

ΕΠΘΕ
GjRE

Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

ΤΟΜΟΣ 6 - ΤΕΥΧΟΣ 1

VOLUME 6 - ISSUE 1

ISSN: 2623-4386

2023

ΕΠΘΕ
GjRE

Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος
«ΚΑΙΡΟΣ - για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής
Εκπαίδευσης»



Ελληνική περιοδική
έκδοση για τη
Θρησκευτική Εκπαίδευση

Greek Journal of
Religious Education

Ιδιοκτησία: Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ - για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» Βενιζέλου 59Α, Χολαργός, 15561.

Published by «ΚΑΙΡΟΣ - Greek Theological Association for the improvement of the Religious Education» Venizelou 59A, Holargos, 15561, Greece.

www.kairosnet.gr Email: kairos.theologoi@gmail.com

Εκδότης:

Καθηγητής Χρήστος Καρακόλης (Πρόεδρος ΔΣ ΚΑΙΡΟΥ)

Υπεύθυνος Έκδοσης/Σύνταξης:

Αν. Καθηγητής Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών)

Βοηθοί Έκδοσης/Σύνταξης:

Δρ. Άγγελος Βαλλιανάτος, Δρ. Γιώργος Καπετανάκης, Μανώλης Παπαϊωάννου

Διαχειριστές Έκδοσης:

Γιώργος Παπαδόπουλος, Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ, Δήμητρα Κολάση, Κυριακή Τριανταφυλλίδου-Μπαθρέλλου, π. Ευάγγελος Μαρκαντώνης, Δρ. Νικόλαος Τσιρέβελος, Αρσένης Αρσενάκης.

Editor:

Professor Christos Karakolis (President of “ΚΑΙΡΟΣ”)

Editor-in-Chief:

Associate Professor Marios Koukounaras-Liagkis (National and Kapodistrian University of Athens)

Associate Editors:

Dr. Angelos Vallianatos, Dr. George Kapetanakis, Manolis Papaioannou

Managing Editors:

George Papadopoulos, Nazir-Paul Nazar, Dimitra Kolasi, Kyriaki Triantafyllidou-Bathrellou, f. Evangelos Markantonis, Dr. Nikolaos Tsirevelos, Arsenis Arsenakis.

Email: info@gjre.gr

Συντακτική-Επιστημονική Επιτροπή Αν. Καθηγητής Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου (Ε.Κ.Π.Α.), Επ. Καθηγήτρια Κατερίνα Αργυροπούλου (ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ), Ομότ. Καθηγητής, Χρήστος Βασιλόπουλος (Α.Π.Θ.), Επ. Καθηγητής Χαράλαμπος Βέντης (Ε.Κ.Π.Α.), Επ. Καθηγητής Σταύρος Γιαγκάζογλου (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Θεόδωρος Γιάγκου (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγήτρια Αγγελική Ζιάκα (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής π. Βασίλειος Θερόμος (Α.Ε.Α.Α.), Δρ. Παντελής Καλαϊτζίδης (Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου), Καθηγητής Χρήστος Καρακόλης (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Πολύκαρπος Καραμούζης (Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Αν. Καθηγητής Γεράσιμος Κουσουράκης (Πανεπιστήμιο Πατρών), Καθηγητής Μιλτιάδης Κωνσταντίνου (Α.Π.Θ.), Αν. Καθηγητής Κώστας Μάγος (Παν. Θεσσαλίας), Καθηγήτρια Βασιλική Μητροπούλου (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Δημήτρης Μόσχος (Ε.Κ.Π.Α.), Καθηγητής Κωνσταντίνος Μπίκος (Α.Π.Θ.), Καθηγήτρια Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Εμμανουήλ Περσελής (Ε.Κ.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Ιωάννης Πέτρου (Α.Π.Θ.), Επ. Καθηγήτρια Πιλόγκου Βασιλική (Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Καθηγήτρια Μαρία Σακελλαρίου (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων), Αν. Καθηγητής Δημήτρης Φωτεινός (ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ), Καθηγητής Χρυσόστομος Σταμούλης (Α.Π.Θ.), Καθηγητής Παναγιώτης Ύφαντης (Α.Π.Θ.).

Διεθνής Συμβουλευτική Επιτροπή Καθηγητής Geir Afdal (MF Norwegian School of Theology, Νορβηγία), Λέκτορας Risto Aikonen (University of Eastern Finland, Φιλανδία), Αν. Καθηγήτρια Oddrun M. H. Bråten (Norwegian University of Science and Technology, Νορβηγία), Αν. Καθηγητής Michael T. Buchanan (Australian Catholic University, Αυστραλία), Επ. Καθηγήτρια Sandra Cullen (Πανεπιστήμιο του Δουβλίνου), Αν. Καθηγητής Alessandro Ferrari (Insubria University-Como and Varese, Ιταλία), Καθηγητής Leslie Francis (University of Warwick, Ηνωμένο Βασίλειο), Αν. Καθηγητής Olof Franck (University of Gothenburg, Σουηδία), Καθηγητής Σταύρος Φωτίου (Πανεπιστήμιο Κύπρου, Κύπρος), Ομότ. Καθηγητής Robert Jackson (University of Warwick, Ηνωμένο Βασίλειο), Αν. Καθηγήτρια Eszter Kodácsy-Simon (Lutheran Theological University, Ουγγαρία), Καθηγητής Fedorov Kozyrev (Russian Christian Academy for Humanities of St. Petersburg, Ρωσία), Καθηγητής Farid Panjwani (Centre for Research and Evaluation in Muslim Education at Institute of Education UCL, Ηνωμένο Βασίλειο), Λέκτορας Norman Richardson (Stranmillis University College, Ιρλανδία), Καθηγητής Bert Roebben (Universität Bonn, Γερμανία), Δρ. Peter Schreiner (Comenius-Institut, Γερμανία), Αν. Καθηγήτρια Olga Schihalejev (University of Tartu, Εσθονία), Καθηγητής Geir Skeie (University of Stavanger, Norway and Stockholm University, Σουηδία), Καθηγητής Julian Stern (York St John University, Ηνωμένο Βασίλειο), Αν. Καθηγητής Lars Unstad (Norwegian University of Science and Technology), Επ. Καθηγητής π. Anton C. Vrame (Holy Cross Greek Orthodox School of Theology, Η.Π.Α.), Ομότ. Καθηγητής Hans-Georg Ziebertz (Πανεπιστήμιο του Wuerzburg)
Email: info@gjre.gr

Editorial and Scientific Committee Associate Professor Alexandros-Stamatios Antoniou (NKUA), Assist. Professor Katerina Argiropoulou (NKUA), Em. Professor Christos Vassilopoulos (AUTH), Assist. Professor Xaralabos Ventis (NKUA), Assist. Professor Stavros Yagazoglou (NKUA), Professor Theodoros Giagos (AUTH), Assoc. Professor Angeliki Ziaka (AUTH), Assoc. Professor f.Vasilios Thermos, (AEAA), Dr. Pantelis Kalaitzidis (Volos Academy for Theological Studies), Professor Christos Karakolis (NKUA), Professor Polykarpos Karamouzis (University of the Aegean), Assoc. Professor Gerasimos Koustourakis (University of Patras), Professor Miltiadis Konstantinou (AUTH), Associate Professor Kostas Magos (UoTh), Professor Vasiliki Mitropoulou (AUTH), Professor Dimitris Moschos (NKUA), Professor Konstantinos Bikos (AUTH), Professor Iro Mylonakou-Keke, (NKUA), Em. Professor Emmanuel Perselis (NKUA), Em. Professor Ioannis Petrou (AUTH), Assist. Professor Vasiliki Pliogou (University of Western Macedonia), Professor Maria Sakellariou (University of Ioannina), Professor Chrysostomos Stamoulis (NKUA), Associate Professor Dimitris Foteinos (NKUA), Professor Panayiotis Yfantis (AUTH)

International Editorial and Advisory Board Professor Geir Afdal (MF Norwegian School of Theology, Norway), Lecturer Risto Aikonen (University of Eastern Finland, Finland), Assoc. Professor Oddrun M. H. Bråten (Norwegian University of Science and Technology, Norway), Assoc. Professor Michael T. Buchanan (Australian Catholic University, Australia), Assist. Professor Sandra Cullen (Dublin City University), Assoc. Professor Alessandro Ferrari (Insubria University-Como and Varese, Italy), Professor Leslie Francis (University of Warwick, United Kingdom), Assoc. Professor Olof Franck (University of Gothenburg, Sweden), Professor Stavros Fotiou (University of Cyprus, Cyprus), Professor Robert Jackson (University of Warwick, United Kingdom), Assoc. Professor Eszter Kodácsy-Simon (Lutheran Theological University, Hungary), Professor Fedorov Kozyrev (Russian Christian Academy for Humanities of St. Petersburg, Russia), Professor Farid Panjwani (Center for Research and Evaluation in Muslim Education at Institute of Education UCL, United Kingdom), Lecturer Norman Richardson (Stranmillis University College, Ireland), Professor Bert Roebben (Universität Bonn, Germany), Dr. Peter Schreiner (Comenius-Institut, Germany), Assoc. Professor Olga Schihalejev (University of Tartu, Estonia), Professor Geir Skeie (University of Stavanger, Norway and Stockholm University, Sweden), Professor Julian Stern (York St John University, United Kingdom), Associate Professor Lars Unstad (NTNU), Assoc. Professor, Rev. Anton C. Vrame (Holy Cross Greek Orthodox School of Theology, USA), Professor Hans-Georg Ziebertz (University of Wuerzburg)
Email: info@gjre.gr



Το περιοδικό ΕΛΘΕ (Ελληνική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / GjRE (Greek Journal of Religious Education) είναι ένα διεθνές επιστημονικό περιοδικό με διπλή ανώνυμη αξιολόγηση (peer-review). Δημοσιεύει άρθρα στην ελληνική και την αγγλική γλώσσα σχετικά με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή. Διατίθεται δωρεάν, είναι ελεύθερα προσβάσιμο και δημοσιεύει άρθρα και άλλο υλικό χωρίς κόστος για τους συγγραφείς.

Σκοπός του περιοδικού: να αναπτύσσει και να προωθεί διεθνώς τη σπουδή, την έρευνα, τη μελέτη και τον διάλογο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση με άξονες τη θρησκευοπαιδαγωγική, τη θεολογική, τη φιλοσοφική, την κοινωνική/πολιτική, την εκκλησιαστική/θρησκευτική και την πολιτισμική προσέγγισή της.

Πεδία ενδιαφέροντος του περιοδικού: Η Θρησκευτική Εκπαίδευση και Αγωγή και παράλληλα σχετικά πεδία, όπως είναι οι Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης ή σχετικά πεδία, όπως είναι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, η Ηθική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση στις αξίες, η Πολιτική Εκπαίδευση, η Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, η Εκπαίδευση για δημοκρατική κουλτούρα, η Ειδική Αγωγή κ.ά. Λειτουργεί ως πεδίο διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών και δράσεων από την εκπαιδευτική πράξη σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης. Ειδικότερα, άρθρα που σχετίζονται με τα παρακάτω πεδία παρουσιάζουν για το περιοδικό ιδιαίτερο ενδιαφέρον: θεωρία, πράξη και έρευνα για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σχολείο και άλλους χώρους στην Ελλάδα, την Ευρώπη και άλλες χώρες του κόσμου-θρησκείες στην εκπαίδευση-παιδαγωγική και διδακτική μεθοδολογία και διεπιστημονικός διάλογος-ιστορία, φιλοσοφία και κοινωνιολογία της εκπαίδευσης-θεωρία και πράξη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών-εκπαιδευτικός και επαγγελματική ανάπτυξη-ανθρωπιστικές επιστήμες και εκπαίδευση-πολιτισμική θεωρία-θρησκεία και παιδαγωγική-θρησκευτική αγωγή. Γίνονται δεκτά προς κρίση άρθρα σχετικά με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση και τη διδασκαλία όλων των θρησκειών σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική βαθμίδα. Τα άρθρα εκφράζουν απόψεις των συγγραφέων και όχι του περιοδικού.

Το περιοδικό δημοσιεύει ακόμη: παρουσιάσεις εκπαιδευτικού υλικού, που έχει χρησιμοποιηθεί στην πράξη, όπως σχέδια μαθήματος, σενάρια διδασκαλίας, τεχνικές και δράσεις κ.ά., και προτείνεται στους εκπαιδευτικούς της τάξης, βιβλιοκρι-

σίες, σύντομα άρθρα, επιστολές, παρουσιάσεις προγραμμάτων και βιβλίων που σχετίζονται με την εκπαίδευση, την αγωγή και τη θεολογία, παρουσιάσεις διδακτορικών εργασιών, παρουσιάσεις συνεδρίων, συνεντεύξεις, ανακοινώσεις των μελών, ειδήσεις σχετικές με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Τα άρθρα που δημοσιεύονται μετά από διπλή ανώνυμη αξιολόγηση (peer review) περιλαμβάνονται στις λευκές σελίδες του περιοδικού.

Η υπόλοιπη ύλη του περιοδικού περιλαμβάνεται στις πράσινες, γαλάζιες και πορτοκαλί σελίδες.

Οδηγίες για την αποστολή άρθρων, εκπαιδευτικού υλικού και άλλων κειμένων στην ιστοσελίδα

www.gjre.gr

The **ΕΛΘΕ/GJRE** is an international peer-reviewed journal, open access. It publishes articles in Greek and English on Religious Education, Pedagogy and Theology without a fee.

Aims to develop and promote research, study and dialogue on Religious Education internationally, based on the axis of Religious Education, theological, philosophical, social/political, ecclesiastical/religious and cultural approaches.

Holds interest for other issues from wider fields such as Education Sciences or relevant fields such as Intercultural Education, Ethics, Inclusive Education, Education on values, Citizenship, Education for peace and human rights, Education for Democracy, Drama Education, Special Education etc.

Articles or other material (presentations, book reviews, PhD/ Doctoral dissertation abstracts, interviews etc.) related to the following fields show special interest for the journal: theory, practice and research for Religious Education at school and elsewhere in Greece and abroad-religions in education-methodologies of pedagogy/didactics and interdisciplinary dialogue-philosophy, sociology and history of education-theory and practice of the Curriculum-educators/teachers and professional development-humanities and education-cultural theory-religion and Pedagogy-Religious Education and religious communities.

Functions as a forum for dialogue and exchange of ideas and actions from educational practice at all levels of Education and from every national or religious context.

Peer-reviewed articles are listed on the white pages of the journal.

The rest of the journal's content (non peer-reviewed) is included in the green, blue and orange pages.

The instructions for authors are on

www.gjre.gr/en/

Μέλος του/Member of



Περιεχόμενα / Contents

1 Εισαγωγικό Σημείωμα / Editorial

Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Ουτοπία ή πρόκληση; / Religious Education in Greek Primary Schools: Utopia or Challenge? .

Νίκος Τσιρέβελος / Nikos Tsirevelos9

2 Άρθρα (με διπλή κριτική αξιολόγηση) / Articles (peer-reviewed)

2.1 Do drama activities based on Gospel stories affect aspired moral identity? Evaluation of the Impact of an Intervention in a Secondary School Classroom

Androula Ioannou 18

2.2 Greek School Religious Textbooks for Transdisciplinary Visual Encounters

Konstantinos A. Diamantopoulos 40

2.3 Η έννοια της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό και η συσχέτισή της με τη φιλοσοφία της γλώσσας του Wittgenstein / The Concept of Religious Language in Religious literacy and its Relation to the Wittgenstein's Philosophy of Language

Μιχάλης Παρασκευόπουλος / Michalis Paraskevooulos71

2.4 Οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο / The perceptions of Religious Education Teachers regarding their role in School

Ελένη Κορναράκη / Eleni Kornaraki88

3 Ανταποκρίσεις από συνέδρια / Reports of conferences

- 3.1 «Ιεραποστολή και Ορθόδοξη Εκκλησία»: Το συνέδριο της Διεθνούς Ορθόδοξης Θεολογικής Ένωσης (IOTA) στον Βόλο (12-15/01/2023) / “Mission and the Orthodox Church”: International Orthodox Theological Association (IOTA) conference in Volos (12-15/01/2023)
Νίκος Τσιρέβελος / Nikos Tsirevelos 109
- 3.2 13ο Διεθνές Συνέδριο για τη Θρησκεία και την Πνευματικότητα στην Κοινωνία (Αθήνα, 20-22 Ιουνίου 2023) / Thirteenth International Conference on Religion & Spirituality in Society (Athens, 20-22 June 2023)
Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ / Nazir-Paul Nazar 112
- 3.3 15ο Συνέδριο του European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) (Ρώμη, 24-27 Αυγούστου 2023) / The 15th European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) Conference (Rome, 24-27 August 2023)
Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ / Nazir-Paul Nazar 117

4 Εκπαιδευτικό Υλικό / Educational material

- 4.1 Διδακτικό Σενάριο στο Μάθημα των Θρησκευτικών της Β΄ Λυκείου: «Ο Θεός μάς αποκαλύπτεται. Εμείς Τον αναγνωρίζουμε;»
Γεώργιος Γκριλίας / Georgios Grilis 123
- 4.2 Σχέδιο Μαθήματος στο Μάθημα των Θρησκευτικών της Γ΄ Δημοτικού: «Το κάθε παιδί είναι χαρά»
Σοφία Καμπούρη, Αικατερίνη Κάτσιου 145

5 Βιβλιοκρισία / Book review

- Αθανάσιος Β. Στογιαννίδης, Σχολική Παιδεία, Μάθημα των Θρησκευτικών και Δημόσιος Χώρος [Αναστοχαστική ιχνηλασία στην παιδαγωγική θεωρία του Dietrich Benner], Ostrakon Publishing, Θεσσαλονίκη, 2021
Χρήστος Φραδέλλος / Christos Fradellos 154

Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Δημοτικό Σχολείο: Ουτοπία ή πρόκληση; Religious Education in Greek Primary Schools: Utopia or Challenge?

Νικόλαος Τσιρέβελος / Nikolaos Tsirevelos

ΕΔΙΠ Τμήματος Θεολογίας Α.Π.Θ. / Laboratory Teaching Staff, A.U.TH., ntsir@theo.auth.gr

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) ταυτίζεται συνήθως με το Γυμνάσιο και το Λύκειο, ενώ παραθεωρείται η διδακτική της χρησιμότητα στο Δημοτικό Σχολείο. Σύμφωνα με το Ωρολόγιο Πρόγραμμα η ΘΕ είναι υποχρεωτική στο ελληνικό σχολείο από την Γ' Δημοτικού μέχρι και την ΣΤ' Δημοτικού, ενώ απαλλαγή από το μάθημα δικαιούνται οι ετερόδοξοι και ετερόθρησκοι μαθητές/μαθήτριες για λόγους θρησκευτικής συνείδησης. Στην Γ' και τη Δ' Δημοτικού διδάσκεται δύο ώρες, ενώ στην Ε' και τη Στ' μία ώρα την εβδομάδα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019).

Η ολοκληρωμένη και αποτελεσματική διδασκαλία συνδέεται αναμφίβολα με την τήρηση των ωρών κατά το Ωρολόγιο Πρόγραμμα και την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών (ΠΣ). Συγχρόνως όμως περιλαμβάνει την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, την εμπλοκή όλων των μαθητών/μαθητριών στην ανακάλυψη της γνώσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2021), την αξιολόγηση μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες και τον μετασχηματισμό των γνώσεων σύμφωνα με τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες (Δημητριάδου, 2016; Μητροπούλου, 2023). Μια βασική προ-

Religious Education (RE) in Greece is usually equated with High School and Upper High School, while its teaching usefulness in Primary School is overlooked. According to the daily schedule, RE is compulsory in the Greek school from the 3rd to the 6th grade of the Primary School, while students from other religious background than the Orthodox Christian are entitled to an exemption from the RE for reasons of religious consciousness. In the 3rd and 4th grades, it is taught for two hours, while in the 5th and 6th grades, it is taught for one hour per week (Koukounaras Liagkis, 2019).

Complete and effective teaching is undoubtedly linked to the observance of the hours according to the daily schedule and the implementation of the Curriculum. At the same time, however, it includes the achievement of the expected learning outcomes, the involvement of all students in the discovery of knowledge (Koukounaras Liagkis, 2021), the evaluation of the outcomes through creative activities and the transformation of knowledge according to the socio-cultural conditions (Dimitriadou, 2016; Mitropoulou, 2023). A basic condition for effective teaching is the adequate training of teachers in the subject (Karamouzis,

υπόθεση για την αποτελεσματική διδασκαλία είναι η επαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών στο γνωστικό αντικείμενο (Καραμούζης, 2015). Η εκπαίδευση των δασκάλων σε θρησκευτικά ζητήματα και στη διδακτική των θρησκευτικών γίνεται περισσότερο αναγκαία, εφόσον πλέον αναδύεται η προοπτική ενός ισότιμου «εναλλακτικού» μαθήματος για όσους και όσες απαλλάσσονται για λόγους θρησκευτικής συνείδησης (ΣτΕ, 1478/2022).

Από τη δεκαετία του '80 και μετά έχουν πραγματοποιηθεί λίγες έρευνες σχετικά με τη ΘΕ στην Ελλάδα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Σύμφωνα με στοιχεία του 2017, μέχρι τότε πραγματοποιήθηκαν 38 έρευνες. Οι 18 αναφέρονται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, από αυτές οι 7 στους δασκάλους/δασκάλες και οι υπόλοιπες σε μαθητές/μαθήτριες (Ναζάρ, 2017). Οι παλαιότερες έρευνες σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης διερευνούν τις απόψεις και αντιλήψεις τους για το Μάθημα των Θρησκευτικών (Βαγιανός, 1989; Κογκούλης, 1997), ενώ μια νεότερη εστιάζει στις διδακτικές ενέργειες τους για μαθητές/μαθήτριες με νοητική στέρωση (Εφραϊμίδης, 2011). Σε μια άλλη έρευνα που συμμετείχαν φοιτητές/φοιτήτριες κυρίως από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Πανεπιστημίου Αιγαίου, εξέφρασαν την άποψή τους για τον χαρακτήρα της ΘΕ και ανέδειξαν την ανάγκη για ένα μάθημα διαθρησκευτικής αγωγής (Καραμούζης & Αθανασιάδης, 2011).

Οι έρευνες αυτές δεν προσφέρουν μια ικανοποιητική εικόνα για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη ΘΕ. Πολύ περισσότερο δεν παρέχουν πληροφορίες για τη διδασκαλία μετά τις αλλαγές στα ΠΣ από το 2016 μέχρι και σήμερα. Σε αυτό το θέμα, ορισμένες

2015). The training of teachers in religious matters and in religious teaching becomes more necessary, since the prospect of an equal “alternative” RE is now emerging for those who are exempted for reasons of religious consciousness (Council of State, 1478/2022).

From the 1980s onwards, few researches have been carried out regarding RE in Greece (Koukounaras Liagkis, 2019). According to data from 2017, 38 research studies were carried out until then. 18 refer to Primary Education, of these 7 to teachers and the rest to students (Nazar, 2017). The oldest research on Primary Education teachers explores their opinions and perceptions about the RE (Vagianos, 1989; Kogoulis, 1997), while a newer one focuses on their teaching actions for students with intellectual disabilities (Efrimidis, 2011). In another research involving students mainly from the Department of Primary Education of the University of the Aegean, they expressed their opinion on the model of RE and highlighted the need for an interfaith education RE (Karamouzis & Athanasiadis, 2011).

These studies do not provide the whole picture of teachers' opinions and perceptions about RE. They do not provide information on teaching after the changes in the Curricula from 2016 until today. In this regard, some answers can be found in small-scale - from the perspective of participants research works.

απαντήσεις μπορούν να ανιχνευτούν σε μικρής έκτασης -από άποψης συμμετεχόντων/συμμετεχουσών- ερευνητικές εργασίες. Το 2017 με αφορμή την αλλαγή στα ΠΣ της ΘΕ, 302 εκπαιδευτικοί και φοιτητές/φοιτήτριες που δίδαξαν στο πλαίσιο Πρακτικής Άσκησης, απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με την εφαρμογή αυτών των ΠΣ. Το 25,8%, δηλαδή 78 άτομα, είχαν αποφοιτήσει ή φοιτούσαν σε κάποιο ΠΤΔΕ ενώ οι υπόλοιποι ήταν εκπαιδευτικοί θεολόγοι. Από τις απαντήσεις προκύπτει ότι ένα μεγάλο ποσοστό 70%-75% θεωρεί απρόσμενα θετικές τις αλλαγές στη διδασκαλία και ειδικότερα στη θεματολογία και τη σύνδεση της θεολογικής και θρησκευτικής γνώσης με κοινωνικο-πολιτιστικά ζητήματα (Καραμούζης, Φωκίδης, Τσιρέβελος, 2019).

Σε άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο πτυχιακής εργασίας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου συμμετείχαν 100 εκπαιδευτικοί, από τους οποίους οι 69 ανήκαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν τη ΘΕ με βάση τα ΠΣ του 2017 και του 2020 (Μεταβατικά ΠΣ). Οι απαντήσεις κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα με την προηγούμενη έρευνα και υπογραμμίζουν τον μαθητοκεντρικό χαρακτήρα της ΘΕ (Δηράκη, 2022). Η αναζήτηση των μεμονωμένων απαντήσεων από τους/τις εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις δύο έρευνες φανερώνουν ικανοποίηση για τις αλλαγές αλλά συγχρόνως θέτουν ως αναγκαία την επιμόρφωση και την καλύτερη κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη ΘΕ.

Προφανώς τα στοιχεία αυτά είναι ενδεικτικά και οπωσδήποτε απαιτούνται περαιτέρω και στοχευμένες έρευνες. Ωστόσο τα αποτελέσματα των ερευνών αναδεικνύουν ότι η ΘΕ στο Δημοτικό σχολείο είναι άμεσα συνδεδεμένη με

In 2017, on the change in the curricula of RE, 302 teachers and students who taught in the context of Internship, answered questions about the implementation of these curricula. 25.8%, i.e. 78 people, had graduated or were studying at a Primary Education Faculty while the rest were educational theologians. The responses show that a large percentage of 70%-75% consider the changes in teaching to be unexpectedly positive, especially in the subject matter and the connection of theological and religious knowledge with socio-cultural issues (Karamouzis, Fokidis, Tsirevelos, 2019).

In another research carried out as part of a thesis at the Primary Education of the University of the Aegean, 100 teachers participated, of which 69 belonged to Primary Education. The teachers evaluated the 2017 and 2020 Curricula. The answers range approximately at the same levels as the previous survey and underline the student-centered model of RE (Deraki, 2022). The search for the individual answers from the Primary Education teachers in the two surveys show satisfaction with the changes but at the same time they call for the training and better training of the teachers in RE.

Obviously, the data are indicative and further targeted research is definitely required. However, the results of the research show that RE in the Primary School is directly linked to the students' cognitive and teaching competence.

τη γνωστική και διδακτική επάρκεια. Επομένως στο θέμα μας καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν η Διδακτική των Θρησκευτικών και τα προσφερόμενα μαθήματα με θρησκευτικό, θεολογικό και θρησκευολογικό περιεχόμενο στα ΠΤΔΕ των διάφορων Πανεπιστημίων. Σε γενικές γραμμές ισχύει η παρατήρηση ότι στα ΠΤΔΕ «η Διδακτική των Θρησκευτικών διδάσκεται ως υποχρεωτικό, αλλά κυρίως ως επιλεγόμενο μάθημα ή έχει αντικατασταθεί με σχετικά μαθήματα Κοινωνιολογίας ή Θρησκευολογίας ή Πολιτισμού ή Θεολογίας» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 185).

Ειδικότερα, όπως φαίνεται μέσα από τον Οδηγό Σπουδών του ΠΤΔΕ, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), προσφέρονται τα επιλεγόμενα μαθήματα «Σχολική Θρησκευτική Αγωγή» και «Ζητήματα Μελέτης του Θρησκευτικού Φαινομένου και των Θρησκειών στην Εκπαίδευση» (ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, 2023). Στο αντίστοιχο Τμήμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ) οι φοιτητές/φοιτήτριες μπορούν να παρακολουθήσουν από την Εισαγωγική Κατεύθυνση των Μουσουλμανικών Σπουδών της Θεολογικής Σχολής το επιλεγόμενο μάθημα «Ισλάμ και Εκπαίδευση», ενώ ζητήματα θρησκείας εντάσσονται σε άλλα μαθήματα (ΠΤΔΕ ΑΠΘ, 2023). Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Αιγαίου διδάσκονται τα μαθήματα «Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή», «Ανθρωπολογικές και Κοινωνιολογικές Διαστάσεις της Θρησκείας, «Κοινωνιολογία της Θρησκείας και «Διδακτική των Θρησκειών» (ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου, 2023). Στο αντίστοιχο Τμήμα του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το τρέχον ακαδημαϊκό έτος διδάσκονται τα μαθήματα «Διδακτική των Θρησκευτικών», το οποίο περιλαμβάνει Πρακτική Άσκηση,

Therefore, in our topic, the Teaching and Learning of RE and the courses offered with religious and theological content in the Primary Education Departments of the Greek Universities play a decisive role. In general, the finding that in Departments of Primary Education “the Didactics of RE is taught as a compulsory, but mainly as an optional subject or has been replaced by related courses in Sociology or Religion or Culture or Theology” (Koukounaras Liagkis, 2015, p. 185) applies.

In particular, the Department of Primary Education of National and Kapodistrian University of Athens offers the optional courses “School Religious Education” and “Study Issues of the Religious Phenomenon and Religions in Education” (2023). In the Department of Primary Education in Aristotle University of Thessaloniki, students can attend the optional course “Islam and Education” from the Undergraduate Programme in Muslim Studies of the Faculty of Theology, while religious issues are included in other courses (2023). At the Department of Primary Education of the University of the Aegean, the courses “Culture and Interreligious Education”, “Anthropological and Sociological Dimensions of Religion”, “Sociology of Religion” and “Teaching of Religions” are taught (2023). In the Department of Primary Education at the University of Ioannina, from the current academic year, offers the courses “Teaching of Religion”, which includes Teaching Practice, “Social Problems and Religion”, “Religion and the Unconscious”, “Religion and Interpretation of Religion” (2023). The Department of Primary Education of the University of Western Macedonia offers the courses

«Κοινωνικά Προβλήματα και Θρησκεία», «Θρησκεία και Ασυνείδητο», «Θρησκευολογία και Ερμηνευτική της Θρησκείας» (ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 2023). Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας προσφέρονται τα μαθήματα «Ορθοδοξία και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση» και το επιλεγόμενο «Διδακτική των Θρησκευτικών», στο οποίο είναι υποχρεωτική η Πρακτική Άσκηση με τη διδασκαλία ενός ωριαίου μαθήματος σε μια τάξη (ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 2023). Στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας μέχρι και το ακαδημαϊκό έτος 2022-23, προσφερόταν το επιλεγόμενο μάθημα «Θρησκευολογία» (ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2022), όπου 3 συνεδρίες είχαν ως θέμα τη ΘΕ και υπήρχε ως προαιρετική εργασία η κατάθεση ενός σχεδίου διδασκαλίας για το ΜτΘ. Στο ΠΤΔΕ του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης φαίνεται στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα το μάθημα «Θρησκεία και εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες» (ΠΤΔΕ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, 2023). Τέλος στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης δεν διδάσκεται κάποιο μάθημα σχετικό με τη ΘΕ (ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης, 2023).

Σε όλα τα παραπάνω απαιτείται να προστεθεί ότι μόνο τρία ΠΤΔΕ έχουν μόνιμα μέλη ΔΕΠ/ΕΔΙΠ. Αυτά είναι της Ρόδου, των Ιωαννίνων και της Αθήνας. Όπου αλλού διδάσκεται μάθημα σχετικό με τη θρησκεία ή τη Διδακτική των Θρησκευτικών γίνεται από μέλη ΔΕΠ/ΕΔΙΠ άλλων Τμημάτων ή Πανεπιστημίων και από έκτακτο ακαδημαϊκό προσωπικό. Τα στοιχεία αυτά αποτυπώνουν με σαφήνεια την ισχνή ακαδημαϊκά και επιστημονικά προετοιμασία των μελλοντικών/μελλουσών δασκάλων για τη ΘΕ.

Η σύγχρονη μορφή της Διδακτικής των Θρησκευτικών στοχεύει στην κατα-

“Orthodoxy and Culture in Education” and the optional “Teaching of Religious Studies”, in which the Teaching Practice is mandatory by teaching a one-hour lesson in a classroom (2023). In the Department of Primary Education of the University of Thessaly until the academic year 2022-23, the optional course “Religion” was offered (2022), where 3 sessions had the topic of RE and there was as an optional assignment the submission of a teaching plan for the RE. At the Department of Primary Education of the Democritus University of Thrace, the course “Religion and education in multicultural societies” appears in the Program (2023). Finally, the Department of the Primary Education of Crete does not teach any course related to RE (2023).

To all of the above, it is necessary to add that only three Primary Education Departments have professors of RE amongst the teaching staff. These are of Rhodes, Ioannina and Athens. Wherever else a course related to Religion, or the Didactics of Religion is taught, it is done by members of the teaching staff of other Departments or Universities and by substitute academic staff. The data clearly reflect the weak academic and scientific preparation of future RE teachers.

The contemporary RE pedagogies aim at understanding the specificity of

νόηση της ιδιαιτερότητας της θρησκευτικής γλώσσας (Βασιλόπουλος, 2008), καλλιεργεί το θρησκευτικό και ψηφιακό γραμματισμό (Μητροπούλου, 2021) και θεμελιώνεται στη διερεύνηση των θρησκευτικών στοιχείων των πολιτισμών (Δελικωνσταντής, 2013) με έμφαση στην Ορθόδοξη πνευματικότητα (Χατζηεφραϊμίδης, 2006) και τον διάλογο στον δημόσιο και πλουραλιστικό χώρο (Στογιαννίδης, 2021). Συγχρόνως είναι διαδραστική και επιθυμεί την κατάρτιση στη ΘΕ μέσα από τη βιωματική μέθοδο (Kalantzis & Cope, 2013), τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015) καθώς και την εξοικείωση με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής (Jackson, 2016; Μάγος, 2022).

Τα στοιχεία αυτά προσφέρουν την επάρκεια στον υποψήφιο εκπαιδευτικό για να γνωρίσει σε βάθος και στη συνέχεια να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις, ώστε ο μαθητής/η μαθήτρια να είναι ικανός/ικανή να γνωρίσει τον Θεό -εφόσον βέβαια πιστεύει, τον συνάνθρωπο αλλά και να ανακαλύψει τον εαυτό του μέσα από ένα μάθημα ανθρωπιστικής παιδείας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Ένα τέτοιο μάθημα δεν είναι ουτοπικό αλλά αποτελεί πρόκληση για τον/την εκπαιδευτικό. Μια τέτοια πρόκληση είναι ρεαλιστική και προάγει τη συμπερίληψη και τον εκδημοκρατισμό στον δημόσιο χώρο μέσω των Θρησκευτικών.

Αυτό το πλαίσιο συμπερίληψης υπηρετεί και η ύλη αυτού του τεύχους. Η Androula Ioannou μελετά την αξιοποίηση του εκπαιδευτικού δράματος στη διδακτική των ευαγγελικών διηγήσεων και την επίδραση στην ηθική ταυτότητα των μαθητών/μαθητριών. Ο Konstantinos Diamantopoulos διερευνά με την αξιοποίηση μικτών μεθόδων τα σχολικά εγ-

religious language (Vassilopoulos, 2008), develops religious and digital literacy (Mitropoulou, 2021) and is based on the investigation of the religious elements of cultures (Delikonstantis, 2013) with an emphasis on the Orthodox spirituality (Hatziefrimidis, 2006) and dialogue in the public and pluralistic space (Stogiannidis, 2021). At the same time, it is interactive and wishes to gain religious knowledge through the experiential method (Kalantzis & Cope, 2013), contemporary learning theories and teaching approaches (Koukounaras Liagkis, 2015) as well as familiarization with the basic principles of intercultural education (Jackson, 2016; Magos, 2022).

These elements offer the sufficiency to the prospective teacher to get to know in depth and then create the conditions, so that the student can know God if they have any faith, the other and the self through a Humanities course (Koukounaras Liagkis, 2019). Such a lesson is not utopian but it is a challenge for the teacher. Such a challenge is realistic and promotes inclusion and democratization in the public space through RE.

This framework of inclusion also serves the material of this issue. Androula Ioannou studies the use of educational drama in the teaching of gospel narratives and the effect on the students' moral identity. Konstantinos Diamantopoulos investigates using mixed methods the school textbooks of the Greek RE and seeks interdisciplinary visual encounters, connecting the visual with the religious

χειρίδια της ελληνικής ΘΕ και αναζητά διεπιστημονικές εικαστικές συναντήσεις, συνδέοντας την οπτική με τη θρησκευτική γλώσσα. Ο Μιχάλης Παρασκευόπουλος εξετάζει τη σύνδεση της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό με τη φιλοσοφία της γλώσσας του Wittgenstein, ενώ η Έλενα Κορνάρακη παρουσιάζει σημαντικά στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ταυτότητα και τη διδασκαλία της ΘΕ, σε σύγκριση με παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997.

Τα διεθνή δρώμενα στη ΘΕ μεταφέρουν οι ανταποκρίσεις του Ναζίρ Παύλου Ναζάρ για το 15ο Συνέδριο του European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) και για το 13ο Διεθνές Συνέδριο για τη «Θρησκεία και την Πνευματικότητα στην Κοινωνία», ενώ ο Νίκος Τσιρέβελος γράφει για το 2ο Μεγάλο Συνέδριο της Διεθνούς Ορθόδοξης Θεολογικής Ένωσης (IOTA).

Ιδιαίτερη χαρά σχετική με την ανάδειξη των δημοκρατικών ιδιοτήτων μέσω της ΘΕ προσφέρει το σενάριο του Γιώργου Γκρίλη, που αναδεικνύει τη βιωματική και διαδραστική μάθηση στη Β΄ Λυκείου, όπως και το σχέδιο διδασκαλίας για τη Γ΄ Δημοτικού με επίκεντρο την ετερότητα από τις προπτυχιακές φοιτήτριες Σοφία Καμπούρη και Αικατερίνη Κάτσιου του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η ύλη ολοκληρώνεται με τη βιβλιοπαρουσίαση από τον Χρήστο Φραδέλλο στο τελευταίο βιβλίο του καθηγητή Αθανασίου Στογιαννίδη, που διερευνά τη σχολική παιδεία και τη ΘΕ στον δημόσιο χώρο.

Τα περιεχόμενα και αυτού του τεύχους επιδιώκουν σε επιστημονική βάση να συμβάλλουν δημιουργικά και διερευνητικά στη διαμόρφωση μιας δυναμικής

language. Michalis Paraskevopoulos examines the connection of religious language in religious literacy with Wittgenstein's philosophy of language, while Elena Kornarakis presents important evidence on theological teachers' perceptions in Greece of their professional identity and the teaching of RE, compared to similar research held in 1997.

The international events at the RE are conveyed by the responses of Nazir Pavlos Nazar for the 15th Conference of the European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) and for the 13th International Conference on "Religion and Spirituality in Society", while Nikos Tsirevelos writes about the 2nd Great Congress of the International Orthodox Theological Association (IOTA).

The script by Giorgos Grillis, which highlights the experiential and interactive learning in the 2nd Lyceum, as well as the teaching plan for the 3rd Primary with a focus on the otherness of the undergraduate students Sophia Kambouris and Aikaterini Katsiu of the Primary Education Department of the University of Western Macedonia. A book review of the Professor Athanasios Stogiannidis' new book by Christos Fradellos explores school education and RE in the public space.

The contents of this issue also seek, on a scientific basis, to contribute creatively and exploratory to the formation of a dynamic in modern RE in the Greek public school. This expectation increases with the

στη σύγχρονη ΘΕ στο δημόσιο σχολείο. Αυτή η προσδοκία αυξάνεται με την 6^η Πανελλήνια Συνάντηση Θεολόγων που διοργανώνει ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ» στη Θεολογική Σχολή του ΑΠΘ από τις 10-12 Νοεμβρίου 2023. Το θέμα είναι καίριο και έχει τον τίτλο «Δημοκρατικό Σχολείο και Θρησκευτική Εκπαίδευση». Αναμφίβολα η Ορθόδοξη χριστιανική θεολογία, οι ανθρωπολογικές της διαστάσεις και ο θρησκευτικός κόσμος έχουν τη δύναμη και τη δυναμική να καλλιεργήσουν τη συμπερίληψη μέσω της σύγχρονης διδακτικής της θρησκευτικής γλώσσας και επικοινωνίας.

Καλή ανάγνωση!

Βιβλιογραφία / Bibliography

- Βασιανός, Γ. Σ. (1989). *Η Θρησκευτική Αγωγή στην Α/θμια Εκπαίδευση (Συμβολή στη διδασκαλία του Θρησκευτικού μαθήματος)*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2008). *Σχολική θρησκευτική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Δελγκωνσταντής, Κ. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών: Ταυτότητα και προοπτικές. Στο Στ., Γιαγκάζογλου, Αθ., Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς, (Επιμ.), *Τα θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 401-414). Αθήνα: Αρμός.
- Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δηράκη, Δ. (2022). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών 2017 & 2020 στο μάθημα των Θρησκευτικών: Προβλήματα και προοπτικές*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Εφραιμίδης, Π. (2011). *Μαθητές με ελαφρά και μέτρια νοητική υστέρηση στο μάθημα των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι διδακτικές ενέργειες του δασκάλου. Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Jackson, R. (2016). *Religious Education for plural societies*. NY: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (μτφρ. Χ. Γιώργος). Αθήνα: Κριτική.
- Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και διαθρησκειακή αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούζης, Π., & Αθανασιάδης, Ηλ. (2011). *Θρησκεία, εκπαίδευση, μεταναστερικότητα. Η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραμούζης, Π. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

6th Panhellenic Meeting of Theologians organized by the Panhellenic Theological Association “KAIROS” at the School of Theology of AUTH from November 10-12, 2023. The topic is crucial and has the title “Democratic School and Religious Education”. Undoubtedly, Christian theology, its anthropological dimensions and the religious world have the power and momentum to foster inclusion through teaching religious language and communication.

Enjoy the reading!

- Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε., & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2(1), 61-86. <http://doi.org/10.30457/30420195>
- Κογκούλης, Ι. (1997). *Ο δάσκαλος και η Ορθόδοξη χριστιανική αγωγή των μαθητών του Δημοτικού σχολείου. Εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα;*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2021). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2022). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μητροπούλου, Β. (2021). *Ψηφιακός Θρησκευτικός Γραμματισμός. Σχεδιάζοντας τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Μητροπούλου, Β. (2023). *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών. Θεωρία, μεθοδολογικές προσεγγίσεις και εφαρμογές στη διδακτική πράξη με ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Ναζάρ, Ν. Π. (2017). *Η έρευνα στη Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελληνική ακαδημαϊκή κοινότητα από το 1980 μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Αδημοσίευτη εργασία.
- ΠΤΔΕ ΑΠΘ (2023). *Οδηγός Σπουδών 2023-24*. Ανακτήθηκε από <https://www.eled.auth.gr/for-students/study-guides/>
- ΠΤΔΕ Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης (2023). *Ωρολόγιο Πρόγραμμα Μαθημάτων Χειμερινού Εξαμήνου 2023-24*. Ανακτήθηκε από <https://eled.duth.gr/wp-content/>
- ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ (2023). *Οδηγός Σπουδών 2023-24*. Ανακτήθηκε από <http://www.primedu.uoa.gr/to-tmima/organwsh-kai-dioikhsh/tomeis/tomeas-an8rwpistikon-spoydon.html>
- ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου (2023). *Οδηγός Σπουδών 2023-24*. Ανακτήθηκε από <https://www.pre.aegean.gr/>
- ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας (2023). *Οδηγός Σπουδών 2023-24*. Ανακτήθηκε από <https://eled.uowm.gr/odigos-spoudon-ptde-2023-2024/>
- ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (2022). *Οδηγός Σπουδών 2022-23*. Ανακτήθηκε από <https://pre.uth.gr/wp-content/uploads/>
- ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (2023). *Οδηγός Σπουδών 2023-24*. Ανακτήθηκε από <https://ptde.uoi.gr/odigos-spoydon/>
- ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης (2023). *Οδηγός Σπουδών 2023-24*. Ανακτήθηκε από <http://ptde.edc.uoc.gr/page/>
- Στογιαννίδης, Α. (2021). *Σχολική Παιδεία, Μάθημα των Θρησκευτικών και Δημόσιος χώρος*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Συμβούλιο της Επικρατείας (1478/2022). Ανακτήθηκε από <https://www.adjustice.gr>
- Χατζηεφραιμίδης, Ε. (2006). *Ορθοδοξία και Πολιτισμός στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Do drama activities based on Gospel stories affect aspired moral identity? Evaluation of the Impact of an Intervention in a Secondary School Classroom

Androula Ioannou,
Religious Education Teacher in Secondary Education,
PhD student at the University of Aegean, ioannouandroula@gmail.com

Abstract

This study evaluated the effect of drama activities based on Gospel stories on the aspired moral identity of secondary school students. Seventy 13-year-old students at a gymnasium in Nicosia, divided into an experimental and a control group, were taught the same four Gospel stories, but only the intervention group participated in drama activities. The experimental group students wrote down their impressions in a small text. All the participants took “The Value Clarity Questionnaire” (VCQ) to measure the results before and after the study. The experimental group’s pre-test VCQ score was significantly higher than the control group’s, while both groups’ post-test scores showed significant improvement. Interestingly, the control group also benefited from teaching Gospel stories and improved in areas with lower scores than the experimental group before the study. Most students found drama activities more engaging and effective in encouraging them to reflect on their values and identify the person they want to be. The findings suggest that drama activities based on Gospel stories can positively impact students’ value clarity. This is important because value clarity is linked to a life consistent with one’s values, well-being, and improved self-esteem. This small study could be expanded and contribute to a greater understanding of how drama activities in religious education classes can assist students in forming their aspired moral identity.

Key words: *Gospel stories, drama activities, moral identity, Value Clarity Questionnaire*

Introduction

One of my 13-year-old students recently realized the remorse, regret, and inner turmoil caused when values and behavior conflict. She confessed: “*Nowadays, anyone who tells the truth is a “snitch”. Although if I hide the fact that my life does not match what I believe in, this will eat me inwardly, and I will suffer. But rather than react and confess the truth, I prefer to stay closed off*”.

Following our values can significantly enhance well-being (McLoughlin, Stapleton, Pendrous, Oldham, & Hochard, 2022). Engaging in behavior consistent with our most cherished beliefs and principles, we feel a sense of harmony, purpose, and fulfillment (Sagiv, Roccas, Ciecuch, & Schwartz, 2017). We present a genuine version of ourselves to the world, boosting our self-esteem and self-respect. Living in alignment with our values enables us to be authentic and maintain our integrity. It provides a dependable framework and a stable foundation, direction, and purpose, which can contribute to increased resilience in the face of adversity. Furthermore, consistently adhering to our values can inspire and positively affect others.

The Religious Education course and teacher-student and student-student interactions can empower children to reflect, lead them to self-awareness, and discern what truly matters for a fulfilling life. Biblical stories, especially Gospel stories, provide abundant examples of virtue, values, and spiritual struggle (Achituv & Lichtenstein, 2023). They are a moral reflection guide to cultivating virtues in a phronesis manner and forming an aspired moral identity.

This paper describes an intervention in Religious Education classes that I teach that involves engaging students in drama activities based on specific scenes from Gospel stories and examines how this affects their level of value clarity and, therefore, their aspired moral identity. In the public Gymnasiums of Cyprus, the second-grade Religion Education curriculum centers on studying Gospel stories. The intervention was created in a manner that facilitates and does not impede the curriculum’s objectives.

1. Background

1.1 Value clarity

Defining values can be a challenging task. Values are the fundamental principles, beliefs, and ideals that shape our decisions and actions, guiding us as a moral compass to what is important and meaningful in life. They are deeply ingrained and developed through personal experiences, cultural upbringing, societal influences, and reflection. Values provide a framework for evaluating situations and making decisions. They are essential in defining who we are and what we stand for. They assist us in prioritizing what is most important to us and guide our interactions with others. Values are “qualities of character we aspire to embody in pursuit of our goals” (McLoughlin et al., 2022, p. 4).

Our values should not be influenced by aversive control or social approval and must remain independent of others’ opinions and desires. People who firmly grasp their values are less likely to conform to others (McLoughlin et al., 2022).

To consistently uphold and adhere to our values, it is unquestionably necessary to understand what these values are. Values clarification is a dynamic process in which individuals determine what they consider essential to their lives and shape their aspired moral identity. Clarification of values is necessary for individuals to define, comprehend, and prioritize their values and beliefs. It involves self-examination, exploration, and expressing the individuals' true values, while its primary objective is to enhance self-awareness and direct individuals to make choices that match their fundamental values.

Values clarity is a valuable tool for people seeking to live more authentically and ethically by aligning their actions with their deeply held values and beliefs. It can be facilitated through various methods, including journaling, guided exercises, group discussions, and conversations with mentors or counselors. Because value clarification can be developed, education is crucial in helping students discover and hold up to their values.

A school's vision and mission go beyond imparting knowledge and skills. They aim to shape students' character and foster a love for what is beautiful, genuine, and authentic. Education's primary objective is to create a school environment where students naturally cultivate virtues and values. Existing curriculum subjects could be used to teach character, including virtue perception and reasoning, through intentional educational efforts (Harrison, Burn, & Moller, 2020). Values make our lives meaningful. Virtue leads to actualizing human beings and fulfilling life's purpose (Arthur, 2021). Teachers discreetly support students to be open-minded and self-determined, to seek a life purpose, and to pursue peak experiences - the "ultimate meaning in life" (Kristjánsson, 2016, p. 714). They are called upon to perform a high and sacred task, to create opportunities for their students to experience "the ideals of truth, beauty and goodness" and "emotions of aesthetic ecstasy and moral and intellectual elevation" (Kristjánsson, 2016, p. 714).

1.2 Drama activities in Religious Education courses

The benefits of enriching teaching with drama activities have been repeatedly demonstrated; therefore, we will not elaborate further. The connection of moral education with drama activities is successfully tested from kindergartens to high schools (Gervais, 2006; Koukounaras-Liagis, 2010). In particular, the Gospel stories are easier to understand when taught interactively through drama activities. Understanding the time's culture, society, traditions, beliefs, and religious customs helps the students comprehend the stories and become more literate about the Gospels, their language, and their settings. Unlike a catechetical system, which seeks students' faith responses, the teaching of scripture should follow an inclusive educational approach (Grajczonek, 2003).

Most students enjoy drama activities, which allow them to participate actively in learning. Through these activities, students learn effortlessly through experiential approaches (Koukounaras-Liagis, 2010a). They put themselves in the hero's shoes and develop empathy when performing a role (Constantinidou, 2022; Edmiston, 2000). The drama activities help the students experience the heroes' emotions, reflect on their motives and thoughts, and live the critical dilemmas they faced (Clement, 2021; Grajczonek, 2003). The main characters' conflicts become the students' conflicts (Rai,

2014). Drama helps students relate aspects of their own lives to those of the characters and draw lessons from the studied stories.

In addition, drama activities enrich the lesson, increase students' interest, and motivate them (Gervais, 2006). Students who otherwise find a class dull and unattractive learn naturally and effortlessly with their active involvement in drama activities. To perform in a drama activity, they must comprehend the plot, the characters, and the interactions. Furthermore, drama activities usually require teamwork and eliminate the fear of expression in front of others (Winston, 2005). Through drama activities, emotions, thoughts, and the body can be engaged in a social context that fosters moral questioning (Gervais, 2006). Everyone can be involved, including the teacher(s) and students. No one is a passive observer waiting for their turn, and everyone has an equal chance to participate in the ongoing development of the drama. Students are encouraged to articulate their thoughts, defend their positions, engage in debate, offer suggestions, and provide justifications (Grajczonek, 2003).

In the literature, there have been several suggestions to integrate drama activities, theater, or theatrical play with Religious Studies courses in Greek schools (Constantinidou, 2022; Koukounaras-Liagis, 2010a, 2010b, 2011; Ladopoulos, 2019; Mparlos, 2018). However, there are fewer examples of this integration in Cyprus (e.g., Hadjioannou & Stephanis, 2023).

According to Koukounaras-Liagis (2011), Theatre in Education programs can effectively change students' attitudes towards diversity in religious courses. The author successfully implemented these programs in Religious Education courses and found that students actively participated, critiqued, argued, compared, and made choices while developing their social skills. All students could participate, collaborate, negotiate, and take responsibility regardless of their religious affiliation. Incorporating performance and drama techniques in Religious Education courses can be an inclusive approach that respects students' cultural and religious identities while avoiding indoctrination or creating religious divisions.

2. Methodology

2.1 Purpose and research question

This pilot study was designed to evaluate the impact of intervention with drama activities (based on Gospel stories) on aspired moral identity.

The pilot study aimed to address the following research questions:

What impact do drama activities (such as conscience alley, hot seating, or voices in the head) based on selected Gospel stories have on aspired moral identity?

How could drama activities based on Gospel stories affect how children reflect on their moral identity?

2.2 Participants

The study group consisted of secondary school students (second year) attending the subject of Religious Education at a public Gymnasium in Nicosia, Cyprus. The researcher and author of this study was the teacher of Religious Education in both the control and intervention groups for the school year 2022-23. The intervention group consisted of two classes of 18 and 20 students. The control group comprised two other classes of 19 and 20 (13 years old). Two students did not agree to participate in the research. Five other students were absent from school and missed some lessons and the post-test. Finally, the intervention and control groups consisted of 35 students each. Intervention Group (N = 35, 17 boys and 18 girls, 13 years old) and Control Group (N = 35, 15 boys and 20 girls, 13 years old).

2.3 Research tools:

(a) *The Value Clarity Questionnaire* (McLoughlin et al., 2022, p. 37), translated into Greek, was used as a pre-test and post-test (quantitative data). The VCQ gauges how soundly individuals comprehend and express their values. It does not evaluate valued actions, rank, or specify valued domains or phenomena. Instead, it measures the clarity with which respondents understand their values. Research indicates that the VCQ has excellent model fit, test-retest reliability, and criterion validity, confirming its ability to measure value clarity rather than valued action. The tool consists of seven questions answered on a five-point Likert scale, from strongly disagree to strongly agree. Every item takes a score from 1 to 5. No item needs a reverse score. The sum of the seven items' scores is the VCQ score for each participant. That is, a participant may take a VCQ score from 5-35. The VCQ's reliability and validity were examined and confirmed by McLoughlin et al. (2022), who conducted a research study with 468 students from the UK with a mean age of 13.92 (SD age =1.50).

(b) *Small text written by students.*

For the second research question, the students reflected on the drama activities they were engaged in and wrote a small text after the end of the intervention in December 2022. They evaluated the drama activities and their impact on their aspirational moral identity. The students were given three guiding questions but were mainly encouraged to express their thoughts and impressions freely by writing a brief paragraph. The guiding questions were: What were your thoughts on the lesson incorporating drama activities? Did the drama activities aid in your comprehension of the character's inner struggles and dilemmas in the Gospel stories? In what way do you believe drama-enriched lessons could potentially impact your perspective on values, and what holds significance to you?

2.4 Procedure and Analysis

The research was conducted for four weeks (2 x 40' lessons per week), from mid-November to the center of December 2022. The intervention was implemented in two Religious Education classrooms at a secondary school in Cyprus with 13-14-year-old students. Another two Religious Education classrooms were chosen to be the control group. Any changes in the experimental group were tested with a pre-test and a post-

test. However, the existence of the control group was deemed necessary to rule out any other factors (such as the teaching of the Gospel stories) that might have changed the aspired moral identity and to isolate the drama activities' effect.

The control and experimental groups completed "The Value Clarity Questionnaire" (VCQ) as a pre-test at the beginning of the research procedure. The experimental and control groups attended 4x40' lessons (1a, 2a, 3a, 4a) discussing four Gospel stories. Additionally, the experimental group had another 4x40' lessons engaging in drama activities (1b, 2b, 3b, 4b) focused on the Gospel stories characters' values, thoughts, motives, and actions. As a result, the experimental group spent twice as much time as the control group studying specific Gospel stories. A more analytic description of the intervention with drama activities is given below. The two groups completed the same VCQ as a post-test a month later. In addition, the experimental group wrote a small text to evaluate the drama activities and their possible impact on them. The quantitative data obtained from the participants were analyzed with SPSS 26 using descriptive statistics, the Mann-Whitney U Test, and the Wilcoxon Signed Ranks Test. Qualitative data were analyzed using content analysis.

2.5 Ethical Considerations:

- Parental and student-informed consent was sought in writing. Students were also informed verbally about the study's purpose, consent, procedure, and duration (Robson and McCartan, 2016, p. 216). Adequate information was also provided about how the research will be used and reported and its benefits. They were reassured that they had the right to decline to participate or withdraw at any time (APA, 2017).
- Drama activities are part of standard teaching procedures. Enriching teaching with drama activities is an approved and applaudable pedagogical method. The control group missed the opportunity to participate in these beneficial and pleasant drama activities during the research procedure. This disadvantage was overcome when lessons with drama activities were designed for the control group after the research.
- Some students might have felt obliged to participate in the research since the researcher was the teacher of the class. Therefore, alternative schoolwork was provided to the students who felt uncomfortable engaging in the drama activities or were unwilling to fill out the questionnaires or write a small text about the drama activities. They were assured that participating in the research was not compulsory, with no consequences for their grades.
- There were not any children with disabilities in the two selected classes. Three children had learning difficulties like dyslexia and ADHD. The lessons were differentiated, containing activities to meet the learning needs of these children as well.

2.6 The intervention

The following is a brief description of the implemented drama intervention. Despite challenges, the characters in the selected scenes from the Gospel stories act in a value-consistent manner. The Gospel stories studied in the Second Grade Gymnasium Religious Studies course are found in a textbook assigned by the Cyprus Ministry of Education,

Sport, and Youth. The book, written by Tsananas and Mparlos in 2006, was previously used in Greek secondary schools as directed by the Greek Ministry of Education and Religious Affairs. While it has been replaced in Greece since 2016, it is still used in the Gymnasium of Cyprus.

1st Scene: John the Baptist preaches in the desert boldly without fear that he may displease the Pharisees or King Herod. He dares to accuse King Herod of committing adultery and taking his brother's wife (Luke 3:19-20, Tsananas & Mparlos, 2006, pp. 45-46).

Students played the "**Hot Seating**" drama activity (Koukounaras-Liagis, 2010b; Neelands & Goode, 2015). One of the students played John the Baptist's role. The other students asked him what he thought when he defended his values, risking his life. "*How did you dare accuse the King himself?*" "*Didn't you know he had the power to imprison you or take your life?*" "*King Herod made a sin; why did you have to pay for his faults? You had an extremely ascetic life with deprivations, offered yourself to God, and helped many people with your preaching; why end your life in prison?*" John Baptist (presented by a student) expressed his thoughts, fears, and dilemmas. "*I might be a fool, throwing myself in the lion's mouth; what am I expecting? King Herod will devour me!*" "*People come from all the sites of Israel to listen to the Lord's word, to find comfort, to confess their sins, and to ask for forgiveness; do I have the right to risk my life?*" "*My Lord chose me to be his prophet, to speak the truth, and to lead his people; how can I shut my eyes and pretend not to see this sin?*" "*If I silence myself to save my life, I will be rightfully accused of cowardice. Who will be left to teach people God's will?*"

2nd Scene: Peter, Andrew, and the sons of Zebedee leave their boat and nets, their only means of livelihood, to follow Jesus (Mark 1:18, Tsananas & Mparlos, 2006, p. 51). Relatives and neighbors might be surprised and consider their actions reckless and foolish.

The students played "**Voices in the Head**" (Koukounaras-Liagis, 2010b; Neelands & Goode, 2015). The class is divided into two groups, representing the characters' conflicting thoughts. Some of the thoughts of Peter and Andrew, John, and Jacob shout, calling them to follow Jesus; at the same time, others urge them to refuse his invitation. "*We found inner peace near Jesus.*" "*He invites us, the illiterate fishermen, to become his disciples!*" "*He is the Messiah our ancestors have been waiting for centuries.*" "*Let us follow Him, but where shall we live? How will we find food? What will become of our families?*" "*Our relatives and friends laugh at leaving them behind to follow This New, unknown Master.*" "*We will leave it all; we will abandon the boat, the nets, and our family. To live close to the Lord is worth every sacrifice.*"

3rd Scene: Matthew leaves his customs office (Matthew 9:9, Tsananas & Mparlos, 2006, p. 51). Students play "**Voices in the Head**" (Koukounaras-Liagis, 2010b; Neelands & Goode, 2015). He gave up a sure source of wealth to follow Jesus and, since then, has lived a life of deprivation. The voices of his conscience show him the magnitude of the difficulties he will face and the extraordinary privilege of being a disciple of Christ. "*How dare I quit my job and leave a secure income? Will I now be able to live in poverty?*" "*Neighbors and friends criticize me for distributing my money to the poor. How could they understand my remorse since I earned all this through steals and frauds?*" "*How much love*

I found near the Lord! All the world's riches cannot be compared with the heavenly goods of the Kingdom of God.” “I gave it my all, yet now I feel prosperous.” “Finally, I can fight for what is truly important in my life.”

4th Scene: Jesus preaches in his hometown, Nazareth. His listeners are astonished and react hostilely to him. They act like a mob, attacking and attempting to kill him (Luke 4:29-30, Tsananas & Mparlos, 2006, p. 55). Indeed, some would admire Jesus and believe his words. Nevertheless, they did not dare to differentiate themselves from the crowd. The students play **“Conscience Alley”** (Koukounaras-Liagis, 2010b; Neelands & Goode, 2015). The whole class is divided into two groups. They represent the different thoughts of an inhabitant of Nazareth who believed in Jesus and was afraid to take his place and defend him. *“What are they doing? They are trying to throw him over the cliff! Why? What wrong has he done?” “He is a prophet! He is the Messiah! He is the Son of God! I want to protest and stop them. I want to protect Him. But how? There are many; I am only one! I cannot act by myself! They might get mad at me! They might attack me! It is better to stay calm and silent. I will leave. I do not want to witness this crime!”*

3. Findings

Quantitative data were analyzed using descriptive statistics and nonparametric tests because the data was not normally distributed. The z-scores of skewness and kurtosis are larger than 1.96 ($p < .005$) for some of the variables for both control and experimental groups, and therefore, the data was not considered normal (Roussos & Tsaousis, 2020). The nonparametric Wilcoxon test was consequently preferred over the paired sample t-test.

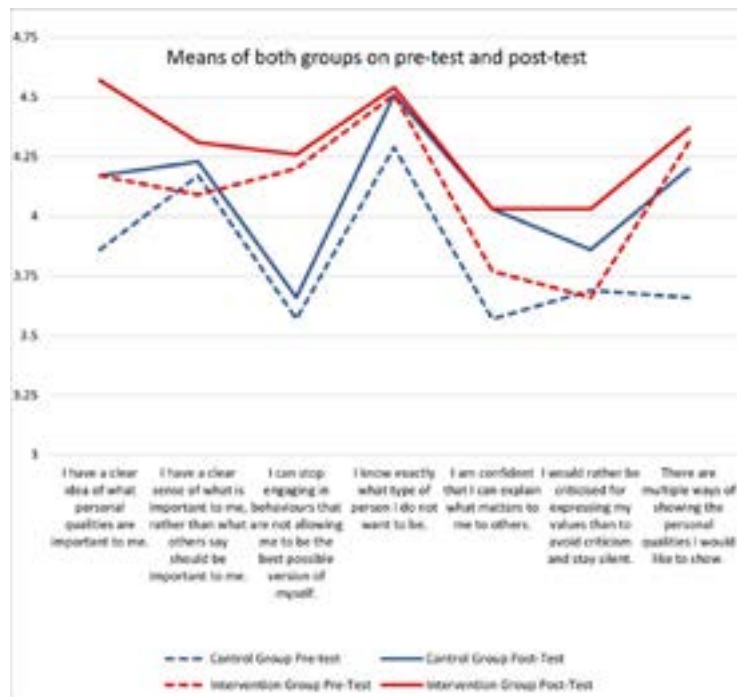


Chart 1. Means of the scores of each item on the pre- and post-tests for both groups

Chart 1 presents the means of both groups' pre-test and post-test items. The red color is used for the results of the intervention group, while the blue is for the control group. The means of post-test items are depicted with a continuous line, while the means of pre-test items are displayed with a dashed line.

3.1 The control and experimental groups differed significantly at the VCQ pre-test.

A primary observation (Chart 1) is that even before teaching the Gospel stories, the control group had a lower mean than the intervention group at almost every component of the VCQ. A Mann-Whitney U test confirmed this. The VCQ total pre-test scores of the control group were significantly lower ($Mdn = 26.00$, $n = 35$) compared to the intervention group's ($Mdn = 30.00$, $n = 35$), $U = 415.00$, $z = -2.33$, $p < .05$, with a small (according to Cohen, 2018) effect size of $r = .28$.

Table 1. The mean for each item of the VCQ for the control and the intervention groups

	Control group N = 35					Intervention group N = 37				
	Pre-test		Post-test		Dif.	Pre-test		Post-test		Dif.
	Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.		Mean	Std. Dev.	Mean	Std. Dev.	
1. I have a clear idea of what personal qualities are important to me.	3.86	.69	4.17	.79	+ .31	4.17	.66	4.57	.66	+ .40
2. I have a clear sense of what is important to me, rather than what others say should be important to me.	4.17	.99	4.23	.65	+ .06	4.09	1.15	4.31	1.02	+ .22
3. I can stop engaging in behaviours that are not allowing me to be the best possible version of myself.	3.57	1.09	3.66	1.14	+ .09	4.20	.80	4.26	.78	+ .06
4. I know exactly what type of person I do not want to be.	4.29	.93	4.51	.89	+ .22	4.51	.78	4.54	.85	+ .03
5. I am confident that I can explain what matters to me to others.	3.57	1.09	4.03	.89	+ .46	3.77	1.03	4.03	1.07	+ .26
6. I would rather be criticised for expressing my values than to avoid criticism and stay silent.	3.69	1.30	3.86	1.03	+ .17	3.66	1.40	4.03	1.04	+ .37
7. There are multiple ways of showing the personal qualities I would like to show.	3.66	1.08	4.20	1.02	+ .54	4.31	.80	4.37	0.73	+ .06
Total Score	26.80	3.86	29.00	3.78	+2.20	28.71	4.02	30.11	3.92	+1.40

3.2 The experimental and control groups' total post-scores did not differ significantly.

Accordingly, a Mann-Whitney U test was run to compare the two groups' post-test scores. It revealed a non-significantly lower total post-score for the control group ($Mdn = 29.00$, $n = 35$) compared to the total post-score of the intervention group ($Mdn = 31.00$, $n = 35$), $U = 453.00$, $z = -1.18$, $p = .060$, with a small effect size of $r = .22$.

3.3 The score for each VCQ item and the total score increased for both groups.

Chart 1 shows an increase in the control and intervention groups' post-score on each item of VCQ. The degree of this increase is depicted in Table 1, which presents the mean for each item of the pre-test and the post-test for each group. For the intervention group, the rise of the mean scores of the first and sixth items was more considerable; for the control group, the mean scores of the seventh and fifth items increased the most.

Table 2. Wilcoxon Signed Ranks Tests for the Intervention Group

	Median Pre-Test	Median Post-Test	z	Sig.	r
1. I have a clear idea of what personal qualities are important to me.	4.00	5.00	-3.30	.001*	.39
2. I have a clear sense of what is important to me rather than what others say should be important to me.	4.00	5.00	-.98	.329	-
3. I can stop engaging in behaviours that are not allowing me to be the best possible version of myself.	4.00	4.00	-.54	.593	-
4. I know exactly what type of person I do not want to be.	5.00	5.00	-.24	.813	-
5. I am confident that I can explain what matters to me to others.	4.00	4.00	-1.42	.156	-
6. I would rather be criticised for expressing my values than to avoid criticism and stay silent.	4.00	4.00	-1.77	.076	-
7. There are multiple ways of showing the personal qualities I would like to show.	5.00	4.00	-.57	.564	-
Total Score	30.00	31.00	-2.65	.008*	.32

3.4 Only the first item score and the total VCQ score increased significantly for the intervention group.

As seen from Tables 2 and 3 with the Wilcoxon Signed Ranks Tests results for each of the two groups, the first item is the only item for which both groups have a statistically significant increase compared to the pre-test. A Wilcoxon Signed Ranks Test revealed that the intervention group's post-test score for the item "I have a clear idea of what personal qualities are important to me" was significantly higher ($Mdn = 5.00$, $n = 35$) compared to the pre-test score ($Mdn = 4.00$, $n = 35$), $z = -3.30$, $p = .001$, with a moderate effect size ($r = .39$).

Although the scores of the experimental group on the individual VCQ items have not significantly increased after the intervention, the rise in the overall score of the VCQ is statistically significant. A Wilcoxon Signed Ranks Test revealed that the intervention group's total post-test score was significantly higher ($Mdn = 31.00, n = 35$) compared to the pre-test score ($Mdn = 30.00, n = 35$), $z = -2.65, p < .05$, with a moderate effect size ($r = .32$).

Table 3. Wilcoxon Signed Ranks Tests for the Control Group

	Median Pre-Test	Median Post-Test	z	Sig.	r
1. I have a clear idea of what personal qualities are important to me.	4.00	4.00	-2.18	.029*	.26
2. I have a clear sense of what is important to me rather than what others say should be important to me.	5.00	4.00	-0.41	.682	-
3. I can stop engaging in behaviours that are not allowing me to be the best possible version of myself.	4.00	4.00	-.31	.760	-
4. I know exactly what type of person I do not want to be.	5.00	5.00	-1.35	.174	-
5. I am confident that I can explain what matters to me to others.	4.00	4.00	-2.16	.031*	.26
6. I would rather be criticised for expressing my values than to avoid criticism and stay silent.	4.00	4.00	-1.21	.227	-
7. There are multiple ways of showing the personal qualities I would like to show.	4.00	5.00	-2.92	.003*	.35
Total Score	26.00	29.00	-3.81	.000*	.45

3.5 Three VCQ item scores and the total VCQ score increased significantly for the control group.

More impressive were the changes for the control group. Table 3 shows that three items (the seventh, the first, and the fifth) presented significant growth. The Wilcoxon Signed Ranks Test displayed a significantly higher post-score for item 7, “*There are multiple ways of showing the personal qualities I would like to show*” ($Mdn = 5.00, n = 35$), than the pre-score ($Mdn = 4.00, n = 35$), $z = -2.92, p = .003$, with a moderate effect size ($r = .35$). A higher post-score was reported for the item “*I have a clear idea of what personal qualities are important to me*” ($Mdn = 5.00, n = 35$) compared to the pre-test score ($Mdn = 4.00, n = 35$), $z = -2.18, p < .05$, with a small effect size ($r = .26$). Another significant increase was noted for the item: “*I am confident that I can explain what matters to me to others*”. The Wilcoxon Signed Ranks Test estimated a higher post-score ($Mdn = 4.00, n = 35$) than the pre-score ($Mdn = 4.00, n = 35$), $z = -2.16, p < .05$, with a small effect size ($r = .26$).

It is noticeable that the overall VCQ post-score for the control group grew significantly ($Mdn = 5.00, n = 35$) compared to the pre-score ($Mdn = 4.00, n = 35$), $z = -3.81, p < .001$, with a moderate (almost strong) effect size ($r = .45$). The increase in the control group's total score is greater than that of the intervention group's.

Below are the graphs with the frequencies of the answers in percentage for the questionnaire items that showed a statistically significant increase according to the Wilcoxon Signed Ranks Tests. The frequency graphs for the remaining items are presented in the Appendix.

Chart 2. Frequencies in percentages for item 1: Significant increase for the intervention group

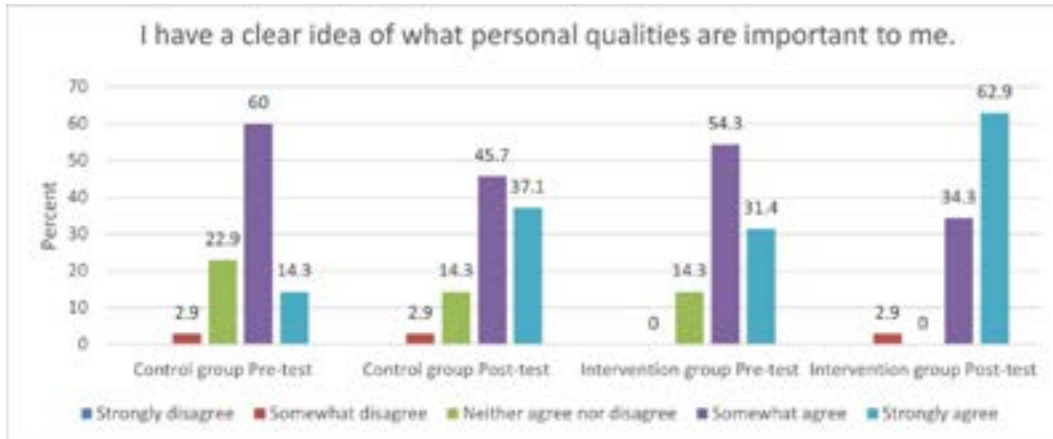


Chart 3. Frequencies in percentages for item 7: Significant increase for the control group

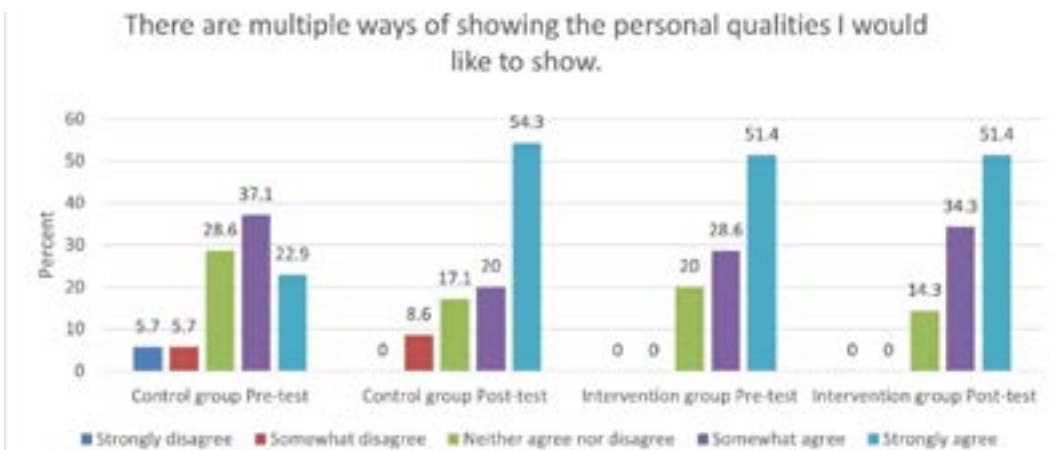
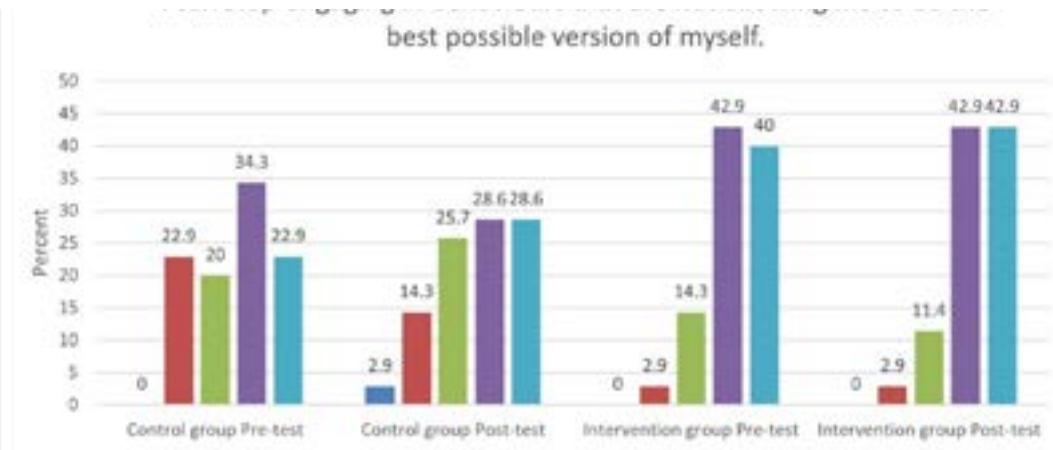


Chart 4. Frequencies in percentages for item 5: Significant increase for the control group



3.6 Drama activities helped students reflect on their moral identity.

Even though a clear impact of the drama activities on students' aspired moral identity is not evident from the quantitative data, the students' small texts attest to it. *"I think the drama activities helped me quite a bit. They influenced me; I think with what we did, I have become a better person. I stepped into the heroes' shoes and understood how they felt". "The drama activities influenced how I think about my character. Now, I understand how important it is to have and defend values". "I was puzzled by the drama activities. I was forced to put myself in the heroes' shoes and think about their feelings at certain moments. I thought, "If I were in their place, what would I do?" "With the drama activities, Gospel stories influenced me the most. I became aware, and I became a better person".*

The Gospel stories' portrayal of characters' inner struggles through drama activities caused the students to contemplate their values, what they deem important in their lives, and whether they possess the bravery to uphold those values when challenged by others, and if they have the strength to defend them.

3.7 Some students became more determined to defend their values, while others did not.

The quantitative data show an almost significant increase for the item: *"I would rather be criticized for expressing my values than to avoid criticism and stay silent."* Indeed, some students expressed their decisiveness to preserve their values. *"I find that drama activities for Gospel stories can positively influence my own beliefs and feelings. I want to be able to defend my values vigorously when others underestimate and disrespect them."* *"I want to be able to defend my values with the same mental vigor when others mock or reject them because they are significant."* *"The drama activities helped me understand better the inner struggle of the characters of the Gospel stories because we had to put ourselves in their place and think as they thought."*

Very few students hesitate to declare their determination to hold onto their values no matter what it costs. *"I wish I could defend my values with the same mental fortitude as the characters in evangelical stories. For me, it is challenging. But I try not to be influenced to follow my values when others don't believe in me, mock me, and reject my values."* *"I wish I could defend my values, but I believe that, in some cases, I would not. Many say that they will defend their values, but this is not generally being implemented."* *"I find that upholding and defending your views and values is not frequent enough nowadays. There are many reasons, but one is the fear that others will reject and mock them."* *"I would love to express my opinions and ideas without fear that others might reject me and leave me alone. I want to be able to defend myself at critical moments when I know I won't have someone to help me stand when others throw me down."*

3.8. Drama activities may have a future effect on students.

All the students described the lessons with drama activities as "more vivid," "livelier," and "more comprehensible." Some accepted that it was a trigger to think. *"Drama activities helped me realize that even the saints, perhaps, had second thoughts. They faced dilemmas*

until they took final decisions consistent with their values.” “Drama activities were a way to express ourselves freely and share our thoughts. They make me wonder, “What would I do if I were in the position of the main character?” I’m not sure.” Some students declared that nothing changed about the way they think about aspired moral identity. They already had an apparent image of the person they wanted to be. *“I enjoyed the drama activities; they made the lesson livelier. But I don’t think they influenced how I feel about values and what’s important to me.”* Some others look at the possibility of a future benefit from drama activities based on a Gospel story. This possibility is confirmed by Achituv and Lichtenstein’s study (2023, p. 192) which observed a remembrance of Bible stories from childhood that are meaningful later in life “mainly related to the social and value-centered messages of these stories.”

“The drama activities were very innovative and made our lesson more interesting. However, I don’t think they made me change my thinking; it doesn’t change how you feel so soon. However, I was faced with some dilemmas, and I was puzzled. Perhaps later in life, when I grow up, I will remember the attitude of some of these characters and their words, and they will protect me in my life.”

4. Discussion of findings

The study presented here is a pilot study. Even though the quantitative data did not demonstrate an apparent overall effect of the planned drama activities (based on Gospel stories) on students’ intended moral identity, the process is not pointless and useless. The problematic points highlighted can determine future research. Implementing the drama activities intervention on a large sample and for a more extended period might have given more spectacular results. Analyzing the characters’ inner struggles in the gospel stories positively affected the students’ aspiring moral identity. Though not as clear from the quantitative data, the contribution of drama activities to this positive effect was more distinct from the students’ statements in the small text they wrote.

If we examine the reasons for the subtle increase in the overall VCQ score of the experimental group, we should concentrate on the high pre-scores of the experimental group. If a 5-point rating was given from the beginning, there was no way to depict any other improvement.

Although the findings are not sufficiently enlightening about the effect of the intervention on students’ intended moral identity, they prove encouraging for the level of clarification of values that students are presented to have.

According to the results of the students’ self-reports, they have a clear image of the qualities of the character they do not wish to have. On the other hand, they are aware of the characteristics they want to embody, and this awareness became even stronger after the lessons about the Gospel stories (with and without the intervention).

It could be argued that Gospel stories send very loud messages and that their usual teaching, even without drama activities, greatly influenced the control group. Teaching

and more extended discussions with the control group have helped improve the verbal explanation of values (item 5) and various ways to express them.

The increase (.37) in the average from $M = 3.66$ to 4.03 for the intervention group was noticeable but not statistically significant for point 6: “*I would rather be criticized for expressing my values than to avoid criticism and stay silent*”, while the control group showed an increase only (.17), from $M = 3.69$ to 3.86. It could be somewhat arbitrarily assumed that the examples of the characters in the Gospel stories who vigorously defended their values contributed to this change. However, there are some students expressing hesitation and even fear to assert their values when it costs. Adolescents must recognize how social and cultural influences affect their values and decisions (Mosconi & Emmett, 2003), even if they’re not prepared to defend those values.

5. Strengths and limitations of the research

5.1 Strengths of the design

- The research tool VCQ was assessed for “concurrent validity, discriminant validity, internal reliability, test-retest reliability, predictive validity, and incremental criterion validity” (McLoughlin et al., 2022).
- The data were obtained from two comparable groups (the intervention and control groups had the same number, age, and subjects taught by the same teacher).
- The intervention was designed as part of the teaching procedure. The drama activities were based on Gospel stories indicated by the curriculum. Enriching lessons with drama activities is widely considered beneficial and fun; therefore, the parents did not hesitate to consent, and most children enjoyed participating.

5.2 Limitations of the design

- The intervention group had high pre-test scores.
- The VCQ was translated from English to Greek. The tool has not been revalidated in Greek or in the context of Cyprus. Future research can be employed to examine the tool’s reliability and validity using an adequate sample size.
- Data were collected from self-reports. There may be errors due to misunderstanding some questionnaire items, an inability to self-assess, or a desire to present a better self-image.
- A semi-structured interview with focus groups might have been more appropriate for collecting qualitative data. Permission for interviews was not granted because focus groups would have been designed during school at the expense of lesson time. The written text was an alternative, a less preferable solution.
- This research is a pilot study. The sample was small. The sample choice was not random but convenient. The sample consisted of students whom the researcher teaches. Therefore, the results cannot be generalized.

- The time of the investigation was limited. The changes in the declaration of values might not be observed so soon. The Gospel stories chosen were those that were to be taught in November according to the curriculum of the Second Gymnasium. The research was designed in a way that did not disrupt the children's curriculum. Perhaps some other Gospel stories would have better favored the clarification of values.

6. Summary and recommendations

This pilot study attempts to estimate the effect of certain drama activities based on Gospel stories on aspired moral identity. It also provides information about how drama would help children reflect on their moral identity.

An intervention with drama activities based on Gospel stories was designed and implemented in a secondary school in Nicosia (Cyprus). The sample consisted of students who attended the Religious Education course taught by the researcher. The students were divided into experimental and control groups for the research. All the students were taught the same four Gospel stories, and the intervention group was additionally engaged in drama activities. Both groups completed the *Virtue Clarity Questionnaire* (McLoughlin et al., 2022) as a pre-test and a post-test. After the intervention, the experimental group wrote a short text to reflect on the impact of drama activities on their learning and moral identity.

Nonparametric tests revealed that the experimental group had a significantly higher total VCQ pre-test score than the control group. Both groups significantly increased the post-test score compared to the pre-test. However, the difference between the total post-scores of the two groups did not prove significant. The post-score for the item “*I have a clear idea of what personal qualities are important to me*” was significantly higher than the pre-test score for both groups. The findings indicated that the control group benefited from teaching the Gospel stories and increased the score of some components of the VCQ, which were lower than the experimental group at the pre-test. Most students declare their preference for drama activities that add life to the lessons. They confirmed that drama activities made them considerate about values and the type of person they wanted to be. Some doubted the possibility of character change due to some drama activities without ruling out this happening in the future.

Although it does not emerge clearly from this study, drama activities based on Gospel stories could have a beneficial effect on clarifying the values that students consider significant for them.

Recommendations for further studies:

- A future investigation into the type and content of drama activities included in the intervention should precede.
- In a future redesign of the research, it would be helpful to have an instrument that measures the degree and type of each student's involvement in drama activities and to make a correlation between students' involvement in drama activities and their post-test scores.

- 13-14-year-old students might not comprehend the questionnaire items similarly. An identical discussion with all the involved groups about the meaning of the items of the Value Clarity Questionnaire would reduce misunderstandings.
- A larger sample for the study may demonstrate the effect of drama activities more clearly.
- The intervention time could be extended to a semester or even a year.

Incorporating drama activities into Religious Studies classes can significantly enhance the teaching experience. Students eagerly participate in drama activities and have the chance to express themselves, develop empathy, deeply contemplate values, and envision their aspired moral identity. Enriching the teaching of a Gospel story with drama activities allows students to experience the inner conflicts, moral dilemmas, and spiritual struggles of characters who serve as role models. Future research could investigate the most impactful types of drama activities on students' moral identity and the benefits of consistently implementing drama activities in the Religious Studies course.

Acknowledgement

This paper was based on an assignment conducted for the requirements of the Module «Character Education Interventions in Organisations» of the MA Character Education Programme of the University of Birmingham under the supervision of Dr Shane McLoughlin to whom I owe special thanks for his guidance and support.

