας βεβαιώνω πως όσο υπάρχει κόσμος, έως τη συντέλειά του, δεν θα πάψει να ισχύει ούτε ένα γιώτα, ή μία οξεία από τον νόμο. Όποιος, λοιπόν, καταργήσει ακόμα και μία από τις πιο μικρές εντολές αυτού του νόμου και διδάξει έτσι τους άλλους, θα θεωρηθεί ελάχιστος στη βασιλεία του Θεού. Ενώ όποιος τις τηρήσει όλες και διδάξει έτσι και τους άλλους, αυτός θα θεωρηθεί μέγας στη βασιλεία του Θεού. Γι' αυτό να έχετε υπόψη σας ότι, αν η ευσέβειά σας δεν ξεπεράσει την ευσέβεια των γραμματέων και των Φαρισαίων, δεν θα μπειτε στη βασιλεία του Θεού».

«Τότε αποφάσισαν οι απόστολοι και οι πρεσβύτεροι μαζί με όλη την εκκλησία να εκλέξουν από ανάμεσά τους μερικούς που να τους στείλουν στην Αντιόχεια μαζί με τον Παύλο και τον Βαρνάβα. Έτσι, εξέλεξαν τον Ιούδα, που λεγόταν και Βαρσαββάς, και τον Σίλα, ανθρώπους με εξέχουσα θέση ανάμεσα στους χριστιανούς, και τους έδωσαν να μεταφέρουν την ακόλουθη επιστολή: «Οι απόστολοι, οι πρεσβύτεροι και οι αδερφοί, χαιρετούν τους αδερφούς που προέρχονται από τους εθνικούς στην Αντιόχεια, στη Συρία και στην Κιλικία. Επειδή ακούσαμε ότι μερικοί από μας ήρθαν και σας τάραξαν με τα λόγια τους και κλόνισαν τις ψυχές σας, χωρίς να τους έχουμε δώσει εντολή εμείς, αποφασίσαμε ομόφωνα να εκλέξουμε μερικούς άντρες και να τους στείλουμε σ' εσάς, μαζί με τους αγαπητούς μας Βαρνάβα και Παύλο, που έχουν αφιερώσει τη ζωή τους στο έργο του Κυρίου μας, του Ιησού Χριστού. Στείλαμε, λοιπόν, τον Ιούδα και τον Σίλα, οι οποίοι θα σας πουν και προφορικά τα ίδια πράγματα. Δηλαδή: αποφασίστηκε ως σωστό από το Άγιο Πνεύμα και από μας να μη σας επιβάλουμε κανένα πρόσθετο βάρος, εκτός από αυτά τα αναγκαία' να απέχετε από τα ειδωλόθυτα, το αίμα, το κρέας από πνιγμένα ζώα και την πορνεία. Αν φυλάγεστε από αυτά, θα κάνετε το σωστό. Υγιαίνετε».

Δ': Παρατηρητές

Η ομάδα αυτή φροντίζει για την τήρηση της διαδικασίας της αντιλογίας. Κάθε ομάδα έχει 2 λεπτά χρόνο για τα επιχειρήματά της, σε τρεις γύρους.

Μετά την ακροαματική διαδικασία, οι κριτές παρουσιάζουν το τι έγινε στη σύνοδο των Ιεροσολύμων, επιχειρηματολογώντας ανάλογα.

Στη συνέχεια:

20 λεπτά συζήτηση στην τάξη: Πώς αποφάσισε η Εκκλησία στην Αποστολική σύνοδο; Τα δόγματα και οι κανόνες ως έκφραση ζωής για την εκκλησία. Η αλλαγή στη νοοτροπία δεν είναι εύκολη υπόθεση.

Προς Γαλάτας 2, 1-10 και 11-17

«Έπειτα, μετά από δεκατέσσερα χρόνια, ανέβηκα πάλι στα Ιεροσόλυμα με τον Βαρνάβα παίρνοντας μαζί μου και τον Τίτο. Ανέβηκα ύστερα από υπόδειξη του Κυρίου. Τους εξέθεσα το ευαγγέλιο που κηρυττω στους εθνικούς. Το εξέθεσα ιδιαίτερα στους προκρίτους, μήπως αγωνίστηκα ή αγωνίζομαι μάταια. Όμως, ούτε ο Τίτος που ήταν μαζί μου, και ήταν εθνικός, αναγκάστηκε να υποβληθεί στην περιτομή. Κι ας ήταν εκεί οι παρείσακτοι ψευδάδελφοι, που γλίστρησαν ανάμεσά μας σαν κατάσκοποι με στόχο την ελευθερία μας, που την έχουμε χάρη στο έργο του Ιησού Χριστού, και θέλουν να μας κάνουν δούλους. Δεν υποχωρήσαμε ούτε στιγμή στις απαιτήσεις τους, για να μείνει ανόθευτο το ευαγγέλιο για χάρη σας. Οι πρόκριτοι πάλι –τι ήταν άλλοτε δεν μ’ ενδιαφέρει’ ο Θεός δεν ξεχωρίζει πρόσωπα’ αυτοί δεν πρόσθεσαν τίποτε σε όσα είπα εγώ. Αντίθετα μάλιστα, είδαν ότι ο Θεός μου είχε αναθέσει το κήρυγμα του ευαγγελίου στους εθνικούς, όπως στον Πέτρο στους περιτμημένους. Γιατί αυτός που όρισε τον Πέτρο απόστολο για τους Ιουδαίους όρισε κι εμένα απόστολο για τους εθνικούς. Όταν κατάλαβαν, λοιπόν, πως μου δόθηκε η χάρη του Θεού, ο Ιάκωβος και ο Κηφάς και ο Ιωάννης, που θεωρούνται στυλοβάτες, έσφιξαν το χέρι το δικό μου και του Βαρνάβα σ’ ένδειξη αναγνώρισης και συμφώνησαν να κηρύττουμε εμείς στους εθνικούς κι αυτοί στους Ιουδαίους. Μας ζήτησαν μόνο να θυμόμαστε τους φτωχούς χριστιανούς της Ιουδαίας, και ξέρετε με πόσο ζήλο φρόντισα γι’ αυτό.

Όταν ήρθε ο Πέτρος στην Αντιόχεια, του αντιμίλησα κατά πρόσωπο, γιατί ήταν αξιοκατάκριτος. Πριν έρθουν μερικού άνθρωποι του Ιακώβου, έτρωγε στα κοινά δείπνα μαζί με τους εθνικούς’ σαν ήρθαν όμως, υποχωρούσε και διαχώριζε τη θέση του, επειδή φοβόταν τους Ιουδαίους. Μαζί του άρχισαν να υποκρίνονται και οι υπόλοιποι Ιουδαίοι, σε σημείο που παρασύρθηκε στην υποκρισία τους, ακόμα κι ο Βαρνάβας! Εγώ όμως όταν είδα πως δεν βαδίζουν σύμφωνα με την αλήθεια του ευαγγελίου, είπα στον Πέτρο μπροστά σε όλους: «Εάν εσύ που είσαι Ιουδαίος συμπεριφέρεσαι σαν εθνικός κι όχι σαν πιστός στον νόμο Ιουδαίος, τότε γιατί εξαναγκάζεις τους εθνικούς να συμπεριφέρονται σαν Ιουδαίοι;»

2^ο δίωρο

40 λεπτά: Από την Αποστολική σύνοδο στις Οικουμενικές συνόδους

(Σημείωση για τον διδάσκοντα: Τα συμπεράσματα του φύλλου εργασίας μαζί με τα αντίστοιχα περί Μ. Αθανασίου, θα τα διαπραγματευτούμε στο τρίτο δίωρο)

Σωκράτης Σχολαστικός, Εκκλησιαστική Ιστορία, Κείμενο για την Α΄ Οικουμενική Σύνοδο (κείμενο σε μετάφραση)

Ο Άρειος λέει «αν ο Πατέρας γέννησε τον Υιό, άρα αυτός που γεννήθηκε έχει κάποια χρονική αρχή. Κι απ΄ αυτό γίνεται φανερό ότι υπήρχε εποχή που δεν υπήρχε ο Υιός. Απ΄ αυτό προκύπτει αναγκαστικά ότι δημιουργήθηκε από το μηδέν». Μ΄ αυτό τον πρωτοφανή συλλογισμό ξεσήκωνε τους πολλούς σ΄ αυτό το ζήτημα κι έπειτα σαν από μικρή σπίθα άναψε φωτιά μεγάλη... Υπήρχε όμως και πρωτύτερα κι άλλη αρρώστια τοπική, που τάραζε τις εκκλησίες, η διαφωνία δηλαδή για την εορτή του Πάσχα. Αυτό γινόταν μόνο στα μέρη της Ανατολής, όπου άλλοι γιόρταζαν το Πάσχα όπως οι Ιουδαίοι κι άλλοι μιμούμενοι τους Χριστιανούς σ΄ όλη την υπόλοιπη οικουμένη... Βλέποντας ο αυτοκράτορας να ταραίζεται η εκκλησία συγκάλεσε σύνοδο οικουμενική παρακαλώντας με γράμματα τους επισκόπους από παντού να συναντηθούν στη Νίκαια της Βιθυνίας. Και παρευρέθηκαν οι επίσκοποι από πολλές επαρχίες και πόλεις, όπως αναφέρει ο Ευσέβιος Παμφίλου στο τρίτο κεφάλαιο του έργου του για τον Βίο του Κωνσταντίνου με τα παρακάτω λόγια: «Απ΄ όλες τις Εκκλησίες που γέμιζαν την Ευρώπη, τη Λιβύη και την Ασία συναθροίστηκαν ο πιο εκλεκτός ανθός των λειτουργών του Θεού. Κι ένας ναός, σαν να είχε φαρδύνει με τη δύναμη του Θεού, χώρεσε μέσα στον ίδιο τόπο Σύρους μαζί με Κίλικες, Φοίνικες, Άραβες και Παλαιστινίους και μαζί τους Αιγυπτίους της Βόρειας και Νότιας Αιγύπτου, Λίβυους κι άλλους από τη Μεσοποταμία. Ακόμη και Πέρσης επίσκοπος ήταν στη Σύνοδο και Σκύθης (από την ανατολική Ευρώπη) δεν έλειπε. Ο Πόντος κι η Ασία, η Φρυγία κι η Παμφυλία έστειλαν τους επισήμους τους, αλλά και οι Θράκες και Μακεδόνες, Αχαιοί και Ηπειρώτες κι αυτοί που έμεναν πιο μακριά παρουσιάστηκαν. Ένας απ΄ αυτούς ήταν κι ο περίφημος επίσκοπος της Ισπανίας, ενώ από την Βασιλεύουσα ο επίσκοπος αδυνατούσε λόγω γηρατειών και ήρθαν πρεσβύτεροι στη θέση του. Τέτοιο θεοπρεπές χάρισμα στο Χριστό μέσα στους αιώνες μόνο ένας αυτοκράτορας, ο Κωνσταντίνος, το έκανε, αφού σύναψε δεσμό ειρήνης με τον Σωτήρα του για τη νίκη κατά των εχθρών και συνέθεσε μια εικόνα της τότε αποστολικής χορείας στις μέρες μας. Γιατί και την εποχή των Αποστόλων (την Πεντηκοστή) είχαν συναχθεί «ευσεβείς απ΄ όλα τα μέρη του κόσμου», που υπήρχαν τότε «Πάρθοι, Μήδοι και Ελαμίτες, κάτοικοι της Μεσοποταμίας, της Ιουδαίας και της Καππαδοκίας, του Πόντου και της Ασίας, της Φρυγίας και της Παμφυλίας, της Αιγύπτου και από τα μέρη της λιβυκής Κυρήνης, Ρωμαίοι εγκατεστημένοι εδώ, Κρητικοί και Άραβες» (πρβλ. Πράξ. 2, 5-11). Ωστόσο, ενώ εκείνοι υστερούσαν κατά το ότι δεν είχε συγκροτηθεί η ολομέλεια από λειτουργούς του Θεού, στην παρούσα συνάθροιση υπήρχε πλήθος επισκόπων πάνω από τον αριθμό τριακόσια, κι αμέτρητος αριθμός πρεσβυτέρων, διακόνων και πολλών άλλων ακολούθων που τους συνόδευαν». (μετάφ. Δ. Μόσχος)

Φύλλο εργασίας

Ανάγνωση του κειμένου στις ομάδες, απάντηση στις ερωτήσεις σε διαφορετικό φύλλο. Στο τέλος, κάθε ομάδα συγκεντρώνει τις απαντήσεις από μία ερώτηση απ' όλες τις ομάδες και καταγράφει τη σύνθεση των απαντήσεων σε Α3.

Ερωτήσεις:

- Ποια προβλήματα κλήθηκε να αντιμετωπίσει η Α' Οικουμενική Σύνοδος;
- Από ποιες περιοχές ήταν οι επίσκοποι που συμμετείχαν;
- Ποια είναι τα κοινά στοιχεία της Α' Οικουμενικής Συνόδου με την Πεντηκοστή;
- Ποια άλλα εκκλησιαστικά αξιώματα υπήρχαν εκτός από του επισκόπου;

40 λεπτά, Μέγας Αθανάσιος

Επιλογή από το κεφ. 15 (σελ 57-60) της Γ' Γυμνασίου,

Στοιχεία από τη ζωή του

Ο Μ. Αθανάσιος ως επίσκοπος (εξορία)

Η συμβολή του Μ. Αθανασίου στην Α' Οικουμενική Σύνοδο (κείμενα του κεφαλαίου)

3^ο δίωρο

40 λεπτά, Η Α' Οικουμενική Σύνοδος στην εποχή μας

Χωρισμός σε 4 ομάδες, εργασία σε δύο φάσεις

Α' φάση

Κάθε ομάδα παίρνει από μία καταγραφή σύνθεσης των απαντήσεων της προηγούμενης δραστηριότητας και κωδικοποιεί τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της Α' Οικουμενικής Συνόδου:

- Θεματολογία
- Εκπροσώπηση
- Διαδικασία
- Συμμετοχή

Β' φάση

Εργασία στην ερώτηση: «Αν γινόταν η Α' Οικουμενική Σύνοδος σήμερα, πώς θα διαμορφώνονταν τα παραπάνω;»

(Σχόλια για τον διδάσκοντα

Θεματολογία: Ισχύουν σήμερα αυτά τα προβλήματα; Δεν είναι γνωστά, πώς θα μπορούσε σήμερα η Εκκλησία να τα κοινοποιήσει;

Εκπροσώπηση: Τίθεται το ζήτημα του Σχίσματος και της Διαμαρτύρησης

Διαδικασία: Καταγράφεται η συνέχεια από την Αποστολική Σύνοδο στην Α' Οικουμενική

Συμμετοχή: Ερευνάται και καταγράφεται η παρουσία διαφορετικών βαθμών ιεροσύνης και κατηγοριών πιστών)

40 λεπτά, Ποια θέματα θα απασχολούσαν μια Οικουμενική σύνοδο σήμερα;

Συζήτηση στην τάξη: Ατομικά – ομάδες – ολομέλεια

Εναλλακτικά,

Γράφουμε μια επιστολή προς την Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος (ορολογία, προσφωνήσεις, ύφος, περιεχόμενο)

6.5.2.γ. Β΄ τάξη Γυμνασίου

Θεματική Ενότητα 1: Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;

A. Προδιδασκτικές επισημάνσεις

Γνωστικό υπόβαθρο και παιδαγωγικές προϋποθέσεις της διδασκαλίας

1. Οι μαθητές έχουν αποκτήσει εισαγωγικές γνώσεις από τη ΘΕ 6 της ΣΤ΄ Δημοτικού του νέου ΠΣ Θρησκευτικών (*Μνημεία και τόποι λατρείας: Αποτυπώσεις της πίστης*) καθώς επίσης έχουν ασχοληθεί εν μέρει με σχετικά θέματα στα μαθήματα της Ιστορίας και της Τέχνης.
2. Η συγκεκριμένη ΘΕ είναι η πρώτη της νέας σχολικής χρονιάς στο ΜτΘ, λαμβάνουμε υπόψη και αξιοποιούμε βιώματα και συναισθήματα που συνοδεύουν τη μετάβαση στη νέα σχολική τάξη, τις εμπειρίες και τις προσδοκίες των μαθητών
3. Στο τρέχον στάδιο της ηλικίας τους, σε γενικές γραμμές, οι μαθητές χαρακτηρίζονται από:
 - Διεύρυνση κοινωνικών εμπειριών, προσπάθεια ερμηνείας τους και κατανόησης των αντινομιών τους
 - Επαρκή ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, ικανότητα στοιχειωδών επαγωγικών και αναλυτικών προσεγγίσεων, καθώς επίσης αναζήτησης αιτιακών σχέσεων στα θρησκευτικά γεγονότα και τις θρησκευτικές συγκρούσεις
 - Αναγνώριση του συμβολικού και αναγωγικού λόγου στις θρησκευτικές διδασκαλίες, υποχώρηση της κατά γράμμα προσέγγισης των ιερών κειμένων και των ανθρωπομορφικών σχημάτων
 - Πιο «στοχαστικές» αντιλήψεις για τον Θεό και τη σχέση του με τον άνθρωπο, εξοικείωση με θρησκευτικές στάσεις και συμπεριφορές των ενηλίκων και αφητηριακή ανάπτυξη προσωπικών προσανατολισμών
 - Ο κόσμος της «εικόνας» έχει εξαιρετική σημασία στην προσωπική ζωή, καθώς και τους τρόπους επικοινωνίας και ενημέρωσης τους

Επιδιωκόμενη μάθηση

Σε μια συστηματικότερη ιεράρχηση των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, στην παρούσα ΘΕ, επιδιώκεται οι μαθητές να:

Ως προς την ιστορική προσέγγιση:

1. εντοπίζουν την εικονομαχική έριδα στον ιστορικό τόπο και χρόνο
2. εξηγούν τα αίτια και την κρισιμότητά της
3. αναγνωρίζουν τους κύριους σταθμούς στην ιστορική διαδρομή της
4. αξιολογούν τα σοβαρά ζητήματα και τις παρανοήσεις που υπάρχουν στη βάση της
5. περιγράφουν τη συνάφεια εντός της οποίας ανέκυψε το ζήτημα
6. αναπτύσσουν τα επιχειρήματα των δύο πλευρών, αναγνωρίζοντας την ποιότητα και τη λογική τους

Ως προς τη θεολογική στάση του Χριστιανισμού:

7. κατανοούν τη θεολογική σημασία του ερωτήματος για τον εικονισμό του Θεού
8. κρίνουν και αξιολογούν τη σύνθεση που διαμορφώθηκε

Ως προς τη διαθρησκευτική και διαπολιτισμική διάσταση:

9. αξιολογούν τα επιχειρήματα που διατυπώνουν άλλες θρησκείες για την απεικόνιση του Θεού
10. αναγνωρίζουν διαφορετικές διαδρομές της θρησκευτικής τέχνης σε άλλους πολιτισμούς

Ως προς τις προσωπικές προσεγγίσεις και στάσεις:

11. διαμορφώνουν και διατυπώνουν τη δική τους άποψη πάνω στο ζήτημα του εικονισμού του Θεού
12. ανιχνεύουν προσωπικές προτιμήσεις στην εκκλησιαστική και θρησκευτική τέχνη

Ως προς τη διαθεματική στόχευση:

13. αντιλαμβάνονται ζητήματα συνάφειας στις διαδρομές της πολιτικής και κοινωνικής ιστορίας, της θρησκείας, του πολιτισμού, της τέχνης

Ως προς τις διαδικασίες μάθησης

14. πραγματοποιούν ερευνητικές εργασίες, κατά ομάδες, σε ιστορικά παραθέματα, έμμεσες πηγές, εικόνες και έργα τέχνης
15. διερευνούν το ζήτημα του εικονισμού του Θεού με βάση προσεγγίσεις άλλων μαθημάτων (Ιστορία και Τέχνη)
16. οργανώνουν τις πληροφορίες της έρευνας και τις απόψεις τους σε συνθετικές εργασίες και ψηφιακές παρουσιάσεις
17. προσεγγίζουν διαλεκτικά το ζήτημα και ασκούνται σε διαδικασίες διαλεκτικής αντιπαράθεσης

18. παρουσιάζουν τα συμπεράσματα και τις απόψεις τους στην τάξη
19. αξιοποιούν εναλλακτικές μορφές διαλόγου και έκφρασης (βιωματικές τεχνικές)
20. αξιολογούν την εργασία τους με κριτήρια (δικά τους και του εκπαιδευτικού)

Επιθυμητές μαθησιακές επάρκειες μετά την ολοκλήρωση της ΘΕ

Με την ολοκλήρωση της ΘΕ προσδοκούμε οι μαθητές να:

1. αναγνωρίζουν στοιχειωδώς το θεολογικό υπόβαθρο της τέχνης του Χριστιανισμού και των άλλων θρησκειών
2. ανακαλύπτουν τον αιτιακό ρόλο και την παρουσία του «ιερού» στην τέχνη και τον πολιτισμό καθώς επίσης την αμφίδρομη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ λαϊκού και θρησκευτικού πολιτισμού
3. αναγνωρίζουν την εκφραστική ποικιλία των θρησκειών στο επίπεδο της πνευματικότητας και της τέχνης, διακρίνοντας συγκλίσεις και αποκλίσεις μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών ταυτοτήτων
4. εξετάζουν τα σχετικά θρησκευτικά γεγονότα μέσα στο κοινωνικό και ιστορικό γίνεσθαι της εποχής τους
5. ανιχνεύουν απαντήσεις στην Αγία Γραφή και τα ιερά κείμενα των θρησκειών για το ζήτημα του εικονισμού του Θεού
6. συνειδητοποιούν το αντίκρισμα αυτών των απαντήσεων στο κοινωνικό γίνεσθαι, καθώς επίσης την κοινωνική και πολιτική σημασία των θρησκευτικών γεγονότων
7. προσεγγίζουν κριτικά τα υπαρξιακά και κοινωνικά διλήμματα που εκπορεύονται από τη θρησκευτική δέσμευση
8. αναγνωρίζουν και αξιολογούν τις προσωπικές πεποιθήσεις και τυχόν στερεότυπα σε σχέση με το νόημα και τον σκοπό της εκκλησιαστικής τέχνης

Στρατηγική διδασκαλίας

Απαραίτητες προδιδασκτικές ενέργειες είναι η επαρκής κατανόηση του πλαισίου διδασκαλίας της ενότητας, η προσαρμογή των διδακτικών στόχων στις συγκεκριμένες ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, ο αδρομερής σχεδιασμός του τρόπου μεταφοράς της προτεινόμενης πορείας διδασκαλίας στις συνθήκες συγκριμένης τάξης και η προετοιμασία του διδακτικού υλικού.