Bibliography

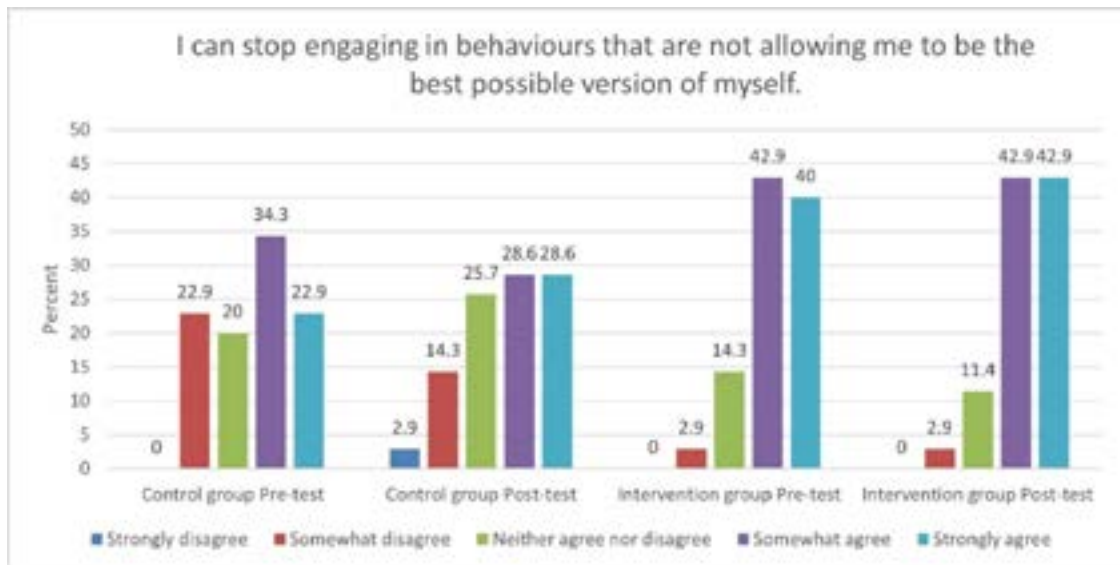
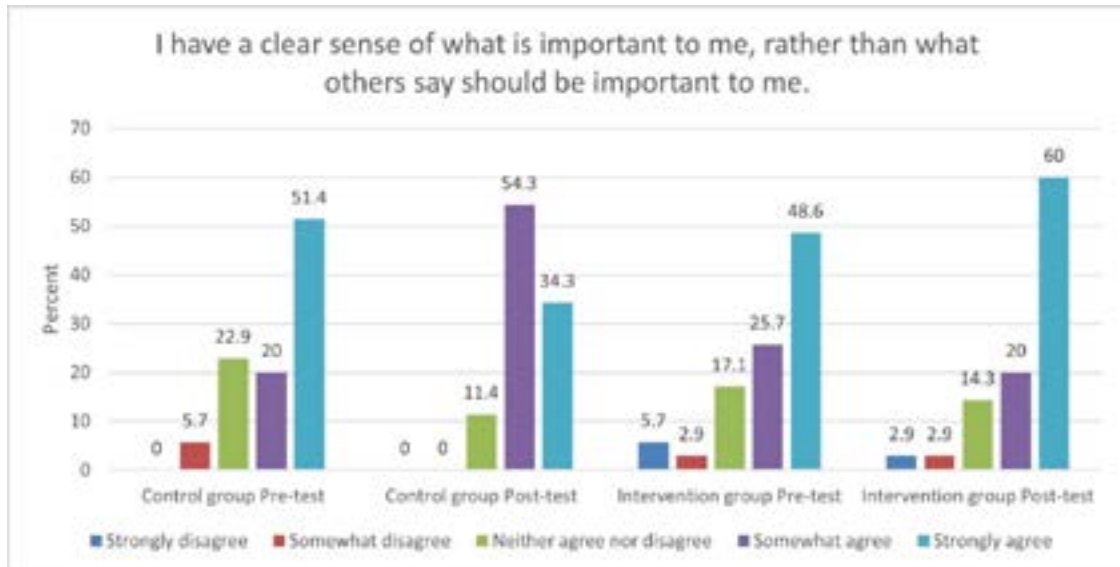
- Achituv, S. & Lichtenstein, R. D. (2023). Which of the Bible stories do you remember? The significance of selected Bible stories for early childhood education students. *British Journal of Religious Education*, 45(2), 186-199. <https://doi.org/10.1080/01416200.2022.206143>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (2002, amended effective June 1, 2010, and January 1, 2017). <http://www.apa.org/ethics/code/index.html>
- Arthur, J. (2021). *A Christian Education in the Virtues: Character Formation and Human Flourishing* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003141877>
- Clement, P. (2021). The use of creative drama in inculcating moral values to children. *Dougirei Journal of Education*, 13, 182-185.
- Cohen, L. Manion., L., & Morrison. K. (2018). *Research Methods in Education*. 8th edition. London & New York: Routledge Falmer.
- Constantinidou, S. (2022). Playwriting and Dramatisation as learning tools in the Religious Studies course. [H Θεατρική Γραφή και η Δραματοποίηση ως εργαλεία μάθησης στο μάθημα των Θρησκευτικών]. *Issues of Religious Education [Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών]*, 4(1), 217-230. Available at: <https://ejournals.lib.auth.gr/religionseducation/article/view/9126/8537> (Accessed 2 October 2023)

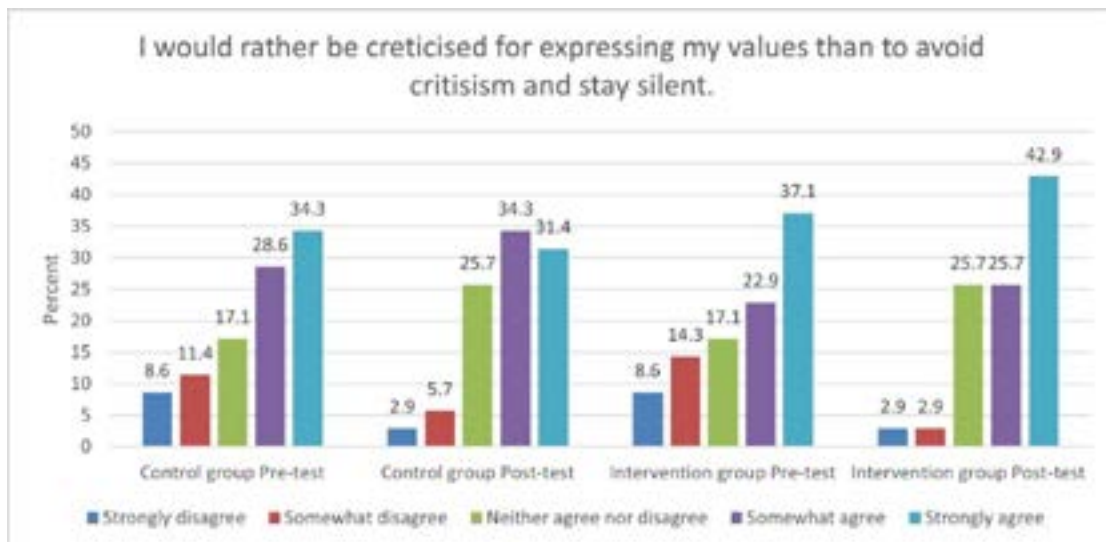
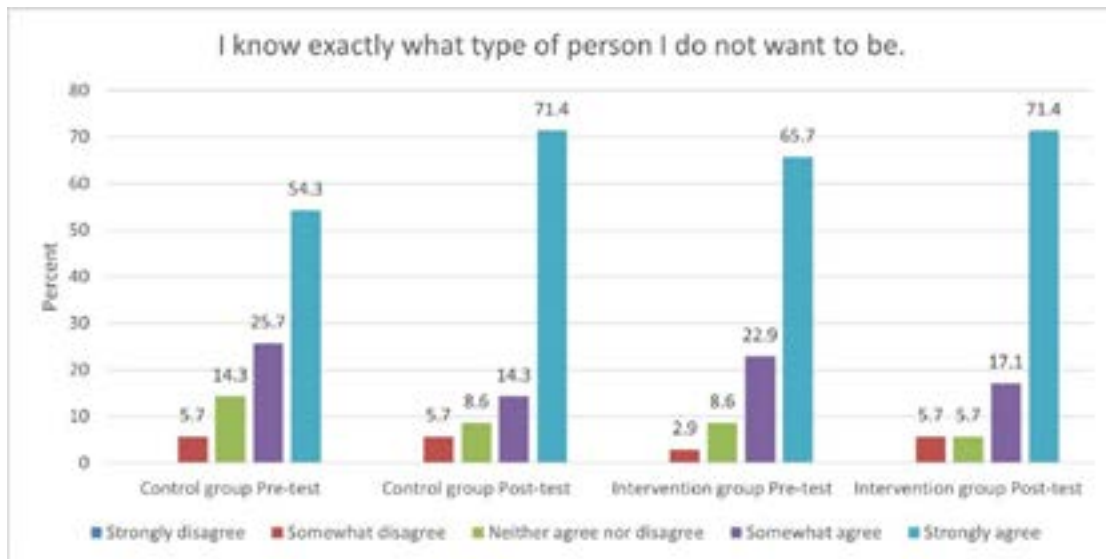
- Edmiston, B. (2000). Drama as Ethical Education. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 5(1), 63-84. <https://doi.org/10.1080/135697800114203>
- Gervais, M. (2006). Exploring moral values with young adolescents through process drama. *International Journal of Education & the Arts*, 7(2). Retrieved [date] from <http://ijea.asu.edu/v7n2/>.
- Grajczonek, J. (2003). The drama of teaching the Gospels: what works in the catholic preschool? *Journal of Religious Education*, 51(3), 59-63.
- Hadjioannou, E., & Stephanis, C. (2023). Religious Studies Course and Multimodal Teaching. [Μάθημα Θρησκευτικών και Πολυτροπική Διδασκαλία]. *Issues of Religious Education [Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών]*, 4(1), 818-829. Available at: <https://ejournals.lib.auth.gr/religionschooling/article/view/9290> (Accessed 2 October 2023).
- Harrison, T., Burn, E., & Moller, F. (2020). Teaching Character; Cultivating Virtue Perception and Virtue Reasoning Through the Curriculum. *Educational Review*, 72(5), 617-634. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.153>
- Koukounaras-Liagis, M. (2010a). "If school was like this, I'd like to go all day." Theatre Education Programs: the proposal for the new school. ["Αν ήταν έτσι το σχολείο, θα ήθελα να πηγαίνω όλη την ημέρα». Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα: η πρόταση για το νέο σχολείο]. *Education and Theatre, [Εκπαίδευση και Θέατρο]*, 11, 43-53.
- Koukounaras-Liagis, M. (2010b). *Educators in action. New multimodal teaching. [Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική]*. Athens: Grigori Publications.
- Koukounaras-Liagis, M. (2011). Can an educational intervention, specifically Theatre in Education, influence students' perception of and attitudes to cultural and religious diversity? A socio-educational research. *British Journal of Religious Education*, 33(1), 75-89. <https://doi.org/10.1080/01416200.2011.523526>
- Kristjánsson, K. (2016). Flourishing as the aim of education: Towards an extended, 'enchanted' Aristotelian account. *Oxford Review of Education*, 42(6), 707-720.
- Ladopoulos, G. I. (2019). From the theatrical stage to the teaching practice: Application to the new curriculum in Religious Studies of the 3rd High School (Connection with Educational Drama & Intersubjectivity). [Από τη θεατρική σκηνή στη διδακτική πράξη: Εφαρμογή στο νέο πρόγραμμα σπουδών στα Θρησκευτικά Γ' Γυμνασίου (Σύνδεση με Εκπαιδευτικό Δράμα & Διαθεματικότητα)]. *Issues of Religious Education [Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών]*, 2(1), 303-311. Available at: <https://ejournals.lib.auth.gr/religionschooling/article/view/6871/6770> (Accessed 02 October 2023).
- McLoughlin, S., Stapleton, A., Pendrous, R., Oldham, P., & Hochard, K. (2022). Development and preliminary validation of the value clarity questionnaire in adults and adolescents. *PsyArxiv*, <https://doi.org/10.31234/osf.io/u97q3>
- Mosconi, J., & Emmett, J. (2003). Effects of a Values Clarification Curriculum on High School Students' Definitions of Success. *Professional School Counseling*, 7(2), 68-78. <http://www.jstor.org/stable/42732546>
- Mparlos, A. (2018). We experientially explore the story of Zacchaeus. A didactic proposal based on Educational Drama. [Διερρευνούμε βιωματικά την ιστορία του Ζακχαίου. Μια διδακτική πρόταση με βάση το Εκπαιδευτικό Δράμα]. *Synaxi [Σύναξη]*, 148, 75-84.

- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring Drama Work: 100 Key Conventions for Theatre and Drama* (3rd ed). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rai, R. (2014). Comparative effectiveness of value clarification and role-playing value development models for selected values for primary school students. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(1), 28-34.
- Robson, C., & McCartan, K. (2016). *Real World Research. A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. (4th ed). London: John Wiley & Sons Ltd.
- Roussos, P., & Tsaousis, Y. (2020). *Statistics applied to the social sciences using SPSS and R. [Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες με τη χρήση του SPSS και του R.]* Athens: Gutenberg.
- Sagiv, L., Roccas, S., Cieciuch, J., & Schwartz, S.H. (2017). Personal values in human life. *Nature Human Behaviour*, 1, 630–639. <https://doi.org/10.1038/s41562-017-0185-3>
- Tsananas, G., & Mparlos A. (2006). *Religious Studies. New Testament. The Jesus Christ and his work. Second Grade Gymnasium [Θρησκευτικά. Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του. Β' Γυμνασίου]*. Greece, Ministry of Education and Religious Affairs, Culture and Sports: Institute of Computers' Technology and Diophantos Editions.
- Winston, J. (2005). *Drama, narrative and moral education*. Routledge.

Appendix:

Charts of frequencies in percentages (not included in the main text) of the VCQ items. Pre- and post-test scores for the control and intervention groups.





Η **Ανδρούλα Ιωάννου** υπηρέτησε ως δασκάλα Δημοτικής Εκπαίδευσης (1992-2010) σε δημόσια δημοτικά σχολεία της Κύπρου. Από το 2010 μέχρι και σήμερα εργάζεται ως καθηγήτρια Θρησκευτικών σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης στη Λευκωσία. Οι βασικές σπουδές της περιλαμβάνουν: Πτυχίο Δασκάλας της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Κύπρου, εξομοίωση πτυχίου από το Παιδαγωγικό Τμήμα του Ε.Κ.Π.Α. και Πτυχίο Θεολογίας από το Ε.Κ.Π.Α. Παρακολούθησε μεταπτυχιακές σπουδές στα θέματα: Εκπαιδευτική Ηγεσία Μ.Α. στο Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Γνωστική και Εκπαιδευτική Ψυχολογία Μ.Α. στο Πανεπιστήμιο Κύπρου και Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία Μ.Α. στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο - Ε.Α.Π. Από τον Νοέμβριο του 2019 είναι υποψήφια διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου με επιβλέποντα τον καθηγητή Πολύκαρπο Καραμούζη. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται σε θέματα Θεολογίας, Θρησκευτικής Παιδείας, Κοινωνιολογίας της Θρησκείας, Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας και Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας.

Greek School Religious Textbooks for Transdisciplinary Visual Encounters

Konstantinos A. Diamantopoulos
Religious Education Teacher, diamandkon@outlook.com.gr

Abstract

In Greek education, religious textbooks play a significant role and are often the primary source of learning material. This study explores the visual components of Greek secondary religious textbooks. It aims to answer questions about the types of visuals used, their content and placement, and how they interact with the text. The research employs a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative processes. The study also examines the issue of “otherness” and how the visuals in the textbooks can stimulate students’ participation and engagement regardless of their color, nation, or personal beliefs. The findings suggest that an interdisciplinary approach to learning and personal stimulation through inter-social and interreligious connections can effectively address the issue of otherness. The study’s results confirm the above hypothesis and provide interesting insights into the dynamics of religious textbook visuals.

Keywords: visuals, interdisciplinary approach, otherness, connection, correlation

1. Theoretical background

There has been a tremendous shifting process concerning (upper)secondary religious textbook material over the last ten years, which primarily consists of the fruit of educational and theological discussions and processes among peers, while on the other hand, derives from the changing of the political scenery in power (Zachos & Michailidou, 2014, p. 1). The latest religious textbooks combine pictorial wealth framing in almost every didactical unit. Nevertheless, the general pedagogical and communicative stances of many scholars worldwide still advocate introducing pictures into text (polymorphism), transmitting knowledge more vividly, and creating a smooth cognitive experience of the message served for the student.

The main pedagogical principle is grounded on enhancing the cognitive part instead of an abstract and stripped visual aspect of learning (Tursunmurotovich, 2020, p. 98), cultivating such a knowledge consolidation and deepening mental climate (Tursunmurotovich, 2020). Furthermore, the didactical pictures provide an extra working space for students to criticize and analyze the textual material efficiently (Guo et al., 2018, p.244). The eye-catching concept also works for the case, while the front and

back covers of the books (or at least one) are also pictorial and serve the eye attraction mode of the students (Guo et al., 2018).

Four categories of pictures seem to be provided: a) Orthodox religious images, b) interreligious images, and c) modern photos and artful illustrations. Often, picture captions provide additional theological, historical, and social stimulation for further study. There is no systematic division of the pictorial material in the textbooks, which is rather multi-scattered in the content spectrum. Group tasks and individual exercises follow at the end of each unit; some are grounded in specific visual content (Li, 2017, p. 57). All the above image groups serve a logical-based learning methodology illustrated by precise footsteps: a) eye capturing, b) extrinsic curiosity cultivation, c) intrinsic exploration of the visuals, and d) stimulation and critical thinking.

Eye-capturing mode creates the initial bond between the textbook and the future reader (Magn et al., 2020, p. 759). The extrinsic curiosity cultivation mode makes curiosity rise and develop, and the intrinsic exploration mode facilitates reading and deep study (Ajibade & Elemi, 2012, p. 163). At the same time, the mind is stimulated at the end and starts to synthesize and criticize the material.

After the above illustration, it is regarded seminal to mention the main aspects and goals of the present research: a) to provide empirical evidence of the recent religious textbooks' visual behavior, b) to provide empirical evidence of the kind of visuals used, c) to examine the connection between the visuals and the textual material and d) to examine the approach of the otherness (diverse ideas emerging by students of a multi-cultural classroom). Before analyzing the above goals, two main noteworthy concepts emerge from the division mentioned: visualization and critical process (Ajibade & Elemi, 2012).

1.1 Visualization and critical processes anatomically

The human brain functions visually (Stark, 2001, p. 126), with cortical neurons transmitting optical signals (Stark, 2001) from environmental images to the brain through reverse mirroring mode (Ramachandran & Altschuler, 2009, p. 1693). This process recreates the whole picture in the brain like a puzzle game (Kiorpes, 2016, p. 11384), with the object brain definition following as a subconscious content task. The prefrontal cortex and the hippocampus develop the critical and recall processes in the individual's memory bank (Miller & Kohen, 2001). The brain works as a net (Deco et al., 2008, p. 1), connecting thousands of neurons for information transmission (Deco et al., 2008). However, research shows that a sophisticated matrix for decoding visual stimulations and the subsequent processing of informational and social experiences plays a crucial role in the brain's holistic formation. The prefrontal cortex objectifies initial visualizations for analysis and decision-making products.

So, when visualization makes critical connections, the binding process provides individual or social significance. Every significance derived by optical stimulation supports the social and biological sustainment of the person since the latter cannot live without physical provision and personal or social meaning. Both significantly affect the existence, duration, development, and thriving of an individual in modern civilization. In addition,

the current social nutrition of humans is the significance of things, which means the relations developed among them and their consequent impact on every individual following their own lives. In that concept, social connections are merely regarded as a fruit of the inside brain matrix, which is plastic (Jäncke, 2009, pp. 521-538) and constantly being developed, especially in students of middle education. Education is a critical but not unique source of finding significance, especially religious education since the latter reads the social letter's symbolic meaning and finds the hidden importance beside the typos. If that is the case, religious education is a monstrous burden for the survival of human civilization as a denoting inheritance.

Textbooks, for instance, include a comprehensive social meaning platform structured by textual and pictorial utility (Houts et al., 2006, p. 174). A message to be provided to students is always at the center of the didactical process. This message should be certain, solid, and multi-referenced. The latter means that by helping students effectively and facilitating synthesis and critical thinking, the message should relate to various cognitive disciplines, providing different parts of the meaning puzzle. In that concept, the interdisciplinary symbolic approach to learning finds its ground in the Greek textbook visualization through text and images combined (Leeuwen, 2005, p. 1).

1.2 Greek religious textbooks and the interdisciplinary symbolical approach

Religious textbooks are a helping tool for religious education and teaching and a reference teaching basis for the didactical process (Erricker, 2010, p. 33). All (or most) disciplines follow the same politics (Foster, 2011, p. 5)¹ when the teaching areas facilitate the textbook context. According to Greek educational reality, the (upper) secondary education disposes of religious textbooks for both levels, secondary and high school², which include three grades each. Every grade disposes of a unique reference textbook according to which the religious education teacher must perform their teaching process grounded in the related curriculum (Erricker, 2010). This obligation does not include the official usage of other religious textbooks (Dinama, 2015, pp. 42-43) since the multiplicity of reference textbooks has yet to be officially established in the Greek educational system.

Nevertheless, every religious teacher feels free to supplement any other source of educational information, including every necessary book for unit planning, with web material, related multimedia, articles from the imprint or digital press, and so on. Academic freedom in Greece is quite popular in disciplines that do not require final exam assessment. The latter means that in the context of religious education, at the end of each semester, a recap test occurs. At the end of the final semester, the religious education teacher could also choose between performing a test or a written assignment. In every case, the teacher's planning should follow the assigned curriculum based on the religious textbook provided (Keast & Council of Europe, 2007, p. 120).

Although the teaching course is set, the creative dynamics of the theological discipline

1 Foster claims that academics from the school textbook may be roughly divided into two camps: (a) those who uphold the critical and analytical structure and (b) those who uphold the historical structuralism.

2 High school education is equivalent to upper secondary education.

are not framed. The religious teacher could use necessary didactical means to facilitate the student's learning and understanding by enriching and grouping the didactical material according to the required circumstances (Keast & Council of Europe, 2007, p. 65). The latter could be accelerated when a connection is made between the provided material and the new one found. Those links could not be manifested in an accurate and absolute way since the prospects and intentions of each teacher differ significantly. The only way such an endeavor can be achieved is through an interdisciplinary symbolic approach to learning (Hummel, 2010, p. 959). The latter relates to positioning hints and symbolical elements in the textbook (Hummel, 2010), which can drive students' minds toward other areas of knowledge and thinking. Including textual components is one approach, but text and image combinations could offer much more (Nugent, 1982, pp. 163-174). Visual material is an essential component of didactics used as a paradigm or stimulus. Both functions serve the leading cause: *understanding and connecting*. When speaking in terms of wholistic cognition, *one cannot survive without the other* (Schnotz et al., 2014, p. 974). The learning process is grounded in finding connections (Greco & Sosa, 1999, p. 92) to discover new knowledge or enlighten existing ones. The problem that occurred is what might happen when there is no current knowledge in the first place. The previous issue can be solved by creating an experience (Bruner & Olson, 1973, p. 125). The latter could be quickly and gradually formulated through dynamic symbolism, which can stimulate the brain and memory. A fundamental pre-knowledge basis³ occurs through that stimulation, shaping and expanding the preexisting experience. Through that experience, knowledge comes forth (Argote & Miron-Spektor, 2011) as the fruit of the symbolical impulse as direct or indirect thinking on the object referred to. The latter is served beneficially through imaging.

1.3 Connections are the heart of knowledge

Knowledge is everywhere⁴. Everything around the world concludes knowledge (Schnotz et al., 2014). The point is that there is no cut-off piece of information. Well, it may seem like it, but in the end, the meaning of things can be found concerning one another (Baumeister, 1991, p. 20). Elements of nature are connected and interact with one another; people are constantly in several interrelationships; technological achievements are grounded on the logical linkage of their components; a modern enterprise functions from the perspective of cooperation among its peers; a doctor cannot exist without patients; and the list might be endless. The same concept holds for school and academic learning provided through schooling, teaching processes, and textbooks (Baker et al., 2012).

If the above principle generally works, that does not exclude any specifications or malfunctions in the sphere of the human world since every human mechanism has drawbacks of any kind. The linear methodology applied through the textbooks is regarded as a traditional specification of Greek education. Specifically, in the Greek

3 Pre-knowledge elemental basis occurs when an individual disposes of previous cognitive ground about an object or experience about a situation or process.

4 B. Russell speaks about two kinds of knowledge: *knowledge of truth* and *knowledge of things*. The former is based on belief, while the latter is based on awareness (Duncan, 2018, p. 3564).

science and math textbooks, the information parts of the advanced grades do not always conclude revisions of the presupposed cognitive functions (Dimopoulos et al., 2005, pp. 174-5), with which the new knowledge is essentially adherent. The old mental items are regarded as a prerequisite. A similar philosophy occurs in other disciplines and usually has extra modifications in the logic of reminding or simplifying paradigms.

Fortunately, religion subjects are formatted from a series of topics that function as citations to other themes of interest, following the new pedagogical trend of the cumulative learning approach (Koukounaras Liagkis, 2014, pp. 153-169). The latter means that the student could easily understand what is happening in a chapter's case. However, if they are willing to explore further, they could take an advanced look at another unit building up its tower of knowledge (Scardamalia & Bereiter, 2014, pp. 97-118). On the contrary, that might not turn out to be science subjects, presupposing the previous knowledge consolidation, without which the new text material given could not be digested. A similar occasion could also hinder life learners who are pleased to develop themselves (Boeren, 2019, pp. 45-59). So, school textbooks are rather a prerequisite in Greek education (Troianou, 2013, p. 92).

An explanation of the above matter might be the linear way knowledge is provided via the textual or mathematical formulas used in each case. On the other hand, another learning path is provided by following a spiral direction of study, which combines the past textual knowledge with another new cognitive part, usually offered via hints, allusions, or titles. The new unique feature would usually be presented through images of any kind in the marginal space of the page (Agrawal et al., 2011, pp. 1847-1856). In that instance, the new information is not analyzed but tends to stimulate the students' minds to find additional information for the studied material. In that way, a stimulated student processes the image hint and tries to see what connects that new information or image content with their current material while simultaneously getting back to ensure the connections and forth to find new and building the cognitive structure in their own way (Scardamalia & Bereiter, 2014). Indeed, learners learn better from what they understand (Brogaard, 2005). When this occurs, the textbook's images serve as *mental stimulators*; to make sense of the text, the reader attempts to piece together the pictures in their head by connecting the seemingly unrelated notions of them. So, images create cognitive branches that travel the mind further from the text, seeking connections with other mental parts. Advanced learners and students follow the previous process to seek unifications and understandings beyond the existing ones, creating multi-branching interrelations.

Visualizing multi-branched relationships may be effective (Kirby & Moore, 1988, p.169). As the inquiry progresses, the person can make several connections between various items, extract relevant information, analyze the data, develop patterns when possible, and ultimately comprehend the information presented within its context (Moore & Dwyer, 1994, p. 279). Information's context is based on how constituent pieces relate to one another via their many identities. A student's assignment may make sense within the classroom frame, a statistical measurement may be meaningful within the edge of its study, and a television program may be utterly comprehensible within the boundary of a television show. Everyone can benefit from seeing the world from a

broad perspective (Hinds et al., 1992, p. 29). It is important to note that the frame may expand or contract depending on the information at hand, making it very malleable. In that concept, multiple learning branches consist of structures, and numerous academic branches consist of knowledge sources. All the above processes may occur in various dimensions in the human mind when pictorial material is used for brain stimulation. The stimulated brain focuses faster and produces ideas and relationships (Kirby & Moore, 1988) through memory invocation.

The religious textbooks include various illustrations, encapsulating pieces of intercultural and interdisciplinary information and knowledge suitable for a current multicultural class (Smajic, 2008, p. 40). Religious teachers could use their hints according to the case by setting up their learning playground (Rehman et al., 2022, p. 10554). Students could make a statement, agree or disagree with a previous stance, or even express their feelings by playing a game of grimaces or body expressions. The point is that every student could participate in the picture exploration process by contributing their own experience and knowledge from their perspective, building their learning tower (Rehman et al., 2022). For all those reasons and even more, illustration material is so important to be studied in its form and function, both theoretically and empirically.

1.4 Significance and peculiarity of illustration material

The textbook illustrations can differ based on the subject, page size, curriculum, author's methodology, citation type, and age group it caters to. Illustration strategies have specific characteristics that may seem insignificant, but they play a substantial role in the impact and importance of pictorial material. These structuring strategies include using color, picture size, placement on the page, and supplementing the text to make it more accessible and attractive (Rehman et al., 2022). The learning objective should be connected to the parallel text material provided, and a more direct relationship would lead to better results in coloring and consolidating.

On the contrary, the more indirect the above relationship is manifested, the more abstract learning results are extracted (for example, learning to use critique, symbolisms, allegories, diversions, and similarities). There may be numerous instances in which students' minds appear not to focus thoroughly when studying their textual content and concurrently noticing the corresponding images (Cardoso et al., 2012, p. 1831), leading to abstractions that are not directly consistent with the textual material itself (attention abstraction is not the case here). However, such illustrations cannot be excluded from the educational process since they are still products of learning stimulation achieved, and students should be encouraged to express their thoughts and learning experiences even in an abstract way or learn to convert abstraction to construction (Hasan & Mitchelmore, 2006, p. 279).

Religion textbooks use various illustrations in different sizes and locations: photographs, paintings, Christian religious iconography (hagiography), modern religious art, abstract paintings, geographical maps, and mind maps. In addition, social and intercultural illustrations denote a new novice educational perspective of learning through acceptance; the latter could be only the beginning. Artful thinking is one of

the best ways to enhance learning through acceptance of otherness, which denotes two main parameters: a) there is not only one way of seeing things around, while there will always be students in class having diverse perspectives; and b) many other academic disciplines could help build a better view of the schooling curriculum in the context of an interdisciplinary educational philosophy (Cooper et al., 2001, p. 230).

1.5 Recommendations for diversified teaching concepts

The argument that *there is not only one way of seeing things and that better knowledge-building is enhanced through a broader learning experience* knocks on the door of the modern learner and student, and a wide variety of learning approaches support the current school curriculum trends. A similar occasion tends to be implicated in the Greek (upper) secondary curriculum, although other exterior social (at the most) limitations seem to activate negative educational results (for example, school board extensive opinion diversions, education political union interventions, or major complex school management decisions).

Moreover, when persisting monolithically on one teaching approach while a new one needs to be thoroughly examined as a possible best practice, the education system and mentality need a great deal of truthfulness and relative feedback. It is like a little kid being allergic to something, and its parents look after it by treating the allergy but not avoiding the substance or cause that created it. In some way, the same occurs in the Greek educational reality since learning is a multi-dimensional process grounded in many disciplines interrelationships. The latter is called the *interdisciplinary approach* (Deneme & Ada, 2012, p. 885). Religious subjects could be included in this substantial educational process.

It concludes the core rendezvous point of various cognitive realms like history, archaeology, sociology, law, physics, philosophy, and more (Deneme & Ada, 2012). As referred to in this context, knowledge is connected to other cognitive areas, in contrast to the old-fashioned scientific and teaching approach based on interpreting the world through the lens of only one discipline each time. The above scientific exclusion had several consequences: a) psychological ones, since the advocates of a viewpoint fanatically insist on their point, mostly connecting persistence with selfishness; b) communicational ones, since the advocates of a viewpoint unfairly interrupt a fruitful communication with other scientific or philosophical cultures' representatives; c) scientific ones, since the advocates of a viewpoint do not allow themselves to see other aspects of truth; and d) sociological ones, since the advocates of a viewpoint exclude themselves from the socialization processes.

The latter point provides much food for thought. The knowledge-discovering process is not an absolute item ready to be consumed but the method of introducing an unknown object to the subject for research willing to find additional possible aspects of it. That is called *conceptual learning* to most authors (Duit & Treagust, 2003, pp. 25-62). In that concept, cognition is based on a direct epistemological or realistic philosophy like Bernard Russell's concerning the immediate awareness and concentration on the object and natural facts expressed by language (Russell, 2013, p. 1) for interpreting the world.

On the other hand, cognition is now bridged with *relativism* from a sociological point of view. Philosophical relativism is not only the tool through which object relationships are examined through the lens of research, but even more so since humans are the protagonists in making relationships happen to produce actual consequences and cognitive products (Lave, 2018, p. 201). A human conversation or a scientific debate might be the crossroads of exchanging not only ideas and methodologies in a technical way of speech but also an intercultural meeting experience through which a way of thinking probably emerges as an exchange of cultural currency. Therefore, intercultural currency is grounded and supported through pictorial material in the context of religious textbooks. The former might be a hypothesis. Furthermore, a question arises: How can that occur?

Firstly, religious discipline disposes of the advantage of combining and using diverse scientific areas and fields, through which a comparative approach to the reality of God is supported. The contemporary religious curriculum in (upper) secondary schools is no longer based on strictly memorizing dogmatic principles but on applying them in free discussion to benefit the pupils as individuals and as members of an organized and democratic society (Mercer & Littleton, 2007, p. 1). Learning the object itself is not prohibited, but it seems more beneficial to understand the object considering its context. Therefore, illustration approaches in religious textbooks support contextual knowledge (Levin et al., 1993) in combination with classroom task groups or interactive creative assignments. Educational texts in most scientific fields provide many illustrations, enhancing contextual knowledge in science and the humanities. Simultaneously, they seem to be quite consonant with the pedagogical directives a group of academic textbook specialists formulated, tending to make the textual material more approachable and appealing.

Besides the fact that illustrations may help students resolve inquiries (Bodrova & Leong, 1996, p. 56), the former might turn out to be a proper stimulation for the more weakened students and students with special needs to (re)activate their hidden skills and participate equally in the educational activities (Bodrova & Leong, 1996, pp. 26-27). Indeed, modern classrooms include students of various backgrounds and unequal capacities, and the teacher should find a balance point to regulate the classroom dynamics by adding and teaching more capabilities or enhancing the existing ones (Bodrova & Leong, 1996). Individual teaching may not be feasible in the context of a systemic classroom⁵. For that reason, simultaneous educational help is provided under certain legal and pedagogical circumstances in Greece to help needy students obtain the rest of their classmates following the general learning stream. On the other hand, another ready-to-use solution is at hand. The textbook illustrations could be used as a vantage point for making simple learning tasks for all students during class (Boova & Leong, 1996).

A vivid example might be the didactic usage of the miraculous biblical cure of the blind man by Christ. When the deepening learning process of the current biblical account might lead to boring situations (even though miracles of Christ are never dull to

5 A systemic classroom involves many interactive students from different cultures (Mercer, 2010, p. 2).

narrate in class), religion teachers could take the lead and initiate a diversified didactic strategy by proposing to their students to search the internet for a photo based on that miracle or more, if they are able to, and make a collage in their religious notebook, keeping their comments underneath. They could even sketch that alternatively, or even make a poster with all their work included. Theoretically, contextualization takes the place of textualization, which might occur when an image is employed pedagogically. Students can connect themselves with each unit's content and broaden their knowledge experience creatively and productively (Johnson, 2002, p. 12).

The connection with the art discipline was more than evident in the above case. There are also many other occurrences in which textbook pictures cite other essential and appealing-to-use subjects (Jewitt, 2008, pp. 252-253). For instance, a picture of a protestant, Catholic, or Orthodox mission endeavor could demonstrate the possible relation with the materialistic and, therefore, medical needs of the third-world populations, starting a debate concerning the best social-world politics that could be adapted and implemented for the well-being of those people and how the whole process could be realized. The poverty, famine, illnesses, lack of medicine and education, the need for clean water provision, and other requirements could easily make a case for a sociological discussion regarding the religious subject in class in the context of a democratic classroom (Darder, 2017).

A textbook picture of space, Earth, and other planets also contains a beautiful motive for a profound didactic connection between the biblical creation process and humankind's future scientific and space perspective. In that frame, the conquering of space and the vision of space travel could inflame students' curiosity, fantasy, and argumentation moods and nourish the class climate for starting to make group presentations on peculiar scientific topics that might be associated. In such a way, religion class could be grandly opened to different arguments and scientific debate, enriching students' experiences and skills.

The point of creating a diversified didactic ground is not only the link between religious discipline and others in the school curriculum. The interdisciplinary methodology, of course, aids a great deal in the didactic and learning processes and multiplies the methods and approaches of the reference topics derived from different academic areas. On the other hand, one can learn from one another, and several mistakes could also be avoided among teammates. There is also an additional essential concept related to visual stimulation and learning. Older textbooks were based on textual formation, and their visualizations were limited enough, especially in (upper) secondary education; consequently, students were obliged to work independently and deliver their homework on a fixed schedule. Individual learning was the only one planned to keep students to themselves.

On the contrary, when books introduced several illustrations, their content was enriched, and their size grew thicker. Firstly, students needed to familiarize themselves with what to do with the images at some point. Gradually, teachers were instructed to use visual material and broaden the textbook learning content even more (Johnson, 2002). Then, students start making links and rough-noting additions to their existing ones, or

the knowledge has been consolidated. Note-taking simultaneously with listening and participating formatted the new style of didactic approach (Sahlström, 2002, pp. 51-52).

A more exciting advancement was observed through oral communication and debate-making in the classroom because of the new approach (Sahlström, 2002). Students used to make their stand and participate more enthusiastically in the learning process, while the character of learning was converted from passive to active. The connection of the pictures with the texts inflamed a new connection among the students. It is necessary to mention that social connections are a complicated social situation depending on several factors and variables like human character, social environment, circumstances, social theme chat and chemistry, mood, health, way of thinking, mental condition, ethics, social views, and many more. A similar frame holds in education as well. However, the educational system and didactic strategies could advance themselves and create processes and presuppositions of cultural, social, and scientific interest and poles of appeal (Bryk & Schneider, 2004, p. 4); textbook illustrations are part of such a concept. Students are not expected to be converted to social or scientific learners through methods and books; their intention and attitude are the first-class mechanisms to link them with knowledge (Scardamalia & Bereiter, 2014) and make them understand they are part of a broader reality.

Bond enhancement in class is one branch of the case, while the other accepts students of different nationalities (Kirova & Prochner, 2015, p. 382). In religious education, social bond broadening and enhancement of social relationships for advancing school life are included in the calling of all educators, especially those of humanities and theology disciplines. The biblical message of Christ for people to love one another is undisputed (Ferrini, 2021, p. 27). While everyday practice and social logic cultivate individualistic rituals and cynical viewpoints for life methods and human beings' attitudes and manipulations, their teachers and parents make the difference in a new formation by teaching them otherwise. Even so, the practice appears to be much more problematic given that social cruelty can occasionally come from within families. However, the current school philosophy develops a systematic approach to intercultural issues through integration classes or cultural school projects throughout the school year in the context of an accumulative logic that accepts everyone as they are. In every case, during religion classes, students from different cultures should be motivated to participate in the whole learning dynamics of the classroom (Francis, 1992). The same principle should be a part of every school discipline throughout the school curriculum. Nevertheless, the language communication hindrance hinders the achievement of the learning and socialization goals. The benefits of the accumulative religious classroom atmosphere concerning the illustration of the above educational framing are explained below.

Pictures could offer an outstanding pedagogical service when used creatively and effectively (Hosseini et al., 2015). The latter means that the meaning of the day's lesson could be conveyed through visuals to all the students (international students included). Then, the religion teacher could initiate a debate in class or assign a related artful thinking activity (Chemi, 2014, pp. 370-383), motivating and inflaming students' participation. The above concept includes only the outline meaning of the visual methodology since a whole new communicational and pedagogical philosophy is developed beneath it.

The visual elements of the textbooks include particles of general communicational planning through which every picture may function as an alternative language tube. The architecture of an image is a hidden narration that emerges via its drawn elements (Hullman & Diakopoulos, 2011, p. 2231).

In the first reading, conceptual sketching includes several autonomous features, but still, in the context of a drawn canvas, autonomy could easily be considered a part of their secret or bizarre relationship. The game of the visual elements could be transmitted in class as a pedagogical game or a communicational challenge (Hullman & Diakopoulos, 2011), since the visual alphabet has generated new modes of thinking in the kid's brain, ready to provide new stimulations and responses in the classroom. The concept is the conversion of the textual alphabet into a visual one or vice versa, depending on the didactic occasion. Consequently, astray students with a low class participation index gradually grasp a more dynamic learning approach in class. In addition, international students are increasingly linked with the rest of the class members, advancing their communication interactions and social capacities and making their class work even better. However, the most important clue could be the gradual conversion of a possible negative climate in a family through the in-school change of the student's mentality. That could be an interesting academic area to examine elsewhere, however.

The old accounts about prehistoric humankind using the first visual cave-wall imprints for communication reasons are a practical example of how visuals have been used throughout the deep human past as a communicational or reminiscent tool. That was the first pedagogy through which primordial survival and messaging were served. Complicated situations demanded creative methods to be handled. The same principle could work for a modern-day classroom coping with current demands.

2. Methodology

Pedagogically significant, pictorial school materials should be more noticed in favor of textual analysis and formation in educational settings. However, this review considers the importance of visuals in promoting critical thinking, motivation, participation, abstract thinking, imagination, and collaboration. The research utilizes a mixed methodology approach (quantitative and qualitative) to examine the frequency and relevance of religious textbooks' illustrations, captions, and content and their connection to neighboring chapters. The researcher considered the above methodology approach crucial because the research objective (Religious Textbook Analysis) includes both content and numeric data. In addition, the image analysis process is quite cohesive, mostly with hermeneutical and observatory tools. However, in many cases, there were quantitative transformations of the qualitative data for better review by the reader. In that case, multi-methodology reading is identified with mixed methodology in the context of the method terminology.

Specifically, the present analysis focuses on the religious textbooks of the three secondary school grades (A, B, and C) and the first twenty pages of each one, whose titles are provided in Table 3.2. This selection was made for two reasons: a) to grasp a representative sample of the visuals provided from the three textbooks' grades, and b) to

have greater period flexibility regarding the process of the results. Rather than focusing on each textbook's specifics, the idea for a bloated database sprang from examining a tiny but representative sample of each one and then having the opportunity for an intergrade comparison. The three religious textbooks were uploaded to the ATLAS TI Suite, a qualitative analysis software. The first twenty pages of each textbook were marked for review. Consequently, according to the book's content, every visual element was selected and identified by its kind and subject using a particular coding system (Williams & Moser, 2019, p. 47). The latter means that every code retrieves a sum of information concerning the visual elements, including the primary index, for further adherence. The codes used are shown in Table 2.1 below:

Table 2.1. *Code list*

n	codes
1	center
2	codex scanner photo
3	drawing map
4	hagiography
5	left
6	modern orthodox art
7	painting
8	photo
9	right
10	sketch
11	top left
12	up-right
13	Western religious art

The above codes (Table 2.1) consist of an accumulative list of the codes used for all the textbooks reviewed. Two kinds of codes have been used: a) those pointing out the visual form of the codes used in the religious textbooks (numbers 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 13) and b) those that point out the location of the visuals referred to (numbers 5, 9, 11, 12). Both codes were critical since they indicated the kind of illustration used and their preferred location in the textbook. The illustrations' geographical character throughout the religious textbooks plays a significant role since the latter is related to the textbooks' textual elements and should be easily accessible to the students. The above codes are based on a qualitative and graphical examination of the following three textbooks used in secondary school, some of the attributions of which are presented in Table 2.2:

Table 2.2. *Secondary religion textbooks' titles and page expansion*

Titles		
Grade A - A journey for life – the meeting of God and man according to the biblical narration (20 pages selection %)	Grade B The Church – A life course through history	Grade C The testimony of the Orthodox Church around the world
Pages: 151	Pages:146	Pages:89
13,24%	13,69%	22,47%

As shown, there is a descending page tendency among the books from grades A to C. The more primary diversion observed is indicated between grades A and C (61 pages) rather than between grades B and C (51 pages). Grade A's textbook focuses on biblical narration analysis and presentation; Grade B's textbook focuses on presenting various church personalities through the centuries; and Grade C's textbook presents various church history topics. In every case, there is also an additional content peculiarity since the above table's content description consists of the central core of the textbooks.

A crucial choice was made about the length of the research after choosing the evaluated religion textbooks and using the codes to characterize the images. The detailed revision of the pictorial material was not the first goal, but extracting an interesting sample would provide a seminal kind of information concerning the type, the place, and the content of the illustrations reviewed. In that case, the first 20 pages of each textbook were thoroughly researched, as indicated in Table 2.2.

Additionally, each picture's substance was carefully considered, following the caption for each image. A *no-title* indicator was used when there was no caption or title. The next step was to organize all the captions into one place and link them afterward to a theological topic (category). Moreover, it was fascinating to show the statistical frequencies that emerged according to the quality of the pictorial material used and the formulated links among them. In this way, the reader could easily shape a view of the visual anatomy of the Greek religion textbooks and find relationships among them when such a task is doable. In every case, all the visual materials and maps included in the first 20 pages were under research. For more details, follow the Results section.

3. Results

When setting the results' order, the first research consideration was to extract the statistical data concerning the codes used. Therefore, a first-hand impression is given below:

Table 3.1. *Grade A religion textbook frequencies*

Visuals grounded	Grade A religion textbook Gr=16 Absolute	Column-relative (%)	Totals Absolute
• Codex scanner	3	18,75%	3
• Drawing map	1	6,25%	1
• Hagiography	4	25,00%	4
• Painting	2	12,50%	2
• Photo	5	31,25%	5
• Sketch	1	6,25%	1
Totals	14	100,00%	14

The Grade A religion textbook results are shown in Table 3.1 above. The first column describes the findings in terms of visual coding quality objects; the middle column provides the absolute numerical frequencies; and the third column provides the percentage frequencies correlated. Photographic material (31,25%), hagiographical material (25,00%), and codex scanning photos (18,75%) are the most prominent visual data according to the results. On the other hand, there is an absolute percentage similarity between the drawing map and sketch visuals (6,25%). The last column shows the total numeric findings, according to which 14 visual objects are the content of the first 20 pages of the Grade A religion textbook. A chart of the above percentage data is presented as follows:

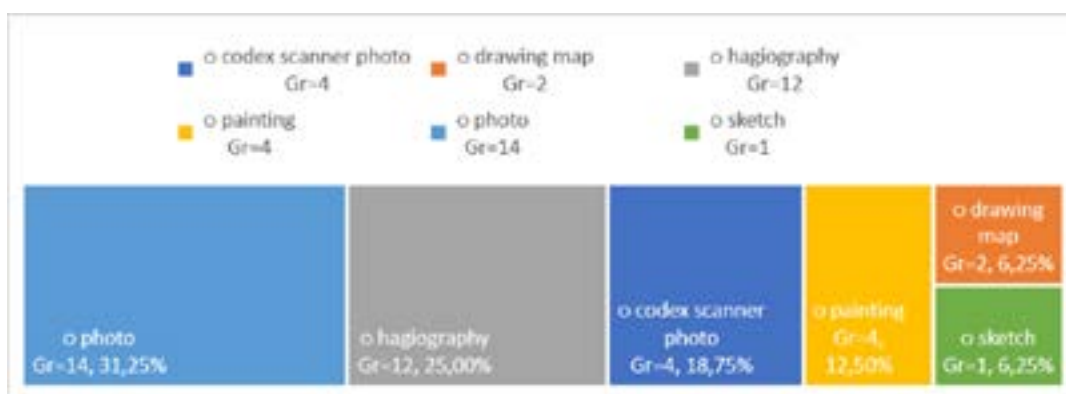


Chart 1.1. Grade A religion textbook frequencies

Interestingly, the orientation of the above visual objects (chart 1.1), as depicted in the religion textbook, is illustrated in Table (3.2) below:

Table 3.2. Grade A visual objects orientation

Orientation	Grade A Religion textbook visual objects location	
	Gr=16	Column-relative
	Absolute	
• Center	9	56,25%
• Left	3	18,75%
• Right	1	6,25%
• Top-left	2	12,50%
• Top-right	1	6,25%
Totals	7	100,00%

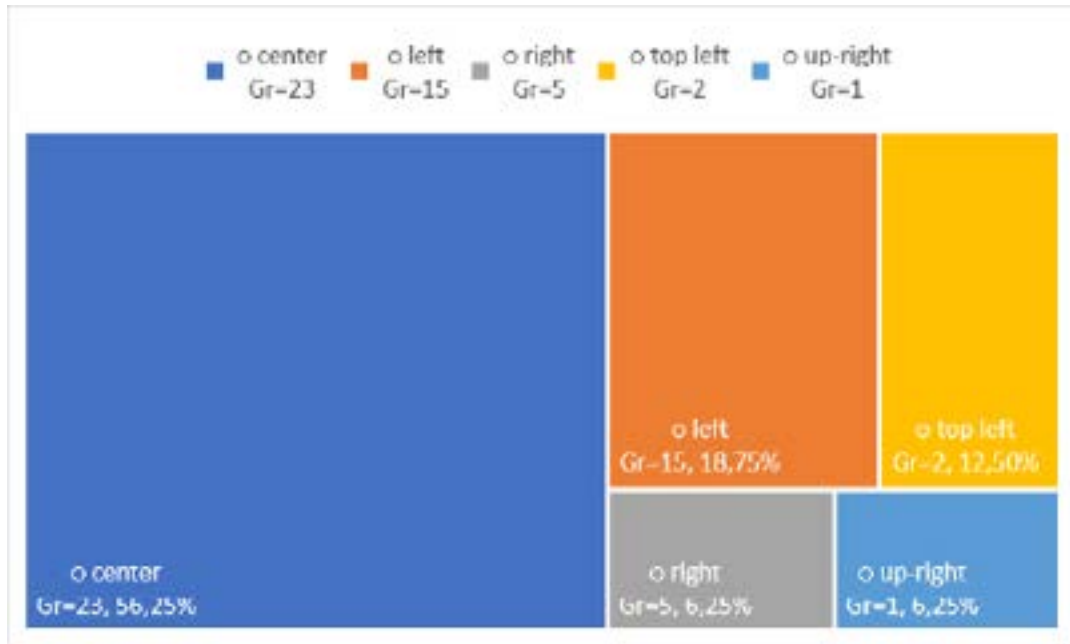


Chart 1.2. Grade A religion textbook location frequencies

The data shows that the most prominent orientations are the center (56.25%) and the left location (18.75%). The “Gr.” indicates the total grounded findings in the three religious’ textbooks, and the blue frames the related chapters. The general location tendency index throughout the Grade A religious textbook is oriented from top left to center according to the displayed arrow in Chart 1.2. The visual material captions found at the center location are shown in the pivot table (3.3) below:

Table 3.3. Grade A visual captions and chapters

Captions’ Comment	Codes - orientation	Correlation
The photo shows kids going to school.		
From Anna’s Frank Diary (text related to the passage from elementary to Secondary School)	center photo	Anna Frank’s diary and her life generally included school life. ✓
The Scripture and the candlestick.		
The divine inspiration of the New Testament canon	center photo	The candlestick and Scripture are coherent elements with the canon. ✓
The creation of man.		
The divine inspiration of the New Testament canon	center hagiography	The creation of man is not included in the New Testament canon.

An artful painting called «The Celebration.»			The notion of celebration needs to be more abstract. The passage to Secondary is only considered an optimistic situation for all kids.
The passage from elementary to Secondary School	center painting		
The topic of the artful painting is «The Alphabet of the church.»	center sketch	The alphabet of the church is the beginning of the Christian faith.	✓
A new look to the Church’s alphabet (teaching).			
The First page of Matthew’s Gospel.	Center codex		There is no direct correlation between Matthew and the Old Testament.
Looking into the Old Testament	scanner photo		
Jesus and Samaritan dialogue.	center	There is a direct correlation.	✓
God talks to humans in Biblical narrations.	hagiography		
Jesus saves Peter from drowning.	center	There is a direct correlation between the facts that happened.	✓
The Realism of the Biblical Narrations	hagiography		
The books of Old and New Testament canon.			
The Holy Scripture accumulates the experiences of man and God’s meeting.	center drawing map		The title of the chapter is far more symbolic.

According to Table (3.3), the first column is divided into two sections: the first (the one up) provides the content of the caption, while the second (the one down) signifies each textbook chapter. The second column maintains the code of each visual, linked with the kind and its location in the textbook. A wholistic impression of any reader could focus on the transcendence of the ex-elementary students ready to go to secondary school and the parallel effort of introducing the elements of the Christian Scripture (Richards & Bredfeldt, 1998, p. 1). In addition, the focusing matter is also served through the top-left-to-center tendency movement of the visuals in geographical terms, while simultaneously there is a visual balance between the photo and hagiographic material (50%), which possibly denotes a coexistence between Orthodox tradition and the modern vision of religion through modern art expression, visuals of which are missing so far (visual content paradox).

Proceeding to Grade B’s religious textbook, the first data impression follows in Table 3.4 right below:

Table 3.4. *Grade B religion textbook frequencies*

Codes	Grade B religion Textbook	Column-relative	Totals Absolute
	Absolute		
• Codex scanner photo Gr=4	1	7,14%	1

• hagiography Gr=12	9	64,29%	9
• photo Gr=14	2	14,29%	2
• Western religious art Gr=2	2	14,29%	2
Totals	14	100,00%	14

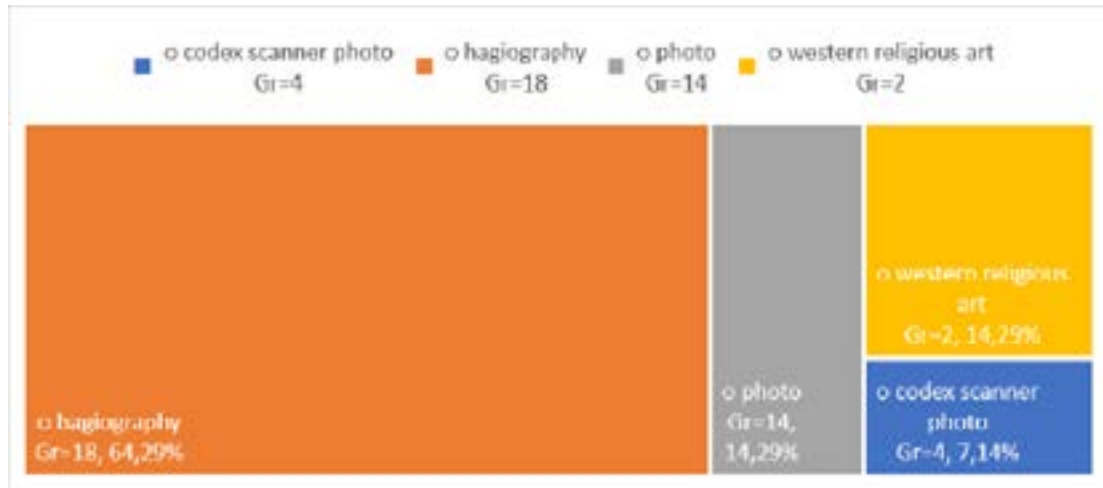


Chart 1.3. Grade B religion textbook frequencies

As illustrated, hagiography covers the most significant part of Chart (1.3) (64,29%) compared to the photo visuals (14,29%). The traditional way of visualizing is the most prominent in the first twenty pages of the grade B textbook. It is interesting to follow Table 3.5 below and observe the location of the visuals referred to:

Table 3.5. Grade B visual objects orientation

Codes	Religion Textbook location	Column-relative	Totals Absolute
Absolute			
• Center Gr=23	5	35,71%	5
• Left Gr=15	6	42,86%	6
• Right Gr=6	3	21,43%	3
Totals	14	100,00%	14

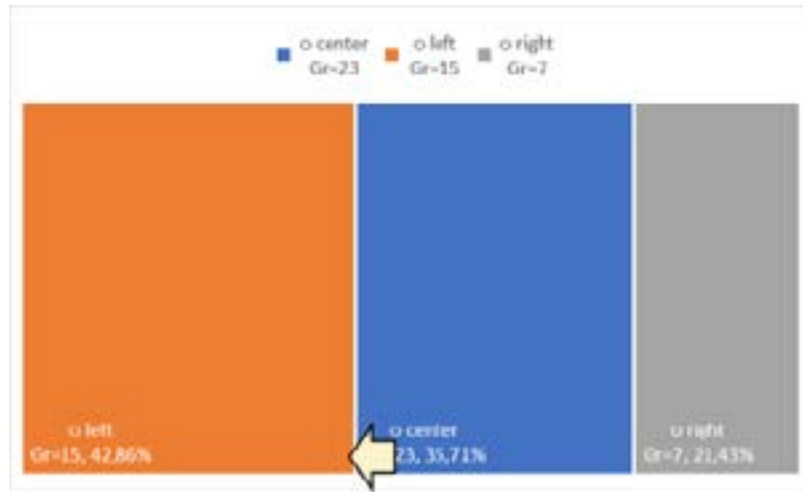


Chart 1.4. Grade B visual objects orientation

Noticeably, a dynamic left movement tendency of the visuals derived from the center location of the current religion textbook, according to the statistical data of the table above (Chart 1.4) is observed, illustrating the exact opposite tendency movement in comparison with the previously examined textbook. However, there is a current similarity regarding the visual location in both books since the center and left sides are essentially the most preferable and vital locations, as illustrated so far. The next step of the research is to define the content of the related visuals:

Table 3.6. Grade B visual captions and chapters

Quotation Name	Codes	Correlation	
The Pentecost. The expansion of the church toward the nations the ascension of Christ	center hagiography	There is a consequent correlation between Pentecost and the expansion of the church.	✓
The Pentecost	Codex scanner photo left	There is a consequent correlation between the ascension of Christ and the Pentecost.	✓
The Pentecost The Pentecost The Babel	right Western religious art	Direct correlation.	✓
The Holy Spirit into the life of the church The Vine	center hagiography	The relationship is formulated via opposition.	✓
Jerusalem and the first Christian community	hagiography left	The first Christian communion may be considered a branch of Christ Himself.	✓

The Church as a ship	hagiography left		Inaccurate correlation.
Christ and church relationship			
The Holy Eucharist in the Primitive Christianity	center photo	The Holy Eucharist is the center of the life of the church timelessly.	✓
The Life of the primitive church			
John the Evangelist with his deacon, Prohoros	hagiography left	Direct correlation.	✓
The First Obstacles and the Seven Deacons's election			
John the Evangelist			
The tradition of the first Christian community	center photo		Inaccurate correlation.
John the Chrysostom			
The tradition of the first Christian community	hagiography right		Inaccurate correlation.
Apostle Paul	center		
Paul's Charismatic personality	Western religious art	Direct correlation.	✓
The Pentecost	center hagiography	Direct correlation.	✓
The Pentecost			
Paul's way to Damascus			
The Christian persecutor is converted into the apostle of the Nations.	center hagiography	Consequent correlation between the facts.	✓
The Apostle Paul			
The Christian persecutor is converted into the apostle of the Nations.	hagiography left	Consequent correlation between the facts.	✓

As can be noticed, many hagiographies enhance the traditional Orthodox way of textbook illustration, mainly on the left side of it. Beyond the illustration matter, an interesting observation could also be made: that most of the captions are strongly linked with the notion of the church. The main corpus of the church's theology as it has been delivered to subsequent generations is based on a few key concepts: the vine, Pentecost, the church as a ship, the apostle Paul and his journey to Damascus related to his miraculous conversion, and the contributions of John the Chrysostom and John the Evangelist. The expansion of Christian teaching through the apostle Paul and the historic church's contribution dynamically embraced all the people of the historical world with no exceptions, gradually shaping the ecumenical character of Christianity. The latter has educational and moral significance concerning the respectfulness of otherness as a whole (Lickona, 2009, p. 74).

Moreover, the statistical data concerning the Grade C religion textbook are illustrated as follows:

Table 3.7. Grade C religion textbook frequencies

Codes	Grade C Religion Textbook frequencies Gr=18 -Absolute	Column-relative %	Totals Absolute
• Drawing map	1	5,56%	1
• Hagiography	5	27,78%	5
• Modern Orthodox Art	3	16,67%	3
• Painting	2	11,11%	2
• Photo	7	38,89%	7
Totals	18	100,00	18

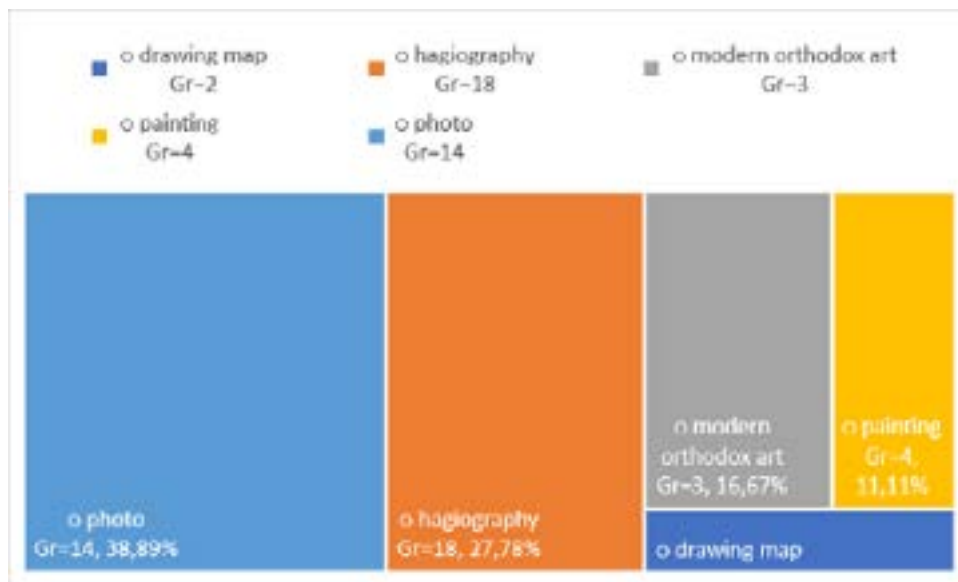


Chart 1.5. Grade C religion textbook frequencies

The photo-visual objects are prominent in the context of Grade C’s religion textbook (38,89%). This means that the modern illustration tendency is quite vivid and highly positioned in contrast to the hagiographic visuals, estimated at 18,27%. The difference between them is approximately 10%, which is significant. It is also observed that modern hagiographic visuals are statistically quite close to the latter (16,67%), which means that the current art depiction tendency is strongly preferable. Kids in Grade C may seem more mature and more familiar with stylish art visuals than their younger classmates. Furthermore, an illustration contradiction emerges between Grade B and C visual frequencies since there is a massive contradiction between the hagiographic tendency of Grade B (64,29%) and photo-visuals (38,89%) of Grade C. Grade B religion textbooks seem to encapsulate primarily hagiographic material.

In contrast, the Grade C textbook includes many photo illustrations. Concerning the frequency of matter among the three textbooks, an illustration peculiarity frames the preferable visual philosophy of the authors. On the orientation of the images used, the following data are informative:

Table 3.8. *Grade C visual objects orientation*

Codes	Grade C Religion textbook orientation Gr=18 Absolute	Column-relative %	Totals Absolute
• Center	9	50,00%	9
• Left	6	33,33%	6
• Right	3	16,67%	3
Totals	18	100,00	18

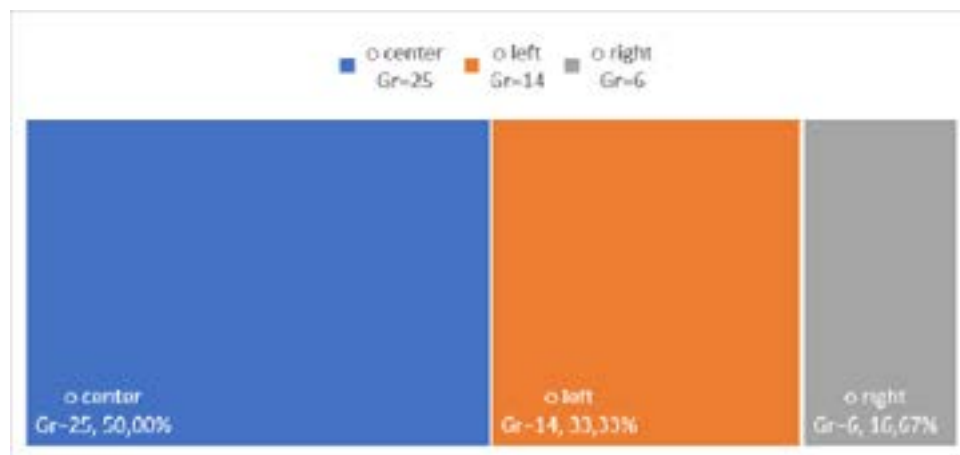


Chart 1.6. *Grade C visual objects orientation*

Concerning the above data (chart 1.6), a solid, centralized preferred location is depicted all the way, while the eyes of the reader are oriented to the center of the religion textbook. Centralizing the preferable site means an additional central meaning comes forth simultaneously with the textual information provided. So, the reader should place the illustration information next to the textual ones. On the other hand, left-positioned images tend to be correlated with the textual material in content terms. The left preference is still significant, though (33.33%). The final step of the analytical approach includes the content research of the illustrations, as below:

Table 3.9. *Grade C visual captions and chapters*

Quotation Name	Codes	Correlations	
no title The Orthodox Church today	left modern orthodox art		No correlation
The Communion of the Apostles Brotherhood	center hagiography	There is an ethical type of correlation.	✓
The Pentecost		The Pentecost is the inflame and the reason for the church's expansion.	✓
Different countries – exact origin	hagiography right		
Orthodox Mission			A complicated link
The body functions through its limbs. Orthodox world scattering	left photo		
The whole world presence of the Christian Orthodox Church	center drawing map	Direct correlation.	✓
Crete Panorthodox Council			
The Christian church organization	center photo	Direct correlation.	✓
Starting up of Crete's Panorthodox Synod			
The consciousness of the church	center photo	Direct correlation.	✓
no title			
The Life Proposal of the Orthodox Church	l e f t photo		No correlation.
no title			
Coping the questionings of life	center photo		No correlation.
no title			
Coping the questionings of life	left photo		No correlation.
no title			
Coping the questionings of life	center painting		No correlation
Abraham's hospitality			
Faith as the form of God's hospitality	center hagiography	Ethical type of relationship.	✓
The Holy Trinity			
God as Trinity- God as a loving society	hagiography right	Direct correlation.	✓
The Announcement of Jesus's Conception			
Mary's Announcement of the good news	left modern orthodox art	Direct correlation.	✓
no title			
Mary's Announcement of the good news	modern orthodox art right		No correlation.
no title			
Faith as a continuous blessing of God	center painting		No correlation.
The Last Supper		The Holy Eucharist, through the mystic supper, is the meaning of all meanings.	✓
Living with meaning	hagiography left		
no title			
Unity and equality	center photo		No correlation.

It is observed that many of the visuals above have no caption whatsoever. Therefore, it was considered critical not to describe but to mention the occurrence as it occurs.

4. Captions' correlation

After pointing out all the captions of the liable images of all secondary religious textbooks simultaneously with the detection of the captions (titles) of the chapters referred to (all placed in the right corner column of the according tables in an up and down position) and statistically estimating the frequencies of the visual products used and finding out the relevant utility tendencies, the next step of the present research was to find out the possible dynamical correlations developed between the visual materials of the three religious textbooks with their textual chapters (Unsworth, 2004, p. 3). Therefore, the statistical results of the established qualitative correlations between captions and chapters would provide a noteworthy overview of the qualitative linkage between images and textual formations throughout the religious textbooks.

The methodology was simple and focused on finding any correlation between the visual and the chapter title. If there was no caption, there was no connection to discuss. Direct connectivity between them both attested to a direct correlation, and a consequence pattern was characterized as a consequent correlation between them. Moral and ethical relationships were also used as links between comparable notions. In the case of a successful correlation, the symbol “✓” has already been typed; otherwise, causation was placed instead. Researching a relationship consists of multi-dimensional work (Atkinson et al., 2000, p. 71) for someone to obtain since objectivity and subjectivity are mixed in various ways. However, the utility of specific explanations and criteria is considered a balance keeper between the realities mentioned above. The latter was the path of the present research regarding the quantitative estimation after the qualitative one as a pointer to the magnitude of the existing linkages. The results are below:

Table 4.1. *Caption's correlations*

Grades	Total number of items	Number of correlations	%
Grade A	9	5	55,55%
Grade B	14	11	78,57%
Grade C	18	9	50,00%
Total	41	25	60,97%

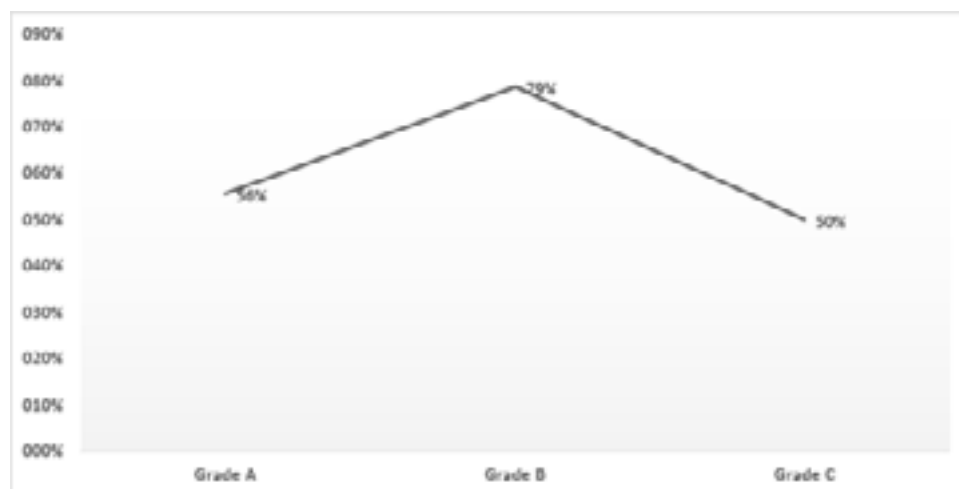


Chart 1.7. *Caption's correlations*

Grade B reaches the maximum correlation point (pictures with textual formations) at 78,57%; on the contrary, Grade A and B religion textbooks dispose of 50% accumulatively at their first twenty pages. Abstract picture themes, the unsuccessful content relationship between text and images, a lack of captions, or inaccurate topics in images are the main reasons for a low correlation index. However, the above sample generates a general idea about the illustration technique used. On the other hand, their pedagogical utility might dispose of a few different functionalities concerning the reception issue. The latter could be pointed out directly below in the conclusions section.

All the above results were regarded as quite critical in the context of the present study. The kind and location of the images and their caption cover, consisting of their essential content, behave essentially in the learning process. Students encapsulate the role of the receivers, while the religious textbook images the part of the transmitters (Cowdy, 2020, p. 24). The transmission process is a complicated function, and its efficiency when pictures are involved depends on their exact textbook location, their size, the use of coloring, the aesthetics, and the relationship development between the forms of the illustrations and the text next to them. Naturally, the linkage between text and images and producing a new notion as a learning experience occurs mostly in younger minds (Mantei & Kervin, 2014, p. 77). That is why the more vivid the illustration material, the more effective and solid the cohesiveness will be. There are few studies regarding the systematic approach of textbooks under the lens of their illustration covers since the textual formation tradition is considered a prime case. However, pictorial learning is integrated dynamically into the school textbooks of all disciplines, indicating a new brain language formation tendency (Mantei & Kervin, 2014) in the context of the globalist new pedagogy. Greek RE seems to follow the trend.

5. Conclusions

After analyzing the twenty pages of visual material included in each of the three secondary religion textbooks referred to, some critical conclusions emerged, which are displayed below:

- a. Connectivity is the primary sense in which knowledge and cognitive functions in the middle education system in Greece work. The connectivity philosophy concerns how notions and optical displays may present themselves as connected to the human mind. Understanding is grounded in connectivity.
- b. Visual textbook stimulation is considered a primary element in the educational context. They are divided into two basic categories: those that add educational information to the current textual material and those that appeal to students' attention and aesthetics.
- c. Visual religion textbook location is seminal; every image position serves different pedagogical functions. Right and left side locations to enhance connectivity functions, either encouraging students to add knowledge to their existing cognitive background or to simplify or consolidate their current textual material. Moreover, connectivity has an abstract learning character since it stimulates the brain to do additional personal thinking or cultivate its critical potential. That is the point of textbooks' low index visual correlation (50-55%) embracing $\frac{1}{2}$ of the twenty pages examined, which might serve the above abstract learning purpose. Simply put, a picture of conceptual content might distract attention, generate thoughts, or extract memories. The latter function is legitimate in the context of religious education.
- d. The center's location is a supplementary or emphasizing learning tool. Texts are interrupted via higher or lower-page central visuals, enhancing the main messaging of the text provided. Lower-central visuals could serve low-content text significance; higher-level page visuals help with high-content purporting. Still, the latter argument is not within the direct scope of the present analysis and illustrates an assumption that may need to be studied in another research context.
- e. Concerning the frequency results, it is regarded as seminal that in Grade A, modern photo visuals cover 31.25%; in Grade B, traditional Orthodox hagiography covers 64.29%; and in Grade C, photo illustrations cover 38.89%. It is also noticeable that there is almost a balance between Grade B (traditional Orthodox hagiography illustration) and Grades A and C (modern photoillustration).
- f. Regarding the frequency of textbook location results, it is noticeable that Grade A's favorite visual location is a central position (56,25%), Grade B's favorite location is the left position (42,86%), and Grade C's is the center location (50,00%). Therefore, the preferred and dominant locations regarding the three religion textbooks are the center and left spots of the books.

- g. The correlation issue being developed between visual and textual formations was thoroughly examined. Abstract picture themes, the unsuccessful content relationship between text and images, lack of captions, or inaccurate topics of images are the main reasons that frame a low correlation index (Grade A and C, Chart 5.1). However, the above sample generates a general idea about the illustration technique used. On the other hand, their pedagogical utility might dispose of a few different functionalities regarding the reception issue, the stimulation of the brain, and the generation of ideas, enhancing the students' capability.
- h. Disregarding the dominant research frequencies and locations and going further from the correlation issues between textual and visual formations as depicted, it might be interestingly argued that the modern and abstract tendencies and options of Grade A and B's religious textbooks consist of a pole of appealing to otherness in an individualistic and spiritualistic level of discussion.
- i. Finally, the "otherness" idea could also be embraced in the educational activities of Greek (upper) secondary schooling by linking the religious visual textbook's stimulations with other school disciplines, structuring a whole new mindset for the students, including all their background knowledge in the same cognitive package. The latter demands multi-level individual work on behalf of the Greek teacher and working in groups among teachers of different disciplines to find new pedagogical communication and interaction areas.

In summary, the traditional pictorial material (hagiographical illustrations) is balanced with the more modern depictions among the three grades of religious textbook material. In contrast, in location terms, the center-left textbook spot is preferred for the illustrations' depiction as such. There is also a descending page course comparing the number of pages of the three grades, which might be correlated with the intention of a smoother learning course instead of a heavy study one. There are no traces of the older learning methodologies, while the illustrations are regarded as prominent tools for enhancing students' learning and social bonds.

Under the lens of the present research conclusions and given the fact that school textbook illustration studies have not been cultivated systematically yet, the emphasis on the structure and importance of a new school optical language for the benefit of the learning issue (Chuah et al., 2021, pp. 1356-7) seems to be also in an infant stage; it would not be a hyperbole to claim that the present study may consist of a vantage point for further academic analysis and stimulation for further research in the field.

References

- Agrawal, R., Gollapudi, S., Kannan, A., & Kenthapadi, K. (2011). *Enriching textbooks with images*. Proceedings of the 20th ACM International Conference on Information and Knowledge Management. <https://doi.org/10.1145/2063576.2063843>
- Aisami, R. S. (2015). Learning styles and visual literacy for learning and performance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 176, 538-545. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.508>
- Ajibade, B., & Elemi, N. E. (2012). The Importance of Visual Illustrations in Recommended Primary and Secondary School Textbooks in Calabar. *Journal of Educational and Social Research*, 2(1), 161-170, <https://www.richtmann.org/journal/index.php/jesr/article/view/11784>
- Argote, L., & Miron-Spektor, E. (2011). Organizational learning: From knowledge experience. *Organization Science*, 22(5), 1123-1137. doi:10.1287/orsc.1100.0621
- Atkinson, P., Bauer, M. W., & Gaskell, G. (2000). *Qualitative researching with text, image, and sound: A practical handbook for social research*. SAGE.
- Baker, L., Afflerbach, P., & Reinking, D. (2012). Beyond Reading to Learn: Developing Content and Disciplinary Knowledge Through Texts. In *Developing Engaged Readers in School and Home Communities* (p. 25). Routledge.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. Guilford Press.
- Bodrova, E., & Leong, D. (1996). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education*. Prentice Hall.
- Boeren, E. (2019). Understanding adult lifelong learning participation as a layered problem. *Advancing Theory and Research in Widening Participation*, 39(2), 45-59. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310096>
- Brogaard, B. (2005, February 26). I know. Therefore, I understand. Retrieved from shorturl.at/flJ09
- Bruner, J. S., & Olson, D. R. (1973). I am learning through experience and learning through media. *Prospects*, 3(1), 20-38. <https://doi.org/10.1177/016146817407500506>
- Bryk, A., & Schneider, B. (2004). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Cardoso, C., Gonçalves, M., & Badke-Schaub, P. (2012). *Searching for inspiration during idea generation: pictures or words?* DS 70: Proceedings of DESIGN 2012, the 12th International Design Conference, Dubrovnik, Croatia.
- Carney, N. R., & Levin, R. J. (2002). Pictorial Illustrations still improve Students' Learning From Text. *Educational psychology review*, 14(1), 5-26. <https://doi.org/10.1023/A:1013176309260>
- Chemi, T. (2014). The artful teacher: A conceptual model for arts integration in schools. *Studies in Art Education*, 56(1), 370-383. <https://doi.org/10.1080/00393541.2014.11518946>
- Chuah, F., Lynn Sze, J. C., Chee Keong, C., & Nazirah Roslan, T. R. (2021). A contemporary teaching and learning approach to enhance active learning using the newly proposed O-P-A (Optical, physical, and acoustic) model. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(3), 1355-1365. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.221689424466381>
- Cooper, H., Carlisle, C., Gibbs, T., & Watkins, C. (2001). Developing an evidence base for interdisciplinary learning: A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 35(2), 228-237. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01840.x>

- Cowdy, C. (2020). Grammars of new media: Interactive trans-sensory storytelling and empathic reading praxis in Jessica Anthony's and Rodrigo Corral's Chopsticks. *Translating and Transmediating Children's Literature*, 56(1), 213-224. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52527-9_11
- Cytowic, R. E. (2008). *The man who tasted shapes*. MIT Press.
- Darder, A. (2017, June 5). Reinventing Paulo Freire | A pedagogy of love | Antonia Darder | Taylo. Retrieved from <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315560779/reinventing-paulo-freire-antonia-darder>
- Deco, G., Jirsa, V. K., Robinson, P. A., Breakspear, M., & Friston, K. (2008). The dynamic brain: From spiking neurons to neural masses and cortical fields. *PLoS Computational Biology*, 4(8), e1000092. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1000092>
- Deneme, S., & Ada, S. (2012). On applying the interdisciplinary approach in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 885-889. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.217>
- Dimopoulos, K., Koulaidis, V., & Sklaveniti, S. (2005). Towards a framework of socio-linguistic analysis of science textbooks: The Greek case. *Research in Science Education*, 35(2-3), 173-195. <https://doi.org/10.1007/s11165-004-8162-z>
- Dinama, B. (2015). Cultural Sensitivity and Diversity in Religious Education Textbooks: A Case of Junior Secondary Schools in Botswana. *Journal of Studies in Social Sciences*, 10(2), 37-57.
- Duit, R., & Treagust, D. F. (2003). Conceptual change – a powerful framework for improving science teaching and learning. *The Routledge Falmer Reader in Science Education*, 25(6), 65-82. <https://doi.org/10.1080/09500690305016>
- Duncan, M. (2018). Knowledge of things. *Synthese*, 197(8), 3559-3592. <https://doi.org/10.1007/s11229-018-01904-0>
- Dursun, F., & Sevim, Ö. M. (2022). Receiving education in a different country: Challenges encountered by international students and proposed solutions. *Acta Educationis Generalis*, 12(2), 140-162. <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0018>
- Efu, S. I. (2018). Exams as learning tools: A comparison of traditional and collaborative assessment in higher education. *College Teaching*, 67(1), 73-83. <https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1531282>
- Erricker, C. (2010). *Religious education: A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. Routledge, <https://doi.org/10.4324/9780203855546>
- Ferrini, P. (2021). *Love without conditions: Reflections of the Christ mind*. Paul Ferrini-Heartways Press.
- Foster, S. (2011). Dominant traditions in international textbook research and revision. *Education Inquiry*, 2(1), 5-20. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21959>
- Francis, L. J. (1992). The influence of religion, gender, and social class on attitudes toward school among 11-year-olds in England. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 339-348. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943870>
- Greco, J., & Sosa, E. (1999). What is knowledge? In *The Blackwell Guide to Epistemology* (pp. 92-116). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781405164863.ch0>
- Gregory, R. L. (2015). *Eye and brain: The psychology of seeing - (5th ed.)*. Princeton University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvc77h66>
- Guo, D., Wright, K. L., & McTigue, E. M. (2018). A content analysis of visuals in elementary school textbooks. *The Elementary School Journal*, 119(2), 244-269. <https://doi.org/10.1086/700266>

- Hasan, I., & Mitchelmore, M. (2006). *The Role of Abstraction in Learning about Rates of Change*. Retrieved from <https://shorturl.at/sBC13>
- Hinds, P. S., Chaves, D. E., & Cypess, S. M. (1992). Context as a source of meaning and understanding. *Qualitative Health Research*, 2(1), 61-74. <https://doi.org/10.1177/104973239200200105>
- Hosseini Kazerooni, S. A., & Avarand, S. (2015). *Proceedings of SOCIOINT*. Turkey: D International Conference on Education, Social Sciences and Humanities.
- Houts, P. S., Doak, C. C., Doak, L. G., & Loscalzo, M. J. (2006). The role of pictures in improving health communication: A review of research on attention, comprehension, recall, and adherence. *Patient Education and Counseling*, 61(2), 173-190. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2005.05.004>
- Hullman, J., & Diakopoulos, N. (2011). Visualization rhetoric: Framing effects in narrative visualization. *IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics*, 17(12), 2231-2240. <https://doi.org/10.1109/tvcg.2011.255>
- Hummel, J. E. (2010). Symbolic versus associative learning. *Cognitive Science*, 34(6), 958-965. <https://doi.org/10.1111/j.1551-6709.2010.01096.x>
- Issitt, J. (2004). Reflections on the study of textbooks. *History of Education*, 33(6), 683-696. <https://doi.org/10.1080/0046760042000277834>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32(1), 241-267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Johnson, E. B. (2002). *Contextual teaching and learning: What it is and why it is here to stay*. Corwin Press, ISBN: 9780761978657
- Jäncke, L. (2009). The plastic human brain. *Restorative Neurology and Neuroscience*, 27(5), 521-538. <https://doi.org/10.3233/RNN-2009-0519>
- Keast, J., & Council of Europe. (2007). *Religious diversity and intercultural education: A reference book for schools*. Council of Europe.
- Kiorpes, L. (2016). The puzzle of visual development: Behavior and neural limits. *The Journal of Neuroscience*, 36(45), 11384-11393. <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.2937-16.2016>
- Kirby, J. R., & Moore, P. J. (1988). Verbal and Visual Learning Styles. *Contemporary Educational Psychology*, pp. 13, 169-184. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(88\)90017-3](https://doi.org/10.1016/0361-476X(88)90017-3)
- Kirova, A., & Prochner, L. (2015). Otherness in Pedagogical Theory and Practice: The Case of Roma. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(4), 381-398. <https://doi.org/10.11575/ajer.v61i4.56096>
- Koukounaras Liagkis, M. (2014). Religious education in Greece: A new curriculum, an old issue. *British Journal of Religious Education*, 37(2), 153-169. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.944093>
- Kumar, K. (1986). Textbooks and Educational Culture. *Economic and Political Weekly*, 21(30), 1309-1311. <https://doi.org/10.1177/0256090919860309>
- Langer, E. J. (2000). Mindful Learning. *Current directions in psychological science*, 9(6), 220-223. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.00099>
- Lave, J. (2018). The practice of learning. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... In their own words* (pp. 200-208). Routledge. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.577173>
- Leeuwen, T. V. (2005). *undefined*. Psychology Press.