Η προτεινόμενη στρατηγική διδασκαλίας αξιοποιεί ποικιλία διδακτικών και μαθησιακών δραστηριοτήτων, στο πλαίσιο διδακτικής εργασίας τεσσάρων (4)

δίων μαθημάτων. Η μέθοδος διδασκαλίας και η οργάνωση της τάξης βασίζονται, κατά το μεγαλύτερο μέρος, σε ομαδοσυνεργατικά σχήματα εργασίας.

Στην πορεία διδασκαλίας εντάσσονται τεχνικές διερευνητικής, διαλογικής, συνεργατικής και βιωματικής μορφής. Ειδικότερα, αξιοποιούνται οι τεχνικές: δειγματοληπτική έρευνα, χρήση προοργανωτή, καταϊγισμός ιδεών, μελέτη περίπτωσης, ανάλυση διαστάσεων (Dimensional Analysis), ανάλυση 5W1H, επίλυση προβλήματος, διαλεκτική αντιπαράθεση (Debate), σύσκεψη της τάξης (μοντέλο Glasser), ιστοεξερεύνηση, εικονική μουσειοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου, εργασία με τέχνη (Artful Thinking), βιωματική παρουσίαση (θεατρικό παιχνίδι), χιονοστιβάδα (σε μορφή TPS και TWPS), δημιουργική γραφή, συνέντευξη, συνεργατική παραγωγή και παρουσίαση ψηφιακού υλικού. Επιπλέον, συνυπολογίζεται και αναδεικνύεται η διάσταση της διαθεματικότητας.

Αρκετές από τις προτεινόμενες δραστηριότητες εξυπηρετούν τον ίδιο σκοπό και την ίδια θεματική περιοχή. Ακόμη, ορισμένες τεχνικές προσφέρονται είτε για σύντομη είτε για αναλυτικότερη ανάπτυξη. Επιπρόσθετα, στο σενάριο αναφέρονται εναλλακτικές προτάσεις. Οι συγκεκριμένες αναφορές υπάρχουν μόνο για να δειχθούν οι άφθονες δυνατότητες που υπάρχουν, δηλ. χάριν μιας δειγματικής ποικιλίας. Αφήνουμε τη διάκριση του εκπαιδευτικού να επιλέξει τι χρειάζεται περισσότερο και να αποφασίσει.

Σε γενικές γραμμές, τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν τη διδασκαλία, ανά δώρο, είναι:

1. Ψυχολογική και γνωστική προετοιμασία
2. Επαφή με τα δεδομένα
3. Δραστηριότητες έρευνας - επεξεργασίας - παρουσίασης
4. Αναστοχασμός, ανατροφοδότηση
5. Αξιολογικές προσεγγίσεις (μαθησιακή και μεταγνωστική)

Διδακτικό υλικό, τεχνικά μέσα, διδακτικοί χώροι

Ως διδακτικά μέσα θα χρειαστούν φύλλα εργασίας και αξιολόγησης, κείμενα, εικόνες, υλικό από εκπαιδευτικά λογισμικά και το διαδίκτυο και πολυμέσα (βλ. το προτεινόμενο εκπαιδευτικό υλικό στο ΠΣ και στο τέλος της παρούσας πρότασης).

Σε ορισμένες δραστηριότητες, όπως αναφέρονται στην ανάπτυξη της διδασκαλίας, ενδείκνυται η χρήση διαδραστικού πίνακα (κυρίως στο 1^ο δώρο) ή προβλέπεται ομαδοσυνεργατική εργασία στο Εργαστήρι Πληροφορικής (κυρίως στο 3^ο δώρο). Εναλλακτικά, για τις ανάγκες αξιοποίησης εικονικού υλικού, μπορεί να χρησιμοποιηθεί αναλογική ή ψηφιακή προβολική μηχανή για κεντρική προβολή. Εάν τα παραπάνω δεν είναι διαθέσιμα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν εικόνες σε έντυπη μορφή, παραθέματα από βιβλία ή εγκυκλοπαίδειες.

Οι εργασίες που βασίζονται στη μελέτη εικόνων ή έργων τέχνης, όπως αναφέρονται παρακάτω, μπορούν να γίνουν, εάν είναι εφικτό, σε χώρους τέχνης ή λατρείας (εργαστήρια αγιογραφίας, μουσεία, εκθέσεις, ναούς).

Λέξεις κλειδιά

Εικόνα, Εικονομαχία, θεολογία της εικόνας, εικονόφιλοι, εικονομάχοι, εικονισμός, ανεικονικές παραδόσεις, θρησκευτική τέχνη

Β. Ανάπτυξη διδασκαλίας

1^ο δίωρο: Ο κόσμος της εικόνας

1. **Καταιγισμός ιδεών** με τη λέξη «ΕΙΚΟΝΑ»: Κατηγοριοποίηση εννοιών. Ανάδειξη επιμέρους ζητημάτων, γνωστικών αναγκών και προσδοκιών
2. **Δειγματοληπτική έρευνα** στην τάξη, με θέμα «Τρόποι έκφρασης και επικοινωνίας στη ζωή μας» («με λόγια και γραφές, με νοήματα και εικονίσματα...»): Ομαδική οργάνωση σύντομου ερωτηματολογίου, ατομική συμπλήρωση ή δημόσια καταγραφή στάσεων, αποτίμηση
3. **Χιονοστιβάδα (με μορφή TWPS)** με θέμα «Η σημασία της εικόνας στις σχέσεις μας»: Υποθετικο-επαγωγική εργασία διαλογικής διαπραγμάτευσης για εξαγωγή συλλογικής άποψης
4. **Καταιγισμός ιδεών** με θέμα «Τρόποι εικονικής έκφρασης»: Ανάδειξη ποικιλίας εκφραστικών μέσων και τάσεων
5. **Διαλογική διαπραγμάτευση σε ζεύγη (TPS)**: Ανίχνευση διαφορών μεταξύ φωτογραφίας και ζωγραφικής ως διαφορετικών μορφών έκφρασης (π.χ., σύγκριση μιας πραγματικής φωτογραφίας και μιας εικόνας του Αγίου Νεκταρίου)
6. **Ομαδοσυνεργατική ζωγραφική** «Ζωγραφίζοντας ένα θεολογικό θέμα» (π.χ., η Βάπτιση του Χριστού, η Μεταμόρφωση, η Ζωοδόχος Πηγή κτλ.): Τι μπορούμε να εικονίσουμε; Πώς εκφραζόμαστε; Πού δυσκολευόμαστε; Για ποιους λόγους;
7. **Ανάλυση διαστάσεων (Dimensional Analysis)**: Είναι πρόβλημα ο εικονισμός του Θεού; Ανίχνευση-ανάδειξη θεμελιωδών διαστάσεων του ζητήματος (με βάση τα ερωτήματα: Τι; Πού; Πότε; Πόσο; Πόσο σοβαρά;)
8. **Εναλλακτικές προτάσεις**: Οι περισσότερες από τις παραπάνω εργασίες, εναλλακτικά όπου είναι εφικτό, μπορούν να γίνουν με **διαδραστικό πίνακα**. Στις δραστηριότητες υποθετικο-επαγωγικής μορφής (π.χ., 2, 3, 4), το τελικό συμπέρασμα ενδέχεται να είναι ο «προοργανωτής» για το επόμενο βήμα. Στο βήμα 5, εναλλακτικά ή επιπρόσθετα, μπορεί να γίνει σύγκριση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ εικόνας και αγάλματος

2ο δίωρο: Συγκρούσεις γύρω από τις εικόνες

1. **Καταιγισμός ιδεών** με τη λέξη «Εικονομαχία»: Κατηγοριοποίηση εννοιών
2. **Ιστορική ανάλυση με 5W1H**: Δίνονται κείμενα ιστορικής αναφοράς και ομαδοσυνεργατικά οργανώνεται και αξιολογείται η ιστορική πληροφορία με βάση τα ερωτήματα: Ποιο, πού, πότε, γιατί, ποιος, πώς; (5 Ws, 1 H)
3. **Εργασία με τέχνη (Artful Thinking)**: Δείχνεται (ή προβάλλεται) η εικόνα «Η Ζ΄ Οικουμενική Σύνοδος» (Θεοφάνης, Μονή Σταυρονικήτα) και η εικόνα «Η Αναστήλωση των Εικόνων» (από το Βυζαντινό ή το Βρετανικό Μουσείο). Ακολουθεί ομαδοσυνεργατική διαπραγμάτευση ερωτημάτων για τις ιστορικές πληροφορίες, τις αιτιακές σχέσεις προσώπων και γεγονότων, το θεολογικό μήνυμα, διαφορές εικαστικής έκφρασης κτλ.
4. **Μελέτη περίπτωσης** με θέμα «Ο Ιωάννης Δαμασκηνός υπερασπίζεται τις εικόνες» ή «Αντιλήψεις του Ιωάννου Δαμασκηνού για τον σεβασμό της υλικότητας». Δίνεται έντυπο υλικό κα φύλλο εργασίας στο οποίο τίθενται τα βασικά ζητήματα. Παρουσίαση συμπερασμάτων
5. **Διαλεκτική αντιπαράθεση (Debate)**: Διαλεκτική ανάπτυξη επιχειρημάτων εικονομάχων και εικονόφιλων, καταγραφή ιδεών, τεκμηρίωση απόψεων, εντοπισμός αδύνατων σημείων, εξαγωγή συμπερασμάτων
6. **Εναλλακτικές προτάσεις**: Τα βήματα 2 και 4 μπορούν, αντίστοιχα, να αντικατασταθούν α) με ομαδοσυνεργατική εργασία έρευνας (με μορφή 5W1H ή Dimensional Analysis) στο **εκπαιδευτικό λογισμικό Θρησκευτικά Γυμνασίου** (2000) και β) με δομημένη **ιστοεξερεύνηση** με θέμα «Ο Ιωάννης Δαμασκηνός υπερασπίζεται τις εικόνες». Δίνεται κατάλληλο φύλλο εργασίας για οργάνωση της περιήγησης και καταγραφή πληροφοριών και συμπερασμάτων

3ο δίωρο: Θεολογία της εικόνας, θεολογίες χωρίς εικόνες (εργασία στο Εργαστήριο Πληροφορικής)

1. **Εργασία με τέχνη (Artful Thinking)**: Από τον Καλό Ποιμένα (συμβολική ζωγραφική κατακομβών) στον Χριστό «εν ετέρα μορφή» (Σινά, 6ος αι.). Από τη βυζαντινή ζωγραφική στην Αναγέννηση, από τον ρομαντισμό στον Κόντογλου. Θεολογικές προσεγγίσεις στην εικονογράφηση του Θεού. Εξελίξεις στον χρόνο, ποικιλία στις παραδόσεις. Τα θεολογικά ζητήματα. Θεολογικές και τεχνοτροπικές διαφοροποιήσεις
2. **Εικονική μουσειοεξερεύνηση** στο διαδίκτυο ή στο λογισμικό *Διάσημα Μουσεία της Ευρώπης* (βλ. και *Στο Σταυροδρόμι τριών ηπείρων / Ένα μουσείο για τη βυζαντινή τέχνη*): Ομαδοσυνεργατική δημιουργία ενός ψηφιακού άλμπουμ, μιας «χρονο-αλυσίδας» με εικόνες που έχουν το ίδιο θεολογικό θέμα, από διαφορετικές εποχές. Προσπάθεια ανίχνευσης και

κατανόησης του πλαισίου της εξέλιξης. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της εξερεύνησης στην τάξη

3. **Συζήτηση** για τα όρια της εικονιστικής έκφρασης: Εξετάζονται τα διλήμματα λειτουργική τέχνη ή διακόσμηση, εκκλησιαστική ή θρησκευτική τέχνη, έμφαση στο σχέδιο ή το χρώμα, στην έκφραση ή την αναπαράσταση. Το σύνορο ανάμεσα στην εικόνα και το είδωλο
4. **Εργασία με λογισμικά** με θέμα «Η απεικόνιση του Θεού στον Ιουδαϊσμό, το Ισλάμ και τις ανατολικές θρησκείες»: Ομαδοσυνεργατική έρευνα στα λογισμικά *Όψεις της Θρησκείας, Επιλεγμένα θέματα Θρησκευτικών Β' Λυκείου* και *Θρησκευτική Αγωγή*. Δίνεται φύλλο εργασίας
5. **Ιστοεξερεύνηση** μέσω διαδικτύου: Χώροι λατρείας διαφόρων θρησκειών (βλ. και λογισμικό *Όψεις της Θρησκείας / Επίσκεψη*). Ερευνάται η λατρευτική αποστολή των εικόνων καθώς και η πραγματοποίηση λατρείας χωρίς εικόνες. Συγκριτική μελέτη εικόνων από διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις με θέμα «Εικονίζεται ο Θεός;»
6. **Αναστοχαστικές δραστηριότητες:**
 - α) Οργανώνεται **ομαδικός διάλογος** (μοντέλο σύσκεψης της τάξης) με θέμα την προετοιμασία μιας δημοσίευσης για μια σύγχρονη περίπτωση διαθρησκευτικής αντιπαράθεσης για το ζήτημα του εικονισμού του Θεού (βλ. επίκαιρες κινηματογραφικές ταινίες για τον Ιησού Χριστό, πρόσφατη καταστροφή ελληνιστικών αγαλμάτων στο Αφγανιστάν, αντιπαραθέσεις εξαιτίας σατιρικών εικονιστικών προσεγγίσεων κ.ά.)
 - β) Δίνεται **άσκηση δημιουργικής γραφής** με θέμα «Σώζοντας μια εικόνα στην εποχή της εικονομαχίας» ή «Μια πολυταξιδεμένη... εικόνα». Μπορεί να γίνει στην τάξη ή στο σπίτι
7. **Εναλλακτικές προτάσεις:** Εάν δεν είναι εφικτή η εργασία στο Εργαστήριο Πληροφορικής, τα βήματα 1, 2, 4, 5 μπορούν δουλευτόν με κεντρική προβολή μέσω διαδραστικού πίνακα ή άλλης προβολικής μηχανής. Επιπλέον ή εναλλακτικά, να χρησιμοποιηθούν εικόνες σε έντυπη μορφή, παραθέματα από βιβλία ή εγκυκλοπαίδειες

4ο δίωρο: Διαθεματικά «εικονομηνύματα»

1. **Επίσκεψη σε εργαστήριο αγιογραφίας** (πραγματική ή εικονική μέσω διαδικτύου): Έρευνα στον χώρο, τα υλικά, τα εργαλεία, τον τρόπο εργασίας, τα αγιογραφικά θέματα, τις επαγγελματικές σχέσεις
2. **Συνέντευξη μέσω του διαδραστικού πίνακα** με ένα σύγχρονο αγιογράφο: Προετοιμασία της συνέντευξης, on line πραγματοποίηση στην τάξη. Προτεινόμενα σημεία συζήτησης: Το επάγγελμα, τα εφόδια, ο χώρος, ο

τρόπος, τα διλήμματα. Εάν υπάρχει δυνατότητα επίσκεψης σε αγιογραφείο η συνέντευξη μπορεί να γίνει στο εργαστήρι

3. **Διαθεματική δραστηριότητα με χιονοστιβάδα (με μορφή TWPS)** και θέμα «Μετά το αγιογραφικό εργαστήρι...». Οι πολύτροπες διαδρομές της εικόνας
4. **Επίλυση προβλήματος:** Δίνεται στους μαθητές κείμενο που αναφέρεται στο γνωστό αίτημα του Δομ. Θεοτοκόπουλου να ξαναζωγραφίσει την Καπέλα Σιζτίνα. Δίνονται και δείγματα της ζωγραφικής των Μιχαήλ Αγγέλου και Θεοτοκόπουλου. Ζητείται να πάρουν τη θέση του αρμόδιου εκκλησιαστικού οργάνου (**μοντέλο προσομοίωσης**), να συσκεφτούν και να αποφασίσουν
5. **Οργάνωση ψηφιακής παρουσίασης** με θέμα «Νεωτερικές διαδρομές της θρησκευτικής τέχνης» (μπορεί να δουλευτεί και με την τεχνική **Artful Thinking**) επιλέγοντας αντιπροσωπευτικά δείγματα από τη νεώτερη θρησκευτική τέχνη
6. **Δραστηριότητα θεατρικής (ή/και ζωγραφικής) έκφρασης:** Δίνεται ως θέμα το κοντάκιο της Πεντηκοστής, σε μετάφραση, «Ότε καταβάς τας γλώσσας...» και ζητείται από τους μαθητές να εκφράσουν ελεύθερα το περιεχόμενό του. Αναδεικνύεται το ζήτημα και οι δυσκολίες του εικονισμού του Θεού με εναλλακτικό τρόπο. Αναζητούμε παραδείγματα, πέρα από την εικόνα, εναλλακτικών μορφών παραστατικής περιγραφής του Θεού στις θρησκείες (γλυπτική, μουσική, χορός, θέατρο, ιερά δρώμενα)
7. **Ανακεφαλαιωτικές, αναστοχαστικές και αξιολογικές εργασίες**
 - α) Δίνεται φύλλο αξιολόγησης με ποικιλία ζητημάτων (μαθησιακής, γνωσιολογικής, μεταγνωστικής κατεύθυνσης)
 - β) Επιλεκτική οργάνωση υλικού για τον προσωπικό φάκελο (portfolio) του μαθητή

Γ. Διαθεματικές διαδρομές

Στην προτεινόμενη πορεία διδασκαλίας, πολλές δραστηριότητες έχουν διαθεματική διάσταση ή παρουσιάζουν διεπιστημονικό ενδιαφέρον. Ενδεικτικά, τέτοιες είναι οι περισσότερες ασκήσεις στο 4^ο δίωρο.

Πέρα από όσα έχουν ήδη αναφερθεί στην ανάπτυξη της πορείας της διδασκαλίας, σε μια λογική περαιτέρω αξιοποίησης της διαθεματικότητας, το 2ο δίωρο μπορεί να διδαχθεί σε συνεργασία ή από κοινού με τον καθηγητή της Ιστορίας, καθώς επίσης το 4ο δίωρο σε συνεργασία με τον καθηγητή των Καλλιτεχνικών ή των Εικαστικών. Σε μια τέτοια περίπτωση, επιβάλλεται η προετοιμασία υλικού που να ανταποκρίνεται στις προσεγγίσεις διαφορετικών μαθημάτων ή θεματικών αξόνων, σαφήνεια επιδιωκόμενων σκοπών και κατανόησή τους από τους μαθητές. Βάση της συνεργασίας μπορεί να είναι το κοινό υλικό (ιστορικό και καλλιτεχνικό) που οι μαθητές καλούνται να προσεγγίσουν από

διαφορετικές επιστημονικές αφετηρίες ή οπτικές γωνίες. Ζητούμενο είναι η ανάδειξη και η κατανόηση της συνθετότητας των γεγονότων και των ζητημάτων.

Δειγματικά ζητήματα με διαθεματικό ενδιαφέρον είναι α) η σημασία της εικόνας στη ζωή μας, β) ιστορικές προσεγγίσεις (πολιτική, κοινωνική, θρησκευτική, καλλιτεχνική) στην εποχή της Εικονομαχίας, γ) το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο εξέλιξης της θρησκευτικής ζωγραφικής, δ) ζητήματα τοπικής ιστορίας, π.χ. η Κρητική Σχολή αγιογραφίας στο πλαίσιο της Κρητικής Αναγέννησης, ε) ιστορική μελέτη μιας εποχής μέσα από πληροφορίες που δίνει η εικονογραφική της παραγωγή, στ) ιστορία της γλώσσας και της γραφής μέσα από επιγραφές και εικονιζόμενα κείμενα στις χριστιανικές εικόνες, η) ο «εικονισμός» του Θεού στη ζωγραφική, τη γλυπτική, τη μουσική, το θέατρο, τον κινηματογράφο, τα έντυπα μέσα, τις λαϊκές τέχνες, θ) το επάγγελμα της αγιογραφίας, κ.ά.

Η πρόταση του ΠΣ με θέμα «Η προστασία των μνημείων στη χώρα μας ή στην περιοχή μας» μπορεί να έχει τη μορφή σχεδίου έρευνας-δράσης (project) μηνιαίας ή και μεγαλύτερης διάρκειας, ανάλογα με τους στόχους που θα τεθούν. Ενδεικτικά, οι μαθητές καταγράφουν-μελετούν μνημεία της περιοχής τους, ανιχνεύουν τη σημασία και τον ρόλο τους στην ιστορική διαδρομή, ερευνούν ζητήματα που αφορούν στη φύλαξη, τη συντήρηση και την προβολή τους, συνεργάζονται με αρμόδιους θεσμούς, οργανώνουν ή συμμετέχουν σε δράσεις ενημέρωσης για την προστασία τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, μαθήματα και επιστήμες που προσφέρονται για διαθεματικές συνεργασίες είναι κυρίως η Ιστορία, η Γλώσσα και τα μαθήματα Καλών Τεχνών, χωρίς να αποκλείεται οποιαδήποτε άλλη προσέγγιση. Σε μια πιο εξειδικευμένη προοπτική, μπορούμε να εντοπίσουμε ζητήματα που σχετίζονται με όλα τα σχολικά μαθήματα, π.χ., υλικά αγιογραφίας (Χημεία), δόμηση του χώρου, συμμετρίες, προοπτική στην εικόνα (Μαθηματικά), θεωρήσεις κοσμολογίας στη χριστιανική εικονογραφία (Φυσική), το επάγγελμα του αγιογράφου σήμερα (ΣΕΠ), ζώντας στον κόσμο της εικονικής πραγματικότητας (Πληροφορική), προστασία πολιτιστικής κληρονομιάς (Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων) κτλ.

Δ. Αξιολογικές προσεγγίσεις

Αφετηριακές επισημάνσεις

Η διδασκαλία είναι δυναμική διεργασία και κάθε της στιγμή βασίζεται σε αξιολογικές εκτιμήσεις. Βεβαίως, σε κάθε φάση της, χρειάζονται και δομημένες αξιολογικές δραστηριότητες που να καλύπτουν όλες τις περιοχές της επιδιωκόμενης μάθησης. Η διαδικασία αυτή έχει καταρχήν διαμορφωτικό χαρακτήρα και οργανώνεται, όσο γίνεται, κλιμακωτά με κριτήρια διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Για τον έλεγχο της επιτευχθείσας μάθησης στη ΘΕ, και κατ' επέκταση της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας μας, το πρωταρχικό κριτήριο είναι τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, με αντίστοιχο δείκτη αξιολόγησης τις επιθυμητές μαθησιακές επάρκειες, που έχουν οριστεί στο στάδιο του σχεδιασμού του μαθήματος.

Μαζί με τις καθιερωμένες προφορικές εργασίες και τη συνεχή παρατήρηση, προτείνουμε και παραθέτουμε παρακάτω ορισμένες δειγματικές αξιολογικές δραστηριότητες αυξημένης βαρύτητας, συμβατικής και εναλλακτικής μορφής. Οποσδήποτε, δεν είναι δεσμευτικές και προτείνεται η επιλεκτική εφαρμογή τους. Η οριστική απόφαση για εφαρμογή, τροποποίηση ή ακόμη και αντικατάσταση ανήκει στην κρίση του εκπαιδευτικού, με βάση τις ιδιαιτερότητες της τάξης και των μαθητών, τον στόχο της αξιολόγησης μιας συγκεκριμένης δράσης, την κλίμακα διαφοροποίησης της διδασκαλίας κτλ.

Προτάσεις αξιολόγησης

Για τον έλεγχο της ακαδημαϊκής (δηλωτικής) γνώσης, εκτός από τις συνήθεις προφορικές ερωτήσεις ανάκλησης γνώσεων, κατανόησης, σύγκρισης κτλ., προτείνεται η πραγματοποίηση σύντομων τεστ διαμορφωτικού χαρακτήρα, με ποικιλία ερωτήσεων κυρίως κλειστού τύπου, μετά την ολοκλήρωση του 2^{ου} δώρου και μετά την ολοκλήρωση της ΘΕ. Εάν είναι εφικτό, οι ασκήσεις αυτής της κατηγορίας μπορούν να οργανωθούν και σε αυτόματη ηλεκτρονική μορφή ή να αξιοποιηθούν ασκήσεις από τα διαθέσιμα λογισμικά. Οι τελευταίες δεν έχουν σκοπό την αθροιστική βαθμολόγηση αλλά κυρίως τον αυτοέλεγχο και αυτοβελτίωση του μαθητή.

Για την αξιολόγηση της διαδικαστικής μάθησης, εκτός από τις προφορικές ερωτήσεις κριτικής επεξεργασίας, μπορούν να αξιοποιηθούν ερωτήσεις γραπτής ανάπτυξης ή ανοικτού τύπου διάφορων μορφών. Για τον ίδιο σκοπό προσφέρονται οι σχετικές εργασίες ιεράρχησης, σύγκρισης, ερμηνείας, επαγωγικής σύνθεσης, ανάλυσης κτλ. που αναφέρθηκαν στην πορεία της διδασκαλίας. Επιπλέον, μπορεί να αξιοποιηθεί η οργάνωση φακέλου μαθητή (portfolio) για το θέμα.

Για τη διακρίβωση της συμμετοχικής ενεργοποίησης, τη συμβολή στις ομαδικές εργασίες και την έκφραση προσωπικών ιδεών και σκέψεων μπορεί να χρησιμοποιηθεί φύλλο-κλείδα αυτοαξιολόγησης ή ομαδοσυνεργατικής αλληλοαξιολόγησης.

Για την αποτίμηση της κλίμακας των υπό διαμόρφωση στάσεων και της τροποποίησης συμπεριφορών, καθώς επίσης για τον μεταγνωστικό έλεγχο, ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να πραγματοποιήσουν αξιολογικές προσεγγίσεις και να εξάγουν αξιολογικά συμπεράσματα στα ενδιάμεσα στάδια και στο τέλος της ΘΕ. Ενδιάμεσα, προσφέρονται οι εργασίες διαλεκτικής

αντιπαράθεσης, δειγματοληπτικής έρευνας, ζωγραφικής και θεατρικής έκφρασης και οι συναφείς εργασίες. Μετά την ολοκλήρωση των κυρίως εργασιών της ΘΕ, μπορεί επίσης να γίνει μια ανοικτή συζήτηση ή να χρησιμοποιηθεί ένα δομημένο ερωτηματολόγιο.

Για την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων προσφέρονται αρκετές από τις διδακτικές δραστηριότητες του σχεδίου διδασκαλίας, που είναι αξιολογήσιμες σε διάφορα στάδια και με διάφορους τρόπους. Τέτοιες δραστηριότητες είναι οι ερευνητικές εργασίες, οι συμμετοχικές δράσεις, η άσκηση δημιουργικής γραφής, η οργάνωση και παρουσίαση ψηφιακής παρουσίασης και οι βιωματικές δραστηριότητες.

Αδρομερής περιγραφή των επιτευγμάτων των μαθητών στη ΘΕ κατά επίπεδα

| ΕΠΙΠΕΔΟ | Γνώσεις και κατανοήσεις | Στάσεις και συμπεριφορές | Δεξιότητες και ικανότητες |
|---------|--|---|---|
| 1 | <ul style="list-style-type: none"> - Γνωρίζουν βασικά στοιχεία για την εικονομαχική έριδα, τα αίτια, τα κύρια γεγονότα και τη συνάφειά τους - Αναγνωρίζουν διαδρομές της θρησκευτικής τέχνης στον χριστιανισμό και σε άλλους πολιτισμούς | <ul style="list-style-type: none"> - Διατυπώνουν τη δική τους άποψη πάνω στο ζήτημα του εικονισμού του Θεού - Ανακαλύπτουν την πορεία της ζωής μέσα από συγκρούσεις και συνθέσεις - Κάνουν συσχετίσεις ανάμεσα στη θεολογία, την τέχνη και την κοινωνική ζωή | <ul style="list-style-type: none"> - Οργανώνονται και ενεργούν συλλογικά - Σχεδιάζουν και υλοποιούν ερευνητικές και βιωματικές εργασίες - Εκφράζονται και παρουσιάζουν τις θέσεις τους |
| 2 | <ul style="list-style-type: none"> - Κατανοούν τη σημασία του ζητήματος για τον εικονισμό του Θεού στον Χριστιανισμό - Αξιολογούν τα επιχειρήματα που διατυπώνουν άλλες θρησκείες για την απεικόνιση του Θεού | <ul style="list-style-type: none"> - Ανιχνεύουν και διαμορφώνουν προσωπικές προτιμήσεις στην εκκλησιαστική και θρησκευτική τέχνη - Συνειδητοποιούν τη σημασία της ετερότητας και της διαφορετικής πολιτισμικής και θρησκευτικής δέσμευσης - Προσεγγίζουν κριτικά τα υπαρξιακά και κοινωνικά διλήμματα που εκπορεύονται από τη θρησκευτική δέσμευση | <ul style="list-style-type: none"> - Εξοικειώνονται με τα βασικά χαρακτηριστικά και τις αναζητήσεις της εκκλησιαστικής και θρησκευτικής τέχνης - Μαθαίνουν να επικοινωνούν με ανθρώπους που έχουν διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητα |

Ε. Ενδεικτικό εκπαιδευτικό υλικό και βιβλιογραφία

Διδακτικά εγχειρίδια ΟΕΔΒ

- *Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου*, (1997), ΔΕ 31
- *Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου* (2006), ΔΕ 19, 20

Εκπαιδευτικά Λογισμικά ΥΠΑΔΜΘ / ΠΙ

- *Θρησκευτικά Α', Β, Γ' Γυμνασίου* (2007) (Βιβλιοθήκη / Η ιστορία της Εκκλησίας, Εδραίωση και ακμή, και Πολιτιστικό Κέντρο / Πώς αγιογραφείται μια εικόνα)
- *Θρησκευτικά Γυμνασίου* (2000) (Εκκλησιαστική Ιστορία / Εικονομαχία: ένα εκκλησιαστικό δράμα, Μορφές χριστιανικής τέχνης)
- *Όψεις της Θρησκείας* (Όψεις της Θρησκείας / Ιερά αντικείμενα)
- *Επιλεγμένα θέματα Θρησκευτικών Β' Ενιαίου Λυκείου* (Ισλάμ)
- *Θρησκευτικά Ε' και ΣΤ' Δημοτικού* (Δημιουργώντας ένα όμορφο κόσμο)
- *Θρησκευτική Αγωγή* (Βυζαντινή τέχνη στην πόλη της Θεσσαλονίκης, Γνωριμία με το Ισλάμ)
- *Στο σταυροδρόμι τριών ηπείρων* (Ένα μουσείο για τη βυζαντινή τέχνη)
- *Διάσημα Μουσεία της Ευρώπης*

Ιστοσελίδες (ημερομηνία αναφοράς για όλες τις ιστοσελίδες: 1/9/2011)

- Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο: <http://www.byzantinemuseum.gr/> / (Συλλογές)
- Εθνική Πινακοθήκη: <http://www.nationalgallery.gr/> / (Συλλογές)
- Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού Θεσσαλονίκης: <http://www.mbp.gr/> / (Μόνιμη Έκθεση)
- Μυριόβιβλος, Βιβλιοθήκη του διαδικτυακού πολιτιστικού κέντρου artopos της Εκκλησίας της Ελλάδος: http://www.myriobiblos.gr/texts/greek/contacts_monededicons.html/ / (Αφιέρωμα: «Ο κόσμος των εικόνων»)
- Πινακοθήκη του διαδικτυακού πολιτιστικού κέντρου artopos της Εκκλησίας της Ελλάδος: <http://www.eikastikon.gr>
- Υπουργείο Πολιτισμού και Τουρισμού: <http://www.culture.gr/> / (Μνημεία)
- Εικαστικά Β' Γυμνασίου, Βιβλίο μαθητή, ΟΕΔΒ: http://pi-schools.sch.gr/gymnasio/eikastika_b/math/s_101_109.pdf / (Προτεινόμενη βιβλιογραφία - Ίντερνετ)

Κείμενα

- ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ ΑΡΧ., *Θεολογικό Σχόλιο στις τοιχογραφίες της Ιεράς Μονής Σταυρονικήτα* (αναδημοσίευση από τον τόμο *Ο Κρητικός ζωγράφος Θεοφάνης*, εκδ. Ι. Μ. Σταυρονικήτα, 1986), εκδ. Δόμος, Αθήνα 1987
- ΒΟΥΛΓΑΡΑΚΗ Η., *Στιγμιότυπα από την εποχή των Πατέρων*, εκδ. Αρμός, Αθήνα 2^η 1997 (Μαύρος, κίτρινος και κόκκινος Χριστός)
- ΓΙΑΝΝΑΡΑ ΧΡ., *Αλφαθητάρι της πίστης*, εκδ. Δόμος, Αθήνα 1983, σ. 35-36 (Εικονολογική γλώσσα)
- *Εικόνα ή έργο τέχνης; Διάλογος μ' έναν εικονογράφο* (Λ. Ουσπένσκυ), εκδ. Παρουσία, Αθήνα 1990

- ΔΑΜΑΣΚΗΝΟΥ ΙΩ., *Κατά Μανιχαίων, Προς τους διαβάλλοντας τας αγίας εικόνας λόγοι τρεις*, Φιλοσ. και Θεολ. Βιβλ. αρ. 8, μτφρ. Ν. Ματσούκα, εκδ. Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 1988
- ΚΑΛΟΚΥΡΗ Κ., *Η ζωγραφική της Ορθοδοξίας*, εκδ. Πουρναρά, Θεσσαλονίκη 1972, σ. 115-134 (Περιεχόμενον της Ορθοδόξου ζωγραφικής)
- ΚΟΝΤΟΓΛΟΥ Φ., *Πονεμένη Ρωμοσύνη*, εκδ. Παπαδημητρίου, 6^η έκδοση, Αθήνα 1986, σ. 96-119 (Η βυζαντινή ζωγραφική και η αξία της)
- ΚΟΡΔΗ ΓΕΩΡΓ., *Η χρωματική δομή στις μορφές του Θεοφάνη του Κρητός*, εκδ. Αρμός, Αθήνα 1998, σ. 63-70 (Το άνοιγμα του Θεοφάνη προς την αναγεννησιακή τέχνη και ο διάλογος της εικονογραφικής τέχνης με την σύγχρονη κοσμική τέχνη)
- ΜΕΓΙΕΝΤΟΡΦ ΙΩ., *Η Βυζαντινή κληρονομιά στην Ορθόδοξη Εκκλησία*, εκδ. Αρμός, Αθήνα 1990, σελ. 28-31 (Η Αραβική κατάκτηση και η Εικονομαχία)
- ΕΥΔΟΚΙΜΩΦ Π., *Η τέχνη της εικόνας, θεολογία της ωραιότητας*, εκδ. Πουρναρά, Θεσσαλονίκη 1993, κυρίως οι σ. 62-79 (Η σύγχρονη τέχνη στο φως της εικόνας) και σ. 131-156 (Θεολογία της Εικόνας)
- ΟΥΣΠΕΝΣΚΥ ΛΕΩΝΙΔΑ, *Η Θεολογία της εικόνας στην Ορθόδοξη Εκκλησία*, εκδ. Αρμός, Αθήνα 1993
- ΤΣΑΡΟΥΧΗ Γ., *Εγώ ειμί πτωχός και πένης*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1989, σελ. 113-117 (Σκόρπιες σκέψεις για την τέχνη και την Ανάσταση)

Πολυμέσα – Τέχνη

Ζωγραφική

- NEWMAN B., *Be I* (1970)
- <http://www.google.gr> / Εικόνες / (Αναζήτηση εικόνων: «paintings of god»)

Ταινίες

- Για την τεχνική της εικονογράφησης, ενδεικτικά βλ.: *Icon* (<http://youtu.be/S-eYGXAg-ek>), *Fast Painting, Jesus Christ* (<http://youtu.be/fDIUCVIYI4E>) *G. Kordis 1.mpg* (έως ...4.mpg) (<http://youtu.be/rUi90PCs74c>), *Pantokrator* (<http://youtu.be/N1A71LYsCiw>)
- *Εικονομαχία* (<http://youtu.be/BPVyYJhncpE>)
- Εκπαιδευτική Τηλεόραση ΥΠΔΜΘ: <http://www.edutv.gr> / (Δευτεροβάθμια / Ζωγραφική)
- Ψηφιακό Αρχείο ΕΡΤ: <http://www.ert-archives.gr> / (Ταινιοθήκη Τηλεόρασης, Μουσική Βιβλιοθήκη, Θεατρική Τηλεόραση)

Ποίηση

- *Σταμνί Ποίησης, Επιλογές από τη Νεοελληνική Ποίηση και Μεταφράσεις*, στο *Μυριόβιβλος*, ό.π., της Εκκλησίας της Ελλάδος (http://www.myriobiblos.gr/greekliterature/stamni_contents.html):
 - Βότση Όλ., *Η αιωνιότητα*
 - Ελύτη Οδ., *Η Τοιχογραφία*
 - Καρέλλη Ζ., *Στο εικονοστάσι*
 - Κάσδαγλη Λ., *Η Παναγιά της ρεμματιάς*
 - Παπαδιαμάντη Αλ., *Στην Παναγία την Κεχριά*

Τραγούδια

- ΒΙΤΑΛΗ ΕΛ., *Ζωγραφιά* (<http://www.youtube.com/watch?v=nYsYSny9QKE>)

- ΦΑΜΜΕΛΟΥ Μ., *Μαγική εικόνα* (<http://youtu.be/dqHGWqrZTIs>)
- ΦΡΑΓΚΟΥΛΗ Μ., *Την εικόνα σου σεβάστηκα* (<http://youtu.be/ZneAVZGM4gY>)
- *She 's got your eyes* (http://youtu.be/_yWSCmlBbbM)

Ύμνοι

- ΣΤΑΝΙΤΣΑ ΘΡ., *Δοξαστικό Εσπερινού Κυριακής της Ορθοδοξίας* (<http://youtu.be/2NQLpEidSuw>)
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΠΡΩΤΟΨΑΛΤΟΥ, *Δοξαστικό Αποστίχων Εσπερινού Κυριακής Ορθοδοξίας* (<http://youtu.be/yZQikBe4ps8>)

Συλλογές εικόνων

- *Η Ελληνική τέχνη*, εκδ. Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1994, τόμοι: *Βυζαντινές τοιχογραφίες, Βυζαντινές αιογραφίες, Βυζαντινά ψηφιδωτά, Ζωγραφική Βυζαντινών χειρογράφων*
- *Μουσεία του Κόσμου*, Βιβλιοθήκη Τέχνης εφ. «Η Καθημερινή», Αθήνα 2006, τόμοι 1-24
- *Από τον Θεοτοκόπουλο στον Σεζάν*, εκδ. Εθνική Πινακοθήκη – Μουσείο Αλ. Σούτζου, Αθήνα 1992

6.5.2.δ. Β΄ τάξη Γυμνασίου

Θεματική Ενότητα 1: Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών; «Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι;»

ΧΡΟΝΟΣ: 2^ο δίωρο της ΘΕ (γεγονότα της ζωής του Χριστού – σχέσεις του με «περιθωριακούς» ανθρώπους της εποχής)

ΣΚΕΠΤΙΚΟ: Βασικός στόχος της ΘΕ συνολικά είναι η προσέγγιση της προσωπικότητας και παρουσίας του Χριστού στον κόσμο· γι' αυτό άλλωστε οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν και να αποτιμήσουν σφαιρικά και κριτικά πολλές διηγήσεις που αφορούν τόσο στη διδασκαλία όσο και στη ζωή του, αρκετές από τις οποίες τους είναι ήδη γνωστές. Στο 1^ο δίωρο της ΘΕ οι μαθητές έχουν αναγνωρίσει τις γνώμες των σύγχρονων ανθρώπων -και τις δικές τους- για τον Χριστό. Θα μπορούσε αυτή η πρώτη φάση της διδασκαλίας να τελειώνει με τα λόγια του Ησαΐα, καθώς μας προσγειώνουν στην εποχή του Χριστού. Συνακόλουθα, στο δεύτερο δίωρο οι μαθητές επιχειρούν τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους ο Χριστός είδε, αναφέρθηκε, επικοινωνήσε, σχετίστηκε με τους ανθρώπους της εποχής του –και ειδικότερα τους περιθωριακούς, τους παρίες και τους παραβάτες του νόμου. [Στο επόμενο δίωρο θα ασχοληθούμε αντίστοιχα με τις σχέσεις του με τους ισχυρούς της εποχής].

Τα κείμενα που επεξεργαζόμαστε είναι: α) διάλογος με Σαμαρείτισσα (Ιω 4, 1-42), β) η μοιχαλίδα (Ιω 8, 3-11), γ) ο Ζακχαΐος (Λκ 19, 1-10), δ) η θεραπεία του ανθρώπου με το παράλυτο χέρι (Μκ 3, 1-6), ε) η τήρηση του Σαββάτου (Μκ 2, 23-

28) και στ) η εκδίωξη των εμπόρων από τον Ναό (Ιω 2, 13-16). Μεθοδολογικά, στον βαθμό που πρόκειται για γεγονός, η εφαρμογή των τεχνικών 5Π & 1Γ και η ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ ευνοεί την ανάλυση και την ουσιαστική ερμηνεία και αξιολόγησή τους.

ΥΛΙΚΟ: κείμενο ΚΔ, Φύλλα Εργασίας με πληροφοριακό υλικό, υπολογιστής και βιντεοπροβολέας (ή διαδραστικός πίνακας)

ΠΟΡΕΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΓΑΣΙΑΣ

- **Έναρξη από τον δάσκαλο (5')**: θυμίζει –ίσως γράφοντας στον πίνακα- το Ησ 11, 1-4: «Ένα κλωνάρι θα φυτρώσει απ' τον κορμό του Ιεσσαί κι ένα κλαδί θα ξεπροβάλλει από τις ρίζες του... Τίποτε δεν θα κρίνει από τα φαινόμενα ούτε θα αποφασίζει από το λεγόμενα. Αλλά θα κρίνει με δικαιοσύνη τους φτωχούς και θα υπερασπίζεται με ευθύτητα τους ταπεινούς της χώρας... Η δικαιοσύνη κι η πιστότητα θάναί γι' αυτόν σαν το ζωνάρι που τυλίγει τη μέση του». Λόγια που εκφράζουν την προσδοκία για την παρουσία του Μεσσία Χριστού στον κόσμο. Σήμερα επιχειρούμε να ανιχνεύσουμε με ποιον τρόπο όλα αυτά έγιναν λόγος και πράξη στις ίδιες τις σχέσεις του Χριστού με τους ανθρώπους της εποχής και του περιβάλλοντός του και βέβαια να εξετάσουμε το νόημα που μπορούν να αποκτούν για μας. (Θέση στόχου της εργασίας στους μαθητές).
- **Εργασία σε ομάδες με την τεχνική 5Π & 1Γ και ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΙΑΣΤΑΣΕΩΝ (35')**: Ο δάσκαλος μοιράζει το υλικό στις 6 ομάδες. Κάθε ομάδα παίρνει ένα Φύλλο Εργασίας που περιέχει: α) το σχετικό κείμενο της ΚΔ, β) πληροφοριακό υλικό προετοιμασμένο από τον δάσκαλο (λ.χ. από Ντ. Ροπς, άλλα αποσπάσματα της ΚΔ για το πώς θεωρούνταν στο περιβάλλον του Χριστού οι περιθωριακοί, αμαρτωλοί, ασθενείς και παραβάτες του νόμου), γ) ένα πλαίσιο με τα ερωτήματα και διπλανό χώρο για απαντήσεις (ενδεικτικά βλ. παρακάτω πίνακα όπου ενσωματώνονται ερωτήματα και από τις δύο τεχνικές) και δ) ένα έργο τέχνης σχετικό με το θέμα (ενδεικτικά βλ. έργο 1 & 2).

| | |
|---|-------------------------|
| ΠΟΙΟ είναι το γεγονός; | |
| ΠΟΙΟΣ / ΠΟΙΟΙ συμμετείχαν; | |
| ΠΟΥ συνέβη; | |
| ΠΟΤΕ συνέβη; | |
| ΓΙΑΤΙ συνέβη; | |
| ΠΟΣΟ συχνά συνέβαιναν αντίστοιχες καταστάσεις; | |
| ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ αυτών των καταστάσεων στη ζωή των ανθρώπων | |

Οι ομάδες διαβάζουν τα κείμενά τους, βρίσκουν και συζητούν τις απαντήσεις στα ερωτήματα και καταγράφουν τα δεδομένα τους. Στη συνέχεια, αξιολογούν τη στάση του Χριστού, τις «λύσεις» που δίνει και τη σημασία τους για τους ανθρώπους. Ενδεικτικά:

| | |
|--|---|
| <p>A' Στο πηγάδι του Ιακώβ</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ πλησιάζει πρώτος μια ξένη, «αμαρτωλή» γυναίκα ✓ διαλέγεται φιλικά και προσωπικά μαζί της πάνω σε ένα σοβαρότατο θεολογικό ζήτημα της εποχής ✓ |
| <p>B' Μπροστά στη γυναίκα που κατηγορείται για μοιχεία</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ δεν δικάζει αλλά συναισθάνεται τη συντριβή της γυναίκας ✓ φέρνει τους κατηγορούς της αντιμέτωπους με τη συνείδησή τους ✓ |
| <p>Γ' Ζακχαίος</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ βλέπει στο βάθος της καρδιάς ενός αποτυχημένου ανθρώπου ✓ |
| <p>Δ' Θεραπεία παραλύτου</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ θεωρεί τη σωτηρία της ανθρώπινης ζωής πάνω από τον νόμο ✓ |
| <p>Ε' Συνέβη κάποιον Σάββατο...</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ ο νόμος για τον άνθρωπο και όχι ο άνθρωπος για τον νόμο ✓ |
| <p>ΣΤ' Εκδίωξη εμπόρων</p> | <ul style="list-style-type: none"> ✓ κρίνει με αυστηρότητα την εκμετάλλευση και την προσβολή του Ναού του Θεού ✓ |

Τέλος, η κάθε ομάδα δουλεύει πάνω στο έργο τέχνης που έχει στο υλικό της προετοιμάζοντας σχετικούς ρόλους και διαλόγους (π.χ. στο έργο του Greco: τους ανθρώπους που σχολιάζουν τη στάση του Ιησού και τους διωκόμενους). Η σκηνή θα παρουσιαστεί μπροστά στο έργο τέχνης (**ρόλος μέσα στην εικόνα**), το οποίο ο δάσκαλος θα προβάλλει σε φυσικό μέγεθος στον τοίχο.