- Levin, J. R., Mayer, R. E., Woodward, A., & Binkley, M. (1993). Understanding Illustrations in Text. In B. K. Britton (Ed.), *Learning From Textbooks* (p. 19). Routledge.
- Li, J. (2017). Establishing comparability across writing tasks with picture prompts of three alternate tests. *Language Assessment Quarterly*, 15(4), 368-386. <https://doi.org/10.1080/15434303.2017.1405422>
- Lickona, T. (2009). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam.
- Magnus, L., Schütte, K., & Schwanewedel, J. (2020). Challenges solving science tasks with text picture combinations persist beyond secondary school. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(4), 759-783. <https://doi.org/10.1080/19345747.2020.1750744>
- Mantei, & Kervin, L. (2014). Interpreting the images in a picture book: Students connect to themselves, their lives, and experiences. *English Teaching: Practice and Critique*, 13(2), 76-92.
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 1-14. <https://doi.org/10.1348/000709909X479853>
- Mercer, N., & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: A sociocultural approach*. Routledge.
- Miller, E. K., & Kohen, J. D. (2001, March). An Integrative Theory of Prefrontal Cortex Function... Retrieved from <https://www.annualreviews.org/doi/full/10.1146/annurev.neuro.24.1.167>
- Moore, D. M., & Dwyer, F. M. (1994). *Visual literacy: A spectrum of visual learning*. Educational Technology.
- Nugent, G. C. (1982). Pictures, audio, and print: Symbolic representation and effect on learning. *ECTJ*, 30(3), 163-174. <http://www.jstor.org/stable/30219835>
- Ramachandran, V. S., & Altschuler, E. L. (2009). The use of visual feedback, in particular mirror visual feedback, in restoring brain function. *Brain*, 132(7), 1693-1710. <https://doi.org/10.1093/brain/awp135>
- Rehman, M. F., Hussain, R., Khan, M. A., & Ullah, S. (2022). The Power Of Images In The School Textbooks: Analyzing The Impact Of Textbooks Images On The Minds And Learning Of Students. *Journal of Positive School Psychology*, 6(8), 10553-10565.
- Richards, L. O., & Bredfeldt, G. J. (1998). *Creative Bible teaching*. Moody Publishers.
- Russell, B. (2013). *An inquiry into meaning and truth*. Routledge.
- Sahlström, J. F. (2002). The Interactional Organization of Hand Raising in Classroom Interaction. *The Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 11. <https://www.jstor.org/stable/23870411>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2014). Knowledge Building: Theory, Pedagogy, and Technology. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 97-118). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526>
- Schnotz, W., Ludewig, U., Ullrich, M., Horz, H., McElvany, N., & Baumert, J. (2014). Strategy shifts during learning from texts and pictures. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 974-989. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037054>
- Smajic, A. (2008). Images of Religious Others in Textbooks of Religious Education for the Public Primary Schools in Bosnia and Herzegovina. *Islamic Studies*, 36-93.
- Sporns, O., Tononi, G., & Kotter, R. (2005). The Human Connectome: A Structural Description of the Human Brain. *PLoS Computational Biology*, 1(4), 245-251. <https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.0010042>
- Stark, L. W. (2001). Representation of human vision in the brain: How does human perception recognize images? *Journal of Electronic Imaging*, 10(1), 123. <https://doi.org/10.1117/1.1329895>

- Troianou, A. (2013). Greek Education Reform: resistance and despair. In K. Jones (Ed.), *Education and Europe: the Politics of Austerity* (pp. 1-146). London: Radicaledbooks.
- Tursunmurotovich, S. S. (2020). Importance of Illustrations for the perception of the content of the book. *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*, 8(4), 98-101.
- Unsworth, L. (2001). *Teaching Multiliteracies across the curriculum: Changing contexts of text and image in classroom practice*. Open University Press.
- Williams, M., & Moser, T. (2019). The Art of Coding and Thematic Exploration in Qualitative Research. *International Review Management*, 15(1), 45-55.
- Zachos, D., & Michailidou, A. (2014). "Others" in textbooks: The case of Greek sixth grade's history textbook. *Theory in Action*, 7(3), 1-25. <http://dx.doi.org/10.3798/tia.1937-0237.14016>

Konstantinos A. Diamantopoulos (Th.B., M. Phil., Ph.D. Can.) is a Religious Education Teacher at the 3rd Secondary School of Agioi Anargyroi in Athens, Greece. For the past two years (2020-21, 2021-22), he served as a School Life Counsellor and, since 2022-23, he has been appointed as Deputy Manager at the School Unit mentioned above. He holds a Bachelor's degree in Theology from the University of Athens and a Master's degree in Communication and Mass Media from the Open University of Cyprus. He has also completed his PhD dissertation in Theology (New Testament and Pedagogy Major) at Matej Bel University in Slovakia, and he is up to graduation. His scientific interests focus on Theological Pedagogy, Ecumenical Theology, Didactics and Rhetoric, Dogmatics, and the Philosophy of Religions.

Η έννοια της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό και η συσχέτισή της με τη φιλοσοφία της γλώσσας του Wittgenstein.

Μιχάλης Παρασκευόπουλος,
Δρ. Θεολογίας ΕΚΠΑ, καθηγητής Β/θμιας Εκπ/σης, mparaskevopoulos@avgouleaschool.gr

The Concept of Religious Language in Religious literacy and its Relation to the Wittgenstein's Philosophy of Language.

Michalis Paraskevopoulos,
Dr of Theology NKUA, Religious Education Teacher in Secondary Education
mparaskevopoulos@avgouleaschool.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά στο πλαίσιο της θρησκευτικής Εκπαίδευσης την έννοια της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό και επισημαίνει συσχετισμούς για τη λειτουργία της με τη φιλοσοφία της γλώσσας του Wittgenstein. Η γλώσσα ως μέσο που υπηρετεί την επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων δεν συνιστά μόνο διαμορφωτικό παράγοντα του πολιτισμού μιας κοινωνίας αλλά παράλληλα είναι και το κάτοπτρο στο οποίο αντανακλάται ο πολιτισμός αυτός. Μέσα στο πεδίο αυτό υπάρχει και η εκπαίδευση, βασικός στόχος της οποίας είναι ο γραμματισμός. Η θρησκεία ως μέρος του πολιτισμού, καθιστά αναγκαία τη συμπερίληψη του θρησκευτικού γραμματισμού ως μέρους του πολυγραμματισμού στον οποίο στοχεύει η εκπαίδευση. Ο θρησκευτικός γραμματισμός εξετάζεται ως διαδικασία μάθησης της θρησκευτικής γλώσσας, η οποία δεν περιορίζεται στη γνώση των σχετικών όρων και συμβόλων, αλλά επεκτείνεται και στην απόκτηση δεξιοτήτων κατανόησης του πολιτιστικού τους φορτίου ως ερμηνειών του κόσμου. Ο κεντρικός ρόλος της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό φωτίζεται, διευρύνεται αλλά και ενισχύεται από τη σύνδεσή του με τη βιτγκενσταϊνική φιλοσοφία της θρησκευτικής γλώσσας. Η τελευταία κατά τον Wittgenstein, έχει έναν ιδιαίτερο χαρακτήρα με τους δικούς της κανόνες, οι οποίοι παραπέμπουν και σε μία συγκεκριμένη στάση ζωής.

Λέξεις-κλειδιά: Θρησκευτικός γραμματισμός, θρησκευτική γλώσσα, θρησκευτική εκπαίδευση, Wittgenstein.

Abstract:

This article researches the concept of religious language in religious literacy in the context of religious education and finds associations between its function and the wittgensteinian philosophy of language. Language as a means of communication between people is not only a shaping agent of a society's culture but it is also the mirror in which this culture is reflected. Within this field there is also education, the main goal of which is literacy. As part of culture religion makes it necessary to include religious literacy as part of the polygrammatism that education is aiming at. Religious literacy is regarded as a process of learning the religious language, which is not limited to the knowledge of the relevant terms and symbols but also extends to the acquisition of skills for understanding their background as interpretations of the world. The central role of religious language in religious literacy is illuminated, expanded and reinforced by its connection with the wittgensteinian philosophy of religious language. The latter, according to Wittgenstein, has a distinctive character with its own rules, which also refer to a particular attitude of life.

Key words: religious literacy, religious language, religious education, Wittgenstein.

1. Εισαγωγή

Είναι γνωστό πως η γλώσσα γενικά αποτελεί έναν κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Η επικοινωνία αποτελεί την κύρια λειτουργία της γλώσσας που συντελεί στη συνεννόηση μεταξύ των ανθρώπων αλλά και ευρύτερα στην κατανόηση της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και όλων των επιτευγμάτων του ανθρώπινου πνεύματος. Επειδή η γλώσσα αποτελεί μέσο διάδρασης μεταξύ των ανθρώπων και οι άνθρωποι ως κοινωνικά όντα ζουν σε κοινωνίες με συγκεκριμένες αξίες, κανόνες και πολιτισμικές παραδόσεις, η γλώσσα που χρησιμοποιούν είναι φυσικό να είναι στενά συνδεδεμένη με τις κοινωνικές και πολιτισμικές τους συνθήκες και να διαμορφώνεται σύμφωνα με αυτές. Ως εκ τούτου η γλώσσα αποτελεί ένα εργαλείο το οποίο διαμορφώνει τον πολιτισμό μιας κοινωνίας αλλά και στο οποίο αντανακλάται ο πολιτισμός της.

Μέσα στο πλαίσιο αυτό υπάρχει και η εκπαίδευση, βασικός σκοπός της οποίας είναι ο γραμματισμός (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 147). Ο όρος γραμματισμός (literacy) σημαίνει τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (Μητσίκοπούλου, 2001). Η ανάπτυξη κάποιου βαθμού γραμματισμού πραγματοποιείται αρχικά στο οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον καθώς μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα και κατορθώνουμε να επικοινωνούμε με διαφορετικά άτομα σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις. Ωστόσο, υπάρχει η ανάγκη και κάποιας συστηματικής εκπαίδευσης, της οποίας οι απαιτήσεις αυξάνονται όσο πιο περίπλοκη γίνεται η επικοινωνία και τα σχετικά με αυτήν κείμενα καθώς και οι ανάγκες στην αγορά εργασίας, οπότε αυξάνονται και οι απαιτήσεις για την εκπαίδευση σε διάφορα είδη γραμματισμού. Ως εκ τούτου, βασικός σκοπός του σχολείου είναι να αναπτύξουν οι νέοι άνθρωποι το επίπεδο και τα είδη γραμματισμού που απαιτεί η κοινωνία για το παρόν και

το μέλλον. Αυτός είναι ο κοινωνικός γραμματισμός (Μητσοικοπούλου, 2001; πρβλ. Νικολούδης, 2010, σσ. 240-243). Όμως το σχολείο καλείται να αναπτύξει και τον σχολικό γραμματισμό, τα είδη εκείνα του γραμματισμού που είναι απαραίτητα για να αποδώσουν οι μαθητές στα μαθήματα που περιλαμβάνει το πρόγραμμα σπουδών. Η σχολική εκπαίδευση με τον καθοδηγητικό της ρόλο προσφέρει στους μαθητές τα μοντέλα γραμματισμού, τη γνώση και τις δεξιότητες ώστε να αντιμετωπίζουν κριτικά την πραγματικότητα και να συμμετέχουν στη διαμόρφωσή της (Giroux, 2004, όπως αναφέρεται στο Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 190).

Ένα από τα πολλά είδη γραμματισμών στο οποίο στοχεύει η εκπαίδευση είναι και ο θρησκευτικός γραμματισμός. Στο παρόν άρθρο διερευνάται στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης η έννοια της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό με σκοπό να επισημανθούν συσχετισμοί για τη λειτουργία της με τη φιλοσοφία της γλώσσας του Wittgenstein. Η εργασία υποδιαιρείται σε τέσσερα κύρια μέρη. Στο πρώτο μέρος εξετάζονται οι λόγοι που καθιστούν αναγκαίο τον θρησκευτικό γραμματισμό στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται γενικά ο θρησκευτικός γραμματισμός ως διαδικασία πρόσληψης της θρησκευτικής γλώσσας. Στο τρίτο μέρος αναλύεται ο τρόπος λειτουργίας της γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Το τέταρτο μέρος, τέλος, πραγματεύεται τα σημεία σύνδεσης του θρησκευτικού γραμματισμού με τη φιλοσοφία της θρησκευτικής γλώσσας του Wittgenstein.

2. Ο θρησκευτικός γραμματισμός και η αναγκαιότητά του στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Ο όρος «θρησκευτικός γραμματισμός» χρησιμοποιείται στη βιβλιογραφία με τρεις τουλάχιστον διαφορετικούς τρόπους: α) Αναφορικά με τη μάθηση σχετικά με τις θρησκείες και την ανάπτυξη και εμβάθυνση της θρησκευτικής χρήσης της γλώσσας με ανοιχτό και αμερόληπτο τρόπο, β) σε σχέση με τη μελέτη και την κριτική προσέγγιση των θρησκειών χρησιμοποιώντας συγκεκριμένη οπτική γνώσης και αλήθειας και γ) σχετικά με τη μάθηση με θρησκευτικό τρόπο (Jackson, 2016, σσ. 32-33). Σε σχέση με τα παραπάνω, προσδιορίζοντας αναλυτικότερα το περιεχόμενο του όρου θρησκευτικός γραμματισμός, σύμφωνα με τον Wright (1993, σ. 47) εννοούμε την ικανότητα κάποιου να σκέφτεται, να επικοινωνεί και να ενεργεί με γνώση, ευφυΐα και ευαισθησία απέναντι στο φαινόμενο της θρησκείας. Κατά παρόμοιο τρόπο η Moore (2007, σ. 56) λέει ότι ο θρησκευτικός γραμματισμός συνεπάγεται την ικανότητα διάκρισης και ανάλυσης μέσω ενός μεγάλου φάσματος ερμηνειών, των θεμελιωδών σημείων στα οποία η θρησκεία διασταυρώνεται με την κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική ζωή. Ο θρησκευτικός γραμματισμός όπως κατανοείται σήμερα ερμηνεύεται με τη λειτουργική εκδοχή του γραμματισμού, η οποία σε σχέση με τους παραπάνω ορισμούς συνίσταται στην ικανότητα των ανθρώπων να αποκτούν εφόδια που θα τους επιτρέπουν να προσαρμόζονται και να επιτυγχάνουν μέσα στο υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο (Διαμαντής, 2013, σ. 24; Νικολούδης, 2010, σ. 249; πρβλ. Prothero, 2007, σ. 15).¹

1 Για μία επισκόπηση του όρου «θρησκευτικός γραμματισμός» βλ. Κουκουνάρας Λιάγκης και Σεκαδάκης (2022, σσ. 80-87); Lester και Chan (2022, σσ. 12-15); Sakaranaho, Aarrevaara και

Ένας πρώτος λόγος της αναγκαιότητας του θρησκευτικού γραμματισμού είναι το γεγονός ότι η θρησκεία αποτέλεσε στο παρελθόν αλλά και σήμερα μέρος του πολιτισμού του κάθε λαού σε βαθμό μάλιστα που αδυνατεί κάποιος να εξετάσει το ένα μέγεθος και να αγνοήσει το άλλο (πρβλ. Geertz, 2003, σ. 97; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 202; Moore, 2007, σ. 5). Έτσι, εφόσον σκοπός εκπαίδευσης είναι να βοηθά τους νέους ανθρώπους να κατανοούν τον κόσμο στον οποίο ανήκουν, οι θρησκευτικές πεποιθήσεις και πρακτικές ως μέρος αυτού του κόσμου πρέπει να γίνονται αντικείμενο μελέτης και μάθησης με σκοπό την κατανόηση και την επικοινωνία.² (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 202· πρβλ. σσ. 203-204). Επιπρόσθετα, όταν η θρησκεία που ακολουθεί κάποιος είναι και σημείο αναφοράς του πολιτισμού της κοινωνίας που ζει, τότε η θρησκευτικότητά του καθορίζει περισσότερο τον τρόπο συμπεριφοράς του. Βέβαια αυτό δεν ισχύει τόσο για τους μαθητές και μάλιστα για τους εφήβους διότι η θρησκεία δεν ταιριάζει με τον σύγχρονο και εκκοσμικευμένο τρόπο ζωής. Ωστόσο, οι έρευνες έχουν δείξει ότι όσα στοιχεία της θρησκείας ταιριάζουν με τον σύγχρονο κόσμο ασκούν μεγαλύτερη επίδραση στη συμπεριφορά των εφήβων και τυγχάνουν ευρύτερης κοινωνικής αποδοχής. Η θρησκευτικότητα δηλαδή έχει ισχυρότερη σχέση με την ανάπτυξη των μαθητών και μάλιστα των εφήβων αν το θρησκευτικό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν ταιριάζει πιο πολύ στους ίδιους και στον τρόπο ζωής τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 102) Γι' αυτόν τον λόγο οι έφηβοι εμφανίζονται να συνδυάζουν την έννοια του «ιερού» όχι τόσο με την Εκκλησία και τη θρησκευτικότητα, αλλά περισσότερο με την προσωπική σφαίρα, την οικογένεια και το κοινωνικό πλαίσιο. Έτσι, αν το ιερό στην εμπειρία των σημερινών εφήβων και των θρησκειών του κόσμου δεν συντίθεται απλά από αφηγηματικά στοιχεία αλλά είναι μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των πεποιθήσεων και των αξιών μιας κοινωνίας, τότε ο θρησκευτικός γραμματισμός οφείλει να είναι μέρος της γενικής εκπαίδευσης και ο ίδιος να περιλαμβάνει διεπιστημονική ανάλυση του ιερού και της σύγχρονης θρησκευτικότητας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 102, υποσ. 35).

Ένας δεύτερος λόγος που καθιστά τον θρησκευτικό γραμματισμό αναγκαίο στην εκπαίδευση, είναι ότι οι θρησκείες προσφέρουν μια εναλλακτική εικόνα για τον κόσμο που μπορεί να αξιολογήσει τις προϋποθέσεις του κανονιστικού πλαισίου του κάθε πολιτισμού. Με τον τρόπο αυτόν η μελέτη των θρησκευτικών αντιλήψεων, εν αντιθέσει με ό,τι ευρέως πιστεύεται, μπορεί να βελτιώσει παρά να παρεμποδίσει την κριτική σκέψη και την φαντασία.

Ένας τρίτος λόγος είναι, πως η βασική γνώση των θρησκειών στην εκπαίδευση έχει

Konttori (2020, σσ. 1-4).

- 2 Ο Jackson (2016, σσ. 22-23, 33) διακρίνει ανάμεσα στην «κατανόηση της θρησκείας ή των θρησκειών» (understanding religion) και στην «θρησκευτική κατανόηση» (religious understanding). Η πρώτη φράση σημαίνει την αντίληψη περί θρησκείας που ενδεχομένως έχουν όλοι οι πολίτες σε κάποιον βαθμό ενώ η δεύτερη την αντίληψη που μπορεί να αναπτυχθεί από πιστούς και ενεργά μέλη μιας θρησκείας. Αυτό που έχει σημασία όσον αφορά την αναγκαιότητα του θρησκευτικού γραμματισμού είναι ότι αυτές οι ικανότητες είναι σχετικές μεταξύ τους. Για παράδειγμα η κατανόηση μιας θρησκείας διαφορετικής από τη θρησκεία κάποιου είναι δυνατό να συντελέσει στη θρησκευτική του κατανόηση. Παρόμοια, η θρησκευτική κατανόηση κάποιου για μια συγκεκριμένη παράδοση θα μπορούσε να συντελέσει στην κατανόηση των θέσεων μιας διαφορετικής θρησκείας Σε αυτήν την άποψη στηρίζονται οι διαλογικές ή διαθρησκειακές προσεγγίσεις της κατανόησης των θρησκειών.

ουσιαστικό χαρακτήρα σε μια δημοκρατική κοινωνία που γίνεται από μέρα σε μέρα ολοένα και περισσότερο πλουραλιστική (Moore 2007, σ. 5). Από την άλλη πλευρά, η μη αναγνώριση των λόγων της αναγκαιότητας του θρησκευτικού γραμματισμού αμβλύνει την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας, η οποία βεβαίως συμπεριλαμβάνει και τη θρησκεία, και στέλνει το λανθασμένο μήνυμα ότι η τελευταία αφορά πρώτιστα στην ιδιωτική σφαίρα του ανθρώπου εν αντιθέσει με το όποιο άλλο κοινωνικό φαινόμενο (Moore, 2007, σ. 5).³ Αυτήν ακριβώς την αντίληψη έρχεται να αναιρέσει ο θρησκευτικός γραμματισμός. Αποκτώντας κάποιος μια βασική γνώση των θρησκειών του κόσμου μέσω της εκπαίδευσης εμβαθύνει στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και βελτιώνει την ικανότητά του να αποδέχεται παρά να φοβάται το διαφορετικό (Moore, 2007 σ. 6; πρβλ. σσ. 28-33). Οι μαθητές καλούνται από τη μελέτη των θρησκειών να αναρωτηθούν για θεμελιακά ερωτήματα της ανθρώπινης ύπαρξης με τρόπους που εμπνέουν τον στοχασμό και την κριτική σκέψη. Έτσι, η γνώση των θρησκευτικών παραδόσεων προάγει τον σεβασμό στην ποικιλομορφία αποφεύγοντας τις παρανοήσεις σχετικά με το διαφορετικό (Moore, 2007, σσ. 30-31). Αν συνυπολογιστεί δε το γεγονός ότι οι σημερινές κοινωνίες εν πολλοίς δεν είναι θρησκευτικά εγγράμματες και τις χαρακτηρίζει η ένδεια όσον αφορά στη γλώσσα με την οποία προσπαθεί να αρθρώσει ένα νόημα γύρω από τα θρησκευτικά ερωτήματα, η αναγκαιότητα του θρησκευτικού γραμματισμού στην εκπαίδευση γίνεται ακόμα πιο επιτακτική (Wright, 1993, σσ. 47-48). Στο σημείο αυτό αντιλαμβανόμαστε βεβαίως τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να επιτελέσει η καλλιέργεια της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό.

3. Ο θρησκευτικός γραμματισμός ως διαδικασία μάθησης της θρησκευτικής γλώσσας.

Στο πλαίσιο του θρησκευτικού γραμματισμού, η θρησκευτική γνώση στους μαθητές προσφέρεται ως μια διαδικασία προσωπικής πρόσληψης μιας γλώσσας διαμορφωτικής του εαυτού τους και προσδιοριστικής της κουλτούρας, η οποία ερμηνεύει τον ίδιο και τον κόσμο που ζουν. Η πρόσληψη της γλώσσας στη διαδικασία του θρησκευτικού γραμματισμού δεν σημαίνει απλώς τη γνώση όρων, λέξεων και συμβόλων, αλλά και τη γνώση του πλαισίου που γεννά και διαμορφώνει όλα αυτά τα στοιχεία καθώς και του πολιτισμικού φορτίου που κομίζουν (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 194-196; πρβλ. Erricker, 2010, σ.122). Με τον θρησκευτικό γραμματισμό ως μέρος των πολυγραμματισμών⁴ – έννοια που υποδηλώνει την ποικιλία μορφών κειμένων

3 Σωστά παρατηρεί ο Wright (1993, σ. 49) ότι η «ιδιωτικοποίηση» της θρησκευτικής πίστης που παρατηρείται σήμερα στον Δυτικό πολιτισμό στενά συνδεδεμένη με την έννοια της ελευθερίας δημιούργησε μία αντίληψη που είναι κοινός τόπος σήμερα, σύμφωνα με την οποία τα άτομα δημιουργούν μια δική τους πραγματικότητα περί θρησκείας χωρίς δεσμούς με τις ιστορικές ρίζες της καθεμιάς από αυτές, με αποτέλεσμα την ένδεια του θρησκευτικού διαλόγου που συνακόλουθα οδηγεί σε μία στάση φονταμενταλιστικού τύπου, στην οποία υψώνονται τείχη εντός των οποίων υπάρχουν η ασφάλεια και άνεση των ξεκάθαρων απαντήσεων. Μέσα στο πλαίσιο αυτό οι άνθρωποι ατυχώς δημιουργούν τη δική τους αλήθεια προστατεύοντάς την από τα δύσκολα ερωτήματα εντός του οποίου καμία φωνή διαλόγου δεν μπορεί να ακουστεί.

4 Για μια αναλυτική παρουσίαση της έννοιας των «πολυγραμματισμών» βλ. Cope και Kalantzis (2009).

αλλά και επικοινωνίας μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία – ο μαθητής αποκτά τη δεξιότητα της λειτουργικής χρήσης αναπαραστάσεων, εννοιών, κρίσεων, εικόνων, συμβόλων και άλλων τρόπων παραγωγής νοήματος και τέλος στον μετασχηματισμό που τον οδηγεί σε προσωπικές επιλογές και εφαρμογές των γνώσεων και των δεξιοτήτων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 196). Κατά συνέπεια, όταν μιλάμε για Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σχολείο μιλάμε για ένα μάθημα γλώσσας και επικοινωνίας και όχι για ένα μάθημα ιστορίας. Πρόκειται για ένα εφόδιο του σύγχρονου πολίτη, το οποίο του παρέχει τη δυνατότητα να επικοινωνεί με τον Θεό αν το επιθυμεί, με τον εαυτό του και με τους άλλους. Γι' αυτό, στο σχολείο εκπαιδεύεται για να γνωρίζει καλά τη μητρική του γλώσσα αλλά και όποια άλλη γλώσσα του χρειάζεται για να ερμηνεύει τον κόσμο γύρω του, εν προκειμένω, τη θρησκευτική γλώσσα. Αυτήν ακριβώς τη διαδικασία περιλαμβάνει ο θρησκευτικός γραμματισμός (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 225).

Η σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση βλέποντας τη γνώση περισσότερο ως βιωματική οικειοποίηση παρά ως μετάδοση πληροφορίας, αποτελεί έναν σημαντικό διαμορφωτικό παράγοντα της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών και μάλιστα των εφήβων και επιπλέον βοηθά στην κοινωνικοποίησή τους ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης. Το θρησκευτικό μάθημα με τον τρόπο αυτόν γίνεται ένα μάθημα απαραίτητο για όλους τους μαθητές διότι φέρνει τους ίδιους και την εμπειρία της ζωής τους στο κέντρο της μάθησης και τους διδάσκει τη θρησκευτική γλώσσα, η οποία, όπως αναφέραμε, είναι μια γλώσσα ερμηνείας του κόσμου αλλά και ως τέτοια, κυρίως, μια γλώσσα ερμηνείας της ζωής τους (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 235). Η διαδικασία αυτή κατανοείται στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης της μάθησης,⁵ η οποία αντιλαμβάνεται τη γνώση σε σχέση με τη ζωή του μαθητή, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Σκοπός της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης σε αυτήν την περίπτωση είναι να συσχετίσει τη ζωή των μαθητών με τον κόσμο της θρησκείας όχι με κριτήριο τη σφαιρική πληροφόρησή του για το θρησκευτικό φαινόμενο και τις διάφορες θρησκευτικές παραδόσεις αλλά με βάση τι από τη θρησκεία έχει νόημα στη ζωή τους. Γι' αυτό στη Θρησκευτική Εκπαίδευση έχει νόημα να ρωτάμε «πώς βλέπεις τον κόσμο;» αντί «τι πιστεύεις;». Η θρησκεία στο σχολείο χρειάζεται γιατί βοηθάει τους μαθητές να κατανοήσουν τη φύση της μεταμόρφωσης του ανθρώπου στο πλαίσιο της σχέσης με τον Θεό ή το υπερβατικό, η οποία έχει μεγάλη σημασία στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητάς τους για την οποία μιλήσαμε παραπάνω. (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 192-193). Αυτή η προσωπική ταυτότητα δεν δημιουργείται με φυσικό τρόπο όπως η βιολογική ωρίμαση. Οι έφηβοι με ενεργητικό τρόπο πρέπει να αναζητήσουν και να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους και να συμβιβαστούν με τις αδυναμίες και τις ανεπάρκειές τους. Π.χ. η σχέση με το ιερό στην παιδική ηλικία εξηγείται ως σχέση με τη μητέρα αλλά στην πρώτη εφηβεία η έννοια του ιερού αλλάζει και προσδιορίζεται σε σχέση με τους άλλους, τα αντικείμενα και τους τόπους. Η θρησκευτική γνώση περιλαμβάνει ακριβώς αυτήν τη διαδικασία και γίνεται αντικείμενο μιας εκπαίδευσης που αναπτύσσει την προσωπικότητα του μαθητή ολιστικά, ως πρόσωπο που έχει τη δυνατότητα να πιστεύει επειδή γνωρίζει, κατανοεί, εκφράζεται

5 Για μια συνοπτική παρουσίαση του κονστρουκτιβισμού βλ. Elliot, Kratochwill, Cook και Travers (2008, σσ. 338-351) και Κουκουνάρας Λιάγκης (2015, σσ. 207-229).

και επικοινωνεί με τη γλώσσα που μαθαίνει στη θρησκευτική εκπαίδευση, δηλαδή τη θρησκευτική γλώσσα (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 192-193).

4. Η λειτουργία της γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό.

Η ανάδειξη της σημασίας της γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό είναι μια σχετικά νέα τάση, που τονίζεται σήμερα στον χώρο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Jackson, 2004, σ. 75). Η διδασκαλία των θρησκειών στο πλαίσιο του θρησκευτικού γραμματισμού πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τη γλώσσα, την πίστη και τις αξιώσεις όσων έχουν θρησκευτικές απόψεις αλλά και όσων διατηρούν μια μη θρησκευτική στάση μέσα στην κοινωνία. Με άλλα λόγια, χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι που να δίνουν στον μαθητή τη δυνατότητα να κατανοήσει τη θρησκευτική γλώσσα μέσα από την οπτική του πιστού. Το ερμηνευτικό δε πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται η διδασκαλία των θρησκειών πρέπει να είναι εκείνο που αντικατοπτρίζει τόσο την ποικιλομορφία και την αντιμαχόμενη φύση τους, όσο και την αντιπαράθεση θρησκευτικών και μη θρησκευτικών ιδεών και αυτό πρέπει να αναγνωριστεί ως απαραίτητο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας (Wright, 1993, σσ. 72-73; πρβλ Jackson, 2004, σ. 6). Αυτή η διαδικασία απαιτεί φαντασία και ενσυναίσθηση και διαφέρει από τη μύηση ή την ανατροφή σε κάποια συγκεκριμένη θρησκευτική κατεύθυνση (πρβλ. Jackson, 2004, σ. 87). Η διδασκαλία των θρησκειών δεν μπορεί να περιοριστεί στη γνώση της ιστορίας τους ή των εξωτερικών τους χαρακτηριστικών. Είναι ανάγκη να κατανοήσει κανείς την έννοια της θρησκευτικής γλώσσας όπως χρησιμοποιείται από τους πιστούς, τις εκφράσεις της πίστης τους, τις αξίες και τα συναισθήματά τους. Μια τέτοια κατανόηση απαιτεί μεν γνώση αλλά απαιτεί παράλληλα συγκεκριμένες στάσεις και ικανότητες που αναπτύσσουν την αυτογνωσία και την κατανόηση των πιστεύω και των αξιών των άλλων αλλά και των αξιών που αναγνωρίζουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια (Jackson, 2016, σσ. 21-22). Ο μαθητής και κυρίως εκείνος που διανύει την πρώτη εφηβεία εφοδιάζεται με τη γλώσσα και τη γραμματική της προκειμένου να ερμηνεύσει τον κόσμο και να προσδιορίσει τον εαυτό του σε σχέση με αυτόν. Το παιδί επικοινωνεί αρχικά σε συγκεκριμένο τοπικό και κοινωνικό πλαίσιο με πιο ανεπτυγμένους και ώριμους άλλους (οικογένεια, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι) και έτσι συμμετέχει σε κοινωνικά ή πολιτισμικά καθιερωμένες εμπειρίες, τις οποίες νοηματοδοτεί και εσωτερικεύει κατανοώντας έννοιες που του είναι χρήσιμες για τη ζωή του. Αυτή είναι μια διαδικασία κατασκευής της γνώσης από το ίδιο το υποκείμενο με βάση όμως την κοινωνική διάδραση και το νόημα που δίνει το ίδιο στα πράγματα. Ο πολιτισμός των ανθρώπων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα γιατί προσφέρει τη γλώσσα και τα σύμβολα που προκαλούν την ανθρώπινη ανάπτυξη. Αν μάλιστα προστεθεί και η βιολογική προδιάθεση των παιδιών να κατανοούν μόνα τους πολλές γνώσεις ή στην περίπτωση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης να αναζητούν τον Θεό ή το ιερό, αντιλαμβανόμεστε πως τα «εργαλεία» της γνώσης που προσφέρονται στην εκπαίδευση λειτουργούν ως μεσολαβητές των πιο προηγμένων ψυχολογικών διεργασιών τους. Η θρησκευτική γνώση στην περίπτωση αυτή δεν περιορίζεται στη φαινομενολογική της προσέγγιση, που συνίσταται στο να βιώνει ο μαθητής στο σχολείο πώς πιστεύει ο πιστός μιας θρησκείας. Θρησκευτική γνώση εν προκειμένω σημαίνει την κατανόηση, δηλαδή τη νοηματοδότηση, εννοιολόγηση και εφαρμογή της θρησκευτικής γλώσσας

– γραμματικής από τον μαθητή (Jackson, 1997, όπως αναφέρεται στο Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 191-192). Όταν η γνώση προσληφθεί με αυτήν την έννοια χρειάζονται βέβαια και άλλα είδη γλωσσών για την κατανόηση των άλλων, σε σχέση με τους οποίους ο μαθητής αποκτά αυτοσυνειδησία και αντίληψη του κόσμου όλου. Η διαφορά αυτής της θεώρησης της γνώσης με τη φαινομενολογική προσέγγισή της είναι ότι γνώση εν προκειμένω είναι μία εμπειρική διαδικασία και όχι μία εξωτερική πραγματικότητα που υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 191-192).

Με την έμφαση στη σημασία της γλώσσας που δίνει ο θρησκευτικός γραμματισμός μπορούμε να καταλάβουμε ότι στη μαθησιακή διαδικασία επικεντρωνόμαστε σε μια «γλωσσική δεξιότητα» (Wright, 1996, σ. 166). Ο θρησκευτικός γραμματισμός αποκτά έτσι έναν εννοιοκεντρικό χαρακτήρα. Τι σημαίνει όμως αυτό πρακτικά στον χώρο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης; Οι μαθητές έρχονται στο σχολείο και κατέχουν ήδη μια θρησκευτική γλώσσα που την έχουν αποκτήσει από τη δημόσια σφαίρα. Μια τέτοια προ-κατανόηση εκ μέρους των μαθητών πρέπει να αναγνωριστεί, να γίνει αποδεκτή και να εκφραστεί. Οι μαθητές θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία να αναγνωρίσουν τις πηγές αυτής της προ-κατανόησης της αποκτηθείσας θρησκευτικής γλώσσας, οι οποίες εντοπίζονται στο σημείο συνάντησης της ιουδαιοχριστιανικής σκέψης με τις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις αλλά και με ανθρωπιστικές αντιλήψεις μη θρησκευτικές. Προκειμένου ο θρησκευτικός γραμματισμός να πετύχει τον στόχο του, οι μαθητές θα πρέπει να μετακινηθούν από τη δική τους προ-κατανόηση των θρησκευτικών θεμάτων προς έναν διάλογο με τις εξιστορήσεις και τη γλώσσα των διαφόρων θρησκευτικών παραδόσεων όπως τις κατέχουν οι θρησκευτικές κοινότητες καθώς επίσης και με αντιλήψεις που αρνούνται τη θρησκευτική πίστη. Η φόρτιση που δημιουργείται μεταξύ μιας ερμηνευτικής της πίστης του τι γνωρίζουν οι μαθητές από τη μία πλευρά και μιας ερμηνευτικής από την άλλη που προκαλεί τον μαθητή με εξιστορήσεις και αξιώσεις περί αλήθειας όπως εκφράζονται από τις θρησκείες και κατά συνέπεια που φέρνει αυτούς ενώπιος-ενωπίω με τη θρησκευτική αμφιβολία, απαιτεί μια κίνηση προς μια κριτική ερμηνευτική στη μαθησιακή διαδικασία, μέσω της οποίας μπορεί να αναπτυχθεί μια διαλεκτική της αλήθειας και της αμφιβολίας (Wright, 1996, σσ.175-176).⁶ Η παραπάνω προ-κατανόηση που αναφέραμε της θρησκευτικής γλώσσας από την πλευρά των μαθητών αφορά την ιδιωτική σφαίρα, την φαντασία και την προσωπική τους εμπειρία, η οποία όπως αναφέραμε συναντάται στο χώρο της θρησκευτικής εκπαίδευσης με τη δημόσια σφαίρα των διαφόρων μορφών θρησκευτικής πίστης (πρβλ. Erricker, 1994, όπως αναφέρεται στο Wright, 1996, σ. 166). Είναι

6 Η αποδοχή της «θρησκευτικής αμφιβολίας» στη θρησκευτική εκπαίδευση όχι μόνο δεν δημιουργεί εμπόδια αλλά αποτελεί επιπρόσθετα ένα θετικό και αναγκαίο προαπαιτούμενο στον θρησκευτικό γραμματισμό. Η σχολική τάξη δεν μπορεί να αγνοήσει τη σύγχρονη κοινωνία εντός της οποίας η θρησκεία αποτελεί ένα θεμελιώδες «αντιλεγόμενο» και η διδασκόμενη περί αυτής εικόνα συνιστά μόνο μία από τις πολλές επιλογές που έχει ενώπιόν του ο μαθητής εν όψει της ενήλικης ζωής του. Από την άλλη μεριά, αυτό δεν σημαίνει ότι το διαχρονικό ερώτημα περί της αλήθειας που θέτει η θρησκεία σχετικοποιείται ή υποβαθμίζεται αλλά παραμένει το πρωταρχικό ζήτημα για το οποίο οφείλει να μεριμνά διαρκώς η θρησκευτική εκπαίδευση. Το ζήτημα της αλήθειας το οποίο εξετάζει η θρησκεία και τα συνδεόμενα με αυτό οντολογικά ερωτήματα συνάμα με την αμφισβήτηση αυτής, βοηθάει τους μαθητές να τοποθετηθούν υπεύθυνα - χωρίς a priori απαντήσεις - απέναντι στα θεμελιώδη θέματα που αφορούν την ανθρώπινη ύπαρξη συνειδητοποιώντας παράλληλα με τον τρόπο αυτόν την αξία της μελέτης αυτής (Wright, 1993, σσ. 50-64).

προφανές ότι ο ρόλος της γλώσσας στη διαδικασία αυτή καθίσταται καίριος.⁷ Η προσωπική εμπειρία των μαθητών είναι μεν σημαντική αλλά δεν μπορεί να ερμηνευθεί με μια ιδιωτική γλώσσα. Η ατομική εμπειρία δεν αποτελεί μία αυτόνομη περιοχή ιδιωτικού νόηματος αλλά πρέπει να έρθει στο φως μέσα από ένα διυποκειμενικό νόημα, το οποίο αποκτάται από τον δημόσιο διάλογο. Οι μαθητές πρέπει να ενθαρρυνθούν να διερευνούν τον συμβολικό χαρακτήρα της θρησκευτικής γλώσσας, ο οποίος παρουσιάζει ομοιότητες με τα άλλα είδη γλώσσας αλλά και διαφορές. Η θρησκευτική κατανόηση επιτυγχάνεται όχι μέσω μιας προγλωσσικής ενδοσκόπησης αλλά μέσα από μια ολοκληρωμένη γνώση της γλώσσας, εν προκειμένω της θρησκευτικής, της οποίας το νόημα προέρχεται από τις διάφορες παραδόσεις των οποίων η γλώσσα έχει δημόσιο χαρακτήρα (Wright, 1996, σσ. 166-167). Όπως μπορεί να γίνει κατανοητό, αυτή η αντίληψη της γλώσσας δεν αντλεί το νόημα της από μια αυτονομημένη ατομικότητα αλλά από έναν εαυτό που συγκροτείται σε σχέση με τους άλλους (Wright, 1996, σσ. 170-171). Και αυτή είναι μια παράμετρος στην οποία πρέπει να δώσει προτεραιότητα η Θρησκευτική Εκπαίδευση. Στην κατανόηση της θρησκευτικής γλώσσας φτάνουμε μέσα από την κοινή γλώσσα και με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να οικειοποιηθούμε σύμβολα και διηγήσεις από τον χώρο των θρησκειών. Για να καταλάβουμε λοιπόν τη θρησκεία εκείνο που χρειάζεται δεν είναι μια κατάδυση στην ατομική εμπειρία αλλά στις ποικίλες γλωσσικές παραδόσεις, εν προκειμένω τις θρησκευτικές, που επιθυμούν να προσφέρουν ερμηνεία για το νόημα του κόσμου. (Wright, 1996, σσ.173-174). Ο έφηβος μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία βρίσκεται αντιμέτωπος με την ανάγκη να κάνει προσωπικές κρίσεις για διηγήσεις από αντιτιθέμενες κοινωνικές ομάδες. Εδώ η διανοητική, αισθητική, ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη των μαθητών απαιτεί την οικειοποίηση των μορφών της καθημερινής γλώσσας ως του κατάλληλου μέσου για να κατανοούν, να αποφασίζουν και να ανταποκρίνονται στη μαθησιακή διαδικασία με τρόπο που να ελευθερώνει από την αυτάρκεια του εγώ.

5. Θρησκευτικός γραμματισμός και βιτγκενσταϊνική φιλοσοφία της θρησκευτικής γλώσσας.

Θα επιχειρήσουμε στη συνέχεια να συσχετίσουμε τη λειτουργία της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό με τη βιτγκενσταϊνική αντίληψη περί θρησκευτικής γλώσσας και της κατανόησης αυτής ως ερμηνείας του κόσμου. Από τον συσχετισμό αυτόν, όπως θα δειχθεί παρακάτω, ο κεντρικός ρόλος της γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό φωτίζεται, διευρύνεται αλλά και ενισχύεται ιδωμένος από τη φιλοσοφία της γλώσσας του Wittgenstein. Αναφέραμε ήδη ότι εντός της διαδικασίας του θρησκευτικού γραμματισμού στον οποίο (οφείλει να) στοχεύει η εκπαίδευση, η γνώση της θρησκευτικής γλώσσας δεν σημαίνει απλώς τη γνώση όρων, λέξεων και συμβόλων αλλά και τη γνώση του πλαισίου που γεννά αυτούς τους όρους καθώς και

7 Τη σημασία της γλώσσας, στο πλαίσιο του θρησκευτικού γραμματισμού επισημαίνει και ο Jackson (2004, σ. 88) στην ερμηνευτική του μέθοδο, την οποία χαρακτηρίζει ουσιαστικά ως μία μέθοδο για να κατανοήσουμε τις περί θρησκείας απόψεις των άλλων. Στο πλαίσιο αυτής της μεθόδου τονίζεται η χρήση των εννοιών των ίδιων των μαθητών και των εμπειριών τους ως ένα σημαντικό κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας.