- **Παρουσίαση της εργασίας των ομάδων (20')** και **συζήτηση στην τάξη (20')**: (Ενδεικτικά: Πώς προσεγγίζει ο Χριστός την ανθρώπινη ζωή; Τι θέλει να διασώσουν οι άνθρωποι; Τι τους ζητάει τελικά; Ποια χαρακτηριστικά του Χριστού αναδεικνύονται στις ιστορίες; Μήπως οι ενέργειες του Χριστού εξακολουθούν ακόμη και σήμερα να είναι προκλητικές;). Όλα αυτά ίσως οδηγήσουν τους μαθητές να εκφράσουν προσωπικές σκέψεις και προβληματισμούς για τη δική τους στάση απέναντι στους σύγχρονους παραβατικούς και «αποτυχημένους»
- **Αξιολόγηση της εργασίας μας - συμπεράσματα (10')**
- **Εργασία για το σπίτι:** να διαβάσουν την παραβολή του Ασώτου και να αναστοχαζόμενοι τη δουλειά τους στην τάξη να γράψουν ένα κείμενο προσωπικής τους έμπνευσης.



P. Bruegel, Ιησούς και μοιχαλίδα



El Greco, η εκδίωξη των εμπόρων από τον Ναό

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

ΗΟΡΦ Δ., *Διαφοροποίηση της σχολικής εργασίας. Παραδοσιακοί και σύγχρονοι τρόποι οργάνωσης της διδασκαλίας*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1982.

ΚΑΣΩΤΑΚΗΣ Μ., ΦΛΟΥΡΗΣ Γ., *Μάθηση και Διδασκαλία*, τ. Α' και Β', Αθήνα 2006.

ΚΟΥΤΣΕΛΙΝΗ Μ., *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας – Μάθησης: Από την θεωρία στην πράξη*, Πανεπιστήμιο Κύπρου, 2002

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Α', Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης, Gutenberg, Αθήνα 2006

ΜΑΤΣΑΓΓΟΥΡΑΣ Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, τ. Β', Στρατηγικές Διδασκαλίας, Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Gutenberg, Αθήνα 2006

KEAST J., (Επιμ.), Βαλλιανάτος, Α., (Επιμ. ελλην. εκδ.), μτφ. Χαραλαμπίδου, Ν. & Βαλλιανάτος, Α., *Θρησκευτική Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για το σχολείο*, Συμβούλιο της Ευρώπης, Αθήνα 2007.

ΡΕΡΑΚΗΣ Η., Ο «άλλος» στο ελληνικό σχολείο, Ορθόδοξη χριστιανοπαιδαγωγική θεώρηση, Πουρνάρας, Θεσσαλονίκη 2006.

ΤΑΣΙΟΠΟΥΛΟΣ Γ., *Η διδασκαλία των Θρησκευτικών στην ύστερη νεωτερικότητα. Παιδαγωγική, διαπολιτισμική και θεολογική προσέγγιση*, Γόρδιος, Αθήνα 2010.

Τσιάκαλος, Γ., *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000.

Χατζηδήμου Δ., *Προετοιμασία και σχέδιο μαθήματος. Συμβολή στον προγραμματισμό της διδασκαλίας*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1991.

ΧΛΕΠΑΣ Ν.-Κ. & ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Π., *Ζητήματα Θρησκευτικής Ελευθερίας στο χώρο της Εκπαίδευσης*, Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή 1997.

Ξενόγλωσση:

Barnes L.Ph., Wright A. & Brandom A-M. (eds.), *Learning to Teach Religious Education in the Secondary School. A Companion to School Experience*, Routledge, London 2008.

Grimmitt M. (ed.), *Pedagogies of Religious Education, Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE*, McCrimmons, Great Wakering/Essex 2000.

Schreiner P., Kraft F. & Wright A. (eds.), *Good Practice in Religious Education in Europe. Examples and Perspectives of Primary Schools*, Comenius-Institut Publications, Münster 2007.

7. Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

Στη διδασκαλία του ΜτΘ, θέλουμε οι μαθητές μας να συνθέτουν γνώσεις από τις πληροφορίες και τις εμπειρίες τους, να καλλιεργούν αξίες και στάσεις, να αναπτύσσουν ικανότητες και δεξιότητες, να ασκούνται στη συνθετική σκέψη, να διαμορφώνουν κριτικό πνεύμα. Θέλουμε, μάλιστα, η παρεχόμενη εκπαίδευση στα παραπάνω, να συντείνει στη φυσική, συναισθηματική, αισθητική, κοινωνική, ηθική, διανοητική και πνευματική τους καλλιέργεια, στο σύνολο, δηλαδή της ύπαρξής τους. Ο κατάλογος των σκοπών και στόχων του μαθήματος είναι μακρύς, κανένα από τα συνθετικά του δεν περιττεύει. Όμως το κύριο πρόβλημα με τους σκοπούς και τους στόχους είναι ο μετασχηματισμός τους σε μάθηση. Πώς μπορούμε να πούμε αν οι μαθητές μας τους κατέχουν;

Το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) έχει θέσει συγκεκριμένους στόχους, καθώς επίσης περιγράφει τις επιθυμητές μαθησιακές επάρκειες, που αποτελούν τα σημεία αναφοράς της δουλειάς μας. Αν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι η θεωρητική και υποθετική αφετηρία μας, στον σχεδιασμό της διδασκαλίας, υπάρχουν ορατοί δείκτες, κριτήρια και τεχνικές που μας διευκολύνουν στο να ανιχνεύσουμε αν ακολουθούμε τον σωστό δρόμο, δηλαδή, αν βοηθούμε τους μαθητές μας να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές τους ως ανθρώπινες υπάρξεις και αν ο τρόπος διδασκαλίας μας τους κατευθύνει αποτελεσματικά προς αυτή την κατεύθυνση. Χρειαζόμαστε, λοιπόν, μια διαδικασία, την αξιολόγηση, ενσωματωμένη στο σύνολο της διδακτικής και μαθησιακής διαδρομής, αδιαχώριστη από όλες της φάσεις της, που θα μας βοηθήσει σε κάθε στιγμή, να διαπιστώσουμε αν επιτυγχάνουμε τους στόχους και τους σκοπούς του μαθήματος.

Η θεωρία και η πρακτική της αξιολόγησης μας παρέχει τις μεθόδους και τα εργαλεία που είναι απαραίτητα ώστε να παρατηρούμε νηφάλια, να μετρούμε αντικειμενικά και να περιγράφουμε άρτια την ατομική και ομαδική πρόοδο των μαθητών μας και τη διαδικασία μάθησης σε όλες της παραμέτρους τους. Παράλληλα, μας παρέχει τρόπους να διερευνούμε αν υπάρχει ανάγκη να εμπλουτίσουμε, να βελτιώσουμε ή να αλλάξουμε το περιεχόμενο ή τον τρόπο με τον οποίο διδάσκουμε. Μόνο μέσω της αξιολόγησης είμαστε σε θέση να περιγράψουμε εάν υπάρχει διαφορά στους μαθητές μας στη διάρκεια της χρονιάς και εάν οι επιδιωκόμενοι στόχοι του μαθήματος έχουν επιτευχθεί σε ικανοποιητικό βαθμό.

Για παράδειγμα, ο γραπτός και ο προφορικός λόγος είναι πεδία αξιολόγησης που προσεγγίζουμε με συγκεκριμένα κριτήρια και δείκτες. Όλοι μας είμαστε ασκημένοι στο να αξιολογούμε τους μαθητές με τη χρήση προφορικών και γραπτών εξετάσεων. Όμως, όταν ακολουθούμε μόνο τις κλασικές μεθόδους αξιολόγησης η

εικόνα που αποκτούμε είναι πλήρης και αντικειμενική; Δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που διαπιστώνουμε ένα κενό μάθησης. Παρ' όλα αυτά, η εικόνα που παρουσιάζουν κάποιοι μαθητές μας στις προφορικές ή γραπτές εξετάσεις, δεν αντιστοιχεί στην εικόνα που έχουμε γι' αυτούς μέσα στην τάξη. Επιπρόσθετα, υπάρχουν φορές που ανακαλύπτουμε πως όσα έχουν μάθει οι μαθητές μας από τη διδασκαλία μας, δεν είναι καθόλου αυτά που θεωρούσαμε πως διδάξαμε. Αυτό συμβαίνει κυρίως διότι η αξιολόγησή μας έχει καταλήξει να είναι μόνο τελική, δηλ. αθροιστική βαθμολόγηση της επίδοσης ύστερα από προγραμματισμένες γραπτές και προφορικές εξετάσεις. Πρέπει να ομολογήσουμε πως δεν έχουμε ασκηθεί και δεν εφαρμόζουμε την αξιολόγηση σε όλες τις μορφές της και γι' αυτό δεν μπορούμε να ισχυρισθούμε πως με τον τελικό προφορικό και γραπτό βαθμό που σημειώνουμε για κάθε μαθητή, έχουμε τη βεβαιότητα πως περιγράφουμε το συγκεκριμένο πρόσωπο, με τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ιδιαιτερότητές του.

Αποτελεί κοινή αίσθηση όσων έχουν διδακτική εμπειρία, πως οι «εξετάσεις» κάθε μορφής, μπορούν να αποτυπώνουν σε ένα βαθμό το αποτέλεσμα της μάθησης, δεν έχουν όμως τη δυνατότητα να περιγράψουν τη διαδικασία της. Έχουμε πια τη συναίσθηση πως η διαδικασία αυτή αποτελεί ουσιαστικό κομμάτι της μάθησης. Όταν, μάλιστα, το μάθημα δεν εξαντλείται σε ένα κείμενο, που οι μαθητές καλούνται να «μάθουν», αλλά εμπλουτίζεται με πηγές και διδάσκεται με νέες μεθόδους, τότε όχι μόνο για τη βαθμολογική εκτίμηση, αλλά και για την ίδια την αποτελεσματικότητα της μάθησης, εκτός από τη διαπίστωση του αποτελέσματος της διδασκαλίας, είναι απαραίτητη και η διερεύνηση της διαδικασίας της.

Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να προσεγγίσουμε την αξιολόγηση με διαφορετικό στόχο και τρόπο, επενδύοντας τις γνώσεις και εμπειρίες μας σε διαφορετική κατεύθυνση. Η αλλαγή αυτή, μπορεί να συνοψιστεί ως εξής: Η βασική ερώτηση κάθε διδάσκοντος «τι θα διδάξω, τι ύλη θα καλύψω και με ποιο τρόπο θα τη μεταφέρω στην τάξη», δεν είναι πλέον κατάλληλη. Η βασική ερώτηση που ταιριάζει στο νέο ΠΣ διαμορφώνεται στο «τι θα μάθουν οι μαθητές μου;» Η ερώτηση αυτή δεν μπορεί να απαντηθεί χωρίς την εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών, που θα είναι ατελέσφορες, όμως, αν δεν συνδυαστούν με διαδικασίες αυτοαξιολόγησης, καθώς επίσης αυτοαξιολόγησης του διδάσκοντος και διάθεση προσαρμογής.

Η σύνθετη αυτή προσέγγιση της αξιολόγησης μας βοηθά να εστιάσουμε στο *τι έχουν τη δυνατότητα οι μαθητές μας να κάνουν στο τέλος του μαθήματος, που δεν μπορούσαν να κάνουν στην αρχή του*. Κατ' επέκταση, *πώς θα διαμορφώσουμε τη μέθοδο διδασκαλίας, ώστε να πετύχει τον παραπάνω στόχο*.

Τελικά, η κεντρική ερώτηση - ορισμός της αξιολόγησης είναι «πώς μπορώ να

μάθω τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές μου», όπως και «πώς μπορούν οι ίδιοι να διαπιστώσουν τι μπορούν να κάνουν».

Οι πληροφορίες που παίρνω από τα γραπτά και τα προφορικά ως σήμερα, δεν είναι αρκετές. Εκείνες που υποπίπτουν στην αντίληψή μου, δεν είναι πλήρεις και είναι συχνά υποκειμενικές. Είναι ανάγκη να συμμετάσχουν στην όλη διαδικασία και οι μεγάλοι μέχρι σήμερα απόντες, δηλ. οι ίδιοι οι μαθητές μας. Όπως ακριβώς η συμμετοχή των μαθητών μας στη διδακτική πράξη κρίνεται απαραίτητη, έτσι και το να μάθουν να μελετούν, να ερευνούν και να αξιολογούν τους εαυτούς τους, σε όλη τη διάρκεια μαθησιακής διαδικασίας, είναι κρίσιμος παράγοντας. Η αξιολόγηση στην οποία οι μαθητές προσεγγίζονται μόνο ως αξιολογούμενοι κινδυνεύει να είναι μονομερής και είναι συχνά ατελής.

Η αξιολόγηση δεν αφορά μόνο τους μαθητές μας, αλλά και εμάς τους ίδιους. Μέσω της ενημέρωσής για και από τους μαθητές μας, παίρνουμε πολύτιμες πληροφορίες για τη διδασκαλία μας, τη στάση μας ως εκπαιδευτικών, την επάρκειά μας, τις ατέλειες και τα κενά της δουλειάς μας. Θα ήταν λάθος αν θεωρούσαμε πως τα παραπάνω μας οδηγούν για μια ακόμη φορά σε μια μορφή τελικής αξιολόγησης, που θα μας κρίνει και θα μας βαθμολογήσει. Η αξιολόγηση των παιδιών είναι ένα απαραίτητο εργαλείο διδασκαλίας, μια ακόμη δυνατότητα για την προσωπική μας βελτίωση και την τελειοποίηση των συνθηκών εργασίας μας.

Συμπερασματικά, για να εξασφαλίσουμε πως η αξιολόγησή μας θα είναι αποτελεσματική, θα πρέπει πρώτα να ξεπεράσουμε ορισμένες παρεξηγήσεις:

1. Η αξιολόγηση δεν είναι έλεγχος.

Αποβλέπει στην διαπίστωση της κατανόησης μιας πραγματικότητας, των στοιχείων που την απαρτίζουν, και καταγράφει τη δυνατότητα ερμηνευτικής ανάλυσης, αναστοχασμού και ανασυγκρότησης των στοιχείων αυτών, σε άλλα δεδομένα. Γι αυτό, ενώ μια αξιολόγηση μπορεί να ελέγχει, ένας έλεγχος δεν μπορεί να ενσωματώσει μια αξιολόγηση.

2. Από τα λάθη μας μαθαίνουμε.

Στη διαδικασία της μάθησης, το λάθος δεν είναι πράξη που επισείει κυρώσεις, αλλά ένδειξη ότι ο μαθητής δεν έμαθε ή δεν διδάχθηκε κάτι, ή ακόμη ότι οι γνώσεις που κινητοποίησε για να πραγματώσει μια εργασία, δεν ήταν οι κατάλληλες. Έτσι, το λάθος μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δείκτης που θα προκαλέσει αναπροσαρμογή των τρόπων και των μεθόδων διδασκαλίας.

3. Η αξιολόγηση δεν είναι ατομική υπόθεση του διδάσκοντος.

Οφείλουμε να αναγνωρίσουμε πως το να θεωρεί ο διδάσκων την αξιολόγηση ως ατομική του υπόθεση, μάλλον μαρτυρεί την αβεβαιότητά του ως προς τα κριτήρια που χρησιμοποιεί. Όπως η διδακτική πράξη δεν μπορεί να εφαρμοστεί χωρίς τη συνεργασία μεταξύ των διδασκόντων ίδιας αλλά και διαφορετικής

ειδικότητας, έτσι και η αξιολόγηση, τόσο στην προετοιμασία της, όσο και στην εκτέλεσή της, καλό είναι να αποτελεί αποτέλεσμα συνεργασίας.

4. Η αξιολόγηση δεν είναι αυτοσκοπός.

Οι αξιολογικές δράσεις στη διδακτική διεργασία έχουν ως κύριο σκοπό την πολύπλευρη ανατροφοδότηση του μαθητή, μέχρι την όσο γίνεται καλύτερη επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, καθώς επίσης συνολικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σε μια κατεύθυνση συνεχούς βελτίωσης.

Όλα τα παραπάνω δεν αποτελούν καινοφανείς αντιλήψεις στην ελληνική εκπαίδευση. Υπάρχει εκτεταμένη σχετική βιβλιογραφία, καθώς επίσης πολλά σημεία τους έχουν, ήδη, προσδιοριστεί από την παλιότερη και την υφιστάμενη νομοθεσία για την αξιολόγηση. Για παράδειγμα, το ΠΔ 409/94-ΦΕΚ 226/22-12-1994, για την αξιολόγηση μαθητών Γυμνασίου, περιγράφει εδώ και χρόνια την αξιολόγηση όπως αναλύθηκε εδώ: «Η αξιολόγηση δεν αναφέρεται μόνο στην επίδοση του μαθητή στα διάφορα μαθήματα, αλλά και σε άλλα χαρακτηριστικά του, όπως είναι η προσπάθεια που καταβάλλει, το ενδιαφέρον του, οι πρωτοβουλίες που αναπτύσσει, η δημιουργικότητά του, η συνεργασία του με άλλα άτομα και ο σεβασμός των κανόνων λειτουργίας του σχολείου».

Για να επιτευχθούν, λοιπόν, οι στόχοι διδασκαλίας του μαθήματος, είναι αναγκαία η χρήση των διάφορων τύπων αξιολόγησης σε συνδυασμό με τις στρατηγικές διδασκαλίας.

7.1. Μορφές αξιολόγησης

Κάθε μορφή αξιολόγησης έχει διαφορετικό σκοπό. Καμία δεν είναι αρκετή από μόνη της. Είναι απαραίτητη η συμπληρωματική χρήση τους, αφού για μια πλήρη αξιολόγηση έχουμε ανάγκη από ασφαλή δεδομένα που προέρχονται από ποικιλία πηγών.

7.1.1. Διαγνωστική αξιολόγηση

Η διαδικασία της αξιολόγησης αρχίζει με τη διαγνωστική αξιολόγηση, στην αρχή της χρονιάς ή μιας νέας διδακτικής ενότητας. Μπορεί, όμως, να εφαρμοστεί και σε τακτά διαστήματα, αν θέλουμε να εξετάσουμε τις αλλαγές που έχουν επιτευχθεί σε κάποιο χρονικό διάστημα.

Η διαγνωστική αξιολόγηση μας δίνει χρήσιμες πληροφορίες για τις γνώσεις που έχουν οι μαθητές μας σχετικά με τις θεματικές ενότητες της τάξης τους, τις εμπειρίες, τις προσδοκίες, αλλά και τις δεξιότητές τους, τον τρόπο που μαθαίνουν, τις μαθησιακές προτιμήσεις τους.

Το βάρος της σύνθεσης της εικόνας της τάξης, όπως συντίθεται από την εικόνα κάθε μαθητή, πέφτει στους ώμους του διδάσκοντος. Ο κόπος της παρατήρησης και

της συλλογής πληροφοριών δεν πάει χαμένος. Η απόσβεσή του επιτυγχάνεται γρήγορα, αφού έχοντας στα χέρια του την πραγματική εικόνα της τάξης, μπορεί να επιλέξει το επίπεδο, τους τρόπους και τις μεθόδους διδασκαλίας που αντιστοιχούν στους συγκεκριμένους μαθητές του.

Εκτός από την παρατήρηση, που χρησιμοποιεί το απόσταγμα της εμπειρίας του διδάσκοντος, για τη διαγνωστική αξιολόγηση συνήθως αξιοποιούμε τεστ και ερωτηματολόγια. Σε επιμέρους ΘΕ μπορούμε να αξιοποιήσουμε και άλλες τεχνικές όπως είναι η διατύπωση αυτοαναφορικών κρίσεων, η συνέντευξη και ο καταγισμός ιδεών.

Τα τεστ περιλαμβάνουν κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις ή μικρά αποσπάσματα κειμένων ή εικόνες από την ύλη των προηγούμενων ετών, αλλά και αντίστοιχο υλικό της παρούσας σχολικής χρονιάς. Οι απαντήσεις μπορεί να είναι συγκεκριμένες πληροφορίες (π.χ. τι σημαίνει, τι συνέβη, ποιος έκανε τι, ποια ήταν τα αίτια), αποτίμηση της κατανόησης πάνω σε μια κλίμακα βαθμολόγησης (π.χ. «διωγμός: σημειώνω πόσο κατανοώ τον όρο από 1-5 και μετά δίνω ορισμό), σύντομες περιγραφές και παρατηρήσεις (π.χ. τι μου αρέσει ή όχι, τι παρατηρώ), συσχετισμός εννοιών, καταγραφή εμπειριών (π.χ. «μοναστήρι» έχω δει, έχω πάει, έχω μείνει), ανίχνευση στερεοτύπων ή/και παρεξηγήσεων της προηγούμενης ή της προσφερόμενης γνώσης. Με τον τρόπο αυτό ο διδάσκων πληροφορείται για το επίπεδο γνώσης και κατανόησης που έχουν οι μαθητές από τα προηγούμενα χρόνια, παράλληλα όμως, και για τον βαθμό στον οποίο οι μαθητές είναι ή όχι εξοικειωμένοι με τις βασικές έννοιες της φετινής χρονιάς.

Είναι αναγκαίο να πεισθούν οι μαθητές πως η διαδικασία αυτή δεν είναι κριτική και ανταγωνιστική και πως τα αποτελέσματα του διαγνωστικού τεστ δεν λαμβάνονται υπόψη στη διαμόρφωση του βαθμού τους. Γι' αυτό, μπορούν να γίνουν και ομαδικά ή ανώνυμα, αφού όμως τα παιδιά σημειώσουν σε ποιο ποσοστό γνώριζαν τις απαντήσεις των ερωτήσεων.

Ο τρόπος που μαθαίνουν τα παιδιά μιας τάξης και οι μαθησιακές τους προτιμήσεις, φανερώνονται από τις απαντήσεις σε κατάλληλα ερωτηματολόγια. Εναλλακτικά μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να καταγράψουν και να αιτιολογήσουν τη μέθοδο που κρύβεται πίσω από τη δουλειά τους, τη διαδικασία που ακολούθησαν για να απαντήσουν στο διερευνητικό τεστ. Ζητάμε, δηλαδή, από τα παιδιά, να καταγράψουν σε μια ως δύο παραγράφους βήμα - βήμα τι έκαναν και γιατί, ώστε να απαντήσουν στις ερωτήσεις μας.

Πίνακας 7.1. Παράδειγμα ερωτηματολογίου για τον τρόπο μάθησης και τις μαθησιακές προτιμήσεις

| ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: | | Ναι | Όχι | Σχόλια |
|--|---------|-----|-----|--------|
| Μαθαίνω καλύτερα όταν ακούω | | | | |
| Μαθαίνω καλύτερα όταν διαβάζω | | | | |
| Μαθαίνω καλύτερα όταν κάνω κάτι | | | | |
| Μετά το μάθημα, αισθάνομαι διαβασμένος | | | | |
| Προτιμώ να διαβάζω στο σπίτι | | | | |
| Χρειάζομαι βοήθεια στο σπίτι για να διαβάσω | | | | |
| Μου αρέσει να απαντώ σε ερωτήσεις | | | | |
| Προτιμώ να απαντάω γραπτά | | | | |
| Προτιμώ τις προφορικές απαντήσεις | | | | |
| Στο σπίτι αφιερώνω για το διάβασμα του μαθήματος | Χρόνος: | | | |
| Εκφράζομαι με ευκολία | | | | |
| Δοκιμάζω να απαντήσω ακόμη κι αν δεν ξέρω την απάντηση | | | | |

7.1.2. Διαμορφωτική αξιολόγηση

Η διαμορφωτική αξιολόγηση είναι το εργαλείο με το οποίο ελέγχουμε και εκτιμούμε συνεχώς τη διδακτική διαδικασία και τα αποτελέσματα της μάθησης, έτσι ώστε η πορεία της διδασκαλίας να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις ανάγκες και την πρόοδο των μαθητών μας. Είναι αυτονόητο ότι ως διαδικασία περιλαμβάνει αλλά και αποβλέπει σε όλους τους τομείς της μάθησης και οπωσδήποτε σε μεταγνωστικές προσεγγίσεις. Επομένως, δεν αναφέρεται μόνο σε γνώσεις και γνωστικά επιτεύγματα, αλλά και σε ικανότητες, δεξιότητες, στάσεις, αξίες, καθώς επίσης σε διαδικασίες μάθησης, προσδοκίες, συναισθήματα, εντυπώσεις, δυσκολίες.

Για τη διαμορφωτική αξιολόγηση ο διδάσκων χρειάζεται να αποτιμήσει ποσοτικά και ποιοτικά στοιχεία που προκύπτουν από την παρατήρηση, τις ατομικές και συλλογικές εργασίες, τους φακέλους εργασίας, την αυτοαξιολόγηση και τα τεστ.

7.1.2.α. Παρατήρηση

Όσο πιο συγκροτημένη και ακριβής είναι η παρατήρηση, τόσο πληρέστερη και αντικειμενική μπορεί να είναι. Για να παρατηρήσουμε σωστά τους μαθητές μας, υπάρχουν εργαλεία περιγραφικής αξιολόγησης που μας βοηθούν. Ένα ερωτηματολόγιο είναι ο καλύτερος τρόπος.

Πίνακας 7.2. Παράδειγμα περιγραφικής αξιολόγησης του μαθητή

| ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: | | | | |
|---|--------|-------|---------|--------|
| | Σπάνια | Συχνά | Πάντοτε | Σχόλια |
| Προετοιμάζεται στο σπίτι για το μάθημα; | | | | |
| Συμμετέχει στις συζητήσεις; | | | | |
| Εκφράζεται με ακρίβεια; | | | | |
| Υποβάλλει ερωτήσεις; | | | | |
| Εκφράζει προσωπικές ιδέες; | | | | |
| Συνεργάζεται με τους συμμαθητές του στο μάθημα; | | | | |
| Κάνει τις εργασίες για το σπίτι; | | | | |
| Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες; | | | | |
| Ζητάει βοήθεια όταν το χρειάζεται; | | | | |
| Είναι συγκεντρωμένος στο μάθημα; | | | | |
| Κάνει φασαρία; | | | | |
| Επικοινωνεί με τους συμμαθητές του; | | | | |

Πίνακας 7.2. Επιπλέον στοιχεία που χρειάζονται για περιγραφική αξιολόγηση των μαθητών:

| ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: | |
|--|--------|
| | Σχόλια |
| Ικανότητές του στον γραπτό λόγο | |
| Ιδιαίτερες δεξιότητές του | |
| Ιδιαίτερα ενδιαφέροντά του | |
| Ιδιαίτερα προβλήματα του (οικογενειακά κ.ά.) | |
| Προβλήματα συμπεριφοράς του στο σχολείο | |

Για να μπορέσει, όμως, ο διδάσκων να χρησιμοποιήσει τις πληροφορίες που θα συγκεντρώσει παρατηρώντας τα παιδιά, είναι απαραίτητο να έχει πρώτα παρατηρήσει τον εαυτό του στη διδακτική διαδικασία. Ο διδάσκων που αυτοαξιολογείται, αποκτά τη δυνατότητα να γνωρίζει με αντικειμενικότητα τον τρόπο που διδάσκει και άρα, μπορεί να προχωρήσει σε διορθωτικές παρεμβάσεις που να διευκολύνουν τους μαθητές του να μάθουν.

Πίνακας 7.3. Παράδειγμα παρατήρησης της διδασκαλίας

| |
|--|
| I. Η ρεαλιστικότητα του σχεδιασμού μου: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ποιοι ήταν οι στόχοι μου; Πόσο ξειάθαρα τους είχα διατυπώσει; • Ο σχεδιασμός μου ήταν εκτεταμένος ή αδρομερής; • Πόσα και ποια πράγματα δεν χώρεσαν στον χρόνο; • Πώς το χειρίστηκα; |
| II. Η υλοποίηση της διδασκαλίας μου: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Ποιες διδακτικές αποφάσεις μου αποδείχθηκαν ορθές και ποιες πρέπει να επανεξεταστούν; • Υπήρχε ισορροπία πληροφόρησης, βιωματικής μάθησης και δράσης; • Μήπως μίλησα πολύ; Έδωσα σαφείς οδηγίες και εξηγήσεις; • Τι χαρακτηριστικά είχαν οι ερωτήσεις μου; Απευθύνονταν και στο συναίσθημα, στον στοχασμό, στις διαθέσεις των μαθητών; • Οι μαθητές εξέφρασαν απόψεις ή απλώς είπαν ό,τι «ήθελα» να ακούσω; • Χρησιμοποίησα παραδείγματα; Έδωσα τις απαραίτητες εξηγήσεις; Ειμεταλλεύτηκα τις ιδέες τους; Βγάλαμε «συμπεράσματα»; • Ποια μέσα χρησιμοποίησα; • Πόσο ενεργητικοί και δεσμευμένοι ήταν οι μαθητές μου στη διαδικασία; Δούλεψαν όλοι; • Κατάφεραν οι μαθητές μου να εμβαθύνουν; Πόσο τους βοήθησα; • Υπήρξαν «προεκτάσεις» του θέματος σε ζητήματα που τους αφορούν; • Πέτυχα τους στόχους της ενότητας; Τι έμαθαν οι μαθητές μου; Προκύπτει αυτό από «αντικειμενικές» μετρήσεις; Ποιες είναι αυτές; • Σε ποια μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στόχευσα; Υπάρχουν στοιχεία που να με πείθουν ότι τα προσέγγισα; • Τι με δυσκόλεψε περισσότερο; Πώς σκέφτομαι να το αντιμετωπίσω; |
| III. Η ατμόσφαιρα της τάξης μου: |
| <ul style="list-style-type: none"> • Υπήρχε καλό «κλίμα» στην τάξη; Πόσο πρόθυμα συνεργάστηκαν οι μαθητές μου όταν χρειάστηκε; Πόσο τους παρακίνησα γι' αυτό; • Ποια ήταν η διάθεσή μου; • Είχα την αίσθηση ότι επικοινωνώ με τους μαθητές μου; • Τους ενθάρρυνα όσο έπρεπε; • Ποιες λεπτομέρειες της συμπεριφοράς μου και των μαθητών μου χρειάζονται προσοχή; |

Όπως γίνεται φανερό η παρατήρηση αφορά μια συγκεκριμένη διδασκαλία και όχι τι νομίζουμε πως κάνουμε γενικότερα. Θα είχε μάλιστα ιδιαίτερη σημασία αν - για την ίδια διδασκαλία- δώσουμε την ευκαιρία να μας πουν και οι μαθητές μας τη γνώμη τους. Η σύγκριση των στοιχείων θα είναι σίγουρα πολύτιμη!

Είναι προφανές ότι ένας δάσκαλος που ασκείται συνεχώς στην αυτοπαρατήρηση σίγουρα θα καταφέρει να αντιληφθεί πληρέστερα και εγγύτερα στην πραγματικότητα το τι πραγματικά γίνεται στην τάξη του!

Πίνακας 7.4. Παράδειγμα παρατήρησης μιας συγκεκριμένης διδασκαλίας και του δασκάλου από τους μαθητές

| Στο σημερινό μάθημα: | Ναι | Όχι | Δεν ξέρω |
|--|-----|-----|----------|
| Ο δάσκαλος, σάς ενημέρωσε για τους στόχους της δουλειάς; | | | |
| Απήλυθε τον λόγο σε όλους τους μαθητές; | | | |
| Μονολογούσε; | | | |
| Καταλάβαινες τις ερωτήσεις του; | | | |
| Χρησιμοποιούσε παραδείγματα; | | | |
| Οι συμμαθητές σου εξέφρασαν απόψεις και γνώμες; | | | |
| Ο δάσκαλος χρησιμοποιούσε τις ιδέες των μαθητών; | | | |
| Παρακινούσε τους μαθητές να δουλέψουν; | | | |
| Υπήρχαν σημεία της διδασκαλίας που δεν καταλάβαινες; | | | |
| Υπήρχαν σημεία της διδασκαλίας που βαρέθηκες; | | | |
| Υπήρχε ησυχία στην τάξη; | | | |
| Οι συμμαθητές σου ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν; | | | |
| Συζητήσατε για δικές σας εμπειρίες σχετικές με το θέμα; | | | |
| Νομίζεις πώς έμαθες πράγματα; | | | |
| Τελικά, πέρασες καλά; | | | |

Πίνακας 7.5. Παράδειγμα παρατήρησης δασκάλου από τους μαθητές

| | Καθόλου | Αρκετά | Πολύ |
|--|---------|--------|------|
| Είναι ευγενής; | | | |
| Γνωρίζει τα ονόματα των μαθητών; | | | |
| Ακούει προσεκτικά τους μαθητές; | | | |
| Ενθαρρύνει τους μαθητές; | | | |
| Σε βοηθάει όταν «κολλάς»; | | | |
| Ξοδεύει χρόνο για να εξηγήσει κάτι δύσκολο; | | | |
| Σου επιτρέπει να εκφράζεις τη γνώμη σου; | | | |
| Βοηθάει τα παιδιά που δυσκολεύονται; | | | |
| Ενδιαφέρεται για τις απόψεις σου; | | | |
| Γνωρίζει τα ενδιαφέροντά σου; | | | |
| Σε βοηθάει να αναγνωρίζεις τις δυνατότητές σου; | | | |
| Κάνει διακρίσεις; | | | |
| Είναι επιεικής; | | | |
| Μπορεί να συγχωρεί; | | | |
| Σε ενημερώνει για την επίδοσή σου; | | | |
| Βαθμολογεί με δικαιοσύνη; | | | |
| Μπορείς να τον εμπιστευθείς σε ένα σου πρόβλημα; | | | |
| Είναι ειλικρινής; | | | |
| Έχει καλές σχέσεις με τους συναδέλφους του; | | | |
| Χαμογελάει αριετά; | | | |
| Αγαπάει αυτό που κάνει; | | | |

7.1.2.β. Αυτοαξιολόγηση μαθητών

Στις σύγχρονες διδακτικές η αυτοαξιολόγηση των μαθητών αποτελεί βασικό όρο της αξιολόγησης και μάλιστα της διαμορφωτικής. Ωστόσο για να πραγματοποιηθεί ουσιαστικά και αποτελεσματικά, χρειάζεται να βοηθήσουμε τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο της και το πώς εφαρμόζεται. Για τους μικρότερους μαθητές μπορούμε να αρκούμαστε στο να κατανοήσουν ότι η αυτοαξιολόγηση είναι η κρίση της ποιότητας της δουλειάς τους και της συμμετοχής τους στις εργασίες και στη ζωή της σχολικής τάξης και ότι την εφαρμόζουν με στόχο να γίνουν καλύτεροι. Τους μεγαλύτερους μαθητές σίγουρα θα χρειαστεί να τους διευκολύνουμε να συνειδητοποιήσουν επιπλέον τις αποδείξεις και τα κριτήρια πάνω στα οποία χρειάζεται να βασίζονται τις κρίσεις τους. Αυτό σημαίνει ότι θα χρειαστεί να ορίσουμε την αυτοαξιολόγηση στην τάξη, να συζητήσουμε τα ορατά πλεονεκτήματά της – ίσως και να «παίζουμε» ένα παιχνίδι που θα κάνει τα πράγματα πιο φανερά – και να κουβεντιάσουμε πώς την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι μαθητές. Έπειτα, μπορούμε να αρχίσουμε την εφαρμογή της με μικρά πράγματα και ευκαιρίες της καθημερινής μας δουλειάς.

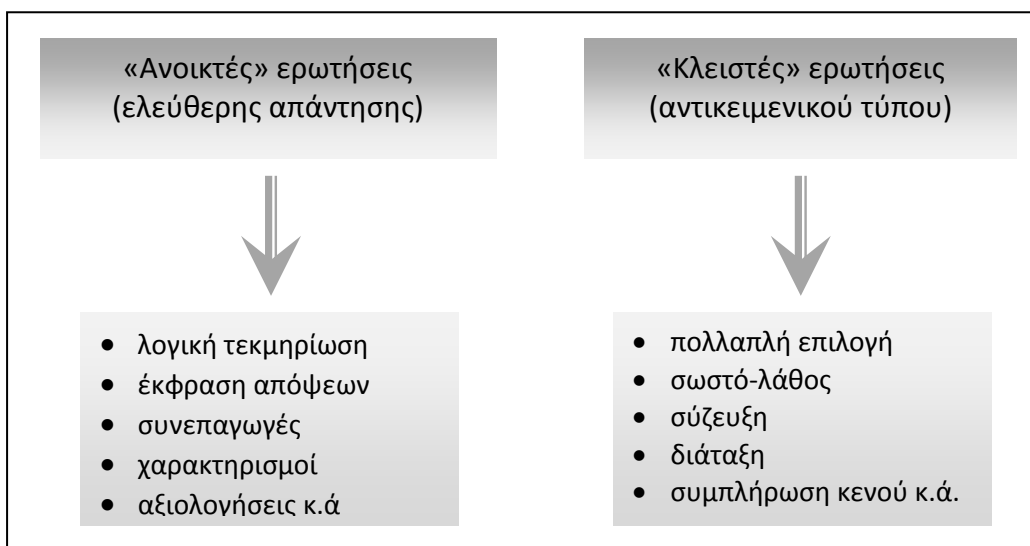
Πίνακας 7.6. Παράδειγμα αυτοαξιολόγησης μαθητή

| ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: | | | |
|---|--------|-------|---------|
| | Σπάνια | Συχνά | Πάντοτε |
| Προετοιμάζομαι για το μάθημα στο σπίτι; | | | |
| Κάνω τις γραπτές εργασίες στο σπίτι; | | | |
| Συμμετέχω στις συζητήσεις; | | | |
| Είμαι συγκεντρωμένος/η στη διάρκεια του μαθήματος; | | | |
| Συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου; | | | |
| Φλυαρώ με τους συμμαθητές μου στη διάρκεια του μαθήματος; | | | |
| Ζητάω βοήθεια από τον δάσκαλό μου; | | | |
| Τελειώνοντας το μάθημα μπορώ να πω κάποια πράγματα που έμαθα; | | | |
| Τελειώνοντας το μάθημα ξέρω ακριβώς τι έχω να κάνω για την επόμενη φορά; | | | |
| Τελειώνοντας το μάθημα έχω τη διάθεση να διαβάσω ή να ψάξω για περισσότερα πράγματα γύρω από το θέμα; | | | |

Πίνακας 7.7. Επιπλέον στοιχεία που μπορούν να δώσουν οι μαθητές:

| ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ: | |
|--|--------|
| | ΣΧΟΛΙΑ |
| Σε τι είμαι καλός/ή; | |
| Τι χρειάζεται να βελτιώσω; | |
| Ποια είναι η ατμόσφαιρα της τάξης μου; | |
| Πώς αισθάνομαι στη διάρκεια του μαθήματος; | |
| Πώς αισθάνομαι όταν γράφουμε test; | |
| Τι θα ήθελα να «πω» στον δάσκαλό μου; | |

7.1.3. Τελική αξιολόγηση



Πίνακας 7.8. Τα γραπτά τεστ και τα ανακεφαλαιωτικά διαγωνίσματα, μέχρι σήμερα, είναι μια συνηθισμένη πρακτική για την αποτίμηση κυρίως της επίδοσης του μαθητή. Η αξιοποίηση ποικιλίας ερωτήσεων κλιμακούμενης δυσκολίας είναι από τις βασικότερες προϋποθέσεις για την επιτυχία τους

Τελική ή αθροιστική ονομάζεται η αξιολόγηση με την οποία ελέγχουμε και εκτιμούμε την επίδοση των μαθητών στο τέλος της διδασκαλίας και την αποτυπώνουμε βαθμολογικά. Ο τελικός βαθμός συνάγεται από το άθροισμα των επιμέρους βαθμολογιών, όπως ορίζεται στην ισχύουσα νομοθεσία, και η ευθύνη γι' αυτόν, βαρύνει αποκλειστικά τον διδάσκοντα.

Τελικά, η αξιολόγηση δεν είναι το αποτέλεσμα της διδακτικής διαδικασίας, αλλά ένα ουσιαστικό κομμάτι της, που αφορά το σύνολο της διαδικασίας της μάθησης, από τα πρώτα βήματα με την αρχική και τη διαγνωστική αξιολόγηση και σε κάθε

φάση με τη διαμορφωτική αξιολόγηση. Είναι ένας αναπτυξιακός μαθησιακός μηχανισμός και όχι σύστημα απονομής ποινών και αμοιβών ή σωφρονισμού. Η τελική, δηλαδή, αξιολόγηση, δεν προκύπτει από την εικόνα που μας δίνουν τα παιδιά όποτε τα εξετάσουμε προφορικά ή γραπτά, αλλά από τα στοιχεία που συγκεντρώνουμε και τα ελέγχουμε σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων.

7.2. Μέθοδοι και τεχνικές αξιολόγησης

Ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του πλήθος μεθόδων, τεχνικών και μέσων αξιολόγησης. Μπορούμε να αξιοποιήσουμε προφορικές, γραπτές, ερευνητικές, βιωματικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Ακόμη, να συνδυάσουμε τις προσωπικές αξιολογικές προσεγγίσεις με τεχνικές ατομικής και ομαδικής αυτοαξιολόγησης, ή ακόμη και ομαδοσυνεργατικής αλληλοαξιολόγησης.

Καμία μέθοδος ή τεχνική αξιολόγησης δεν είναι πλήρης από μόνη της. Ο συνδυασμός τους και η εναλλαγή τεχνικών μπορεί να εγγυηθεί καλύτερες διαγνώσεις. Κάθε μέθοδος αξιολόγησης έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Είναι απαραίτητο να γνωρίζουμε τι ακριβώς θέλουμε να μάθουμε για το πρόσωπο που αξιολογούμε. Με διαφορετικό τρόπο αξιολογούμε τις γνώσεις, την ικανότητα ανάλυσης, σύνθεσης, κρίσης, επιλογής κλπ. Είναι χρήσιμο να ανακοινώνουμε στους μαθητές μας τι θέλουμε να αξιολογήσουμε με την επιλογή μιας μεθόδου ή τεχνικής.

Οι δειγματικές τεχνικές που προτείνονται στη συνέχεια, είναι κατάλληλες για την αξιολόγηση συγκεκριμένης μάθησης και ζητημάτων, δεν χρησιμεύουν όμως μόνο γι' αυτό. Είναι ασκήσεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως φύλλα εργασίας για τη διερεύνηση ενός θέματος, ατομικά, σε ζευγάρια, ή σε ομάδες. Τόσο στις μεθόδους όσο και στις τεχνικές που παρουσιάζονται παρακάτω προκρίθηκε η επιλεκτική παρουσίαση καινοτομικών και εναλλακτικών μορφών αξιολόγησης.

7.2.1. Τεχνικές αξιολόγησης

Ο διδάσκων δεν είναι απαραίτητο να δημιουργεί όλες τις δραστηριότητες που περιγράφονται εδώ και αλλού μόνος του. Είναι χρήσιμο να ζητήσει από τους μαθητές να δημιουργήσουν κάποια άσκηση, ή ερωτήσεις ανοικτού ή κλειστού τύπου ή ολόκληρο τεστ για ένα θέμα. Μπορεί, ακόμη, να διοργανώσει διαγωνισμό καλύτερου εκπαιδευτικού υλικού ανάμεσα σε ομάδες ή τμήματα του ίδιου σχολείου (δεν συνιστάται να δίνονται τέτοια καθήκοντα ατομικά). Η εμπλοκή των παιδιών στη δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού, μπορεί να ενταχθεί στη φάση διερεύνησης μιας θεματικής ενότητας, ή να χρησιμοποιηθεί ως τεχνική αξιολόγησης, που επιτυγχάνει να αξιολογήσει διαφορετική γνώση, δεξιότητα ή στάση, ανάλογα με το περιεχόμενο που θα ζητηθεί.