του πολιτιστικού φορτίου που κομίζουν. Ο Wittgenstein (1977, § 23) στην (ύστερη) φιλοσοφία του επ' αυτού ακριβώς του σημείου, από διαφορετική βέβαια αφετηρία, μας λέει πως «το να μιλάμε μια γλώσσα είναι μέρος μιας δραστηριότητας ή μιας μορφής ζωής». Οι «μορφές ζωής» είναι κυρίαρχος όρος στη φιλοσοφία του Wittgenstein και συνιστούν κάτι το δεδομένο και αποδεκτό (Wittgenstein, 1977, σ. 280). Σε αυτές ενυπάρχουν ενδιαφέροντα, συνήθειες, συμπεριφορές και οι οποίες εν γένει αποτελούν αυτό που ονομάζουμε τρόπο ζωής. Βέβαια, υπάρχει μία αναρίθμητη ποικιλία μορφών ζωής και γλωσσών. Η θρησκεία και η θρησκευτική πίστη κατά τον φιλόσοφο αποτελεί μία από τις παραδεδωμένες μορφές ζωής και θεωρείται ως «πρωτοφαινόμενο» διότι αποτελεί πρωταρχική έκφραση της μορφής ζωής (Εργά, 1997, σ. 103; προβλ. Wittgenstein, 1977, § 654) και ως εκ τούτου δεν μπορούμε να την αγνοήσουμε. Η γλώσσα αυτής της μορφής ζωής, η θρησκευτική γλώσσα, χρειάζεται να ερμηνευθεί με θρησκευτικούς όρους διότι σε αντίθετη περίπτωση χάνεται ο πραγματικός χαρακτήρας της θρησκευτικής πίστης. Αυτή η θέση καθίσταται σαφής με τον όρο «γλωσσικό παιχνίδι» που εισηγείται ο φιλόσοφος στη φιλοσοφία του, ο οποίος είναι συνυφασμένος με τη θεωρία του νόηματος της γλώσσας κατά τη χρήση της, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα δεν έχει μία «λογική» αλλά πολλές και συνιστά μια μεγάλη συλλογή πρακτικών εφαρμογών, καθεμιά από τις οποίες έχει τη δική της λογική. Έτσι, ο όρος γλωσσικό παιχνίδι δηλώνει τα διάφορα πεδία στα οποία χωρίζεται η γλώσσα, όπως η θεολογική γλώσσα, η φιλοσοφική γλώσσα, η γλώσσα της καθημερινής επικοινωνίας κ.ά. Η έννοια «νόημα» είναι αντίστοιχη με την έννοια παιχνίδι. Τα παιχνίδια είναι πολλά και διαφόρων ειδών και δεν έχουν όλα ένα γνώρισμα που να τα κάνει παιχνίδια. Κατά ανάλογο τρόπο οι χρήσεις της γλώσσας παρουσιάζουν πολυμορφία. Όπως σε κάθε παιχνίδι υπάρχουν κανόνες στους οποίους πρέπει να υπακούουν οι παίχτες, παρόμοια σε κάθε γλωσσικό παιχνίδι υπάρχουν κανόνες που καθορίζουν το νόημα των λέξεων, η τήρηση των οποίων πρέπει να γίνεται σεβαστή από όλους προκειμένου να έχουν νόημα τα λεγόμενά τους. Η ίδια λέξη που χρησιμοποιείται σε δύο διαφορετικά γλωσσικά παιχνίδια συμβαίνει να έχει διαφορετικό νόημα όπως π.χ. η λέξη «πατέρας», που στην καθημερινή επικοινωνία χρησιμοποιείται για να δηλωθεί ο άνδρας γονέας ενώ στην Αγ. Γραφή για να δηλωθεί ο Θεός. Στην πρώτη περίπτωση «πατέρας» σημαίνει ένα ον με συγκεκριμένα ανθρώπινα χαρακτηριστικά ενώ στη δεύτερη περίπτωση δηλώνεται μια πνευματική ύπαρξη, ένα πνευματικό ον, το οποίο ως τέτοιο στερείται οποιαδήποτε χαρακτηριστικά που έχουν σχέση με την ανθρώπινη ύπαρξη. Η σύγχυση των γλωσσικών παιχνιδιών είναι η αιτία για τη δημιουργία σοβαρών φιλοσοφικών λαθών και αδιεξόδων ('Γλωσσικό παιχνίδι', 2004). Αν εξετάσουμε τη «γραμματική» της θρησκευτικής πίστης θα δούμε ότι το αντικείμενό της, ο Θεός, είναι διαφορετικό από αυτό με το οποίο έχουμε να κάνουμε σε άλλες περιοχές του λόγου. Ο Wittgenstein λέει στις διαλέξεις του: «Εάν η ερώτηση αναφέρεται στην ύπαρξη ενός θεού ή του Θεού, τότε παίζει έναν εντελώς διαφορετικό ρόλο απ' ό,τι αν αναφερόταν στην ύπαρξη οποιουδήποτε προσώπου ή αντικειμένου που έτυχε να πληροφορηθώ γι' αυτό» (Wittgenstein, 1984, σ. 37). Το να μιλάμε δηλαδή για την ύπαρξη αυτού του «αντικειμένου» δεν είναι το ίδιο πράγμα με το να μιλάμε για οποιοδήποτε πρόσωπο ή πράγμα (Hudson, 1975, σ. 179). Επί παραδείγματι, η γραμματική των λέξεων «πίστη» και «αλήθεια» στο χώρο της θρησκείας και ειδικότερα του θρησκευτικού λόγου κατά τον φιλόσοφο αποκτούν ένα καινούριο νόημα, διαφορετικό από εκείνο που έχουν αυτές οι λέξεις

στις εμπειρικές προτάσεις (Phillips, 1976, σσ. 142-143). Εν συνόψει, η διαφορά της θρησκευτικής γλώσσας από τα άλλα είδη γλωσσών δεν αφορά στη γραμματική με το γνωστό περιεχόμενο του όρου και το συντακτικό ούτε την ειδική ορολογία αυτήν καθεαυτήν αφού πολλές φορές η θρησκευτική γλώσσα κάνει χρήση πολλών φιλοσοφικών, ψυχολογικών και άλλων επιστημονικών όρων. Η διαφορά αφορά στη λειτουργία που επιτελούν οι όροι αυτοί στο πλαίσιο της θρησκευτικής γλώσσας. Γι' αυτόν τον λόγο η θρησκευτική γλώσσα είναι μια ιδιαίτερη γλώσσα επειδή έχει μία ιδιαίτερη λογική και εκφράζει μια ιδιαίτερη μορφή ζωής.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος, στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, είναι η ανάγκη κατανόησης εκ μέρους των μαθητών της θρησκευτικής γλώσσας όπως χρησιμοποιείται από τους πιστούς. Και ένας πολύ βασικός τρόπος χρήσης της θρησκευτικής γλώσσας είναι η συμβολική χρήση αυτής, την οποία οι διδασκόμενοι καλούνται να διερευνήσουν μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Ο Wittgenstein μιλώντας στη φιλοσοφία του για τη θρησκευτική γλώσσα εφιστά ιδιαιτέρως την προσοχή μας στον εικονολογικό της χαρακτήρα. Αν και στα γραπτά του δεν δηλώνεται με σαφήνεια το περιεχόμενο του όρου «εικόνα», μπορούμε να πούμε πως η έννοια αυτή σημαίνει «μοντέλο» (model) ή «σχέδιο» (map) για την πραγματικότητα. Ειδικότερα, η εικόνα στη θρησκεία κατά τον Αυστριακό φιλόσοφο έχει αλληγορικό ή συμβολικό χαρακτήρα, συνδέεται με ένα τρόπο συμπεριφοράς, με μια στάση ζωής γενικότερα και συνιστά έναν «οδηγό» ζωής για τον πιστό (πρβλ. Barrett, 1991, σ. 256). Ο τρόπος έκθεσης αλλά και ερμηνείας της θρησκείας μέσω των εικόνων κάνει πιο διαφωτιστικό το μήνυμά της από το να διατυπώνει αφηρημένες και γενικές προτάσεις αλλά και πιο αποτελεσματικό, αφού ο πιστός καθοδηγείται από ένα συγκεκριμένο μοντέλο συμπεριφοράς στη ζωή του (Barrett, 1991, σ. 132). Εκείνο δε που έχει ιδιαίτερη σημασία είναι, πως η εικόνα στη θρησκεία χρησιμοποιείται κατά έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο από την έννοια που δίνουμε στην απεικόνιση ενός αντικειμένου ή ενός προσώπου (Wittgenstein, 1984, σ. 37). Αναφερόμενος ο Wittgenstein στο γνωστό έργο της απεικόνισης της δημιουργίας του ανθρώπου από το Θεό του Μιχαήλ Άγγελου αναφέρει, ότι η θρησκεία διδάσκεται μέσα από τέτοιες εικόνες και εκείνο το οποίο έχει σημασία αλλά δεν έχει προσεχθεί όσο θα έπρεπε είναι η τεχνική της χρήσης της εικόνας στο χώρο της θρησκείας (Wittgenstein, 1984, σ. 44). Επιπρόσθετα, όταν ο φιλόσοφος αναφέρεται στη χρήση της εικόνων από τη θρησκεία εννοεί τη χρήση μιας λέξης ή μιας ομάδας λέξεων που συνδέονται με μία μορφή ζωής (Barrett, 1991, σ. 176). Η εύρεση της τεχνικής της χρήσης των εικόνων συνίσταται στο να παρατηρήσουμε πώς αυτές χρησιμοποιούνται στη ζωή του πιστού, τι σημαίνουν αυτές για τη ζωή του (πρβλ. Wittgenstein, 1984, σ. 44). Όταν λέμε ότι η εικόνα είναι ένας οδηγός ζωής για τον πιστό σημαίνει πως ό,τι και αν πράττει την έχει διαρκώς ενώπιον της σκέψης του. Πίστη στην εικόνα σημαίνει πίστη αμετακίνητη, η οποία δεν φαίνεται μέσα από μία επιχειρηματολογία λογικής θεμελίωσής της αλλά από το γεγονός ότι μέσω της εικόνας ο πιστός διαμορφώνει ολόκληρη τη ζωή του (Wittgenstein, 1984, σσ. 26-27). Είναι τόσο σημαντική η πίστη στην εικόνα για τη θρησκεία σύμφωνα με τον φιλόσοφο που λέει πως όλο το βάρος πέφτει στην εικόνα (Wittgenstein, 1984, σ. 58). Αυτό σημαίνει, ότι η απώλεια της εικόνας συνιστά και απώλεια του τι είναι ουσιώδες στη χριστιανική πίστη διότι, εν τέλει, μέσα από τη χρήση της εικόνας θα κατανοηθεί και η σχέση που υπάρχει μεταξύ

της πίστης και του «αντικειμένου» στο οποίο η τελευταία παραπέμπει (Phillips, 1993, σ. 48). Ειδικότερα, η πίστη στην αλήθεια της εικόνας, σημαίνει αποδοχή αυτής ως ενός προτύπου ή κανόνα (norm) αλήθειας και συνιστά σύμφωνα με τα όσα εκθέσαμε και παραπάνω μία ομολογία πίστεως (Phillips, 1993, σ. 44).

Μία τελευταία αλλά εξίσου σημαντική θέση της βιτγκενσταϊνικής φιλοσοφίας η οποία έχει καίρια σημασία για το ρόλο και τον χαρακτήρα της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό, είναι και το «επιχείρημα κατά της ιδιωτικής γλώσσας» (private language argument) με το οποίο ασχολείται ο Wittgenstein. Ο φιλόσοφος υποστηρίζει ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξει μία «ιδιωτική γλώσσα». Με τον όρο αυτόν, εννοεί τη γλώσσα εκείνη της οποίας οι λέξεις αναφέρονται «σε αυτό που δε μπορεί να το γνωρίζει κανείς παρά μόνο εκείνος που τη μιλάει· στα άμεσα, ιδιωτικά του αισθήματα» (Wittgenstein, 1977, § 243; πρβλ. § 269). Εν αντιθέσει με την αντίληψη αυτή, η γλώσσα για τον Wittgenstein όπως αποτυπώνεται στο ύστερο έργο του έχει δημόσιο χαρακτήρα αφού «το να μιλάμε μια γλώσσα είναι μέρος μιας δραστηριότητας, ή μιας μορφής ζωής». Αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα αποκτά τη σημασία της μέσα από την κοινωνία. Μία γλώσσα χωρίς την κοινωνική διάστασή της είναι μία ακατανόητη γλώσσα. Κατά τον φιλόσοφο η εντύπωση για την ύπαρξη ιδιωτικής γλώσσας αιτιολογείται από τη σύγχυση που γίνεται μεταξύ του ιδιωτικού χαρακτήρα των ψυχικών γεγονότων τα οποία συνιστούν μία προσωπική εμπειρία και του δημόσιου τρόπου έκφρασης τους, που συνδέεται με την ανάγκη χρήσης κάποιου κοινού γλωσσικού κώδικα προκειμένου να κοινοποιήσουμε στους άλλους τα αισθήματά μας ώστε να γίνουν κατανοητά ('Επιχείρημα της ιδιωτικής γλώσσας', 2004; πρβλ. Rhees, 1996, σσ. 55-70). Με τις παρατηρήσεις του Wittgenstein για το αδιέξοδο της ιδιωτικής γλώσσας, αντιλαμβανόμαστε ότι κατά ανάλογο τρόπο και η θρησκευτική γλώσσα η οποία εκφράζει το θρησκευτικό φαινόμενο δεν μπορεί να είναι ιδιωτική. Συνεπώς, το επιχείρημα ότι η θρησκεία συνιστά ατομική υπόθεση του καθενός και κατά συνέπεια δεν μπορεί να έχει λόγο στον δημόσιο χώρο καθίσταται έωλο. Η θρησκεία θεωρούμενη υπό την βιτγκενσταϊνική έννοια ως μία συγκεκριμένη μορφή ζωής εντοπίζεται στην εμπειρία της κάθε θρησκευτικής κοινότητας, η οποία αποτελεί το θεμελιώδες θρησκευτικό γεγονός κατά τον φιλόσοφο. Η εμπειρία της σχέσης του ανθρώπου με τον Θεό πρέπει να αναζητηθεί στην πρακτική της κοινότητας και στο τελετουργικό που αυτή ακολουθεί. Η θρησκευτική γλώσσα δημιουργείται από τη θρησκευτική κοινότητα και συνυφάνεται με όλη την υπόσταση του θρησκευομένου και της κοινότητας στην οποία ζει και δεν είναι προϊόν μιας ατομικής και διανοητικής επεξεργασίας της θρησκευτικής πίστης. Άτομο και κοινότητα «ζουν» μέσα στη γλώσσα και γι' αυτό στη θρησκευτική γλώσσα είναι παρούσα όλη η θρησκεία ψυχή του ατόμου και της κοινότητας. Βέβαια, τα βιώματα του καθενός είναι προσωπικά και κανείς δεν μπορεί να βιώσει κατά τον ίδιο ακριβώς τρόπο τις εμπειρίες άλλου. Ωστόσο, για να εκφράσει κάποιος τις προσωπικές του εμπειρίες χρησιμοποιεί λέξεις της κοινότητας στην οποία ανήκει. Η προσωπική έκφραση του θρησκευτικού βιώματος δεν καταργείται αλλά καλείται να συστοιχηθεί με τη γλώσσα της θρησκευτικής κοινότητας από την οποία προέρχεται προκειμένου να γίνει κατανοητή. Εκτός της γλώσσας δεν υπάρχει άλλη οδός προς την πραγματικότητα. Η θρησκευτική γλώσσα παρεμβαίνει μεταξύ του ανθρώπου και του Θεού καθορίζοντας τον τρόπο κατανόησης και βιώσεως του

Θεού από τον θρησκείοντα (Μπούκης, 1970, σσ. 14-15). Οι «μορφές ζωής» μας ωθούν να αποδεχτούμε τη θρησκευτική γλώσσα ως ένα κοινοτικό φαινόμενο. Πράγματι, η γλωσσική κοινότητα γενικά είναι η πρώτη προϋπόθεση αλλά και το θεμέλιο έκφρασης του πολιτισμού. Βέβαια δεν υπάρχει μία γλώσσα και μία γλωσσική κοινότητα αλλά πλήθος γλωσσών και κοινοτήτων, που η διαφορά τους έγκειται όχι μόνον στα σύμβολα αλλά και στον τρόπο θεώρησης του κόσμου και της ζωής. Κάθε γλώσσα συνιστά και μια διαφορετική θεώρηση του κόσμου και της ζωής. Έτσι, η θρησκευτική γλώσσα είναι συγκεκριμένη, δεν υπάρχει δηλαδή μία μόνο θρησκευτική γλώσσα αλλά διακρίνεται από μια ποικιλία μορφών, που καθεμιά αντιστοιχεί και σε μια συγκεκριμένη μορφή ζωής.

Κατόπιν των όσων εκθέσαμε τίθεται ένα εύλογο ερώτημα που έχει καιρία σημασία για το θέμα μας. Αν η θρησκευτική γλώσσα έχει τη δική της λογική που αντιστοιχεί σε μια ιδιαίτερη μορφή ζωής πώς αυτή η γλώσσα μπορεί να γίνει κατανοητή από τους μη θρησκείοντες; Το κάθε γλωσσικό παιχνίδι στο οποίο η κάθε είδους γλώσσα αντιστοιχεί έχει έναν αυτόνομο και διακριτό ρόλο ή μπορεί να συσχετιστεί και με άλλα, διαφορετικά γλωσσικά παιχνίδια; Στην απάντηση στο ερώτημα αυτό μπορούν να μας κατευθύνουν οι μορφές ζωής με την βιτγκενσταϊνική έννοια όπως την αναλύσαμε παραπάνω, οι οποίες φωτίζονται μέσω των γλωσσικών παιχνιδιών. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο Wittgenstein προσεγγίζει ολιστικά τις μορφές ζωής (Σακελλαριάδης, 2000, σ. 216). Το ανθρώπινο πράττειν περιλαμβάνει πολλές και ποικίλες αλληλοδιαπλεκόμενες δραστηριότητες, που μαρτυρεί την αλληλοσυσχέτιση των διαφόρων μορφών ζωής και των αντίστοιχών τους γλωσσικών παιχνιδιών. Ασφαλώς υπάρχουν γλωσσικά παιχνίδια στα οποία δεν συμμετέχουν όλοι. Ωστόσο, μετά μεγάλης δυσκολίας θα αποδεικνύαμε ότι υπάρχει γλωσσικό παιχνίδι στο οποίο δεν μπορούμε να λάβουμε μέρος. Η καθημερινή εμπειρία άλλωστε μαρτυρεί, πως δεν μπορούμε να μιλάμε ένα είδος γλώσσας διότι είμαστε «πολύγλωσσοι» αφού χρησιμοποιούμε πολλά γλωσσικά παιχνίδια. Ο καθένας μας περνάει μέσα από μια πληθώρα ρόλων και όλοι οι ρόλοι αλλά κανένας ξεχωριστά συναποτελούν αυτό που είμαστε (Μανουσάκης, 2004, σσ. 46-47). Κατά συνέπεια, η θρησκευτική γλώσσα αν και ιδιόμορφη μπορεί να γίνει κατανοητή, επειδή δεν είναι μία εντελώς άλλη σε σχέση με την κοινή γλώσσα, αλλά η ίδια γλώσσα τροποποιημένη για μία ειδική χρήση (Hudson, 1975, σ. 156). Συνεπώς, η θρησκευτική πίστη που εκφράζεται μέσα από αυτήν τη γλώσσα δεν μπορεί να ερμηνευθεί ανεξάρτητα από τις άλλες μορφές ζωής (Kerr, 1997 [1986], σ. 31; Phillips, 1993, σ. 69).

6. Συμπεράσματα

Το παρόν άρθρο διερεύνησε στο πλαίσιο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης την έννοια και τον κεντρικό ρόλο της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό, με σκοπό να επισημάνει συσχετισμούς με τη φιλοσοφία της γλώσσας του Wittgenstein. Ο θρησκευτικός γραμματισμός με την έννοια της εμβάθυνσης και της χρήσης της θρησκευτικής γλώσσας τονίζεται σήμερα στον χώρο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και κρίνεται ως αναγκαίος για τους εξής λόγους:

α) Η θρησκεία αποτελεί μέρος του πολιτισμού του κάθε λαού, διαπίστωση που καθιστά αδύνατη την κατανόηση του ενός μεγέθους άνευ του άλλου.

β) Οι θρησκείες προσφέρουν μια εναλλακτική εικόνα για τον κόσμο που μπορεί να αξιολογήσει τις προϋποθέσεις του κανονιστικού πλαισίου του κάθε πολιτισμού. Συνεπώς η μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου μπορεί να βελτιώσει την κριτική σκέψη αλλά και να διευρύνει τη φαντασία.

γ) Σε μια δημοκρατική κοινωνία που γίνεται συνεχώς και πιο πλουραλιστική η διδασκαλία των θρησκειών έχει ουσιαστικό χαρακτήρα. Στην αντίθετη περίπτωση, η έλλειψη του θρησκευτικού γραμματισμού αμβλύνει την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και δημιουργεί τη λανθασμένη αντίληψη ότι η θρησκεία αφορά αποκλειστικά στην ιδιωτική σφαίρα του ανθρώπου.

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη γλώσσα, την πίστη και τις αξιώσεις όσων έχουν θρησκευτικές απόψεις αλλά και όσων διατηρούν μια μη θρησκευτική στάση στην κοινωνία. Μια τέτοια κατανόηση απαιτεί μεν γνώση αλλά χρειάζεται παράλληλα συγκεκριμένες στάσεις και ικανότητες που αναπτύσσουν την αυτογνωσία, την κατανόηση των πιστεύω των άλλων αλλά και των αξιών εν γένει που αναγνωρίζουν την ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Ειδικότερα, η θρησκευτική γνώση προσφέρεται στους μαθητές ως μια διαδικασία πρόσληψης μιας γλώσσας, της θρησκευτικής, η οποία δεν σημαίνει απλώς τη γνώση λέξεων, όρων και συμβόλων αλλά και τη γνώση του πολιτιστικού φορτίου που κομίζουν. Η δεξιότητα που αποκτά ο μαθητής μέσα από τη διαδικασία του θρησκευτικού γραμματισμού να χρησιμοποιεί με λειτουργικό τρόπο αναπαραστάσεις, έννοιες και σύμβολα είναι μια «γλωσσική δεξιότητα», χαρακτηριστικό που μας επιτρέπει, όταν μιλάμε στο σχολείο υπό το πρίσμα αυτό για το θρησκευτικό μάθημα, να εννοούμε πρώτιστα ένα μάθημα γλώσσας και επικοινωνίας.

Με την έμφαση στη σημασία της γλώσσας που δίνει ο θρησκευτικός γραμματισμός αντιλαμβανόμαστε ότι προσλαμβάνει έναν εννοιολογικό χαρακτήρα. Ο χαρακτήρας αυτός του θρησκευτικού γραμματισμού είναι εκείνος που μας ανοίγει το πεδίο συσχετισμού του με τη βιτγκενσταϊνική φιλοσοφία της θρησκευτικής γλώσσας, η οποία φωτίζει, διευρύνει και ενισχύει τον κεντρικό ρόλο της γλώσσας σε αυτόν. Ο συσχετισμός αυτός εντοπίζεται σε τρία σημεία που είναι τα εξής:

1. Η έμφαση που δίνει ο θρησκευτικός γραμματισμός στη γνώση της θρησκευτικής γλώσσας ως στοιχείου του πολιτισμού ενδυναμώνεται από τη θέση του Wittgenstein ότι «το να μιλάμε μια γλώσσα είναι μέρος μιας δραστηριότητας ή μιας μορφής ζωής» (Wittgenstein, 1977, § 23). Ο φιλόσοφος τονίζει ότι η θρησκεία και η θρησκευτική πίστη αποτελούν μία από τις παραδεδομένες «μορφές ζωής». Η γλώσσα αυτής της μορφής ζωής, η θρησκευτική γλώσσα είναι μία ιδιαίτερη γλώσσα, η οποία προκειμένου να γίνει κατανοητή χρήζει ερμηνείας με θρησκευτικούς όρους, διότι σε αντίθετη περίπτωση χάνεται ο αυθεντικός χαρακτήρας της θρησκευτικής πίστης. Αυτή η θέση καθίσταται σαφέστερη με τον όρο «γλωσσικό παιχνίδι», ο οποίος μας καλεί να ανιχνεύσουμε το διαφορετικό νόημα που προσλαμβάνει η γλώσσα και οι όροι που χρησιμοποιούνται σε αυτήν στα διάφορα πεδία στα οποία χωρίζεται, όπως π.χ. στο πεδίο της θρησκευτικής γλώσσας, της φιλοσοφικής γλώσσας, της επιστημονικής γλώσσας, της γλώσσας της καθημερινής επικοινωνίας κ.α.

2. Ο θρησκευτικός γραμματισμός συναντάται επίσης με τη φιλοσοφία της

θρησκευτικής γλώσσας του Wittgenstein στο θέμα της συμβολικής χρήσης της θρησκευτικής γλώσσας, την οποία οι μαθητές καλούνται να ερευνήσουν μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία. Ο φιλόσοφος επιστράτη την προσοχή μας στον εικονολογικό - συμβολικό χαρακτήρα της θρησκευτικής γλώσσας, τονίζοντας ότι η εικόνα στη θρησκεία χρησιμοποιείται κατά έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο από την έννοια που δίνουμε στην απεικόνιση ενός αντικειμένου ή ενός προσώπου. Εκείνο δε που πρέπει να προσεχθεί ιδιαίτερα είναι η εύρεση της τεχνικής της χρήσης των εικόνων στη θρησκεία, με άλλα λόγια, πώς αυτές χρησιμοποιούνται από τον πιστό και τι σημαίνουν για τη ζωή του. Η διαδικασία αυτή είναι σημαντική διότι έτσι θα κατανοηθεί και η σχέση που υπάρχει μεταξύ της πίστης και του «αντικειμένου» στο οποίο παραπέμπει.

3. Ένα τελευταίο σημείο συνάντησης του θρησκευτικού γραμματισμού με τη φιλοσοφία της θρησκευτικής γλώσσας του Wittgenstein και ίσως το σημαντικότερο, είναι και το «επιχείρημα κατά της ιδιωτικής γλώσσας» του φιλοσόφου. Είδαμε στον θρησκευτικό γραμματισμό ότι η γλώσσα των διαφόρων θρησκευτικών παραδόσεων δεν μπορεί να ερμηνευθεί με μία «ιδιωτική» γλώσσα, με μία γλώσσα που έχει ως αποκλειστική πηγή την προσωπική εμπειρία των μαθητών. Τα ατομικά βιώματα των μαθητών βέβαια δεν αγνοούνται αλλά πρέπει να έρθουν στο φως μέσα από ένα διυποκειμενικό νόημα που αποκτάται από τον δημόσιο διάλογο. Οι μαθητές καλούνται να μετακινηθούν από τη δική τους προ-κατανόηση των θρησκευτικών θεμάτων με την οποία έρχονται στο σχολείο, προς μία θρησκευτική κατανόηση μέσω της κοινής γλώσσας που χρησιμοποιούν οι διάφορες θρησκείες, οι οποίες προσφέρουν μία ερμηνεία για το νόημα του κόσμου με μία γλώσσα η οποία έχει δημόσιο χαρακτήρα. Το «επιχείρημα κατά της ιδιωτικής γλώσσας» του W. τονίζει emphatically ότι δεν μπορεί να υπάρξει «ιδιωτική γλώσσα», μία γλώσσα δηλαδή της οποίας οι λέξεις αναφέρονται «σε αυτό που δεν μπορεί να το γνωρίζει κανείς παρά μόνο εκείνος που τη μιλάει· στα άμεσα ιδιωτικά του αισθήματα» (Wittgenstein, 1977, § 243), διότι μία γλώσσα αποκτά τη σημασία της μέσα από την κοινωνία. Μία γλώσσα δηλαδή χωρίς την κοινωνική της διάσταση είναι μία ακατανόητη γλώσσα. Κατά ανάλογο τρόπο, για τον φιλόσοφο, και η θρησκευτική γλώσσα η οποία εκφράζει το θρησκευτικό φαινόμενο δεν μπορεί να είναι ιδιωτική. Κατά συνέπεια, δεν ευσταθεί η περιώνυμη θέση ότι η θρησκεία συνιστά ατομική υπόθεση και ως εκ τούτου δεν μπορεί να έχει λόγο στον δημόσιο χώρο.

Οι σημερινές κοινωνίες, εν πολλοίς, εν αντιθέσει με το παρελθόν δεν είναι θρησκευτικά εγγράμματες και χαρακτηρίζονται από μία ένδεια όσον αφορά τη γλώσσα με την οποία αρθρώνουν λόγο σχετικά με τη θρησκεία και τα ερωτήματα που σχετίζονται με αυτήν. Για τον λόγο αυτόν η έρευνα σχετικά με τη θρησκευτική Εκπαίδευση οφείλει να διατηρήσει και να εντείνει το ενδιαφέρον που έχει αρχίσει να δείχνει στη σημασία του ρόλου της θρησκευτικής γλώσσας στον θρησκευτικό γραμματισμό. Ο διάλογος του ερευνητικού αυτού πεδίου με τα φιλοσοφικά ρεύματα που στράφηκαν από τις αρχές του 20^{ου} αι. προς τη μελέτη της γλώσσας η οποία συνεχίζεται έως τις μέρες μας (*Η Καθημερινή*, 22 Ιουλίου 2022, σ. 15), μπορεί να δώσει καρποφόρα αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Barrett, C. (1991). *Wittgenstein on Ethics and Religious Belief*. Oxford: Blackwell.
- Γλωσσικό παιχνίδι (2004). Στο Θ. Πελεγρίνης, *Λεξικό φιλοσοφίας* (σ. 140). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning. *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195. DOI:10.1080/15544800903076044
- Διαμαντής, Φ. Κ. (2013). *Θρησκευτικός γραμματισμός. Τρεις περιπτώσεις ορθόδοξου λόγου* (διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. (Α. Λεονταρή, Ε. Συγκολλίτου, επιμ., Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα, μτφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Επιχείρημα της ιδιωτικής γλώσσας (2004). Στο Θ. Πελεγρίνης, *Λεξικό φιλοσοφίας* (σ. 228). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Εργά, Ε. (1997). *Περί της μορφής ζωής και του τρόπου ζωής κατά τον L. Wittgenstein και τον Πλάτωνα* (διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Erricker C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London, New York: Routledge.
- Geertz C. (2003). *Η ερμηνεία των πολιτισμών*. (Θ. Παραδέλλης, μτφρ.) Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Hudson, W. D. (1975). *Wittgenstein and Religious Belief*. London: Macmillan Press.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες. Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. (Α. Βαλλιανάτος, μτφρ.) Strasburg: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Kerr, F. (1997 [1987]). *Theology after Wittgenstein*. London: SCPK Press.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Σεκαδάκης, Δ. (2022). Ο θρησκευτικός γραμματισμός και η θρησκευτικότητα των αποφοίτων (2020) της ελληνικής εκπαίδευσης. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 5(1), 78-117. doi:https://doi.org/10.30457/050120225
- Lester, E., & Chan, W. Y. (2022). *Equipping Educators to Teach Religious Literacy. Lessons from a Teacher Education Programme in the American South*. New York: Routledge. doi:https://doi.org/10.4324/9781003171775
- Μανουσάκης, Ι. Π. (2004). *Θεός φιλοσοφούμενος - έξι απαντήσεις σύγχρονης φιλοσοφίας στο ερώτημα περί του Θεού*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Μητσικοπούλου, Β. (2001). *Γραμματισμός*. Ανάκτηση 08 10, 2022, από http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e1/thema_pdf.pdf
- Moore, D. L. (2007). *Overcoming Religious Illiteracy. A Cultural Studies Approach to the Study of Religion in Secondary Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Μπούκης, Χ. (1970). *Η γλώσσα του Γρηγορίου Νύσσης υπό το φως της φιλοσοφικής αναλύσεως*. Θεσσαλονίκη: Πατριαρχικό Ίδρυμα Πατερικών Μελετών.

- Νικολούδης, Δ. (2010). *Κριτική παιδαγωγική και γραμματισμός* (διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Phillips, D. Z. (1976). *Religion Without Explanation*. Oxford: Blackwell.
- Phillips, D. Z. (1993). *Wittgenstein and Religion*. London: Macmillan Press.
- Prothero, S. (2007). *Religious Literacy. What Every American Needs to Know and Doesn't*. New York: HarperCollins.
- Rhess, R. (1996). Can there be a Private Language? Στο Rhees, R. (Επιμ.) *Discussions of Wittgenstein* (σσ. 55-70). Bristol: Thoemmes Press.
- Sakaranaho, T., Aarrevaara, T. & Konttori, J. (2020). Introduction: Setting the Stage. Στο T. Sakaranaho, T. Aarrevaara & J. Konttori (επιμ.), *The Challenges of Religious Literacy. The Case of Finland* (σσ. 1-4). Springer. doi:<https://doi.org/10.1007/978-3-030-47576-5>
- Σακελλαριάδης, Θ. (2000). Γλώσσα και μορφές ζωής. *Δωδώνη, Επιστημονική Επετηρίδα του Τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 198-227.
- Wittgenstein, L. (1977). *Φιλοσοφικές έρευνες*. (Π. Χριστοδουλίδης, μτφρ.) Αθήνα: Παπαζήση.
- Wittgenstein, L. (1984). *Διαλέξεις για τη θρησκευτική πίστη*. (Β. Αθανασόπουλος, μτφρ.) Αθήνα: Αστrolάβος-Ευθύνη.
- Wittgenstein, L. (1990). *Γλώσσα, μαγεία, τελετουργία*. (Κ. Κωβαίος, μτφρ.) Αθήνα: Καρδαμίτσα.
- Wright, A. (1993). *Religious Education in the Secondary School: Prospects for Religious Literacy*. London: David Fulton Publishers.
- Wright, A. (1996). Language and Experience in the Hermeneutics of Religious Understanding. *British Journal of Religious Education*, 18(3), 166-180. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/0141620960180305>

Ο Μιχάλης Παρασκευόπουλος γεννήθηκε στον Πειραιά. Σπούδασε Θεολογία στο ΕΚΠΑ και με υποτροφία του ιδρύματος Π. Μπάκαλα Συστηματική Θεολογία στο Πανεπιστήμιο του Εδιμβούργου (University of Edinburgh) από το οποίο απέκτησε μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης (Master of Theology in Systematic Theology). Είναι διδάκτορας Θεολογίας του ΕΚΠΑ στο γνωστικό αντικείμενο της Συγκριτικής Φιλοσοφίας της Θρησκείας και καθηγητής στη Β/θμια Εκπ/ση.

Οι αντιλήψεις των Θεολόγων-Εκπαιδευτικών για τον ρόλο τους στο Σχολείο

Ελένη Κορναράκη

Εκπαιδευτικός, Θεολόγος και Φιλολόγος, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ΜΔΕ/Επιστήμες
της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΕΚΠΑ, elenakor30@yahoo.com

The perceptions of Theologians-Teachers regarding their role in School

Eleni Kornaraki,

Religious Education Teacher and Philologist in Secondary Education/MSc in Religious
Education, NKUA, elenakor30@yahoo.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τις αντιλήψεις των θεολόγων στην Ελλάδα για την επαγγελματική ταυτότητά τους και τον τύπο/διδακτική της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (ΘΕ) σήμερα (2021), σε σύγκριση με παλαιότερη έρευνα των Αλέξανδρου Σταυρόπουλου και Στέφανου Κουμαρόπουλου που έγινε το 1997. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2021 και σε 302 θεολόγους-εκπαιδευτικούς. Διενεργήθηκε μέσω ερωτηματολογίου, με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Likert) και η ανάλυση των δεδομένων έγινε με το στατιστικό εργαλείο SPSS Statistics 20. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύουν ότι οι θεολόγοι-εκπαιδευτικοί, στην πλειοψηφία τους, θεωρούν ότι στο σχολείο έχουν επιστημονικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο, ενώ παλαιότερα τον προσδιόριζαν ως πνευματικό, κατηχητικό και κοινωνικό. Ακόμη φαίνεται ότι υπηρετούν ένα μάθημα που ενθαρρύνει τον διάλογο, διδάσκουν στην πλειονότητά τους τις θρησκείες του κόσμου και ακολουθούν το ομολογιακό μάθημα, διδάσκοντας την Ορθόδοξη Χριστιανική Διδασκαλία και άλλες θρησκείες. Η επιλογή τους αυτή σχετίζεται με την ηλικία, αφού όσο πιο κοντά είναι κάποιος στη μέση ηλικία (40-50) επιλέγει να ακολουθήσει τον ομολογιακό τύπο. Παρ' όλους τους περιορισμούς του δείγματος και την έλλειψη στατιστικής αξιοπιστίας στην έρευνα του 1997, τα αποτελέσματα υπογραμμίζουν τη σημασία που έχει η προσωπική θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη και στην εφαρμογή κάθε νέου εκπαιδευτικού μέτρου, αλλά και την αλλαγή της αυτοεικόνας των θεολόγων-εκπαιδευτικών τα τελευταία τριάντα χρόνια.

Λέξεις - Κλειδιά: Θεολόγος, Θρησκευτική Εκπαίδευση, Προσωπική Θεωρία, Επαγγελματικός αυτοπροσδιορισμός, Κοινωνικός ρόλος

Abstract:

This paper examines the perspectives of Greek theologians regarding their professional identity and the pedagogical approach of Religious Education (RE) in the present day (2021), drawing comparisons with the research conducted by Al. Stavropoulos and St. Koumaropoulos in 1997. The study was conducted in the year 2021, with a sample of 302 theologians-educators. The study employed a questionnaire as the primary data collection instrument, utilising closed-ended questions of the Likert scale type. The obtained data was subsequently analysed using the statistical software SPSS Statistics 20. The findings of the study indicate that a significant proportion of theologians-educators saw their function in schools to encompass scientific, pedagogical, and social dimensions. This is a departure from the past understanding of their role, which primarily emphasised spiritual, catechetical, and social aspects. The instructional approach employed appears to be dialogical in nature, encompassing the teaching of world religions. They declare that they follow the confessional type of the RE encompassing the instruction of Orthodox Christian Dogma as well as other religious traditions. The decision made by individuals is influenced by their age, as individuals who are closer to middle age (between 40 and 50) tend to opt for the confessional type. Notwithstanding the constraints imposed by the sample size and the absence of statistical robustness in the 1997 survey, the findings underpin the significance of personal theory in the realm of educational practice and the adoption of novel educational approaches. Additionally, they shed light on the evolution of self-perceptions among theologian-educators over the past three decades.

Key words: Theologian, Religious Education, Personal Theory, professional self-determination, Social role

1. Εισαγωγή

Την τελευταία εικοσαετία πραγματοποιήθηκαν ανακατατάξεις σε παγκόσμιο επίπεδο, οι οποίες επηρέασαν σαφώς την Εκπαίδευση και τους εμπλεκόμενους σε αυτήν, ανάμεσά τους φυσικά και τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους (Φρυδάκη, 2011, σ. 539). Το δεδομένο της απαίτησης για ένα σχολικό περιβάλλον που θα προσφέρει ασφάλεια τόσο στον μαθητή όσο και στον εκπαιδευτικό, αλλά και θα διασφαλίζει την αδιάλειπτη προσαρμοστικότητά του στις σύγχρονες ανάγκες της μετανεωτερικής εποχής, προσδιορίζει το πλαίσιο των αλλαγών στην Εκπαίδευση (Πασιαρδής & Καφά, 2015, σ. 1). Οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματίες, όταν είναι ανοικτοί στην αλλαγή και στην πρόσληψη νέων δεδομένων στη μάθηση (Fullan, 2016, σ. 9) νιώθουν επιβεβλημένη την ανάγκη ανασυγκρότησης του πεδίου δράσης τους και αναπροσαρμογής των σκοπών και στόχων του εκπαιδευτικού τους έργου (Τσάφος, 2014, σσ. 47-50). Αν αυτό δεν συμβαίνει, τότε «το σχολείο κινδυνεύει να παράγει μονολιθικές γλώσσες, δηλωτικές των εξειδικευμένων γνώσεων, και, ακόμα βαθύτερα, των γνώσεων που γίνονται δόγματα των ζηλωτών, που φυλάσσουν την ύπαρξη ενός και μόνο κόσμου» (Recalcati, 2020, σ. 127).

Τη διαδικασία αυτή της αλλαγής και προσαρμογής επηρεάζουν η προσωπικότητα

και οι αντιλήψεις για τον επαγγελματικό ρόλο που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Στο θέμα αυτό επικεντρώνεται το παρόν άρθρο και συγκεκριμένα στις αντιλήψεις των θεολόγων για την επαγγελματική τους ταυτότητα και μάλιστα σε σύγκριση με τα αποτελέσματα παρόμοιας έρευνας του 1997 (Κουμαρόπουλος, 1998). Είναι σαφές ότι η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού δεν είναι συμπαγής, αφού στη διάρκεια της εργασίας του αποδέχεται, αμφισβητεί, απορρίπτει και αναδιαμορφώνει τις θέσεις του. Επίσης, επηρεάζεται από την προσωπική ταυτότητα και τα ιδιαίτερα στοιχεία της προσωπικότητάς του (Φρυδάκη, 2015, σ. 34), αλλά και από το ευρύτερο σύνολο, που είναι η κοινωνία, το κράτος, το τοπικό πλαίσιο και το σχολικό περιβάλλον. Δεν είναι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός μία μονάδα, αλλά συνειδητό μέλος διαφορετικών δυναμικών συνόλων (Δόλγυρα, 2017, σ. 278), που σημαίνει ότι δεν υφίσταται καμία απολυτότητα κάποιας αυθεντίας στο έργο του ή κάποια μονοδιάστατη αλήθεια (Τσάφος, 2014, σσ. 47-50). Η μελέτη της αυτοεικόνας του εκπαιδευτικού καταδεικνύει τα παραπάνω (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 72), αλλά και ότι υπάρχει συνεχώς αλλαγή και προσαρμογή του εκπαιδευτικού ακόμη και στις πεποιθήσεις και υποθέσεις του «για τη φύση της γνώσης, τους σκοπούς του σχολείου και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας» (Φρυδάκη, 2011, σ. 539). Στην περίπτωση μάλιστα των θεολόγων, ο εκπαιδευτικός αναγκάζεται να ανανεώνεται, επειδή επιδιώκει να φέρει τους εφήβους πιο κοντά στη μαθησιακή διαδικασία, να συμπορεύεται με τις ανάγκες και τις γνώσεις των μαθητών, λόγω περιεχομένου, που είναι η θρησκεία, αλλά και οι θρησκευτικές και μη θρησκευτικές πεποιθήσεις, που σχετίζονται με τις υπαρξιακές αναζητήσεις του κάθε προσώπου, αλλά και τον πολιτισμό του (Everington, 2012; Κορναράκης, 2011, σ. 379). Στη μοντέρνα εποχή, μάλιστα, και στην Ελλάδα τα τελευταία σαράντα χρόνια ιδιαίτερα, έχει αναδειχθεί ένας προβληματισμός για την υποχρεωτική θέση του μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ) στην Εκπαίδευση, τις ώρες διδασκαλίας, τον τύπο του μαθήματος, το πρόσωπο του Θεολόγου και για το ποιος τον επιλέγει, καθώς και για τη δυνατότητα της απαλλαγής των μαθητών από τη διδασκαλία του μαθήματος.

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ) καλείται με τη σειρά της να ακολουθήσει ανανεωμένες θεωρίες μάθησης και να δώσει στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να «μαθαίνουν μέσα στις σχέσεις και από τις σχέσεις» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 160). Αυτό σημαίνει διδασκαλία με βάση το περιεχόμενο, αλλά για τον μαθητή και τη μαθήτρια, την προσωπική εκπαίδευσή του και τη συλλογική καλλιέργειά τους (Πυργιωτάκης, 1999, σ. 290). Στα πρόσωπα και στις σχέσεις ο πολιτισμός και η θρησκεία συνεχίζουν να έχουν τον ρόλο τους σε προσωπικό, τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, και για αυτό η ΘΕ έχει τη θέση της στην Εκπαίδευση. Μόνο που σήμερα στη ΘΕ, σε αυτήν την παιδαγωγική διαδικασία, τα προσωπικά βιώματα των εφήβων αποτελούν αφετηρία διερεύνησης του βιβλικού μηνύματος και συνειδητό συναπάντημα των νέων με τη θρησκεία (Βασιλόπουλος, 1998, σσ. 136-139). Αυτοσκοπός της μάθησης δεν είναι η μετάδοση της γνώσης, αλλά η προσωπική ερμηνεία και αξιολόγησή της (Βασιλόπουλος, 1984, σ. 157). Και αυτό γίνεται στην τάξη συλλογικά (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 211).