7.2.1.α. Τεχνικές αξιολόγησης της γνώσης, της ανάκλησής και της κατανόησής της

Απαντήσεις σε ένα λεπτό: Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε δύο ή τρία λεπτά μια ερώτηση του τύπου «Ποιο ήταν το πιο ενδιαφέρον πράγμα που έμαθα σήμερα», «ποιο είναι το πιο σκοτεινό σημείο του θέματος», «ποιες ερωτήσεις μου έμειναν αναπάντητες» κ.ά. Παραλλαγή του είναι να ζητήσουμε από τα παιδιά να γράψουν ένα πολύ μικρό κείμενο, όπου να εξηγούν σε κάποιο συγκεκριμένο πρόσωπο (ένα μικρό παιδί, έναν ηλικιωμένο, έναν συνομήλικο, στο κατοικίδιο τους κλπ) το σημερινό μάθημα. Χρησιμεύει στο να παρέχει με γρήγορο και απλό τρόπο ανατροφοδότηση των καινούριων γνώσεων των μαθητών (π.χ. τι ήταν ξεκάθαρο, τι παραμένει άγνωστο κλπ).

Ερωτηματολόγιο: Δίνεται στους μαθητές στην αρχή μιας θεματικής ενότητας ή πριν την εισαγωγή σε νέο θέμα. Βοηθά τους διδάσκοντες να διαμορφώσουν πορεία διδασκαλίας ανάλογη με το επίπεδο και την ιδιοσυγκρασία της τάξης.

Κατάλογος σημαντικών εννοιών: Ο διδάσκων δίνει στους μαθητές μια βασική λέξη, πρόταση ή έννοια της θεματικής ενότητας και τους ζητά να καταγράψουν έναν κατάλογο με ιδέες που σχετίζονται με αυτήν. Εναλλακτικά, μπορεί να ζητήσει να καταγράψουν σχετικές προκαταλήψεις και παρανοήσεις. Χρησιμεύει ώστε ο διδάσκων να γνωρίσει τι ξέρουν τα παιδιά για το περιεχόμενο της θεματικής ενότητας, τι εμπειρίες έχουν και με τι συσχετίζουν το περιεχόμενό της.

7.2.1.β. Τεχνικές αξιολόγησης της ικανότητας ανάλυσης και της κριτικής σκέψης

Ανάλυση υπόθεσης: Οι μαθητές σε μια το πολύ σελίδα, αναλύουν ένα συγκεκριμένο πρόβλημα ή θέμα.

Κατάλογος πλεονεκτημάτων και μειονεκτημάτων σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

Κατηγοριοποίηση: Οι μαθητές τοποθετούν συγκεκριμένες πληροφορίες (λέξεις, έννοιες, γεγονότα, προτάσεις κλπ.) στις κατάλληλες λογικές κατηγορίες (π.χ. θετικές αρνητικές, σχετικές άσχετες, σε σειρά –χρονολογική, σπουδαιότητας- με κριτήριο αν προσεγγίζουν ή αν απέχουν από μια βασική έννοια κλπ.

Σύντομες απαντήσεις στις ερωτήσεις «τι» (περιεχόμενο), «πώς» (μορφή-αιτία) και «γιατί» (λειτουργία) για ένα γεγονός, μήνυμα, υπόθεση κλπ.

7.2.1.γ. Τεχνικές αξιολόγησης συνθετικής και κριτικής σκέψης

Δίνω τίτλο: Οι μαθητές δημιουργούν έναν τίτλο για ένα κείμενο, μια εικόνα ή ένα θέμα και στη συνέχεια καλούνται να εξηγήσουν σε μια παράγραφο, γιατί επέλεξαν τον συγκεκριμένο τίτλο.

Σε μία πρόταση: Οι μαθητές αφού συλλέξουν τα στοιχεία που χρειάζονται ώστε να απαντήσουν στην ερώτηση: «Ποιος κάνει τι σε ποιον, πότε, πού, πώς και γιατί». στη συνέχεια, καλούνται να συνθέσουν την απάντησή τους σε μια απλή και περιεκτική πρόταση.

Χάρτης των συσχετισμών ή εννοιολογικός χάρτης: Ο διδάσκων δίνει στους μαθητές ένα φύλλο χαρτί, στο οποίο υπάρχουν διάσπαρτες σχετικές ή λιγότερο σχετικές έννοιες (από ένα μάθημα, μία ενότητα, μία ή πολλές επιστήμες κλπ.) Οι μαθητές συνδέουν τις λέξεις με διαφορετικές ενδείξεις (διαφορετικά χρώματα, σχήματα ή γραμμές), ώστε να δηλώσουν την ανάλογη σχέση των εννοιών μεταξύ τους.

Φανταστικοί διάλογοι: Μετά τη διερεύνηση μιας θεματικής ενότητας, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν πραγματικά ή φανταστικά πρόσωπα ή/και ένα σχετικό θέμα και να προετοιμάσουν ή/και να παρουσιάσουν ένα διάλογο. Εναλλακτικά, η παρουσίαση μπορεί να γίνει με «ζωντανές σκηνές», όπου ομάδες ή όλη η τάξη τοποθετείται στον χώρο ανάλογα με τη σκηνή, το περιεχόμενο και τα συναισθήματα που θέλει να εκφράσει.

7.2.1.δ. Τεχνικές αξιολόγησης επίλυσης προβλημάτων

Δίνονται στους μαθητές σύντομα προβλήματα, διλήμματα και τους ζητείται να αναγνωρίσουν το είδος του προβλήματος ή/και τις αρχές και τις αξίες που είναι σχετικές με το πρόβλημα ή/και τους συσχετισμούς του με τη θεματική ενότητα. Εναλλακτικά, ζητείται από τους μαθητές να καταγράψουν τα βήματα που ακολούθησαν ώστε να καταλήξουν σε λύση του.

7.2.1.ε. Τεχνικές αξιολόγησης πρακτικής εφαρμογής της γνώσης

Αναδόμηση κειμένου: Οι μαθητές αλλάζουν ένα κείμενο που χρησιμοποιήθηκε στη διάρκεια της επεξεργασίας μιας θεματικής ενότητας και το διαμορφώνουν ώστε να γίνει κατάλληλο για άλλο αποδέκτη από τον αρχικό. Είναι ελεύθεροι να αλλάξουν την ορολογία και τον τρόπο έκφρασης, πρέπει όμως το νέο κείμενο να είναι ισάξιο του αρχικού.

Δημιουργία άσκησης, ερώτησης ή τεστ.

7.2.1.στ. Τεχνικές αξιολόγησης της επίγνωσης προσωπικών αξιών και στάσεων

Παρουσίαση σπουδαίων προσώπων, πράξεων, αξιών: Σύντομη παρουσίαση σε μια παράγραφο, ή σε πόστερ, ή με συνδυασμό λόγου και τέχνης, ως προς ένα χαρακτηριστικό τους (στοιχείο προσωπικότητας, ιστορικό γεγονός, πράξη κλπ), ή μια έννοια, στάση ή αξία (ελευθερία, δημοκρατία, ισότητα, αγωνιστικότητα, γενναιότητα, αντίσταση κλπ)

Ηθικά διλήμματα: Ζητούνται σύντομες απαντήσεις ανώνυμα. Εναλλακτικά, μπορεί να ζητηθούν οι αξίες που χρησιμοποιούνται ως επιχειρήματα για την απάντηση. Στοχεύουμε στο να ασκηθούν τα παιδιά να έχουν και να εκφράζουν γνώμη. Είναι ενδιαφέρον να επαναληφθεί η άσκηση στην αρχή και στο τέλος μιας

θεματικής ενότητας, και να διαπιστωθούν διαφορές. Στην τελευταία μορφή, δεν μας ενδιαφέρει τόσο η προσωπική, αλλά η γενική έκφραση γνώμης.

Σφυγμομετρήσεις, ή έκφραση γνώμης με χέρια, το θετικό-αρνητικό, είναι παραδείγματα από τις πολλές τεχνικές που βοηθούν τους μαθητές να πάρουν θέση σε συγκεκριμένα θέματα, διλήμματα, υποθέσεις, προβλήματα, εκφράζοντας σύντομα την άποψή τους. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην αρχή μιας θεματικής ενότητας, ως αφόρμηση, ή αποτύπωση των γνώσεων, των παρεξηγήσεων κλπ. και να επαναληφθούν στη διάρκεια ή στο τέλος της ενότητας, με το ίδιο περιεχόμενο, ώστε να διαπιστωθεί η αλλαγή στάσης των παιδιών.

7.2.1.ζ. Τεχνικές αξιολόγησης της αυτεπίγνωσης

Όλες οι τεχνικές αξιολόγησης, αλλά ιδιαίτερα αυτές που ανήκουν σ' αυτή την κατηγορία, προτείνεται να εφαρμοστούν και από τους διδάσκοντες για τον εαυτό τους, στο πλαίσιο της απαραίτητης διαδικασίας αυτοαξιολόγησής τους. Για τη χρήση αυτή, αφού εφαρμόσουμε στον εαυτό μας την τεχνική όπως την προτείνουμε στους μαθητές, την επαναλαμβάνουμε, αντικαθιστώντας τον όρο μάθηση με τον όρο διδασκαλία.

Αυτοβιογραφικό σχεδιάγραμμα: Οι μαθητές γράφουν ένα μονοσέλιδο αυτοβιογραφικό σχεδιάγραμμα, περιγράφοντας μια καλή εμπειρία μάθησης στο σχολείο.

Φύλλα αυτοαξιολόγησης: Οι μαθητές βαθμολογούν τη διαδικασία μάθησης (τις φάσεις της – αφόρμηση, διερεύνηση, αποτελέσματα, αξιολόγηση ή/και συμμετοχή, ενδιαφέρον, δραστηριοποίηση, ομαδικότητα, θετικά-αρνητικά σημεία κ.ά.) και τα αποτελέσματά της (γνώση - δεξιότητες - στάσεις). Η τεχνική μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον ατομικό τρόπο μάθησης του κάθε μαθητή (π.χ. μαθαίνω-δεν μαθαίνω ή κατανοώ-δυσκολεύομαι όταν ... (ακούω, βλέπω, παρατηρώ, γράφω, δοκιμάζω, μετρώ, συγκρίνω, παίζω, σκέφτομαι κλπ).

7.2.1.η. Τεχνικές εναλλακτικής αξιολόγησης πολλαπλής στόχευσης

Οι μέθοδοι που ενδεικτικά αναφέρονται εδώ, είναι χρήσιμες κυρίως για την τελική αξιολόγηση του περιεχομένου, της διαδικασίας, της αποτελεσματικότητας, των τεχνικών και των μεθόδων που ακολουθήθηκαν. Ανάλογα με τα θέματα που ο διδάσκων θα θέσει προς αξιολόγηση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως ασκήσεις επεξεργασίας μιας θεματικής ενότητας.

Φάκελος μαθητή (portfolio): Η οργάνωση φακέλου από τον μαθητή, που θα περιέχει το εκπαιδευτικό υλικό του μαθήματος, είναι εξαιρετικά χρήσιμη για την προαγωγή της μάθησης. Παράλληλα, μπορεί να δώσει στοιχεία -ποσοτικά και ποιοτικά- για τη μαθησιακή πορεία του μαθητή και επομένως να εξυπηρετήσει την

ανάγκη και τον σκοπό της αξιολόγησης. Μπορεί να περιλαμβάνει από ερευνητικές εργασίες, φύλλα εργασίας, ασκήσεις, υλικό που έδωσε ο εκπαιδευτικός η οργάνωσε ο μαθητής, διακρίσεις, μέχρι αυτοαξιολογικά και αυτοαναφορικά κείμενα.

Ηλεκτρονική αξιολόγηση: Οι νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (ΤΠΕ) παρέχουν άφθονες δυνατότητες για δημιουργία και αξιοποίηση ψηφιακών ασκήσεων διάφορων τύπων ή ακόμη για ηλεκτρονική εφαρμογή πολλών από τις συμβατικές τεχνικές. Πλεονεκτήματά της είναι το ελκυστικό και παιγνιώδες μαθησιακό περιβάλλον, η δυνατότητα εμπλοκής στις αξιολογικές δραστηριότητες πολυμέσων όλων των τύπων (υπερκείμενο, ήχος, εικόνα, βίντεο), η δικτύωση στον παγκόσμιο ιστό ή σε τοπικό δίκτυο, η λειτουργία αυτόματων εργαλείων βαθμολόγησης και ανατροφοδότησης, η αυτόματη προσαρμογή του περιβάλλοντος αξιολόγησης σε ανάγκες παιδιών με ιδιαιτερότητες ή αναπηρίες κ.ά.

4 γωνίες: Ο διδάσκων ονομάζει τις τέσσερις γωνίες της τάξης με αξιολογικά κριτήρια (π.χ. βαθμολογία 1-5, 6-10, 11-15, 16-20 ή επιτυχές, σχετικά καλό, σχεδόν αρνητικό, ανεπιτυχές κλπ). Στη συνέχεια απευθύνει ερωτήσεις στο σύνολο της τάξης και οι μαθητές παίρνουν θέση στις αντίστοιχες γωνίες. Οι ομάδες σε κάθε γωνία συζητούν τους λόγους για τους οποίους την επέλεξαν και ένας τους παρουσιάζει στην ολομέλεια. Ο διδάσκων προχωρεί στην επόμενη ερώτηση, χωρίς σχολιασμό (ο σχολιασμός μπορεί να γίνει κατόπιν, σε ολομέλεια).

Στόχος ή αράχνη: Ο διδάσκων σχηματίζει σε μεγάλα κομμάτια χαρτιού ομόκεντρους κύκλους (στόχο) ή ιστό αράχνης. Ανάλογα με τον αριθμό των προς αξιολόγηση στοιχείων, μπορεί να χωρίσει τους κύκλους σε κομμάτια, σχεδιάζοντας ακτίνες. Πάνω από κάθε στόχο ή μέρος του στόχου, γράφει τον τίτλο του στοιχείου που θέλει να αξιολογήσει (π.χ. γνώσεις, ενδιαφέρον, διαδικασία, κούραση, χρονισμός, πληρότητα πληροφοριών, καταλληλότητα ασκήσεων κ.ά.) Κάθε μαθητής, σημειώνει στο αντίστοιχο μέρος τη γνώμη του, θετική όσο πιο κοντά στο κέντρο του κύκλου και αρνητική όσο πιο κοντά στην εξωτερική περιφέρεια. Ο σχολιασμός μπορεί να γίνει κατόπιν, σε ολομέλεια.

Ψηφοφορία: Στήνονται μία ή περισσότερες κάλπες, ανάλογα με τα προς αξιολόγηση στοιχεία. Εναλλακτικά, η αξιολόγηση μπορεί να γίνει με ανάταση του χεριού ή με βαθμολόγηση με τα δάκτυλα. Ο σχολιασμός μπορεί να γίνει κατόπιν, σε ολομέλεια.

7.3. Παρακολουθώντας την πρόοδο του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών μας

| ΕΠΙΠΕΔΟ | Στάδια ανάπτυξης των γνώσεων, ικανοτήτων και κατανοήσεων των μαθητών, όσον αφορά: | | | Στάδια ανάπτυξης στην έκφραση στοχασμών, κρίσεων και αντιλήψεων, όσον αφορά: | | |
|---------|---|--|---|--|--|---|
| | πηγές, ιστορίες και διδασκαλίες των θρησκειών | πρακτικές και τρόπους ζωής των πιστών | τύπους έκφρασης και σύμβολα των θρησκειών | ταυτότητα και δέσμευση | σημασίες και σκοπούς | αξίες και στάσεις |
| 1 | Θυμούνται μια ιστορία και μιλούν γύρω από αυτήν | Χρησιμοποιούν σωστές λέξεις μιλώντας γύρω από τη θρησκεία | Αναγνωρίζουν θρησκευτικά σύμβολα | Μιλούν για εμπειρίες και βιώματά τους | Εκφράζουν τι βρίσκουν ενδιαφέρον ή αινιγματικό | Περιγράφουν τι είναι σημαντικό για τους ίδιους και για τους άλλους |
| | π.χ. γύρω από τη γέννηση του Χριστού | π.χ. «αυτός είναι ένας ναός, ένα τζαμί, μια συναγωγή», «αυτός προσεύχεται» | π.χ. Σταυρός, αστέρι του Δαβίδ, ημισέληνος | π.χ. περιγράφουν πώς νιώθουν για τους φίλους τους στο σχολείο | π.χ. τι τους εντυπωσίασε στη διήγηση της Εξόδου | π.χ. πώς ένιωσαν όταν ένας συμμαθητής τους μίλησε για τα χαρίσματά τους και πώς νομίζουν ότι ένωσε ο συμμαθητής τους όταν αυτοί μίλησαν για τα δικά του |
| 2 | Αφηγούνται οι ίδιοι μια ιστορία | Αναγνωρίζουν κοινά στοιχεία στις θρησκείες | Αναγνωρίζουν τη σημασία των συμβόλων και εκφράσεων θρησκευτικής τέχνης | Προβληματίζονται γύρω από τις εμπειρίες, τα βιώματα και τα συναισθήματα θρησκευτικών προσώπων | Εντοπίζουν σημεία σε θρησκευτικές ιστορίες που δημιουργούν απορίες και ερωτήματα | Εκφράζουν απόψεις για σημαντικούς κανόνες και αρχές της θρησκείας |
| | π.χ. αφηγούνται τη γέννηση του Χριστού όπως την έμαθαν από την Καινή Διαθήκη | π.χ. και οι Χριστιανοί και οι Μουσουλμάνοι έχουν ιερά βιβλία | π.χ. ο σταυρός θυμίζει στους Χριστιανούς τη Σταύρωση του Χριστού | π.χ. ιεραποστολικές εμπειρίες του Απ. Παύλου· π.χ. εμπειρίες Αγ. Φραγκίσκου της Ασίζης | π.χ. περιγράφουν απορίες τους για τη σχέση του Θεού με τους ανθρώπους στις διηγήσεις της Εξόδου | π.χ. διατυπώνουν την άποψη: «συμφωνώ με τους κανόνες του Δεκαλόγου, επειδή είναι απόλυτα δίκαιοι»· π.χ. ευγένεια στον Κομφούκιο |
| 3 | Περιγράφουν μια ιδέα της θρησκευτικής ιστορίας που έχει νόημα για τον πιστό | Περιγράφουν ομοιότητες και διαφορές σε εκδηλώσεις και συμπεριφορές πιστών διαφόρων θρησκειών | Περιγράφουν τρόπους με τους οποίους εκφράζεται η θρησκευτική πίστη στην τέχνη και στη λατρεία | Κατανοούν τις επιρροές της θρησκείας στους πιστούς κάνοντας συγκρίσεις με δικές τους προσωπικές επιρροές | Υποβάλλουν ερωτήσεις γύρω από τη ζωή και το νόημά της και αναγνωρίζουν σχετικές απαντήσεις των θρησκειών | Επισημαίνουν επιρροές αξιών και στάσεων ζωής θρησκευτικών προσώπων στον τρόπο που οι ίδιοι σκέφτονται και συμπεριφέρονται |
| | π.χ. από την αφήγηση της Γέννησης: ο Χριστός ήρθε στον κόσμο «σαν ξένος»· π.χ. από την παραβολή του καλού ποιμένα: ο Θεός αναζητάει το χαμένο του παιδί | π.χ. και οι Μουσουλμάνοι και οι Χριστιανοί προσεύχονται, αλλά με διαφορετικούς τρόπους | π.χ. πέντε στύλοι του Ισλάμ· π.χ. Μυστήρια του Χριστιανισμού· π.χ. ναοί ανατολικών θρησκειών· π.χ. εικόνες του Θεού | π.χ. η επιρροή της πίστης στη ζωή των πρώτων Χριστιανών (κοινοκτημοσύνη, ισότητα) / οι επιρροές που τους έχουν σημαδέψει | π.χ. γιατί κάποιοι άνθρωποι πιστεύουν στη μετά θάνατον ζωή; | π.χ. περιγράφουν πώς η ιστορία της Μητέρας Τερέζας τους έκανε να σκεφτούν και να συμπεριφερθούν αλλιώς απέναντι στους ανθρώπους που έχουν ανάγκη |

| | | | | | | |
|---|---|--|--|--|---|---|
| | Εξηγούν τη βασική ιδέα μιας θρησκευτικής αφήγησης ή διδασκαλίας και δείχνουν πώς συνδέεται με τη ζωή των πιστών | Περιγράφουν, χρησιμοποιώντας σωστό λεξιλόγιο και συγκρίνουν πρακτικές και εμπειρίες διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων | Αναγνωρίζουν ιδέες, αντιλήψεις και στάσεις που εκφράζονται στην τέχνη και στη λατρευτική ζωή της θρησκευτικής κοινότητας | Προβληματίζονται γύρω από τα χαρακτηριστικά της θρησκευτικής ταυτότητας και τα αναγνωρίζουν στη ζωή και τη δράση σπουδαιών προσώπων | Υποβάλλουν ερωτήσεις γύρω από το νόημα και τον σκοπό της ζωής και εξετάζουν απαντήσεις που προτείνονται από τη θρησκεία/ες | Διατυπώνουν ερωτήσεις και προβληματισμούς γύρω από τις ηθικές αποφάσεις - δικές τους και των άλλων- και συνειδητοποιούν τη θρησκευτική βάση κάποιων αποφάσεων για δράση |
| 4 | π.χ. ιδέες της Βίβλου ή του Κορανίου για τους φτωχούς, με τη φιλανθρωπία στη ζωή των Χριστιανών, των Εβραίων και των Μουσουλμάνων· π.χ. η αφήγηση της Δημιουργίας, με τις απόψεις των Χριστιανών για τις ευθύνες του ανθρώπου για τον κόσμο· π.χ. η διδασκαλία του Θεού ως Τριάδα, με τις αντιλήψεις για τις σχέσεις των ανθρώπων | π.χ. Βάπτισμα / Χρίσμα Χριστιανών, Μπαρ Μιτσβά Εβραίων | π.χ. την ευχαριστιακή στάση ζωής | π.χ. γράφουν μια φανταστική συνέντευξη από τους Κύριλλο και Μεθόδιο, αναδεικνύοντας στάσεις και ενέργειές τους προς τον «άλλον» που συγκροτούν τη χριστιανική τους ταυτότητα· π.χ. Γκάντι | π.χ. συγκεντρώνουν ερωτήματα γύρω από τη μετά θάνατον ζωή και εξετάζουν τις απαντήσεις που απορρέουν από την πίστη στην Ενσάρκωση και την Ανάσταση του Χριστού | π.χ. γράφουν μια αναφορά γύρω από το περιβάλλον εξηγώντας την ηθική/θρησκευτική ή βάση της απόφασής να οργανώσουν μια οικολογική δράση |
| | Εξηγούν τους διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των ιερών βιβλίων στις θρησκείες και το πώς αυτοί παράγουν διαφορετικές απαντήσεις σε σημαντικά ζητήματα ζωής και ηθικής | Αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές εντός των θρησκειών και το πώς αυτές συνεπάγονται διαφορές στη ζωή των ανθρώπων των θρησκευτικών κοινοτήτων | Αιτιολογούν ομοιότητες και διαφορές στις πολιτιστικές εκφράσεις των θρησκειών | Διατυπώνουν κρίσεις και απόψεις γύρω από τον ρόλο της θρησκευτικής ταυτότητας | Υποβάλλουν ερωτήσεις γύρω από το νόημα και τον σκοπό της ζωής και εξετάζουν τη σχέση των θρησκευτικών απαντήσεων με τη ζωή -τη δική τους και των άλλων | Αναγνωρίζουν απαντήσεις των θρησκειών πάνω σε σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα |
| 5 | π.χ. η σχέση των Χριστιανών με τη Βίβλο ως θεόπνευστο βιβλίο και των Μουσουλμάνων με το Κοράνι ως βιβλίο «από τον ουρανό»· π.χ. οι απαντήσεις που παίρνουμε από τα βιβλικά κείμενα με την κατά γράμμα ερμηνεία τους | π.χ. Ορθόδοξοι – Ρωμαιοκαθολικοί· η εξουσία και ο ρόλος του Πάπα, η Σύνοδος π.χ. Σίιτες – Σουνίτες, αποδοχή μαρτύρων | π.χ. οι ναοί των Ορθοδόξων - Ρωμαιοκαθολικών - Προτεσταντών | π.χ. γράφουν μια αναφορά ή έναν διάλογο πάνω στη ζωή μιας θρησκευτικής προσωπικότητας ή κοινότητας, καταγράφοντας με επιχειρήματα τι τους εντυπωσιάζει και τους εμπνέει· π.χ. διερευνούν φανατισμούς και εκτροπές που συμβαίνουν στο όνομα της θρησκευτικής ταυτότητας | π.χ. γράφουν μια μικρή ιστορία στην οποία συνδέουν την δική τους προσωπική αναζήτηση με τα ερωτήματα για το νόημα και τον σκοπό της ζωής της θρησκείας που μελετούν | π.χ. διερευνούν τη στάση σύγχρονων θρησκευτικών προσωπικοτήτων· π.χ. παίρνουν μια συνέντευξη ή γράφουν μια αναφορά πάνω στο ζήτημα και τη σημασία της ειρηνικής συνύπαρξης ανθρώπων με διαφορετική θρησκεία |

Πίνακας 7.9.