Σε αυτό το πλαίσιο, η διερεύνηση των αντιλήψεων των θεολόγων, σήμερα που πραγματοποιείται η παρούσα έρευνα και η σύγκρισή της με την αντίστοιχη έρευνα των Αλέξανδρου Σταυρόπουλου και Στέφανου Κουμαρόπουλου, της περιόδου 1995-

1997, έχει ενδιαφέρον, σε σχέση μάλιστα με τις αλλαγές που έχουν επέλθει και τις νέες απαιτήσεις. Στο παρόν άρθρο, αναλύονται οι βασικές έννοιες της έρευνας που αφορούν στην προσωπική θεωρία και την επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου-εκπαιδευτικού στην Ελλάδα, σε συνάρτηση με τις σύγχρονες απόψεις και συνθήκες που επικρατούν για το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό του έργο. Η έρευνα διενεργήθηκε με το ίδιο ερωτηματολόγιο της έρευνας της δεκαετίας του 1990, με κάποιες προσαρμογές, ώστε να διαπιστωθεί η αλλαγή στην εικόνα που έχουν οι θεολόγοι για τον ρόλο τους στο σχολείο και τη θέση της ΘΕ. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά και συγκριτικά, και καταδεικνύουν τη σαφή αλλαγή των θεολόγων και των κριτηρίων της αυτοεικόνας τους, αφού προκρίνονται τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά κριτήρια σε σχέση με τα θεολογικά και εκκλησιαστικά. Οι προτάσεις και οι σκέψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα, μπορούν να εφαρμοσθούν στις σχολικές αίθουσες, γιατί θα ενισχύσουν σημαντικά την αποδοτικότητα αλλά και την επαγγελματικότητα των θεολόγων (Cresswell, 2016, σσ. 4-6).

2. Η Προσωπική Θεωρία του εκπαιδευτικού

Η Προσωπική Θεωρία (ΠΘ) συνοψίζει την ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις επαγγελματικές του προτεραιότητες. Αποτυπώνει τις θέσεις του για όλες τις συνιστώσες που αφορούν στη διδακτική διαδικασία και αποσκοπούν στην πραγμάτωση μιας αποτελεσματικής μαθησιακής πράξης (Richardson, 1994, σελ. 187). Η ταυτότητα προσδιορίζει και οριοθετεί το «εγώ» του υποκειμένου, η εικόνα του εαυτού που προβάλλεται, ανανεώνεται και γίνεται κατανοητή από τους άλλους και, συνεπώς, αποτελεί προϋπόθεση αυτοπροσδιορισμού και σημείο αναφοράς στην κοινωνικοποίησή του (Holland, Lachicotte Jr, Skinner, & Cain, 1998, σσ. 270-271), επειδή «η δέσμευση είναι αυτή που χτίζει τις ταυτότητες και οδηγεί στον αυτοπροσδιορισμό» (Φρυδάκη, 2015, σ. 20).

Η προσωπική ανάπτυξη του προσώπου συμβαδίζει και με την επαγγελματική εξέλιξή του, «δηλαδή οι πεποιθήσεις και η συμπεριφορά συνδέονται στενά» (Hargreaves & Fullan, 2009, σ. 23). Η προσωπική εικόνα του εκπαιδευτικού αντικατοπτρίζει τη συνολική στάση του απέναντι στη ζωή και αποτελεί αποτέλεσμα διαρκούς και επίπονης διεργασίας που προσβλέπει στην οριοθέτηση του εγώ και στην αγαστή συνεργασία με το εσύ (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 72). Το πρόσωπο μέσα από αυτή τη διαδρομή αποκτά ηθική ωριμότητα, επειδή αναγνωρίζει το καλό, το επιλέγει και το πραγματοποιεί (Hargreaves & Fullan, 2009, σσ. 23-25). Δεν επιζητά στην επαγγελματική του διαδρομή την προβολή των γνώσεων που έχει αποταμιεύσει, αλλά η συγκροτημένη προσωπική του θεωρία κατοχυρώνεται από την επιστημονική του επάρκεια, την εμπειρία και την ψυχοπαιδαγωγική του κατάρτιση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2011, σσ. 194-195).

Το εγώ, όμως, καταγράφει σκέψεις, πεποιθήσεις, πράξεις, που αναφέρονται ως γνωρίσματα της προσωπικής ιστορίας του εκπαιδευτικού και ως δεδομένα που τον προσδιορίζουν (Bohm, 2000, σ. 200). Σε αυτή την αδιάκοπη πορεία το «εγώ» αναγνωρίζει τα προσωπικά του στοιχεία, τα οποία διαφοροποιούν κάθε εκπαιδευτικό από τους άλλους (Φρυδάκη, 2015, σ. 35). Το υποκείμενο καλείται να θέσει τις παραμέτρους που νοηματοδοτούν την αυτοεικόνα του μέσα από σκέψεις, κίνητρα,

ενέργειες και συναισθήματα (Ζηζιούλας, 1993). Ο άνθρωπος απαγκιστρώνεται από περιορισμούς που τον εγκλωβίζουν και προσβλέπει σε νέες προοπτικές που ανακαινίζουν τη ζωή του (Δεληκωνσταντής, 2009β, σσ. 17, 46-48). Η αγάπη είναι η κατεξοχήν οδός για τη γνώση του προσώπου, επειδή είναι κατόρθωμα της καθολικής αποδοχής του άλλου (Γιανναράς, 1989, σ. 34).

Η εξέλιξη του «εγώ» διαμορφώνει ιδιοπροσωπίες, που προσδιορίζουν τον εκπαιδευτικό και αποτυπώνουν γνωρίσματα του χαρακτήρα του, όπως η ηθική σκέψη, το ηθικό αίσθημα και η ηθική συμπεριφορά (Συγκολλίτου, 2008, σσ. 110-113). Επιπλέον η προσωπική ταυτότητα επιβεβαιώνει τη μοναδικότητα της ατομικής οντότητας. Μέσα στον χρόνο διαγράφεται ανάγλυφα η πορεία της εξέλιξής της, επαναπροσδιορίζονται οι προσωπικές της επιλογές και απαιτήσεις, γίνεται αναστοχασμός για τον ρόλο της στον επαγγελματικό χώρο και περίγυρο. Η ατομική οντότητα συλλέγει τις ατομικές και ομαδικές παραστάσεις που αντιλαμβάνεται, διαπραγματεύεται τις απόψεις και τις θέσεις που αποδέχεται, και στη συνέχεια προβάλλει αυτές που την καθορίζουν. Αυτές οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αποτυπώνουν τις προσωπικές προσλαμβάνουσες του ατόμου, που διαμορφώνουν την οπτική της θεωρίας του και σταδιακά δομούν τις συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας του συνόλου (Καρράς, 2014, σσ. 420-421). Η αλληλεπίδραση της ΠΘ και της επαγγελματικής εξέλιξης συγκλίνουν στις παρακάτω θέσεις:

1. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας και η επαγγελματική ταυτότητα του δασκάλου συνδιαμορφώνονται μέσα στον χρόνο.

2. Οι εκπαιδευτικοί με αρκετά χρόνια υπηρεσίας δεν επιθυμούν αλλαγές και ανακατατάξεις, επειδή αισθάνονται το βάρος των χρόνων.

3. Η επιβεβαίωση της πορείας του εκπαιδευτικού, καθώς και η αποδοχή των προσπαθειών από τους συνεργάτες του, ενισχύει το κίνητρό του για προσφορά και καταξιώνεται ως πρόσωπο αλλά και ως επαγγελματίας (Hargreaves & Fullan, 2009, σσ. 23-25).

Αξίζει να σημειωθεί πως η ανανέωση της εκπαιδευτικής πολιτικής συχνά απωθεί εκπαιδευτικούς με αρκετά χρόνια υπηρεσίας, που εμμένουν πεισματικά σε παλαιότερες θεωρίες και πρακτικές. Τα κοινά γνωρίσματα κάθε ηλικιακής ομάδας ομοτέχνων διαμορφώνουν την ταυτότητα γενεάς με αφετηρία τα πανεπιστημιακά χρόνια και οδηγό τα χρόνια υπηρεσίας (Φρυδάκη, 2015, σσ. 253-257). Επιπλέον καθοριστικό ρόλο σε αυτήν την ανασταλτικότητα έχουν τόσο οι ληξιπρόθεσμες εκπαιδευτικές αλλαγές που παρατηρούνται στην ελληνική εκπαίδευση όσο και η φυσική κόπωση των λειτουργών της. Δυνητικά αποτελέσματα αυτών των ανανεωτικών διεργασιών αποτελούν τόσο η αναμόρφωση του επαγγελματικού τους ρόλου, η συχνή αναθεώρηση της οπτικής τους γωνίας και η συμπόρευση με επικαιροποιημένες μεθόδους διδασκαλίας, όσο και η αδιαφορία και η έλλειψη παραγωγικότητας (Φρυδάκη, 2011, σσ. 544-547). Απαραίτητη απαίτηση του ρόλου του εκπαιδευτικού αποτελεί η αδιάκοπη ενδοσκόπηση, επειδή η μελέτη της συμπεριφοράς του και η κατάταξη των επαγγελματικών του προσπαθειών σε επίπεδα, αποτελεί προτεραιότητα της προσωπικής αλλά και της συλλογικής του βελτίωσης (Πασιαρδής, 1996, σ. 14). Επομένως η διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας είναι ένας διαρκής αγώνας επαναπροσδιορισμού στοιχείων

του διδάσκοντος, που ανακαινίζονται κάτω από τις συνεχείς μεταβολές του ατομικού και κοινωνικού γίγνεσθαι (Delisle, 2008, σσ. 9-10). Η ΠΘ ενεργοποιεί τη δέσμευση του υποκείμενου να γίνει κύριος της ζωής του και των ρόλων που υπηρετεί (Φρυδάκη, 2015, σ. 40).

3. Ο ρόλος του θεολόγου στο ελληνικό σχολείο

Μελετώντας παλαιότερες αντιλήψεις θεολόγων, γίνεται αντιληπτό ότι οι απόψεις διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή και τις προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικές οδηγίες στα εκάστοτε Αναλυτικά Προγράμματα. Παράλληλα είναι έντονο το ενδιαφέρον πανεπιστημιακών δασκάλων να καταθέτουν τις θέσεις τους για τον ρόλο των θεολόγων που υπηρετούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ο Δημήτριος Μωραΐτης, μέσα από τα βιβλία του, παρουσιάζει το πρότυπο του θεολόγου, ο οποίος καλείται να καταθέσει την προσωπική πρόταση στον σχεδιασμό, στην υλοποίηση και στην αξιολόγηση του ΜτΘ. Απαραίτητη προϋπόθεση σε αυτό το εγχείρημα είναι ο σεβασμός του ρόλου των μαθητών, καθώς και η εναρμόνιση των διδακτικών απαιτήσεων με τις εκπαιδευτικές απαιτήσεις που προκύπτουν ενίοτε στις σχολικές αίθουσες (Μωραΐτης, 1935, σσ. 173-175). Ο θεολόγος προσανατολίζεται σε ένα κατηχητικό μάθημα, που στόχο έχει την ένταξη των μαθητών στη λειτουργική ζωή της Εκκλησίας (Γκότσης, 1967, σ. 44) και οφείλει να αποτελεί πρότυπο ήθους, μόρφωσης και πίστewς για τους μαθητές του (Θεοδώρου, 1984, σ. 389).

Σύμφωνα με τον Νόμο 1566/1986, ο θεολόγος καλείται να πρωτοστατήσει σε μια αθόρυβη επανάσταση, που σκοπό έχει να απομακρύνει το ΜτΘ από την απαξίωση και να αναλάβει πρωτοβουλίες με σκοπό να αποκαταστήσει τη σχέση του με τους μαθητές του. Ο διδάσκων επιβάλλεται να ανταλλάσσει απόψεις με τους ομότεχνους συναδέλφους του, να ακολουθεί τη μεσότητα ως μέθοδο διδασκαλίας και τέλος να προσλαμβάνει στη μαθησιακή διαδικασία σύγχρονες θέσεις της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής (Μαρκαντώνης, 1988, σσ. 11-12). Η διδασκαλία οφείλει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και ο εκπαιδευτικός καλείται να επιλέγει τις τεχνικές εκείνες που ταιριάζουν περισσότερο στις ψυχολογικές προτεραιότητες των μαθητών του. Προϋπόθεση αυτής της δυναμικής πορείας είναι ο αμοιβαίος σεβασμός των προσώπων, της σκέψης και της άποψης (Βασιλόπουλος, 1984, σσ. 159-161).

Ο υπεύθυνος εκπαιδευτικός αναλαμβάνει την εκπαίδευση της νέας γενιάς κάτω από τις συνεχώς μεταβαλλόμενες ιστορικές συνθήκες, υιοθετεί νέες διδακτικές, παύει να αποτελεί την κεντρομόλο δύναμη της τάξης, μεταφέρει τη δυναμική του ρόλου στους μαθητές, οι οποίοι δεν δρουν ατομικά, αλλά συσπειρώνονται σε ομάδες (Δεληκωνσταντής, 2009α, σσ. 49-50). Αν και η διδακτική διεργασία απαιτεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, οι θεολόγοι συχνά χαρακτηρίζονται ως μοναχικοί άνθρωποι εκτός των αιθουσών. Αυτή η συνθήκη ιδιαίτερα παρατηρείται σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα χρόνια υπηρεσίας, που κρατούν επιφυλακτική στάση έναντι των νεότερων συναδέλφων τους (Κοσμόπουλος, 1990, σ. 20). Η πλειονότητα των εφήβων επιζητεί στο πρόσωπο του θεολόγου έναν ανοιχτό συνομιλητή, που με τη συμπεριφορά και τη στάση του θα ικανοποιήσει τις προσδοκίες τους (Κογκούλης, 2003, σσ. 97-102). Επιπλέον η χρήση των νέων τεχνολογιών αποτελεί προτεραιότητα της σχολικής μάθησης και προσφέρει

πολλαπλά οφέλη τόσο σε μαθητές και σε εκπαιδευτικούς όσο και στη διδακτική διαδικασία του ΜτΘ (Κογκούλης, 2003, σσ. 195-200). Ο θεολόγος αντιπροσωπεύει τη φωνή και τη σοφία της Ορθόδοξης Χριστιανικής Παράδοσης σε κάθε σχολική μονάδα και καλείται να συνδέσει την ορθοδοξία με το σημερινό κόσμο, ορίζοντας ως απόλυτη προϋπόθεση αυτής της σχέσης την ελευθερία αλλά και τον σεβασμό της προαίρεσης του ανθρώπου. Μάλιστα ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανοιχτός στα προβλήματα που απασχολούν τους νέους και να στέκεται πάντοτε δίπλα τους και να μην επηρεάζεται από τη θρησκευτική τους ταυτότητα (Κουμαρόπουλος, 2003, σσ. 31-32).

4. Ο Κονστρουκτιβισμός και η επίδρασή του στον ρόλο του θεολόγου

Η μετανεωτερική οπτική αποτελεί μια προσεγγιστική απόπειρα ανανέωσης των επιστημών και της κοινωνίας, από αρχές και αξίες που είχαν βρει έδαφος μέχρι και τη δεκαετία του 1990. Στόχος αυτού του κινήματος είναι η αποδόμηση δεδομένων που είχαν εγκλωβίσει τον άνθρωπο σε κοινωνίες ορθολογιστικές, προσανατολισμένες σε ακλόνητες, δογματικές θέσεις και αλήθειες. Η διεργασία αυτή αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον μαθητή, ώστε να είναι σε θέση να συσχετίζει τη σχολική μάθηση με τις προσωπικές επιδιώξεις του αλλά και τις μελλοντικές του κατακτήσεις (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 55). Το άτομο και η άποψή του γίνεται το μέτρο και αποκαθλώνει την απολυτότητα της αυθεντίας και τη μονοδιάστατη αλήθεια (Λευκό Βιβλίο, 1995, σ. 14). Η κοινωνία πλαισιώνεται από τις υποκειμενικές σκέψεις και πράξεις των ανθρώπων (Τσάφος, 2014, σσ. 47-50).

Ο κονστρουκτιβισμός επιχειρεί να ανανεώσει την Παιδαγωγική αντίληψη και να προσδώσει μια νέα άποψη στη σχολική καθημερινότητα, αποδεσμεύοντας αυτήν από την αυθεντία του δασκαλοκεντρικού προτύπου (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 53). Οι καινοτόμοι προσανατολισμοί της Επιστήμης της Διδακτικής αποδεικνύουν πως «η γνώση του μαθήματος δεν εφαρμόζεται απλώς και μόνο στη διδασκαλία» (Marple, 2002). Η άτυπη μάθηση που καθημερινά προσλαμβάνει ο έφηβος με επιρροές από την οικογένειά του, τον φιλικό του περίγυρο αλλά και την κοινωνία, γίνεται το εφαλτήριο για τη νέα γνώση (Βασιλόπουλος, 2006, σ. 66). Σε μια εποχή που παρατηρείται έκρηξη της γνώσης, ο μαθητής καλείται να την αναγνωρίσει, να τη συσχετίσει, να την αποδεχθεί και στη συνέχεια να την εντάξει συνειδητά στην καθημερινότητά του, σαν «γνώση δράσης» (Χατζηγεωργίου, 2012, σ. 40). Ο κονστρουκτιβισμός αποβλέπει σε μια φιλοσοφική ερμηνεία σχετικά με τη φύση της μάθησης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 208), η οποία μπορεί να ενταχθεί στη διαδικασία κάθε γνωστικού αντικειμένου της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η παιδεία προσανατολίζεται σε ένα πλαίσιο ελευθερίας και δράσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 190) και οι έφηβοι έχουν ενεργή συμμετοχή σε αυτή τη διεργασία.

Η ΘΕ καλείται να πραγματώσει τη σύζευξη της θρησκείας με τον μαθητή ως αυθύπαρκτη προσωπικότητα, ως πολιτικό ον, ως μέλος μιας ομάδας αλλά και της κοινωνίας (Erricker, 2010, σ. 39). Η μελέτη της πολιτικής και του πολιτισμού διαχρονικά προϋποθέτει και μελέτη του θρησκευτικού φαινομένου (Wright, 2004, σ. 166). Αυτή η εξελικτική πορεία δεν αποδυναμώνει τον θεολογικό χαρακτήρα του

γνωστικού αντικειμένου, αλλά και δεν ταυτίζει τη διδακτική του προσέγγιση με την κατήχηση (Περσελής, 1998, σ. 148). Κάθε νέος διαμορφώνει την προσωπική του θεωρία, εξατομικεύει τη μάθηση, αποδέχεται ότι η γνώση είναι σχετική και οι νοηματοδοτήσεις πολυδιάστατες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013, σ. 67). Η ΘΕ εστιάζει σε μια συγκροτημένη διδασκαλία της θρησκείας ως φαινομένου και ως εμπειρίας (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 184), όπου οι μαθητές ακολουθώντας τα στάδια της βιωματικής προσέγγισης καλούνται να συνεισφέρουν προσωπικές εμπειρίες και υποκειμενικές εμπειρίες δίπλα σε γεγονότα και καταστάσεις του θρησκευτικού γίγνεσθαι, να τα νοηματοδοτήσουν, να τα αναλύσουν θεολογικά και τέλος να τα εφαρμόσουν πάλι στη ζωή τους. Αυτός ο συσχετισμός επιβεβαιώνει πως και η ΘΕ καλείται να ακολουθήσει το αξιακό σύστημα της επιστήμης και όχι τις επιταγές της θρησκείας (Grimmitt, 1987, σσ. 258-259). Αν ο σκοπός της Εκπαίδευσης εστιάζει στην ομαλή ένταξη των νέων στην κοινωνία (Bohm, 2000, σ. 200), η ΘΕ τούς οδηγεί σε αυτό τον προσανατολισμό και τούς προσδίδει εφόδια απαραίτητα. Έτσι ο μαθητής συγκροτεί τη γνώση σε μία αδιάλειπτη σχέση θέσης και αντίθεσης με τις πολλαπλές πραγματικότητες του κόσμου (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2013, σ. 64-68).

5. Η Έρευνα

5.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η χαρτογράφηση των αντιλήψεων των θεολόγων εκπαιδευτικών που υπηρετούν σήμερα (2021) σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα σε σύγκριση με τις αντίστοιχες αντιλήψεις του 1995-1997 (Κουμαρόπουλος, 1998). Μελετάται η προσωπική και επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου, το έργο του στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία, όπως και η διδακτική προσέγγιση του ΜτΘ, που ακολουθούν στη σχολική τάξη. Τα τελικά πορίσματα της έρευνας δίνουν μία σφαιρική εικόνα για την επαγγελματική αυτοεικόνα των θεολόγων εκπαιδευτικών σε σύγκριση με αυτή που υφίστατο πριν τρεις δεκαετίες (Καραγεώργος, 2002, σσ. 49-50).

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι:

1. Ποια είναι η επαγγελματική ταυτότητα του σύγχρονου θεολόγου;
2. Ποιος τύπος ΜτΘ υπηρετείται από τους θεολόγους στο ελληνικό σχολείο;
3. Η ηλικία των θεολόγων σχετίζεται με τον τύπο ΜτΘ που ακολουθούν;
4. Ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό σήμερα αλλά σε σχέση με την έρευνα των Αλ. Σταυρόπουλου και Στ. Κουμαρόπουλου, που έγινε το 1997;

5.2. Μεθοδολογία, μέθοδος, δείγμα και δειγματοληψία

Η έρευνα μεθοδολογικά είναι μία ποσοτική έρευνα με συγκριτικά στοιχεία, αφού συγκρίνει τα αποτελέσματά της με αποτελέσματα παλαιότερης έρευνας, των

Σταυρόπουλου και Κουμαρόπουλου (1997), και παρόλο που μελετά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δεν έχει ποιοτικά χαρακτηριστικά. Και στις δύο έρευνες οι ερευνητές αποδέχονται μια πραγματική συνθήκη, την οποία την παρατηρούν και την περιγράφουν ρεαλιστικά και αντικειμενικά (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 34), αφού ο σχεδιασμός των στατιστικών διαδικασιών διέπεται από σαφήνεια και ακρίβεια (Καραγεώργος, 2002, σ. 228). Η ποσοτική έρευνα, βέβαια, εστιάζει στην εγκυρότητα και αξιοπιστία (Χασσάνδρα & Γούδας, 2004, σ. 33) των αριθμητικών μετρήσεων και στη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων τους, πράγμα το οποίο είναι σημαντικό στην παρούσα έρευνα, αλλά όχι σε μεγάλο βαθμό στην παλαιότερη. Όμως η ποσοτική έρευνα, ως στατιστικό εργαλείο, αναδεικνύει γενικές τάσεις ενός δείγματος και στην ιστορία της ΘΕ η πανελλήνια έρευνα των Σταυρόπουλου και Κουμαρόπουλου, που πραγματοποιήθηκε το 1995-1997 με στόχο τη χαρτογράφηση των αντιλήψεων των θεολόγων στην Ελλάδα σχετικά με το έργο τους και το ΜτΘ στη Μέση Εκπαίδευση, είναι κομβική για αυτό. Το ίδιο σκοπεύει και η παρούσα έρευνα και για αυτό χρησιμοποίησε προσαρμοσμένο το ίδιο ερωτηματολόγιο με την έρευνα του 1997. Το ανανεωμένο ερωτηματολόγιο περιέχει τις δηλώσεις της αρχικής έρευνας, που μεταφέρθηκαν σε ερωτήματα κλειστού τύπου και στη συνέχεια προστέθηκαν νέα σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία ακολουθούν τις σύγχρονες απαιτήσεις των Επιστημών της Αγωγής. Το ερωτηματολόγιο διαθέτει υψηλό συντελεστή αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's Alpha=0.802, που είναι σημαντικό για τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές έρευνες (Mertens, 2005, σ. 404). Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με περιγραφική στατιστική και στατιστική συσχετίσεων στο SPSS Statistics Data Document 20 για Windows. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με διάθεση σε Google form του ερωτηματολογίου μέσω των σχολικών μονάδων και του Πανεπιστημίου (βολική/διαθέσιμη δειγματοληψία) (Mertens, 2005, σ. 375). Οι απαντήσεις δίνονταν ανώνυμα. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε πιλοτικά σε δείγμα 45 θεολόγων και τελικά η συλλογή των δεδομένων ολοκληρώθηκε σε τέσσερις μήνες (07 Ιανουαρίου 2021 - 04 Απριλίου 2021). Το δείγμα είναι 302 θεολόγοι εκπαιδευτικοί από όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδος σε σύνολο πληθυσμού περίπου 3000 και όπως είναι φανερό ακολουθήθηκε η βολική/διαθέσιμη δειγματοληψία.

6. Τα αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των ευρημάτων και η παράθεση των αποτελεσμάτων γίνεται με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα, που έχουν τεθεί στην αφετηρία της μελέτης. Στο παρόν άρθρο παρουσιάζονται τα σημαντικότερα ευρήματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα.

6.1. Η επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους βλέπουν ότι στο επάγγελμά τους υπάρχει μία άρρηκτη και αγαστή σύνδεση της Θεολογίας και της Παιδαγωγικής επιστήμης. Το 76,5% (N=231) θεωρεί υπαρκτή τη σχέση των δύο πυλώνων, αναλυτικά το 48% (N=145) συμφωνεί και το 28,5% (N=86) συμφωνεί σε απόλυτο βαθμό. Τα ποσοστά των θεολόγων που διαφωνούν με αυτή την πρόταση είναι χαμηλά μόλις 8% (N=24) ενώ το 15,6% (N=47) δεν έχει

άποψη για το συγκεκριμένο θέμα (Πίν. 1).

Πίνακας 1. Θεολογία για εμένα, πρώτα απ' όλα, σημαίνει Παιδαγωγική τέχνη και επιστήμη

Δεδομένα	Ποσοστό	%
Διαφωνώ απόλυτα	3	1,0
Διαφωνώ	21	7,0
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	15,6
Συμφωνώ	145	48,0
Συμφωνώ απόλυτα	86	28,5
ΣΥΝΟΛΟ	302	100,0

Ακόμη, ο/η θεολόγος προτάσσει τον ρόλο του παιδαγωγού-εμφυχωτή. Η συντριπτική πλειοψηφία, 87,1% (N=263), του δείγματος αποδέχεται ως προτεραιότητα τον ρόλο του παιδαγωγού-εμφυχωτή. Στη συνέχεια το 11,6% (N=35) διάκρινται ουδέτεροι και μόλις το 1,3% (N=4) απλώς διαφωνούν με την παρούσα θέση (Πίν. 2).

Πίνακας 2. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει να είναι πρωτίστως παιδαγωγός-εμφυχωτής.

Δεδομένα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Διαφωνώ απόλυτα	0	0
Διαφωνώ	4	1,3
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	35	11,6
Συμφωνώ	158	52,3
Συμφωνώ απόλυτα	105	34,8
ΣΥΝΟΛΟ	302	100,0

Τέλος, οι θεολόγοι, όπως φαίνεται από τις δηλώσεις τους προτάσσουν τον παιδαγωγικό τους ρόλο στο σχολείο δηλώνοντας ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματά τους. Το 99% (N=299) των εν ενεργεία θεολόγων συμφωνούν με την πρόταση ότι ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματά τους και μόλις 3 (1%) εκπαιδευτικοί δηλώνουν ουδέτεροι (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Κατά τη γνώμη μου ο/η θεολόγος σήμερα θα πρέπει πάνω απ' όλα να διαλέγεται και να ακούει τις απαντήσεις των μαθητών/τριών στα σύγχρονα ερωτήματα τους

Δεδομένα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	3	1,0
Συμφωνώ	91	30,1
Συμφωνώ απόλυτα	208	68,9
ΣΥΝΟΛΟ	302	100,0

6.2. Ποιο τύπο μαθήματος επιλέγουν οι Θεολόγοι;

Η ανάλυση θα είναι καλό να διαβαστεί με την υπενθύμιση ότι ακολουθήθηκε και ο διαχωρισμός των τύπων της ΘΕ των Κουμαρόπουλου και Σταυρόπουλου, δηλαδή σε κατηγορητικό, ομολογιακό, μη ομολογιακό και θρησκευολογικό, αλλά προστέθηκαν και οι σύγχρονες προσεγγίσεις που στηρίζονται στον κονστρουκτιβισμό και τη βιωματική μάθηση. Οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον τύπο του ΜτΘ που ταιριάζει στο προσωπικό τους επαγγελματικό προφίλ δεν συγκλίνουν αναγκαστικά σε ένα κοινό πλαίσιο θέσεων, γεγονός απόλυτα φυσικό σε ένα κόσμο που κυριαρχεί ο πλουραλισμός απόψεων και παραδοχών.

Στην παρούσα δήλωση δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες, να ακολουθήσουν το πρότυπο των τυποποιημένων απαντήσεων που είχε προκαθορίσει η ερευνήτρια ή να αναφέρουν την προσωπική τους θέση, αν θεωρούσαν ότι δεν τους κάλυπταν οι ήδη δοθείσες (Πίνακας 4). Το 93,7% (N=283) των συμμετεχόντων ακολούθησαν τις δοθείσες απαντήσεις, ειδικότερα η πλειονότητα, το 35,8% (N=108), προτιμά τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τη διακριτή μελέτη των άλλων γνωστών θρησκειών (ομολογιακό μάθημα), στη δεύτερη θέση βρίσκεται το θρησκευολογικό μάθημα με ποσοστό 23,5% (N=71). Ακολουθεί το 14,2% (N=43) των θεολόγων που επιλέγουν το αμιγώς κατηγορητικό μάθημα, ενώ μόνο το 3% (N=9) βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών και τη συσχέτισή τους με θρησκευτικές έννοιες. Τέλος μόνο ένας/μία θεολόγος (0,3%) θεωρεί ότι η ΘΕ διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών.

Πίνακας 4. Ο θεολόγος επιλέγει τον τύπο του ΜτΘ

Δεδομένα	Συχνότητα	Ποσοστό %
Έχει κυρίως κατηγορητικό χαρακτήρα	43	14,2
Έχει κυρίως θρησκευολογικό χαρακτήρα	71	23,5
Διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες	51	16,9
Διδάσκει την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και διακριτά και άλλες γνωστές θρησκείες	108	35,8
Διαπραγματεύεται κατά βάση σύγχρονους προβληματισμούς από την πλευρά της θρησκείας/των θρησκειών	1	0,3
Βασίζεται στις εμπειρίες των μαθητών προσδίδοντας το θρησκευτικό νόημα που έχουν	9	3,0
Άλλο	19	6,3
ΣΥΝΟΛΟ	302	100,0

6.3. Η σχέση της ηλικίας των θεολόγων με τον τύπο μαθήματος που επιλέγουν

Ο έλεγχος συσχέτισης της ηλικίας των συμμετεχόντων στην έρευνα και του τύπου διδασκαλίας, όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, παρουσίασε ισχυρή συσχέτιση (Chi Square: 0, 014 / Phi: 0, 62) στον έλεγχο συσχετίσεων χ^2 που πραγματοποιήθηκε μέσω SPSS.

Οι θεολόγοι ηλικίας από 40 έως 60 – η πολυπληθέστερη ομάδα του δείγματος – παρουσιάζουν σαφή προτίμηση στον ομολογιακό τύπο του ΜτΘ. Αποδέχεται την ίδια επιλογή και το 40% των ερωτηθέντων που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 51-60 όπως και το 30% των καθηγητών από 41-50.

Το κατηχητικό μάθημα επέλεξε το μεγαλύτερο ποσοστό νεότερων εκπαιδευτικών και αυτή η συνθήκη φαίνεται ασύμβατη με την ηλικία αυτών (αν και το δείγμα είναι μικρό). Οι μικρότερες ηλικίες (22-40) των εκπαιδευτικών-θεολόγων δείχνουν ότι βρίσκονται σε αναζήτηση του επαγγελματικού τους προφίλ, αν και οι απαντήσεις που έχουν δοθεί από αυτή την ηλικιακή ομάδα δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες αποκλίσεις.

6.4. Τα αποτελέσματα της συγκριτικής έρευνας

- Αφορμή της παρούσας εργασίας υπήρξε η πανελλήνια έρευνα που διεξήχθη από το 1995-1997 «Το έργο του Θεολόγου Καθηγητή και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση» από τον Αλέξανδρο Μ. Σταυρόπουλο, Αναπληρωτή Καθηγητή της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ και τον Στέφανο Κουμαρόπουλο, θεολόγο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Είναι απαραίτητο να αναφερθούν αρχικά οι διαφορές που υπάρχουν στη μεθοδολογία της έρευνας ώστε να γίνει κατανοητή σε βάθος η σύγκριση των αποτελεσμάτων.
- Οι ερευνητές όρισαν ως στατιστικό πληθυσμό της ερευνητικού τους εγχειρήματος το σύνολο των εν ενεργεία θεολόγων καθηγητών/ καθηγητριών των Δημοσίων, Πειραματικών και Ιδιωτικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Απευθύνθηκαν σε εκπαιδευτικούς που έχουν τοποθετηθεί σε όλα τα γεωγραφικά διαμερίσματα της ελληνικής επικράτειας αλλά και της Κύπρου. Τα αποτελέσματα που ανακοίνωσαν τα κατέταξαν σε τρεις ομάδες, στους θεολόγους που διδάσκουν στην Αττική, στην Περιφέρεια και στην Κύπρο. Συμμετείχαν 263 καθηγητές (αποτελεί το 5.4% των εν ενεργεία θεολόγων) από την Α' και Γ' Διεύθυνση Αθηνών, από την Κρήτη, την Αχαΐα, την Ηλεία, τη Ρόδο, τη Φθιώτιδα και την Κύπρο (Κουμαρόπουλος, 1998, σσ. 8-9).
- Συνέταξαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με εννέα (9) ερωτήματα με σκοπό να καταγράψουν τις αντιλήψεις των εν ενεργεία θεολόγων για το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκουν στα Γυμνάσια και Λύκεια, να παρουσιάσουν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους καθώς και τις προσωπικές τους υποδείξεις για την επίλυση αυτών (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 7). Επέλεξαν «την τεχνική της χοάνης στη διάταξη και ταξινόμηση των ερωτήσεων» και η συλλογιστική τους ξεκινούσε από το γενικό και προχωρούσε κλιμακωτά σε ειδικά θέματα που σχετίζονταν με τα παιδαγωγικές, διδακτικές αλλά και κοινωνικές προτεραιότητες των θεολόγων (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 7).
- Η έρευνα κοινοποιήθηκε μέσω των Σχολικών Συμβούλων Μ.Ε. στα σχολεία ευθύνης τους και στη συνέχεια ο θεολόγος απέστειλε το συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο ταχυδρομικά στον καθηγητή Σταυρόπουλο στη Θεολογική Σχολή, Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 8 και 60).

- Άρα επισημαίνονται οι παρακάτω διαφορές σε σχέση με την παρούσα έρευνα:
- α. η έντυπη μορφή του ερωτηματολογίου επέτρεπε στο δείγμα να μην απαντά στις ερωτήσεις που τους δυσκόλευε ή απέφευγε σκόπιμα (Κουμαρόπουλος, 1998, σσ. 10-11).
- β. το δείγμα είχε τη δυνατότητα να δηλώνει τα προσωπικά του στοιχεία στο ερωτηματολόγιο. Ο Κουμαρόπουλος επισημαίνει ότι οι θεολόγοι με τις επώνυμες απαντήσεις τους επιθυμούν να είναι αρεστοί τόσο στους Πανεπιστημιακούς δασκάλους τους, όσο και στους Σχολικούς Συμβούλους που συνεργάζονται (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 12). Έτσι, μεγάλος αριθμός από τους συμμετέχοντες απαντούν επώνυμα (71,7% στην Αττική και 80,4% στην Περιφέρεια) και δηλώνουν αν ανήκουν στην τάξη των λαϊκών ή των κληρικών (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 10).
- γ. η μεγάλη χρονική διάρκεια της συλλογής των απαντήσεων του δείγματος, από τον Νοέμβριο του 1995 μέχρι τον Απρίλιο του 1997.
- Ο Αλ. Σταυρόπουλος και ο Στ. Κουμαρόπουλος επισημαίνουν ότι «οι Έλληνες Θεολόγοι δεν είναι συνηθισμένοι σε τέτοιου είδους έρευνες και πολλές φορές γι' αυτό εκδηλώνουν αναστολές ή διατηρούν επιφυλάξεις και δυσπιστούν ως προς την αποτελεσματικότητά τους, κάτι που σίγουρα επηρεάζει την προθυμία και επομένως και το ποσοστό συμμετοχής τους» (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 8) σε αυτές. Παρουσιάζεται μια εσωστρέφεια από την πλευρά της συγκεκριμένης ειδικότητας που συχνά αποτυπώνει διάθεση απομόνωσης αλλά και έλλειψη ενδιαφέροντος ανταλλαγής απόψεων μεταξύ συναδέλφων.
- Ποιες διαφορές παρουσιάζουν οι αντιλήψεις των θεολόγων για τον επαγγελματικό τους αυτοπροσδιορισμό σήμερα σε σχέση με το 1997;
- Στην αρχική έρευνα (1995-1997) οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν σε σειρά ότι η Θεολογία γι' αυτούς κυρίως σημαίνει: Κοινωνική Προσφορά (Αττική: 54,8%, Περιφέρεια: 59,8%), συμμετοχή στο Ιεραποστολικό έργο της Εκκλησίας (Αττική: 51,8%, Περιφέρεια: 63,9%) και αποδοχή της Επιστήμης της Θεολογίας (Αττική: 36,7%, Περιφέρεια: 35,1%). Αντίθετα στην παρούσα έρευνα, στο ίδιο ερώτημα, το δείγμα επέλεξε σε σειρά: τη σύμπραξη της Θεολογίας και της Παιδαγωγικής Επιστήμης (76,5%), το κοινωνικό πρόσωπο της Θεολογίας (67,9%) αλλά και την Επιστήμη της Θεολογίας (63,3%).
- Τη δεκαετία του '90 οι θεολόγοι θεωρούσαν ότι ο ρόλος γι' αυτούς ήταν σε σειρά του πνευματικού οδηγού (Αττική: 84,3%, Περιφέρεια: 83,5%), του κατηχητή (Αττική: 25,9%, Περιφέρεια: 33,0%) και του φορέα γνώσεων (Αττική: 16,9%, Περιφέρεια: 18,6%). Σήμερα δίνεται προτεραιότητα στο ρόλο του παιδαγωγού-εμφυχωτή/εμφυχώτριας (87,1%), του εκπαιδευτικού που είναι φορέας γνώσεων (67,9%) και του πνευματικού οδηγού (49,6%).
- Οι νέοι και η κοινωνία θεωρούσαν, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των θεολόγων, ότι ο θεολόγος θα έπρεπε να είναι ένα πρόσωπο διαλεκτικό- ανοιχτό (Αττική: 54,8%, Περιφέρεια: 59,8%), με σφαιρική κατάρτιση (Αττική: 53%, Περιφέρεια: 54,6%), και να συνδυάζει παραδοσιακά και προοδευτικά στοιχεία (Αττική: 50,6%, Περιφέρεια: 41,2%). Σήμερα, στο ίδιο ερώτημα ο/η εκπαιδευτικός της ΘΕ καλείται να είναι

επεικής (99%), διαλεκτικός/ή και ανοιχτός/ή (97,4%) και ως επιστήμονας να έχει πολύ καλή γνώση της Δογματικής, Βιβλικής και Πατερικής Θεολογίας (86,4%).

- Οι θεολόγοι που συμμετείχαν στην πρώτη έρευνα δήλωναν πως είχαν στενή σχέση με την Εκκλησία (ενορία) (Αττική: 56%, Περιφέρεια: 64%), σήμερα τα ποσοστά αυτής της σχέσης έχουν υποχωρήσει (48,7%).
- Το μεγαλύτερο μέρος του αρχικού δείγματος συμμετείχε ενεργά σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τον αντιναρκωτικό αγώνα (Αττική: 75,3%, Περιφέρεια: 66%), με φιλανθρωπικά ιδρύματα (Αττική: 72,3%, Περιφέρεια: 57,7%) και με δράσεις της ενορίας (Αττική: 68,7%, Περιφέρεια: 83,5%). Και σήμερα ανάλογες προτεραιότητες έχουν οι θεολόγοι, μόνο που το ενοριακό έργο (32,2%) έχει αντικατασταθεί από συμμετοχή τους σε Οικολογικές Κινήσεις και Ειρηνιστικά Κινήματα (41,4%).
- Τέλος στην έρευνα των Σταυρόπουλου και Κουμαρόπουλου οι νεότεροι ενεργεια θεολόγοι (39,6%) επέδειξαν μεγαλύτερη προθυμία στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ο Κουμαρόπουλος επισημαίνει ότι στην συγκεκριμένη ομάδα δεν συγκαταλέγονται μόνο οι πρόσφατα διορισθέντες θεολόγοι (1-4 χρόνια) αλλά και οι αναπληρωτές και οι ωρομίσθιοι (Κουμαρόπουλος, 1998, σ. 10). Από το δείγμα της τελευταίας έρευνας μεγαλύτερο ενδιαφέρον στην προσπάθεια αυτή έδειξαν εκπαιδευτικοί που διδάσκουν από 11-20 χρόνια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (36,4%). Βέβαια, το 2021 είχαν συμπληρωθεί 13 χρόνια χωρίς νέους διορισμούς, που εξηγεί τη μη συμμετοχή ανθρώπων με 1-4 χρόνια διορισμού ή εμπειρίας (αναπληρωτές και ωρομίσθιοι).

6.5 Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα έγινε σε ικανό αριθμητικά δείγμα σε σχέση με τον πληθυσμό των θεολόγων-εκπαιδευτικών, για να γενικευθεί (>10%), αν και περιορίζεται σε ένα βαθμό από τη μη συμμετοχή της ηλικιακής ομάδας των θεολόγων που είναι από 61 ετών και πάνω. Ακόμη, όπως και όλες οι έρευνες που διερευνούν αντιλήψεις ενός δείγματος που δεν είναι τυχαία επιλεγμένο, αλλά διαθέσιμο δεν λαμβάνει και η παρούσα έρευνα τις προκαταρκτικές πεποιθήσεις των συμμετεχόντων και εξωγενείς παράγοντες, όπως συνθήκες διαβίωσης, θρησκευτικότητα, οικογενειακή κατάσταση κ.ά., που μπορεί να επηρεάσουν τις αντιλήψεις και να δυσκολέψουν την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Το ερωτηματολόγιο, βέβαια, στάλθηκε σε όλη την Ελλάδα μέσω των σχολείων και οι απαντήσεις προέρχονται από όλες τις Περιφέρειες εκπαίδευσης και κάποιες ερωτήσεις ταυτότητα περιόρισαν σε ένα βαθμό κάποιους εξωγενείς παράγοντες. Βασικός, τέλος, περιορισμός της συγκριτικής έρευνας είναι ότι το ερωτηματολόγιο του 1997 δεν είχε ελεγχθεί στατιστικά για τη συνοχή του και την αξιοπιστία του, οπότε δεν είναι δυνατόν να έχουμε στατιστικά έγκυρη σύγκριση των ευρημάτων των δύο ερευνών. Από την έρευνα της δεκαετίας του 90 οι δηλώσεις περιορίζονται στον πνευματικό, κατηχητικό και κοινωνικό χαρακτήρα ενώ οι αντίστοιχες του 2021 εγκολπώνουν τον επιστημονικό αλλά και παιδαγωγικό προσανατολισμό του μαθήματος. Για αυτό και η έρευνα πρώτα παρουσιάζει την εικόνα και το επαγγελματικό προφίλ των θεολόγων-εκπαιδευτικών το 2021 και δευτερευόντως τη σύγκριση μεταξύ των γενεών, η οποία γίνεται περιγραφικά.