Βιβλιογραφία

ΜΑCΒΕΑΤΗ J., *Η Αυτοαξιολόγηση στο Σχολείο. Ουτοπία και πράξη*, μτφρ. Χ. Δούκας-Z. Πολυμεροπούλου, έκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.

ΜΠΑΓΑΚΗΣ Γ. (επιμ.), *Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και σχολείου*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ Γ. Β., *Παρατήρηση διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές*, Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1999.

ΣΟΛΟΜΩΝ Ι. (επιμ.), *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου. Ένα πλαίσιο εργασίας και υποστήριξης*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο / Τμήμα Αξιολόγησης, Αθήνα 1999.

8. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΤΟΥ ΜΤΘ

8.1. Διδάσκοντας Θρησκευτικά στο Δημοτικό Σχολείο

Στο πλαίσιο των Νέων Π.Σ. της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης (Μείζον, Α΄, Α.2) ο **ρόλος του δασκάλου** είναι: **καθοδηγητικός** στη μάθηση, **συντονιστικός** της ομάδας-τάξης, **εμπυχωτικός** στη μαθησιακή διαδικασία, **διαμεσολαβητικός** ανάμεσα στον μαθητή και στη γνώση, **συμβουλευτικός-παιδαγωγικός**, **στοχαστικός** και **αναστοχαστικός** σε όλη τη διαδικασία της μάθησης (Μείζον, Β΄, Β.1.3).

Σημαντικός παράγοντας για τη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου είναι η άρτια διδακτική και ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση των δασκάλων γύρω από το αντικείμενο αυτό έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις του σημερινού σχολείου και των μαθητών τους.

Αυτονόητα η πρώτη τέτοια επαφή πρέπει να πραγματοποιείται στα Πανεπιστήμια, στις Παιδαγωγικές Σχολές, όπου φοιτούν και απ' όπου αποφοιτούν οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου, ίσως και σε συνεργασία με τις Θεολογικές Σχολές για την περίπτωση του μαθήματος των Θρησκευτικών.. Επίσης ως αυτονόητη πρέπει να θεωρείται και η προγραμματισμένη επιμόρφωση των δασκάλων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και στο αντικείμενο αυτό (για τους λόγους που ισχύουν για κάθε επιστήμη/μάθημα) με τη συνεργασία των παραπάνω Πανεπιστημιακών Σχολών και των Σχολικών Συμβούλων. **Η επιμόρφωση αυτή καθίσταται σήμερα ιδιαίτερος επιτακτική για το ΜτΘ επειδή αφ' ενός η πανεπιστημιακή αυτή κατάρτιση των σημερινών δασκάλων στη χώρα μας είναι ανεπαρκής και αφ' ετέρου επειδή με το νέο ΠΣ εισάγονται σημαντικές αλλαγές στη φυσιогνωμία και τον χαρακτήρα του ΜτΘ σε σχέση με τα προηγούμενα.**

Το ΜτΘ αποτελεί κατ' αρχήν, και αυτό όπως όλα, **μετασχηματισμό και αναπλαισίωση μιας επιστημονικής γνώσης σε σχολική γνώση**. Κατά συνέπεια οι δάσκαλοι που διδάσκουν το ΜτΘ στο Δημοτικό Σχολείο, εφαρμόζοντας το νέο Πρόγραμμα Σπουδών, ως **διαμεσολαβητές** ανάμεσα στους μαθητές και στη γνώση, είναι σημαντικό να γνωρίζουν τα απαραίτητα για τη φύση τού αντικειμένου τού μαθήματος δηλαδή να έχουν μια επαρκή θεολογική παιδεία. Πρώτα – πρώτα να είναι εξοικειωμένοι με τις βασικές θρησκευτικές έννοιες (θεολογίας και πίστης, τέχνης και λατρείας, θεσμών και ηθικής) που διδάσκονται στο Δημοτικό Σχολείο

τόσο στην ιστορική τους εξέλιξη όσο και στη συστηματική τους κατάταξη και ανάλυση κατά θέμα.

Ως τέτοιες έννοιες πρέπει να εννοούνται κατ' αρχάς αυτές που δημιουργήθηκαν από τις αναζητήσεις και τον λόγο των μεγάλων θεολόγων της ιστορίας για να προταθούν απαντήσεις στα ερωτήματα που τίθενται από την ανθρώπινη σκέψη σχετικά με τη θεϊκή ύπαρξη, το υπερβατικό νόημα του κόσμου, τη ζωή και τον θάνατο, τη ζωή μετά τον θάνατο κ.τ.λ. Επίσης με την έννοια της *πίστης* στις διάφορες θρησκευτικές, ιδίως, παραδόσεις αλλά και στην πολύτροπη εμπλοκή της στο πλαίσιο του ΜτΘ καθώς και με τις έννοιες του *βιώματος*, της *εμπειρικής γνώσης* και του *μυστηρίου* (Γιανναράς, *Αλφαθητάρι*).

Με τις έννοιες *πρόσωπο*, *σχέση* και μάλιστα με την έννοια *κοινωνία προσώπων* και των συνεπειών και εφαρμογών τους που είχαν και έχουν οι έννοιες αυτές τόσο στη φιλοσοφία και τις επιστήμες όσο και στην κοινωνική ζωή των ευρωπαϊκών, ιδίως, λαών μέσω της τέχνης (κατ' αρχάς της λατρευτικής), της μουσικής, της αρχιτεκτονικής, της ζωγραφικής κ.ά. καθώς επίσης και στους θεσμούς (κατ' αρχάς τους ηθικούς) όπως του δικαίου, των οικογενειακών και κοινοτικών, των ηθών και των εθίμων αλλά και αυτής της πολιτικής κ.τ.λ. Το ίδιο το νέο Πρόγραμμα Σπουδών βασίζεται στη διαμόρφωση ομάδας μέσω καλών σχέσεων μεταξύ των προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ζηζιούλας, *Being*).

Στη συνέχεια του **διαμεσολαβητικού** τους ρόλου οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου είναι σημαντικό να γνωρίζουν και την άλλη, την πρωταρχική διάσταση της φύσης τού αντικειμένου τού ΜτΘ. Τον **στοχαστικό** λόγο περί *θεού* είτε σε στενότερο θρησκευτικό πλαίσιο είτε και ιδίως ως φιλοσοφικό στοχασμό (την «πρώτη φιλοσοφία» κατά τον Αριστοτέλη) σε ευρύτερο θρησκευτικό πλαίσιο είτε ακόμη και εκτός τυπικού θρησκευτικού πλαισίου. Ως **διευκολυντές-εμψυχωτές** οι δάσκαλοι κατά τη διδασκαλία του ΜτΘ πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τα πορίσματα της αναπτυξιακής ψυχολογίας σχετικά με τα στάδια της θρησκευτικής ανάπτυξης των παιδιών (θρησκευτική ωρίμανση) και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους τις οποίες θα ενεργοποιήσει ο δάσκαλος, ώστε να οικειωθούν θρησκευτικές έννοιες που είναι σε θέση να κατανοήσουν. Γνωρίζοντας την εξέλιξη της σκέψης των παιδιών, θα βρίσκονται σε θέση να διευκολύνουν τη θρησκευτική συζήτηση στην τάξη, να αναδιατυπώνουν τις συνεισφορές των παιδιών με τρόπο που να γίνονται

κατανοητές και από τα άλλα παιδιά, να θέτουν τις διαφωνίες των παιδιών ως προβλήματα που θα πρέπει να λυθούν από τα ίδια κ.τ.λ. (Μείζον Β', Β.1.4).

Έτσι θα συνδέουν την επιστήμη με τον στοχασμό, **στοχαζόμενοι** και **αναστοχαζόμενοι** κριτικά και δημιουργικά πάνω στις γνώσεις που ανακαλύπτουν και δομούν στο πλαίσιο του ΜτΘ σε όλη τη διαδικασία της μάθησης τόσο προσωπικά όσο και σε συνεργασία με τα παιδιά της τάξης τους.

Όσον αφορά στην επιστημονική διάσταση του ΜτΘ η θέση και το έργο των δασκάλων του Δημοτικού Σχολείου, δεν διαφέρει ιδιαίτερα από ό, τι ισχύει για τα άλλα μαθήματα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών (π.χ. της ιστορίας ή της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής ή των καλλιτεχνικών μαθημάτων κ.τ.λ.). Για παράδειγμα ως **καθοδηγητές** οι δάσκαλοι κατά τη διαδικασία της μάθησης και λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και τις ιδιαιτερότητες της διδακτικής ενότητας μπορούν να εισάγουν, ενδεικτικά αναφέροντας, τη ζωντανή, αντικειμενική και σαφή ιστορική αφήγηση (ιστορική μελέτη) καθώς και τη μελέτη πηγών (ιστορική αλλά και συστηματική έρευνα) (Μείζον, Β', Β.1.7). Επίσης γεωγραφικούς όρους και χωροθετήσεις καθώς επίσης ακόμη και στοιχεία από το πεδίο των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών ιδιαίτερα σε θέματα τέχνης και λατρείας. **Η διεπιστημονικότητα και η διαθεματικότητα του ΜτΘ είναι από τα παραπάνω προφανής.** Η κοινωνικοποίηση των μαθητών που είναι και ένας από τους προβαλλόμενους στόχους της διαθεματικής διδασκαλίας, είναι ανέφικτος χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο κοινωνικός ρόλος των θρησκειών, χωρίς να τύχουν επεξεργασίας θέματα που τους απασχολούν όπως είναι ο ρόλος των φύλων, η αγάπη, ο πόνος, η ελευθερία, ο θάνατος κ.ά. Με τη διαθεματική διδασκαλία, αφηρημένες έννοιες που δύσκολα γίνονται κατανοητές και αφήνουν αδιάφορους τους μαθητές, προβάλλονται μέσω της καθημερινής εμπειρίας κι έτσι ενεργητικά μπορούν να αντιληφθούν θρησκευτικές έννοιες και αξίες που μπορούν να εφαρμοστούν και να νοηματοδοτήσουν τη ζωή τους. Τα παιδιά σ' αυτή την περίοδο της ζωής τους δεν διαχωρίζουν τη γνώση σε επιστημονικά πεδία. Βλέπουν τη γνώση ως μια ενότητα. Ό,τι μαθαίνουν δεν διαχωρίζεται σε μάθημα Γλώσσας, Ιστορίας, Θρησκευτικών, Φυσικής, Μαθηματικών. Η διαθεματική διδασκαλία είναι η πιο κατάλληλη για την ηλικία των μαθητών στο παιδικό και προεφηβικό στάδιο. Είναι απαραίτητο η

θρησκευτική γνώση να μη διαχωρίζεται, αλλά να αλληλοσυμπλέκεται και να εμπλουτίζει τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, ιδέες και γνώσεις τους. Π.χ. οι αντιλήψεις τους για το φυσικό περιβάλλον (γη, φως, νερό, αέρας, ζώα, φυτά, άνθρωπος), μπορούν να συνδεθούν με λαϊκές και θρησκευτικές παραδόσεις και έννοιες, λαογραφικές επιβιώσεις, με το μάθημα της φυσικής, την κοινωνική και πολιτική αγωγή και την περιβαλλοντική αγωγή για την προστασία του.

Αυτονόητη, βέβαια, πρέπει να θεωρείται και η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση των τεχνών και των Τ.Π.Ε. όπου κρίνεται χρήσιμο ή αναγκαίο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Εξ άλλου οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου είναι πλέον με βάση τα νέα Π.Σ. αλλά και την προσωπική τους θεωρία **συνδιαμορφωτές του διδακτικού/μαθησιακού υλικού** μαζί με τα παιδιά και ανάλογα με τις ανάγκες και τις εμπειρίες τους. Ο δάσκαλος στέκεται δίπλα στα παιδιά βοηθός και συμπαραστάτης τους στην αναζήτηση από μέρους τους νοήματος της ζωής. Δημιουργεί ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, ενθαρρύνοντας και διαλεγόμενος με όλα τα παιδιά της τάξης ενισχύοντας τις δραστηριότητες της ενεργούς συμμετοχής τους. Διαλέγεται με ειλικρίνεια, με σεβασμό στις θέσεις τους, χωρίς δογματισμούς, ανοίγοντάς τους τον δρόμο για ν'ανακαλύψουν τα ίδια την αλήθεια. Θεωρεί τους μαθητές **συνερευνητές**, σέβεται τη διανοητική τους ικανότητα και αποδέχεται την κριτική τους σκέψη.

Στο πλαίσιο του νέου ΜτΘ πρέπει, εξ άλλου, να διευκρινιστεί ότι οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου στα σχολεία της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι σημαντικό κατά την εκπαιδευτική διαδικασία να αποστασιοποιούνται κατά το δυνατόν από τη θρησκεία στην οποία ενδεχομένως ανήκουν είτε πατροπαράδοτα είτε από επιλογή. Επίσης δεν αρκεί στο ΜτΘ να μην αναφέρονται επικριτικά και υποτιμητικά για άλλες θρησκείες, αλλά αναλόγως των θρησκευτικών προτιμήσεων κάποιων παιδιών της τάξης να αναζητούν τρόπους για να τις αναδείξουν και στους υπόλοιπους συμμαθητές τους έτσι ώστε να τις γνωρίσουν και να αποδυναμωθούν τα εκατέρωθεν στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που οδηγούν σε αρνητικές αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στον «άλλο» συμμαθητή. Η Κοινοβουλευτική Συνέλευση του Συμβουλίου της Ευρώπης συμφώνησε και τονίζει για την ανάγκη Θρησκευτικής Αγωγής: «Διδάσκοντας στα παιδιά την ιστορία και τη φιλοσοφία των κύριων θρησκειών με σύνεση, αντικειμενικότητα και με σεβασμό προς τις αρχές της

Ευρωπαϊκής Συνέλευσης των δικαιωμάτων του ανθρώπου, το σχολείο θα καταπολεμήσει αποτελεσματικά τον φανατισμό» (Βλέπε περισσότερα στο κεφ. 6.4.1. Ζητήματα πολιτισμικής διαφοροποίησης, του παρόντος Οδηγού).

Γίνεται φανερό ότι ο δάσκαλος που κινείται μέσα σ' αυτά τα πλαίσια αναδεικνύει το ΜτΘ ως μάθημα προσωποκεντρικής παιδείας, ως παιδεία ελευθερίας και κατά συνέπεια αναγκαίο για την πορεία ολοκλήρωσης της προσωπικότητας όλων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου αφού αποβλέπει στην καλλιέργεια σημαντικών αξιών, της ελευθερίας, της αλληλεγγύης, της ειρήνης, της γνωριμίας και της αποδοχής του άλλου και του σεβασμού της κτίσης και ακόμη αποκαλύπτεται το πνεύμα που βρίσκεται πίσω από τα αξιολογότερα μνημεία του πολιτισμού.

Με τιμότητα λοιπόν και υπευθυνότητα απέναντι στην κοινωνία, που τους έχει εμπιστευτεί αυτόν τον ρόλο, οι δάσκαλοι θα διδάξουν ό,τι τους ανατίθεται από την Πολιτεία. **Υπό αυτή την έννοια δεν υφίσταται καμιά ιδιαίτερη, θρησκευτικού χαρακτήρα προϋπόθεση για να διδάξει ένας δάσκαλος το ΜτΘ.** Μάλλον ως απευκταίες θα πρέπει να θεωρούνται τέτοιες προδιαθέσεις. Ένας άθρησκος ή αγνωστικιστής ή αδιάφορος μπορεί να διδάξει με επιτυχία το ΜτΘ όπως και ένας θρησκευόμενος. Αντίθετα ένας ζηλωτής θρησκευόμενος έχει μάλλον εξασφαλισμένη την αποτυχία, όπως τραγικά έχει αποδείξει το εγγύς παρελθόν του μαθήματος. **Γενικά τόσο ο θρησκευτικός όσο και ο αντιθρησκευτικός φανατισμός ενός δασκάλου βλάπτουν εξ ίσου τη θρησκευτική (και όχι μόνο) παιδεία και μόρφωση των παιδιών,** τα οποία ανεξάρτητα από το αν θελήσουν να ακολουθήσουν την πατροπαράδοτη θρησκεία τους ή να ενταχτούν σε μια άλλη ή να μείνουν ανένταχτοι, χρειάζονται τον θρησκευτικό γραμματισμό σήμερα περισσότερο, ίσως, παρά ποτέ.

8.2. Ο θεολόγος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Η προσωπικότητα, η επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, η προσωπική εκπαιδευτική θεωρία, ο τρόπος της διδακτικής εργασίας, οι επικοινωνιακές δεξιότητες και οι εκπαιδευτικές σχέσεις του εκπαιδευτικού είναι κρίσιμοι παράγοντες στη λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου. Τα ζητήματα αυτά προσδιορίζουν καθοριστικά τη διδακτική διεργασία σε όλο το εύρος της. Ειδικότερα, τον τρόπο προσέγγισης του ΠΣ, τη θεώρηση της

σκοποθεσίας, την προετοιμασία εκπαιδευτικού υλικού, το μοντέλο λειτουργίας της τάξης, την καθοδήγηση των μαθητών στην επαφή με τα διδακτικά δεδομένα, τις διδακτικές δραστηριότητες, τις διαδικασίες αξιολόγησης και τελικά τα μαθησιακά αποτελέσματα. Επιπλέον, έχουν συνέπειες στην αντίληψη της αυτοεικόνας και αυτοεκτίμησης του εκπαιδευτικού καθώς επίσης τη διαδικασία ανάπτυξής του.

Στην πλούσια βιβλιογραφία για την αποστολή και τον ρόλο του θεολόγου εκπαιδευτικού στο ελληνικό σχολείο, σε μεγάλο βαθμό, διαπιστώνεται μια τάση ορισμού της παιδαγωγικής ευθύνης και του έργου του θεολόγου καταρχήν με θεολογικά και εκκλησιαστικά κριτήρια και σπάνια το αντίστροφο. Αφετηριακή ιδέα αυτής της θεώρησης είναι η απόδοση διαστάσεων της κατήχησης στο παιδαγωγικό έργο και η σύγχυση ανάμεσα στον ρόλο του εκπαιδευτικού με εκείνο του θρησκευτικού δασκάλου. Έτσι, συνήθως, ο θεολόγος εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως παιδαγωγική ιδιαιτερότητα, ανυψώνεται σε ιδιόμορφο παιδαγωγικό πρότυπο με βάση περισσότερο θρησκευτικές παρά παιδαγωγικές αξίες, ενώ στη διδακτική πράξη χρεώνεται την πετυχημένη ή αποτυχημένη σχέση των μαθητών με τη θρησκευτικότητα.

Η διασύνδεση μεταξύ θρησκευτικής εκπαίδευσης και κατηχητισμού έχει διάφορες όψεις, ως προς το περιεχόμενο και την ένταση, στις ποικίλες μετεξελίξεις του ΜτΘ μέχρι τις μέρες μας. Άλλοτε έχουμε συσχέτιση σκοπών, άλλοτε ταύτιση περιεχομένων, άλλοτε αλληλοπεριχώρηση παιδαγωγικών αρχών και διδακτικών μεθόδων. Πέρα από τις θεωρήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και τις όποιες θετικές αλλαγές των τελευταίων ετών, το μεγαλύτερο μέρος των θεολόγων εκπαιδευτικών εξακολουθεί να βιώνει αυτή τη διελκυστίδα τουλάχιστον ως δίλημμα προβληματισμού. Στο σημερινό εκπαιδευτικό θεολογικό τοπίο, εντοπίζουμε μια ποικιλία εκπαιδευτικών στάσεων, που απορρέουν από την κλίμακα αυτής της διαλεκτικής σχέσης, ξεκινώντας από τη θεώρηση του θεολόγου ως «ηθικού παιδαγωγού», ως ενδιαμέσου για τη μεταλαμπάδευση της θρησκευτικής εμπειρίας, ως απολογητή-ομολογητή των θρησκευτικών ιδεών, ως εντεταλμένου από τον νόμο και το εθνικό καθήκον να διδάσκει τις παραδόσεις, ως προτύπου διαπαιδαγώγησης στα πρότυπα ενός «πνευματικού πατέρα», μέχρι τη θεώρηση του θεολόγου ως ιστορικού του εκκλησιαστικού και θρησκευτικού πολιτισμού.

Οι επιλογές αυτές σχετίζονται εν μέρει με τον τρόπο που ο θεολόγος έχει απαντήσει στο ερώτημα για τον λεγόμενο χαρακτήρα του ΜτΘ. Το τελευταίο ζήτημα είναι σύνθετο, δεν μπορεί να προσεγγίζεται απλουστευτικά και γενικευτικά, και σχετίζεται με πολλούς επιμέρους παράγοντες που είναι διαφορετικοί μεταξύ τους, όπως α) η ονομασία του μαθήματος, β) ο σκοπός, γ) το νομικό πλαίσιο και οι θεσμοί της διδασκαλίας, δ) το περιεχόμενο, ε) η διαδικασία, στ) το διδακτικό υλικό, ζ) οι συντελεστές της διδασκαλίας.

Αναμφισβήτητα, τον ρόλο του θεολόγου προσδιορίζουν καταρχήν το υφιστάμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και ο τρόπος λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών. Παράλληλα, έχει ιδιαίτερη σημασία η αντίληψη που έχουν οι μαθητές γι' αυτόν. Από την άλλη πλευρά, είναι πολύ σημαντική η αυτοθεώρηση του θεολόγου, δηλ. ο τρόπος που ο ίδιος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και το έργο του, επειδή αυτός επηρεάζει αποφασιστικά τη λειτουργία του εκπαιδευτικού έργου σε κρίσιμα σημεία.

Η τυχόν προβληματική απάντηση στο ζήτημα αυτό έχει συνέπειες στη διδακτική εργασία του θεολόγου και συνήθως οδηγεί σε προβληματικές διδακτικές προσεγγίσεις και στερεοτυπικές συμπεριφορές, με βάση ψευδοδιλήμματα. Οι πιο γνωστές από αυτές είναι: Η τυπολατρική εμμονή στην «παράδοση», η νοοτροπία ενός αδιέξοδου και επιθετικού αντιρρητισμού, η υπερενασχόληση με τα θρησκευτικά παράδοξα και τα παραθρησκευτικά φαινόμενα, η πόλωση ανάμεσα στο λεγόμενο «κοσμικό» και το θρησκευτικό φρόνημα, η ταύτιση των ορίων Ελληνισμού και Χριστιανισμού, διάφορες μονομέρειες του εκσυγχρονιστικού στόχου, το δίλημμα εάν η θεολογία είναι επιστήμη, η υποτίμηση προσεγγίσεων των «θύραθεν» επιστημών, η απλουστευτική συζήτηση εάν το μάθημα είναι περισσότερο «γνώση» ή «βίωμα» κ.ά.

Όταν οι παραπάνω στάσεις γίνονται ακραίες προκύπτουν ποικίλα προβλήματα στο διδακτικό έργο: Προσανατολισμός της διδασκαλίας με βάση προσωπικές θεολογικές αρχές και όχι την καθορισμένη σκοποθεσία. Διδασκαλία ερήμην του ΠΣ, του βιβλίου του εκπαιδευτικού και μερικές φορές του βιβλίου του μαθητή. Υποτίμηση των εγκεκριμένων διδακτικών μέσων και των προτεινόμενων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και υποβάθμιση κάθε έννοιας αξιολόγησης. Διαμόρφωση διδακτέας ύλης με βάση προσωπικές προτιμήσεις και απουσία διδακτικής στρατηγικής. Ανάπτυξη μιας ιδιόμορφης παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές που βασίζεται σε επιφανειακά συναισθήματα αλληλοαποδοχής.

Οι εκτροπές αυτές δεν οφείλονται μόνο σε προβληματικές απαντήσεις στα ερωτήματα για τη θεολογική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και τη διδακτική αποστολή του ΜτΘ. Σχετίζονται, επίσης, με το παγιωμένο δασκαλοκεντρικό μοντέλο της διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως ο βασικός μεταφορέας-μεταλαμπαδευτής έτοιμης γνώσης. Αυτή η δομή, στον βαθμό που έχει επικρατήσει, επηρεάζει όλες τις επιμέρους πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Έτσι, η ανακάλυψη του νέου μαθήματος μετατρέπεται σε «παράδοση», η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης ταυτίζεται με την απόλυτη πειθαρχία στους κανόνες που θέτει ο εκπαιδευτικός, η αξιολόγηση γίνεται ποσοτική αποτίμηση από τον εκπαιδευτικό της επίτευξης των διδακτικών στόχων κ.ο.κ. Το πρότυπο αυτό έχει καθηλώσει τον εκπαιδευτικό στον ρόλο του αφηγητή-εξεταστή, ενώ αποτελεσματικότεροι

εκπαιδευτικοί θεωρούνται κυρίως οι επιδέξιοι στον δασκαλομαθητικό διάλογο και εκείνοι που εμπλουτίζουν τη διδασκαλία τους με λίγα εποπτικά μέσα και υποστηρικτικό υλικό. Από τη θέση αυτή, ο εκπαιδευτικός θεωρείται ο βασικός συντελεστής της αγωγής και εκπαίδευσης των μαθητών, ενώ ολόκληρο το διδακτικό έργο βασίζεται στη «χαρισματική» προσφορά της διδακτέας ύλης την οποία καλούνται οι μαθητές να «αφομοιώσουν». Σε γενικές γραμμές, η πορεία διδασκαλίας περιορίζεται σε α) εξέταση του προηγούμενου μαθήματος, β) παράδοση-παρουσίαση του νέου (προσφορά, επεξεργασία, και στην καλύτερη περίπτωση έκφραση-εφαρμογή, συνήθως με ηθικό προσανατολισμό), σύμφωνα με ερβαριανά και συμπεριφοριστικά πρότυπα. Όπως φαίνεται, σε πολλές περιπτώσεις, αντιμετωπίστηκαν με το ίδιο πνεύμα και τα βιβλία των Θρησκευτικών του Γυμνασίου που γράφτηκαν με βάση το ΔΕΠΠΣ, παρά το γεγονός ότι έχουν άλλη λογική και καταβάλλουν προσπάθειες για τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με δημιουργικές δραστηριότητες.

Το νέο ΠΣ Θρησκευτικών επιδιώκει τη δημιουργική απελευθέρωση του θεολόγου εκπαιδευτικού με γόνιμη ενίσχυση του παιδαγωγικού ρόλου του και επαρκή υποστήριξη όλων των πτυχών του διδακτικού έργου.

Τα παλιότερα αναλυτικά προγράμματα κινήθηκαν στη λογική της έκθεσης διδακτικών περιεχομένων ή, αργότερα, μαζί με τα περιεχόμενα περιέλαβαν και γενικούς και ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας. Η εμπειρία έδειξε ότι αυτά τα ΠΣ αξιοποιήθηκαν κυρίως στη φάση της προετοιμασίας διδακτικών βιβλίων, για την καθοδήγηση των συγγραφέων τους, ενώ στους εκπαιδευτικούς παρέμειναν αχρείαστα έως άγνωστα.

Το παρόν ΠΣ απευθύνεται στον εκπαιδευτικό, φιλοδοξώντας να είναι ένα αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του. Προτείνει ένα νέο τρόπο διδακτικής εργασίας που είναι περισσότερο σύγχρονος, δημιουργικός, συνεργατικός και αποτελεσματικός. Επιτρέπει αλλά και ενθαρρύνει την ανάληψη πρωτοβουλιών από τους διδάσκοντες για τον σχεδιασμό της πορείας διδασκαλίας-μάθησης καθώς επίσης την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μέσων και υλικών. Οδηγεί σε αποτελεσματικές και δημιουργικές διδακτικές δραστηριότητες. Περιλαμβάνει επαρκείς ενημερώσεις για τις θεωρίες μάθησης και τις στρατηγικές διδασκαλίας που αξιοποιεί, καθώς επίσης για τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στο ΜτΘ. Διαθέτει πρόνοιες για τον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας και τις μαθησιακές επάρκειες των μαθητών. Βασίζεται και παραπέμπει σε ποικιλία διδακτικού υλικού. Προωθεί τη διαθεματικότητα και αξιοποιεί τις δυνατότητες των νέων ΤΠΕ. Συνυπολογίζει τα νέα κοινωνικά και πολιτιστικά δεδομένα, προάγοντας σε θεμιτό βαθμό τη διαπολιτισμικότητα και τον

σεβασμό στην ετερότητα. Απελευθερώνει τον εκπαιδευτικό από τις δεσμεύσεις του θρησκευτικού και γνωσιοκεντρικού διδακτισμού.

Στις εκπαιδευτικές διαδικασίες του νέου ΠΣ, η θέση του εκπαιδευτικού είναι σημαντική και ο ρόλος του καθοριστικός. Διδασκαλία δεν μπορεί να υπάρξει χωρίς τον εκπαιδευτικό. Όμως, χρειάζεται να δούμε τα πράγματα περισσότερο ολιστικά, μέσα από μια νέα φιλοσοφία και τελικά ένα νέο ρόλο, όπου ο εκπαιδευτικός καλείται:

- Να κτίζει τη διδακτική διεργασία συνυπολογίζοντας όλους τους συντελεστές της μάθησης.
- Να λειτουργεί ως ο ενθουσιώδης και δημιουργικός συντονιστής της μαθησιακής διαδικασίας και όχι ως τυπικός πομπός της γνώσης.
- Να οργανώνει ένα διδακτικό πλαίσιο ισότιμης συμμετοχής και έκφρασης όλων των μαθητών.
- Να είναι περισσότερο καθοδηγητής για την ανακάλυψη της γνώσης και εμπυχωτής των παιδιών παρά αυθεντία πληροφόρησης.
- Να στοχεύει στη μαθησιακή ανάπτυξή τους και όχι στην ολοκλήρωση μιας ποσότητας ορισμένης ύλης.
- Να αναδεικνύει και να αξιοποιεί τις ικανότητες και δεξιότητές τους.
- Να ενδιαφέρεται για τη στοχαστικοκριτική μάθηση και έκφραση.
- Να παρέχει ποικίλους τρόπους επεξεργασίας των διδακτικών θεμάτων, όπως ακριβώς η ανθρώπινη ζωή είναι σύνθετη, υπερβαίνοντας τη μονομερή προσκόλληση στις πληροφορίες ενός διδακτικού εγχειριδίου.
- Να προωθεί ποικιλία διδακτικών μεθόδων και τεχνικών ερευνητικής, βιωματικής, διαλογικής και συνεργατικής μάθησης.
- Να είναι πραγματικά δημοκρατικός και συνεργατικός στη σχέση του με τους μαθητές και όχι απλά φιλικός και επιεικής.
- Να επιζητά και να υπολογίζει τις προσδοκίες, τις επιλογές και τις αξιολογικές κρίσεις των μαθητών.

Στο πλαίσιο αυτό, δεν αποκλείονται συμβατικές και παραδοσιακές μέθοδοι, όμως, πρέπει να έχουν τη θέση που τους αναλογεί. Όλες οι εκπαιδευτικές στρατηγικές είναι αποδεκτές στον βαθμό που υπηρετούν με επιτυχία την επιδιωκόμενη μάθηση. Οπωσδήποτε, εκείνο που πρέπει να αποκλειστεί είναι η αυταρχική και η ανεπαρκής εκπαίδευση.

Ως προς το ΜτΘ, εκτός από τις γενικές παιδαγωγικές αρχές που αφορούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς, ο θεολόγος καλείται να συνυπολογίσει:

1. Η αποστολή του έχει καταρχήν παιδαγωγικό χαρακτήρα, σύμφωνα με τους γενικούς σκοπούς της εκπαίδευσης και του ΜτΘ. Βασικός σκοπός του ΜτΘ είναι ο θρησκευτικός γραμματισμός των μαθητών. Δεν μιλούμε για την εξασφάλιση

«αντικειμενικής» ενημέρωσης των μαθητών για το θρησκευτικό φαινόμενο ή μονομερούς πληροφόρησης για τη θρησκεία που τους ενδιαφέρει. Πρόκειται για μια αναπτυξιακή μαθησιακή διαδικασία που συνθέτει α) πληροφορίες, γνώσεις, κατανοήσεις, εφαρμογές, αξιολογήσεις, β) στάσεις, συμπεριφορές, πεποιθήσεις, αξίες, ιδέες, συναισθήματα, βιωματικές προσεγγίσεις, γ) νοητικές, συνεργατικές, συμμετοχικές, επικοινωνιακές και εκφραστικές δεξιότητες και ικανότητες. Ο καμβάς αυτού του πλαισίου θρησκευτικής μάθησης δίνει έμφαση σε τέσσερις πόλους ενδιαφερόντων: α) Τις ιδιαίτερες ανάγκες, προσδοκίες και ανησυχίες των εφήβων μαθητών, β) την τοπική θρησκευτική και πολιτιστική παράδοση, γ) το οικουμενικό θρησκευτικό φαινόμενο, και δ) τις πανανθρώπινες και καθολικά αποδεκτές παιδαγωγικές και πολιτιστικές αξίες. Επομένως, άλλο πράγμα είναι η «ανάπτυξη θρησκευτικής συνείδησης» ως παιδαγωγικός σκοπός της Εκπαίδευσης και άλλο με βάση θρησκευτικά ή εκκλησιαστικά κριτήρια.

2. Η προσωπική ελευθερία των μαθητών είναι απαραβίαστη. Ο θεολόγος οφείλει όχι μόνο να εξασφαλίζει την ελευθερία των μαθητών αλλά να επιδιώκει την ανάπτυξή της μέσα από τη διδασκαλία. Σύμφωνα με αυτή τη θέση, ο σεβασμός στην ετερότητα, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η αξιοποίηση της διαπολιτισμικότητας είναι βασικοί άξονες στο έργο του.

3. Η διδακτική διαδικασία του ΜτΘ διεξάγεται με όρους παιδαγωγικούς, σύμφωνα με τη διδακτική θεωρία και πρακτική. Είναι περιττό να τονιστεί ότι τα διδακτικά περιεχόμενα του μαθήματος, που διακρίνονται από εξαιρετικό πλούτο, ποικιλία και έχουν επίκαιρες διαστάσεις, είναι συμβατά με τις νέες θεωρίες μάθησης και τις προτεινόμενες διδακτικές στρατηγικές. Το ΜτΘ έχει όλες εκείνες τις προϋποθέσεις που χρειάζονται ώστε να λειτουργήσει ως ένα αυθεντικό και δημιουργικό εργαστήριο μάθησης.

4. Το νέο ΠΣ προωθεί τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών μαθημάτων, σχολικών ομάδων και εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήσεων. Ο θεολόγος καλείται να αξιοποιήσει ακόμη περισσότερο τη διαθεματικότητα και τις διεπιστημονικές προσεγγίσεις, σε συνεργασία με διδάσκοντες άλλων μαθημάτων. Οι διαθεματικές δραστηριότητες μπορούν να είναι σύντομης ή μακράς διάρκειας, να αφορούν πτυχές του μαθήματος και να διεξάγονται μέσα στην τάξη ή να υπερβαίνουν τα στενά όρια του μαθήματος και της τάξης.

5. Τέλος, η επαγγελματική μάθηση και η επιθυμητή ανάπτυξη του θεολόγου εκπαιδευτικού είναι μια δυναμική διαδικασία, που ξεπερνά την αρχική επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και απαιτεί δια βίου ανατροφοδοτήσεις. Το ΠΣ των Θρησκευτικών, παρωθεί τον θεολόγο εκπαιδευτικό για αυτόνομη ανάπτυξη, προτείνοντας ταυτόχρονα σύγχρονους τρόπους διδακτικής εργασίας. Είναι προφανές, ότι καμιά προσπάθεια για τη δημιουργική ανύψωση του

μαθήματος δεν μπορεί να πετύχει εάν δεν συνταιριάζει το προσωπικό ενδιαφέρον, τη δημιουργική συμμετοχή, την αναπτυξιακή δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 8.1. Σχηματική αντιστοίχιση βασικών λειτουργιών του εκπαιδευτικού στην παλιά και τη νέα διδακτική προσέγγιση

| Σε παλιότερες θεωρήσεις | Στη νέα προσέγγιση |
|---|--|
| Ο εκπαιδευτικός | |
| βλέπει τη μάθηση ως διαδικασία μόρφωσης των μαθητών με βάση τη δική του επιστημονική αυθεντία | θεωρεί τους μαθητές σκεπτόμενα πρόσωπα που αναπτύσσουν δικές τους προσεγγίσεις μάθησης |
| δίνει έμφαση στη διδακτέα ύλη | δίνει έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία |
| λειτουργεί ως πομπός ή αναμεταδότης της γνώσης | λειτουργεί ως συντονιστής και αναπτυξιακός συντελεστής της μάθησης |
| δίνει βαρύτητα στην επίτευξη των προκαθορισμένων διδακτικών στόχων | δημιουργεί ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, με κίνητρα και παρωθήσεις |
| επιδιώκει την καλλιέργεια ειδικών δεξιοτήτων που σχετίζονται με συγκεκριμένες γνώσεις | επιδιώκει την καλλιέργεια ανώτερων νοητικών ικανοτήτων και στρατηγικών |
| προσεγγίζει μεμονωμένα τη συμμετοχή κάθε μαθητή στο μάθημα | εμπλέκει όλους τους μαθητές στη διδακτική διεργασία με συνεργατικές δραστηριότητες |
| δίνει έμφαση στη βαθμολόγηση ποσοτικών δεδομένων της επίδοσης του μαθητή (επιμέλεια, προσπάθεια, συμμετοχή) | συνδέει την αξιολόγηση με όλες τις πτυχές της διδασκαλίας, αξιοποιεί ποικιλία τεχνικών και δίνει έμφαση σε ποιοτικά στοιχεία |
| Ο θεολόγος εκπαιδευτικός | |
| ενημερώνει τους μαθητές για το θρησκευτικό φαινόμενο παρέχοντας επαρκή πληροφόρηση | ενθαρρύνει τους μαθητές να διερευνήσουν και να προσεγγίσουν κριτικά τις διαστάσεις της θρησκευτικότητας |
| αντλεί κυρίως από τη δεξαμενή του δικού του θρησκευτικού περιβάλλοντος | καθοδηγεί τους μαθητές στη διαδρομή από το τοπικό στο παγκόσμιο και αντίστροφα |
| προτάσσει τη διδαχή θρησκευτικών μηνυμάτων (πεποιθήσεων, ιδεών, αξιών) | τον ενδιαφέρει η υπαρξιακή, ιστορική, κοινωνική και πολιτιστική διάσταση της θρησκείας |
| καλεί τους μαθητές να αφομοιώσουν τις επιταγές της επίσημης θρησκευτικής παράδοσης | διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν τις δικές τους αξίες και των άλλων και να διαμορφώσουν προσωπικές στάσεις |
| αντιμετωπίζει μετωπικά τις ερωτήσεις και τις θρησκευτικές ανησυχίες των μαθητών | αξιοποιεί τη δυναμική της ομάδας και προωθεί την ελεύθερη έρευνα και έκφραση |

Βιβλιογραφία

- ALTRICHTER H., POSCH P., SOMEKH B.,** *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης* (1993), μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.
- ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ.,** *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Γρηγόρη, Αθήνα 1993.
- ΓΙΑΝΝΑΡΑΣ ΧΡΗΣΤΟΣ,** *Αλφαβητάρι της Πίστης*, Δόμος, 1983
- COHEN L. – MANION L.,** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (⁴1994), μτφρ. Χ. Μητσοπούλου-Μ. Φιλοπούλου, Μεταίχμιο, Αθήνα 1994.
- ΔΕΛΗΚΩΣΤΑΝΤΗΣ ΚΩΝ/ΝΟΣ,** *Το ΜτΘ μεταξύ Θεολογίας και Παιδαγωγικής, Επιμόρφωση Σχολικών Συμβούλων και Εκπ/κών Πρωτοβάθμιας και Προσχολικής Εκπ/σης στο ΔΕΠΠΣ και τα ΑΠΣ*, 2005
- ΚΟΓΚΟΥΛΗΣ ΙΩ.,** *Ο θεολόγος καθηγητής και η επιστημονική και ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση, Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1993.*
- ΜΠΑΓΑΚΗΣ Γ. (επιμ.),** *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.
- ΠΕΡΣΕΛΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ,** *Θεωρίες θρησκευτικής ανάπτυξης και αγωγής*, Γρηγόρης, 2000
- Π.Ι.,** *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Μάιος 2011, Τόμος Α΄
- Π.Ι.,** *Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών*, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Μάιος 2011, Τόμος Β΄
- ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ,** *Γιατί «Θρησκευτικά» σήμερα;* (Πρακτικά διημερίδας, Βόλος 16-17 Απριλίου 1999).
- ΣΥΛΛΟΓΙΚΟΣ ΤΟΜΟΣ,** *Τα θρησκευτικά ως μάθημα ταυτότητας και πολιτισμού*, Εισηγήσεις Σεμιναρίου της Διακοινοβουλευτικής Συνέλευσης της Ορθοδοξίας σε συνεργασία με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και την Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών της Ιεράς Μητροπόλεως Δημητριάδος, Βόλος 15-17 Μαΐου 2004, εκδ. Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 2005.
- ΣΥΣΤΑΣΗ 1720/2005** του Συμβουλίου της Ευρώπης, υπό τον τίτλο «Εκπαίδευση και Θρησκεία»
- ΤΑΣΙΟΠΟΥΛΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ,** *Η Διδασκαλία των Θρησκευτικών στην Ύστερη Νεωτερικότητα*, Γόρδιος, 2010
- Baumfield, Vivienne** (2010) 'Towards a pedagogy for religious education: professional development through engagement in and with research', *British Journal of Religious Education*, 32: 2, 89-91.
- ZIZIOLAS JOHN** (Ιωάννης Ζηζιούλας), *Being as Communion: Studies in Personhood and the Church*, Crestwood, NY: St Vladimirs Seminary Press, 1997.
- Stern J.,** "Research as pedagogy: building learning communities and religious understanding in RE", *British Journal of Religious Education*, 32: 2 (2010), 133-146.



ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3

«ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21^{ου} αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη»

MIS: 295450

Με συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)