7. Συμπεράσματα-Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι η επαγγελματική ταυτότητα του θεολόγου σχετίζεται με τις μεταβολές της κοινωνίας, τις σύγχρονες απαιτήσεις της Επιστήμης, τις αναζητήσεις των μαθητών αλλά και των ίδιων. Οι θεολόγοι –εκπαιδευτικοί προσδιορίζουν την επαγγελματική τους ταυτότητα με βάση τον συνδυασμό της Θεολογίας και της σύγχρονης Παιδαγωγικής και συγκλίνουν με τις επαγγελματικές προτεραιότητες που θέτουν και οι Ευρωπαίοι ομότεχνοί τους (Everington, 2016, σ. 177).

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εν ενεργεία θεολόγοι προκρίνουν με 76,5% τη σχέση της Θεολογίας με τις Επιστήμες της Αγωγής και το 89,7% αποδέχεται την προτεραιότητα της επαρκούς τους κατάρτισης στην Παιδαγωγική και Διδακτική Μεθοδολογία. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική, επειδή συχνά καταλογίζουν στους θεολόγους εμμονή στο διδακτισμό (Ματσούκας, 2001, σ. 19). Ακολουθώντας τη μονοσήμαντη πορεία της μετάδοσης της πληροφορίας (τι) αποδυναμώνεται τόσο η μεθοδολογία (πώς) της μαθησιακής διαδικασίας όσο και η αξιολόγηση (γιατί διδάσκεται η συγκεκριμένη ενότητα /Π.Μ.Α) αυτής. (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σσ. 63- 66). Η σύγχρονη οπτική της Παιδαγωγικής και Διδακτικής επιτάσσει μια νέα θεώρηση για τη διδακτική πορεία, με ανανεωμένους ρόλους δασκάλων και μαθητών, με τα μαθήματα να παραμένουν ίδια αλλά η γνώση να συμπορεύεται σταθερά με τη μάθηση (Kalantzis & Cope, 2013, σσ. 298-299) και έναν εκπαιδευτικό με γνώσεις και εμπυχωτή, όπως προσδιορίζουν τον ρόλο τους και οι εκπαιδευτικοί της έρευνας (87,1%). Πρόκειται για τον «διευκολυντή» της μάθησης (Φρουδάκη, 2015, σ. 321), που σχεδιάζει τα βήματα της μαθησιακής διδασκαλίας και τα πραγματοποιεί με τους/τις μαθητές/τριες παρωθώντας τους να διαπραγματευτούν και να κατακτήσουν τη γνώση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 208-210), να την οικοδομήσουν βιωματικά οι ίδιοι/ες (Ματσαγγούρας, 2009, σσ. 192-193). Η σχολική αίθουσα από χώρο διαλέξεων αναπροσαρμόζεται σε εργοστάσιο δεξιοτήτων και γνώσης (Pinar, 2004, σ. 3). Έργο του θεολόγου είναι να καταστήσει τον/τη μαθητή/τρια αυτόνομο και υπεύθυνο σε ατομικό αλλά και σε συλλογικό επίπεδο (Χατζηγεωργίου, 2012, σσ. 557-558). Και αυτό γίνεται με τον διάλογο και την ισότιμη διαπραγμάτευση όλων των ερωτημάτων των μαθητών/τριών (99%), σύμφωνα με την έρευνα. Ο διάλογος είναι το μέσο εκείνο που επιτρέπει στον μαθητή και στη μαθήτρια να υποστηρίξει τις απόψεις του/της, να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση αλλά και να αναπτύσσει σταδιακά την κοινωνική δεξιότητα της συνεργασίας (Ντούσκας, 2007, σ. 35). Ο/Η έφηβος δεν επιθυμεί έτοιμες απαντήσεις, διεκδικεί το χώρο/χρόνο για να εκφράσει τις σκέψεις και να σταθμίσει τις αποφάσεις του. Έτσι, εξελίσσεται σε ενεργό πολίτη που μπορεί δυναμικά να εκφράσει και να υπερασπιστεί τα πιστεύω του/της (Μπακιρτζή, 2020, σ. 142). Φαίνεται, λοιπόν ότι το 2021 οι θεολόγοι-εκπαιδευτικοί βλέπουν τον ρόλο τους περισσότερο ως παιδαγωγό που υπηρετεί την εκπαίδευση παρά ως θεολόγο που καθοδηγεί στην πορεία τους τούς νέους χριστιανούς.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, φαίνεται ότι οι θεολόγοι-εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υπηρετούν ένα μάθημα ανοιχτό ομολογιακό με διδασκαλία των θρησκειών αφού τις διδάσκουν το 79,2%. Το 23,5% μάλιστα ακολουθεί το θρησκευολογικό μάθημα (23.5%), το οποίο προτάσσει την αποκλειστική

συνάντηση των εφήβων με τις θρησκείες του κόσμου, χωρίς όμως να εξασφαλίζει την ολοκληρωμένη γνώση της τοπικής θρησκευτικής παράδοσης (Τσιρέβελος, 2019, σ. 67). Ακόμη το 35.8% του δείγματος, προτιμά τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης και τη διακριτή μελέτη των άλλων γνωστών θρησκειών, όπως ισχύει σήμερα, σύμφωνα με το ΠΣ του 2023, αλλά ίσχυε και στο ΠΣ του 2020. Με την προσθήκη του 16,9% που επιλέγει να διδάσκει παράλληλα με την Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση και άλλες γνωστές θρησκείες, συμπεραίνεται ότι το ομολογιακό μάθημα είναι ο τύπος που προτιμά να εφαρμόζει το 52,4% των θεολόγων εκπαιδευτικών ενώ μία μειονότητα, το 14,2% επιλέγει τον κατηχητικό τύπο του μαθήματος. Η σημερινή σύσταση των σχολείων δεν επιτρέπει στο ΜτΘ να έχει κατηχητικό χαρακτήρα, γιατί κινδυνεύει να χάσει την υποχρεωτική θέση του στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα (Γκρίλης, 2019, σ. 5). Στο πλαίσιο του σχολείου και η χριστιανική θεολογία καλείται να διαλεχθεί δημιουργικά με την πολιτιστική και θρησκευτική ποικιλομορφία του σύγχρονου κόσμου (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 352) και αυτό φαίνεται να το αντιλαμβάνονται οι θεολόγοι σήμερα.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα διαπιστώνεται ότι η επιλογή του τύπου σχετίζεται με την ηλικία, αφού όσο πιο κοντά βρίσκονται στη μέση ηλικία (40-50) τόσο περισσότερο προτιμούν τον ομολογιακό τύπο και τη διδασκαλία της Ορθόδοξης χριστιανικής διδασκαλίας και των θρησκειών. Οι θεολόγοι από 40 έως 60 ετών επιλέγουν τον ομολογιακό τύπο διδασκαλίας, οι νεότεροι από 22- 40 ετών αναζητούν το επαγγελματικό τους προφίλ και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δεν καταθέτουν την άποψή τους συνήθως σε εμπειρικές προσπάθειες. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τις θέσεις των Hargreaves και Fullan, όπου επισημαίνουν ότι η επαγγελματική σταδιοδρομία ενός εκπαιδευτικού παρουσιάζει συνήθως τις παρακάτω διακυμάνσεις: αρχικά ο/η διδάσκων/ουσα είναι ενθουσιώδης αλλά με σοβαρές ελλείψεις στο παιδαγωγικό και διδακτικό πεδίο (τρία πρώτα έτη υπηρεσίας), στην πορεία παραμένει αφοσιωμένος/η αλλά και παραγωγικός/ή (τέσσερα έως και είκοσι δύο έτη) και στο τέλος παρουσιάζει μειωμένη διάθεση, αποδοτικότητα και προσφορά λόγω προσωπικών και οικογενειακών συγκυριών (από τα είκοσι δύο έτη έως τη συνταξιοδότηση) (Hargreaves & Fullan, 2013, σ. 37). Άλλωστε και η Φρυδάκη τονίζει ότι τα κοινά γνωρίσματα κάθε ηλικιακής ομάδας διαμορφώνουν την ταυτότητα γενεάς με αφετηρία τα πανεπιστημιακά χρόνια και οδηγό τα χρόνια υπηρεσίας (Φρυδάκη, 2015, σσ. 253-257).

Τέλος η συνάντηση των δυο γενεών θεολόγων απέδειξε την προσήλωση στην Επιστήμη της Θεολογίας, και στην Κοινωνική Προσφορά. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί σήμερα θεωρούν επιβεβλημένη τη σύμπραξη της Θεολογίας και της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ανανεώνουν τις δράσεις τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις της εποχής. Δεν παρατηρούνται ιδιαίτερες διαφορές, αλλά επισημαίνεται η εξέλιξη της επόμενης γενιάς.

Τέλος υπάρχουν σημαντικές διαφορές στην αυτοεικόνα των θεολόγων και των επαγγελματικό προσδιορισμό τους στη σύγκριση μεταξύ των αποτελεσμάτων του 2021 και 1997. Οι εκπαιδευτικοί τη δεκαετία του 1990 δεν αναζητούσαν τη σύνδεση της Θεολογίας με τις Επιστήμες της Αγωγής και ως εκ τούτου οι ερευνητές Αλ. Σταυρόπουλος και Στ. Κουμαρόπουλος δεν συμπεριέλαβαν ανάλογο ερώτημα στο εγχείρημά τους. Την περίοδο εκείνη η Παιδαγωγική ανανεώνει τη σχέση της, τις

επιδιώξεις και σκοπούς της (Γκρίλης, 2019, σ. 5) τόσο για τη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου όσο και για τους εμπλεκόμενους της μάθησης. Και για αυτό έβλεπαν τον εαυτό τους ως πνευματικό οδηγό και κατηχητή. Η αλλαγή σήμερα επιβεβαιώνει ότι η ανανέωση της εκπαίδευσης προσφέρει ασφάλεια και στους εκπαιδευτικούς, αφού, παρόλο που η προσωπική θεωρία δεν είναι εύκολη σε αλλαγές, επικρατεί τελικά η προσαρμοστικότητα που είναι απαραίτητη στις σύγχρονες ανάγκες της μετανεωτερικής εποχής (Πασιαρδής & Κιάφα, 2015, σ. 1). Αυτή η προσαρμογή φαίνεται και στο ότι οι Θεολόγοι το 2021 προτάσσουν τη σύμπραξη της επιστημών Θεολογίας και Παιδαγωγικής και το κοινωνικό έργο ως τους βασικούς τους ρόλους στο σχολείο ενώ το 1997 την Κοινωνική Προσφορά και το Ιεραποστολικό έργο της Εκκλησίας.

Τα παραπάνω συμπεράσματα έχουν πρακτική αξία επειδή χαρτογραφούν τις σκέψεις, τις αντιλήψεις των εν ενεργεία θεολόγων σχετικά με την προσωπική αλλά και την επαγγελματική τους αυτοεικόνα και την εξέλιξή τους μέσα σε περίπου τρεις δεκαετίες (1997-2023). Τα αποτελέσματα της προσπάθειας αυτής έχουν πρακτική αξία για τους εν ενεργεία θεολόγους, επειδή φιλοδοξούν να ενημερώσουν αλλά και να ενισχύσουν τις προσπάθειες της εκπαιδευτικής κοινότητας (Cresswell, 2016, σ. 4). Οι ερευνητικές απόπειρες ενεργοποιούν τους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με θέματα που απασχολούν την καθημερινότητά τους, ενισχύουν την αποδοτικότητά τους και μετασχηματίζονται σε συνεργατικούς επαγγελματίες (Kalantzis, Cope, Στελλάκης, & Αρβανίτη, 2019, σ. 26). Όπως διαπιστώθηκε κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, η επαγγελματική αυτοεικόνα του εκπαιδευτικού συγκεφαλαιώνει τις προσλαμβάνουσες της προσωπικής και της κοινωνικής του ταυτότητας. Η ΠΘ προσδιορίζει την ολιστική προσέγγιση του εκπαιδευτικού σχετικά με τις επαγγελματικές του προτεραιότητες. Αποτυπώνει τις θέσεις του που σχετίζονται τόσο με τη διδακτική διαδικασία όσο και με την πραγμάτωση μιας αποτελεσματικής μαθησιακής πράξης (Richardson, 1994, σ. 187). Οι εμπειρικές έρευνες αρχικά καταγράφουν απόψεις και αντιλήψεις που αρχικά μοιράζονται εκπαιδευτικοί σε ίδιους επαγγελματικούς χώρους αλλά «μακροπρόθεσμα προστίθενται σε μια μεγάλη παρακαταθήκη γνώσεων και αξιών», όπου διατυπώνονται αμφιβολίες, λάθη, αξίες αλλά και ελπίδες που τους απασχολούν και μακροπρόθεσμα συγκλίνουν σε προτάσεις αναμόρφωσης και αναπροσαρμογής (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 251). Τα συμπεράσματα της έρευνας είναι ακριβώς για αυτό σημαντικώς χρήσιμα, γιατί αποτυπώνουν τις διαδικασίες αυτές και προσφέρουν στοιχεία που χρειάζεται να λαμβάνονται υπόψη στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών πολιτικών, και κυρίως στον σχεδιασμό και ανάπτυξη νέων Προγραμμάτων Σπουδών που καλούνται οι εκπαιδευτικοί με αυτή την προσωπική θεωρία και αυτό το επαγγελματικό προφίλ να υπηρετήσουν και να εφαρμόσουν στο σχολείο. Φυσικά, όπως είναι φανερό η προσαρμογή και η αλλαγή είναι παρατηρήσιμη και για αυτό μπορεί μεθοδικά να στοχεύει σε αυτή η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι διαπιστώσεις της σχέσης, μάλιστα της ηλικίας με τις παιδαγωγικές επιλογές, μπορεί να βοηθήσει στον σχεδιασμό και στόχευση της επιμόρφωσης.

Οι προκλήσεις ενός κόσμου που αλλάζει ραγδαία, δεν αφήνει αδιάφορους τους θεολόγους-εκπαιδευτικούς και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επαληθεύουν την διάθεση των θεολόγων να συγχρονιστούν με τις απαιτήσεις της σύγχρονης Παιδαγωγικής καθώς και τις προτεραιότητες της κοινωνίας, αφού αφουγκράζονται

όλα τα μηνύματα και τις ανάγκες που προβάλλουν γύρω τους και εναρμονίζονται με τις νέες συνθήκες.

Η συμμετοχή θεολόγων σε ερευνητικές προσπάθειες καταδεικνύει και την έξοδό τους από την εκπαιδευτική τους μοναχικότητα και τον αυτοπεριορισμό που κυριαρχούσε παλιότερα. Η καλλιέργεια της συνεργασίας εκπαιδευτικών, ανανεώνει το σχεδιασμό νέων προκλήσεων και οδηγεί σταδιακά στην υλοποίηση νέων εκπαιδευτικών ερευνών. Μελλοντικά, νέοι ερευνητές θα μπορούσαν να διενεργήσουν μια ποιοτική έρευνα, με σκοπό να μελετηθούν επαγωγικά οι προσωπικές πεποιθήσεις και απόψεις των εν ενεργεία θεολόγων σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τον ρόλο τους στο σχολείο (Mertens, 2005, σσ. 275-290).

Η φράση «η έρευνα δεν τελειώνει ποτέ» (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σ. 226) επιβεβαιώνει την ανάγκη διεύρυνσης με ποιοτικά δεδομένα παράλληλα με τα ποσοτικά. Είναι απαραίτητη η διερεύνηση της νοηματοδότησης των όρων π.χ. θρησκευτικό μάθημα, αλλά και άλλων αντιλήψεων των θεολόγων για το επάγγελμά τους. Θα ήταν χρήσιμη η επανάληψη, επίσης της έρευνας σε επόμενη δεκαετία, για να επιβεβαιωθούν τα συμπεράσματά της.

Βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βασιλόπουλος, Χ. (2006). *Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1998). *Ο μαθητής ως κριτήριο του περιεχομένου του μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (1984). *Ελευθερία της σκέψης και Διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. Επιστημονική Επετηρίδα Θεολογική Σχολή - Παράρτημα Αρ. 44 του 28ου Τόμου.
- Bohm, W. (2000). Maria Montessori. Στο J.-E. Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (σσ. 189-210). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Η Θεολογία της Ετερότητας και το Θρησκευτικό Μάθημα στην Ελλάδα Διαπολιτισμικές Δυνατότητες και Προοπτικές. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο Σύγχρονο Σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 351-366). Αθήνα: Αρμός.
- Γιανναράς, Χ. (1989). *Η ελευθερία του ήθους*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Γκότσης, Χ. (1967). *Η Βιβλικο-Λειτουργική Κατεύθυνσις της Διδασκαλίας των Θρησκευτικών*. Αθήνα: Εστία.
- Cresswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου Μεταφρ. & Χ. Τσορμπατζούδης, Επιμ.). Αθήνα: Ιων.
- Γκρίλης, Γ. (2019). *Ο εκπαιδευτικός μπροστά στην εκπαιδευτική αλλαγή. Οι αντιλήψεις και οι στάσεις των θεολόγων για τις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών. Διπλωματική Εργασία*. Αθήνα

- Δελικωνσταντής, Κ. Ζ. (2009α). *Η Σχολική Θρησκευτική Αγωγή - Μεταξύ Παιδαγωγικής και Θεολογίας*. Αθήνα: Έννοια.
- Δελικωνσταντής, Κ. Ζ. (2009β). *Η παιδεία ως πολιτισμός του προσώπου*. Αθήνα: Έννοια.
- Delisle, J. R. (2008). Αποδοχή σεβασμού και αρμοδιότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα και στη διδασκαλία. Στο Α. Κωσταρίδου - Ευκλείδη (Επιμ.), *Κίνητρα στην Εκπαίδευση* (σσ. 1- 15). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δόλγυρα, Κ. (2017). Φιλοσοφία, στόχοι και αναμενόμενα αποτελέσματα της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου υπό το πρίσμα της αυτοαξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.) *Ελληνική Επιθεώρηση Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης. Πρακτικά του Α' Επιστημονικού Συνεδρίου της Ε.Ε.Ε.Α. με θέμα: «Αξιολόγηση των Σχολικών Μονάδων και των Εκπαιδευτικών: Σύγχρονες Τάσεις, Διλήμματα και Προοπτικές»*. Τόμος 1, Τεύχος 1(2016), Τεύχος 2(2017) (σσ. 277-286). Αθήνα.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London & New York: Routledge.
- Everington, J. (2016). 'Being professional': RE teachers' understandings of professionalism 1997-2014. *British Journal of Religious Education*, 38(2), 177-188. <https://doi.org/10.1080/01416200.2016.1139892>
- Everington, J. (2012). 'We're all in this together, he kids and me': beginningteachers' use of their personal life knowledge in the Religious Education classroom. *Journal of Beliefs & Values*, 33(3), 343-355. <https://doi.org/10.1080/13617672.2012.732815>
- Φρουδάκη, Ε. (2015). *Η επαγγελματική ταυτότητα του εκπαιδευτικού και το μέλλον της διδασκαλίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Φρουδάκη, Ε. (2011). Θεωρία και Πράξη της διδασκαλίας Οι αντιστάσεις του σχολείου στη σύζευξη τους. Στο Θ. Π. Κόκκινος (Επιμ.), *Η χάρη θέλει αντίχαρη* (σσ. 535-548) Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φ.Π.Ψ. Αθήνα.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York and London: Teachers College Press, Columbia University.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering: McCrimmons.
- Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2004). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική - ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 2, 31-48.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2013). The Power of Professional Capital - with an investment in Collaboration, teachers become nation builders. *JSD*, 34(3), 36-39.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. G. (2009). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών* (2η έκδ.) (Π. Χατζηπαντελή Μεταφρ.). Αθήνα: Πατάκη.
- Holland, D., Lachicotte Jr, W., Skinner, D., & Cain, C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. London: Harvard University Press.
- Θεοδώρου, Ε. Δ. (1984). *Μαθήματα Κατηχητικής ή Χριστιανικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση, Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

- Kalantzis, M., Cope, B., Στελλάκης, Ν., & Αρβανίτη, Ε. (2019). *Γραμματισμοί - Μια παιδαγωγική διαφοροποιημένου σχεδιασμού και πολυτροπικών νοηματοδοτήσεων*. Αθήνα: Κριτική.
- Καραγεώργος, Δ. Α. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής - Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Καρράς, Κ. Γ. (2014). *Η Παιδαγωγική Επιστήμη άλλοτε και τώρα - Ιστορία- Μεταβάσεις- Προκλήσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2011). *Η σχολική τάξη ως κοινωνική ομάδα και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. Β. (2003). *Διδακτική των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη α.ε.
- Κορναράκης, Κ. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του. Κείμενα Πατερικής Ανθρωπολογίας και Ηθικής*. Αθήνα: Αρμός.
- Κοσμόπουλος, Α. (1990). *Το σχολείο πέθανε. Ζήτω το σχολείο του προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2013). Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στην τομή της Νεωτερικής και Μετανεωτερικής σκέψης. Η λύση είναι η κοστρουκτιβιστική προσέγγιση; *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 62-82.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2011). Η χρήση βιβλικών κειμένων στην κοστρουκτιβιστική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών. *Δελτίο Βιβλικών Μελετών*, 29(B), 194-201.
- Κουμαρόπουλος, Σ. Χ. (2003). *Η συμβουλευτική διάσταση του έργου του θεολόγου καθηγητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα.
- Κουμαρόπουλος, Σ. (1998). *Το έργο του Θεολόγου Καθηγητή και το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών Θεολογική Σχολή-Τμήμα Κοινωνικής Θεολογίας, Τομέας Χριστιανικής Λατρείας Αγωγής και Διαποιμάνσεως.
- Λευκό Βιβλίο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση -Διδασκαλία και εκμάθηση - Προς την κοινωνία της γνώσης*. (1995). Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.
- Μαρκαντώνης, Ν. Κ. (1988). *Διδακτική των Θεολογικών Μαθημάτων*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Marples, R. (2002). *Οι σκοποί της Εκπαίδευσης* (Π. Σ. Χατζηπαντελή, Μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής* Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, *Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσούκας, Ν. Α. (2001). Μια άλλη διάσταση του θρησκευτικού μαθήματος. *Καθ' οδόν*, 17, 15-20.
- Mertens, D. M. (2005). *Έρευνα και αξιολόγηση στην εκπαίδευση και την ψυχολογία*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, & Π. Μπιθάρα, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπακιριτζή, Ι. (2020). Προτάσεις για Αλλαγή της Ελληνικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής στο Πλαίσιο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Στο Ε. Παπαγεωργίου, Ι. Καράμηνας, Ζ. Κρόκου, & Φ. Τσιαμπάση (Επιμ.), *Διαδικτυακό Επιστημονικό Συνέδριο. Το Σχολείο της Συμπερίληψης: Πραγματικότητα και Προοπτικές. 6 και 7 Νοεμβρίου 2020. Πρακτικά Συνεδρίου, Α' Τόμος* (σσ. 134-144). Αθήνα: 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Ανάκτηση από <http://3pekes-edutech.uniwa.gr/>

- Μωραΐτης, Δ. (1935). *Θρησκευτική και Ηθική Αγωγή*. Εν Αθήναις: Φοίνικος.
- Ντούσκας, Ν. Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*, 6, 28-41.
- Πασιαρδής, Π. (1996). *Η αξιολόγηση του έργου των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πασιαρδής, Π., & Καφά, Α. (2015). *Διαχείριση της Αλλαγής: Η φύση και ο σχεδιασμός της αλλαγής στους σύγχρονους εκπαιδευτικούς οργανισμούς*. Λευκωσία: Erasmus+Programme 2014-2020.
- Περσελής, Ε. Π. (1998). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Recalcati, M. (2020). *Η ώρα του μαθήματος Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας* (Α. Πλεύρη, & Γ. Βεσσαλά, Μεταφρ.). Αθήνα: Κέλευθος.
- Richardson, V. (1994). Teacher Inquiry as Professional Staff Development. Στο S. Hollingsworth, & H. Sockett (Επιμ.), *Teacher Research and Educational Reform. The Ninety-third Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 95(6), 186-203. <https://doi.org/10.1177/016146819409500610>
- Συγκολλίτου, Έ. (2008). Εαυτός, κίνητρα και επίδοση στο σχολείο. Στο Α. Κωσταρίδου-Ευκλείδη (Επιμ.), *Κίνητρα στην Εκπαίδευση* (4η εκδ.), (σσ. 109-123). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τσιρέβελος, Ν. Γ. (2019). Θρησκευτική Εκπαίδευση και Θρησκευτικές Ετερότητες. Το πέρασμα από την εθνικιστική κατανόηση της θρησκείας στην Οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας και τον Θρησκευτικό Πλουραλισμό. *Συμ-βολή*, 6-7, 65-84.
- Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: A response to Professor White. *British Journal of Religious Education*, 26(2), 165-174. doi.org/10.1080/01416200420042000181938
- Ζηζιούλας, Ι. (1993, Σεπτέμβριος 9). Η Ορθοδοξία και ο Σύγχρονος κόσμος. *Καθημερινή*.

Η **Ελένη Κορναράκη** γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Αθήνα. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής και του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος στην Ειδίκευση «Επιστήμες της Αγωγής και Θρησκευτική Εκπαίδευση» (ΕΚΠΑ). Υπηρετεί στο 1ο ΓΕΛ Παπάγου και έχει παρακολουθήσει πλήθος σεμιναρίων σχετικά με την Παιδαγωγική και τη διδακτική μεθοδολογία τόσο του ΜτΘ όσο και φιλολογικών αντικειμένων. Συμμετέχει στο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας και Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης μέσω Μεντορείας του τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ, ως Μέντορας (από το 2015-σήμερα).

«Ιεραποστολή και Ορθόδοξη Εκκλησία»: Το συνέδριο της Διεθνούς Ορθόδοξης Θεολογικής Ένωσης (ΙΟΤΑ) στον Βόλο (12-15/01/2023)

Νίκος Τσιρέβελος,
Δρ. Θεολογίας

“Mission and the Orthodox Church”: International Orthodox Theological Association (IOTA) conference in Volos (12-15/01/2023)

Nikos Tsirevelos,
Dr of Theology

Στην πόλη του Βόλου πραγματοποιήθηκε το 2^ο Μεγάλο Συνέδριο της Διεθνούς Ορθόδοξης Θεολογικής Ένωσης (ΙΟΤΑ) από τις 12 έως τις 14 Ιανουαρίου. Το βασικό θέμα ήταν «Ιεραποστολή και Ορθόδοξη Εκκλησία». Το συνέδριο φιλοξενήθηκε από την Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου και την Ιερά Μητρόπολη Δημητριάδος και Αλυρού.





Στο συνέδριο συμμετείχαν 400 συμμετέχοντες/συμμετέχουσες από 45 χώρες και παρουσιάστηκαν 350 ακαδημαϊκές εργασίες, οι οποίες αναφέρθηκαν σε σύγχρονα ζητήματα που αντιμετωπίζει η Ορθόδοξη Εκκλησία, ο Χριστιανισμός αλλά και ο πλανήτης. Εκτός από το βασικό θέμα που αναφέρεται στην Ορθόδοξη μαρτυρία, έγιναν διάφορες συνεδρίες σχετικά με την κοινωνική διακονία και το ήθος της Ορθόδοξης Εκκλησίας, το διάλογο με τις επιστήμες, τις συνέπειες του κορωνοϊού, τον πόλεμο στην Ουκρανία, την ποιμαντική μέριμνα της Εκκλησίας καθώς και τις προσπάθειες για ευαγγελισμό των εθνών και επανευαγγελισμό των Ορθοδόξων (για το συνέδριο και τις θεματικές του μπορείτε να το δείτε <https://iota-web.org/>).

Ειδικές συνεδρίες αφιερώθηκαν και στη θρησκευτική εκπαίδευση και χριστιανική κατήχηση. Ορισμένες εισηγήσεις διερεύνησαν τις πολιτικές, κοινωνικές και πολιτιστικές διαστάσεις της σύγχρονης Ορθόδοξης εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο, ενώ παρουσιάστηκαν και σχετικές έρευνες για τη συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών στο Μάθημα των Θρησκευτικών στο Λύκειο. Μια συνεδρία αφιερώθηκε στην ιεραποστολική



κατήχηση καθώς και στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση ιεραποστόλων, ανδρών και γυναικών, που θα διδάξουν τα γηγενή στελέχη σε σεμινάρια στις

ιεραποστολικές εκκλησίες. Σε άλλη συνεδρία αποτυπώθηκαν οι προβληματισμοί για τη σύγχρονη Ορθόδοξη εκπαίδευση σε μη χριστιανικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, αναδείχθηκε η ανάγκη για βιωματική μάθηση, διαπολιτισμική προσέγγιση αλλά και επικοινωνία με μαθητές/μαθήτριες με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, ενώ παρουσιάστηκε ο οικουμενικός και διαθρησκευτικός διάλογος ως μια άλλη μορφή μαρτυρίας μέσα από την εκπαίδευση. Εξάλλου καταγράφηκαν οι προοπτικές της εκπαίδευσης στον ακαδημαϊκό χώρο.

Το συνέδριο της ΙΟΤΑ πρόσφερε την ευκαιρία για ανταλλαγή ιδεών και γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών. Συγχρόνως φανερώθηκε ο πλουραλιστικός και οικουμενικός χαρακτήρας της Ορθόδοξης Εκκλησίας και οι δυναμικές της μαρτυρίας της στον σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο και διαρκώς μεταβαλλόμενο κόσμο (βλ. το Δελτίο Τύπου από την Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών Βόλου <https://www.acadimia.org/nea-anakoinoiseis/deltia-typou/1077-iota-2>).

Το συνέδριο ολοκληρώθηκε την Κυριακή 15 Ιανουαρίου 2023 στον Βόλο με πολυαρχιερατική θεία λειτουργία και προσκύνημα στα μοναστήρια των Μετεώρων.

13ο Διεθνές Συνέδριο για τη Θρησκεία και την Πνευματικότητα στην Κοινωνία [Αθήνα, 20-22 Ιουνίου 2023]

Ναζίρ - Παύλος Ναζάρ Θεολόγος, Υποψήφιος Διδάκτορας Νεότερης και Σύγχρονης
Ελληνικής Ιστορίας

Thirteenth International Conference on Religion & Spirituality in Society [Athens, 20-22 June 2023]

Nazir Paul Nazar Theologian, PhD Candidate in Modern and Contemporary Greek History



Το επίσημο banner του Συνεδρίου

Με μεγάλη επιτυχία πραγματοποιήθηκε, από τις 20 έως τις 22 Ιουνίου 2023, το 13^ο Διεθνές Συνέδριο για τη Θρησκεία και την Πνευματικότητα στην Κοινωνία (*Thirteenth International Conference on Religion & Spirituality in Society*), το οποίο διοργανώθηκε από το Religion in Society Research Network και το Παιδαγωγικό Εργαστήριο Θρησκευτικής Εκπαίδευσης του Τμήματος Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Το θέμα του φετινού Συνεδρίου ήταν «*Η Θρησκεία στη Δημόσια Σφαίρα: Από τα Αρχαία Χρόνια στη Μετα-Νεωτερική Εποχή*» (*Religion in the Public Sphere: From the Ancient Years to the Post-Modern Era*), ενώ ως κύριος χώρος διεξαγωγής του επιλέχθηκε η Θεολογική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, με ταυτόχρονη δυνατότητα εξ αποστάσεως παρακολούθησης, μέσω διαδικτύου.

Η τελετή έναρξης του Συνεδρίου έλαβε χώρα στις 20 Ιουλίου στο Αμφιθέατρο

«Άλκης Αργυριάδης» του Πανεπιστημίου Αθηνών, με τους καθιερωμένους χαιρετισμούς. Πιο αναλυτικά, χαιρετισμούς απηύθυναν εκ μέρους του Πανεπιστημίου Αθηνών ο Πρύτανης Μελέτιος-Αθανάσιος Δημόπουλος, εκ μέρους της Θεολογικής Σχολής ο Κοσμήτορας Χρήστος Καραγιάννης και εκ μέρους του Παιδαγωγικού Εργαστηρίου Θρησκευτικής Εκπαίδευσης του Τμήματος Θεολογίας ο διευθυντής του, Αναπληρωτής Καθηγητής Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης. Επιπλέον, εισαγωγικές ομιλίες σχετικά με τη θεματική και τις εργασίες του Συνεδρίου απηύθυναν ο επικεφαλής του Religion in Society Research Network και Καθηγητής στο Κέντρο Βυζαντινών, Νεοελληνικών και Κυπριακών Σπουδών του Πανεπιστημίου της Γρανάδα, Δρ. Luis G. Roger-Castillo, καθώς και ο Δρ. Phillip Kalantzis-Cope, ως επικεφαλής κοινωνικός επιστήμονας του Common Ground Research Networks, ενός οργανισμού-ομπρέλα που περιλαμβάνει και το Religion in Society Research Network. Η τελετή έναρξης έκλεισε με την παράθεση δεξίωσης στο φουαγιέ του κεντρικού κτηρίου του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ πριν από την επίσημη έναρξη του Συνεδρίου οι σύνεδροι είχαν την ευκαιρία να ξεναγηθούν στο Μουσείο της Ακρόπολης.



Από την ξενάγηση στα κλασικά μνημεία της Αθήνας

Οι εργασίες του Συνεδρίου ξεκίνησαν στις 21 Ιουνίου στους χώρους της Θεολογικής Σχολής Αθηνών, με κεντρικό ομιλητή τον Καθηγητή της Σχολής Οικονομικών και Πολιτικών Επιστημών του Λονδίνου (LSE) Jeremy Walters και θέμα «Μετα-κοσμικές Προσωρινότητες και η Σύγκρουση των Μελλόντων» (Postsecular Temporalities and the Clash of Futures). Ακολούθησαν τρεις εισαγωγικοί κύκλοι συζήτησης με τις εξής θεματικές: α. Η Πολιτική των Θρησκειών (The Politics of Religion) β. Η Θρησκεία στη Δημόσια Σφαίρα: Από τα Αρχαία Χρόνια στη Μετα-Νεωτερική Εποχή (Religion in the Public Sphere: From the Ancient Years to the Post-Modern Era) και γ. Θρησκευτικές Ομοιότητες και Διαφορές (Religious Commonalities and Differences), στους οποίους οι σύνεδροι μοιράστηκαν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με την παρουσία και την επιρροή του θρησκευτικού στοιχείου στο εκάστοτε κοινωνικό πλαίσιο. Στη συνέχεια, το Συνέδριο πέρασε στη φάση των ταυτόχρονων εισηγήσεων, με επτά πρωινούς και επτά μεσημεριανούς κύκλους. Οι εργασίες της ημέρας ολοκληρώθηκαν με τη δεύτερη κεντρική – εξ αποστάσεως – ομιλία από τον Καθηγητή του Πανεπιστημίου του Φόρνταμ Αριστοτέλη Παπανικολάου και θέμα «Πολιτική Κοινωνία: Ο Κατάλληλος Ρόλος της Εκκλησίας σε μια Δημοκρατική Δημόσια Σφαίρα» (Political Communion: The Proper

Role of the Church in a Democratic Public). Η ημέρα έκλεισε με ξενάγηση στα κλασικά μνημεία της Αθήνας από τον Καθηγητή του Τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και Θρησκευολογίας Σωτήριο Δεσπότη και την παράθεση δείπνου σε γνωστό εστιατόριο πλησίον της Ακρόπολης.



Στιγμιότυπο από την πρώτη ημέρα των εργασιών του Συνεδρίου

Η τρίτη και τελευταία ημέρα του Συνεδρίου άνοιξε με την κεντρική ομιλία του Καθηγητή του Πανεπιστημίου του Εδιμβούργου Gert Biesta, ο οποίος μίλησε με θέμα «Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Κοινωνία της Παρόρμησης: Σχετικά με την Ανάγκη για Υπέρβαση» (Religious Education in the Impulse Society: On the Need for Transcendence). Ακολούθησαν επτά πρωινί ταυτόχρονοι κύκλοι εισηγήσεων, ενώ στη συνέχεια έλαβαν χώρα βιωματικά εργαστήρια και συνεδρίες αφίσας (poster sessions), με το κυρίως μέρος του Συνεδρίου να ολοκληρώνεται με έξι απογευματινούς κύκλους ταυτόχρονων εισηγήσεων. Οι εργασίες του Συνεδρίου έκλεισαν με την απονομή βραβείων σε ανερχόμενα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας (Emerging Scholar Awards) από την Ελλάδα και το εξωτερικό, ενώ για το εξ αποστάσεως κοινό το Συνέδριο έληξε με έναν διαδικτυακό κύκλο συζήτησης, τον οποίο συντόνισε ο Πρόεδρος του Common Ground Research Networks, Καθηγητής William Cope.

Εξίσου ενδιαφέρον με τις διά ζώσης συνεδρίες ήταν και το διαδικτυακό πρόγραμμα του Συνεδρίου. Η αρχή έγινε στις 19 Ιουνίου – μία ημέρα πριν την επίσημη έναρξη του Συνεδρίου – με ένα διαδικτυακό καλωσόρισμα από τους υπεύθυνους του Common Ground Research Networks, Καθηγητή William Cope και Tamsyn Gilbert, το οποίο ακολούθησε μία συνεδρία εξοικείωσης με την ηλεκτρονική πλατφόρμα του Συνεδρίου. Η ημέρα έκλεισε με ένα online ζωντανό εργαστήριο από τον Επίκουρο Καθηγητή του Πανεπιστημίου της Βοστώνης Paul Thayer και θέμα την πνευματικότητα των παιδιών και τη συμβολή της στη διαχείριση του πένθους. Το διαδικτυακό σκέλος παρέμεινε ενεργό καθόλη τη διάρκεια του Συνεδρίου, με παράλληλες ασύγχρονες συνεδρίες, βιβλιοπαρουσιάσεις και ομιλίες.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, παράλληλα με τις αγγλόφωνες συνεδρίες, έλαβαν χώρα και συνεδρίες στην ισπανική γλώσσα, εφόσον οι συνεργαζόμενοι με το Religion in Society Research Network φορείς είναι, στην πλειοψηφία τους, ισπανικά πανεπιστήμια.



Συζήτηση μετά την κεντρική ομιλία του Gert Biesta

Αποτιμώντας το Συνέδριο στο σύνολό του, μπορεί να υποστηριχθεί ότι αποτέλεσε γεγονός ιδιαίτερης σημασίας, από πολλές απόψεις και ιδίως όσον αφορά τη διεθνή προβολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και της Θεολογικής Σχολής. Για πρώτη φορά εδώ και δεκαετίες, στους χώρους της Θεολογικής Σχολής συγκεντρώθηκαν ακαδημαϊκοί, καθηγητές και φοιτητές από όλα τα μήκη και πλάτη της γης, εκπροσωπώντας διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις, ενώ ταυτόχρονα τους δόθηκε η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με την πλούσια πολιτιστική κληρονομιά της χώρας μας. Ενδεικτικά, στο Συνέδριο συμμετείχαν περίπου 120 σύνεδροι διά ζώσης και 50 εξ αποστάσεως, εκπροσωπώντας πανεπιστήμια και οργανισμούς από τις εξής χώρες: Βέλγιο, Γαλλία, Γερμανία, Δανία, Ελλάδα, Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ, Ινδία, Ινδονησία, Ιρλανδία, Ισπανία, Ισραήλ, Καναδά, Κατάρ, Κίνα, Κολομβία, Κουβέιτ, Μακάο, Μαλαισία, Μεξικό, Μυανμάρ, Νιγηρία, Νορβηγία, Νότια Αφρική, Ουγγαρία, Ουγκάντα, Πολωνία, Πορτογαλία, Σλοβενία, Σουηδία, Ταϊβάν, Τσεχία, Φιλιππίνες και Χονγκ Κονγκ. Το γεγονός αυτό, από μόνο του, αρκεί για να θεωρηθεί το Συνέδριο ως ορόσημο για τα ελληνικά θεολογικά δρώμενα.

Ένας επιπλέον παράγοντας που συνέβαλε στην επιτυχία του Συνεδρίου, ήταν η ίδια η δομή του, η οποία βασίστηκε στη φιλοσοφία του Common Ground Research Networks. Έχοντας ως βασική του αποστολή τη δημιουργία ψηφιακών κοινοτήτων μάθησης, το Common Ground Research Networks, μέσω των επιμέρους δικτύων του, όπως το Religion in Society Research Network, διοργανώνει ετησίως έναν μεγάλο αριθμό συνεδρίων, τα οποία βασίζονται στην διαρκή διάδραση των συμμετεχόντων και στην καλλιέργεια του ψηφιακού τους γραμματισμού. Έτσι, για το Συνέδριο της Αθήνας δημιουργήθηκε η αντίστοιχη διαδικτυακή πλατφόρμα, μέσω της οποίας οι σύνεδροι ενημερώνονταν σε πραγματικό χρόνο για τους χώρους, τις θεματικές, τις εισηγήσεις και τις ενδεχόμενες αλλαγές στο πρόγραμμα του Συνεδρίου, ενώ διαχειριζόνταν και τη δική τους συμμετοχή, από την εγγραφή και την πληρωμή μέχρι την αποστολή των περιλήψεων και το ανέβασμα πολυμέσων σχετικά με την εισήγησή τους. Με αυτόν τον τρόπο, η συμμετοχή στο Συνέδριο δεν έγινε απλά πιο εύκολη και πρακτική, αλλά και πιο ουσιαστική, εφόσον καθένας και καθεμία από τους σύνεδρους ήταν «υποχρεωμένος» να συμμετέχει ενεργά από την αρχή μέχρι το τέλος. Στον τομέα της οργάνωσης, σημαντικό ρόλο έπαιξε και η ομάδα των συντονιστών, αποτελούμενη από μεταπτυχιακούς και διδακτορικούς φοιτητές από την Ελλάδα και το εξωτερικό, οι οποίοι συνέβαλλαν στην ομαλή ροή και μετάβαση των συνεδρίων, ενώ υπήρχε και καθημερινή πρωινή ενημέρωση για την εξέλιξη των εργασιών του Συνεδρίου.



Σε κάποιο διάλειμμα ανάμεσα στις συνεδρίες

Σημαντική υπήρξε η συμβολή του Συνεδρίου και σε επιστημονικό επίπεδο. Η δυναμική επιστροφή της θρησκείας στον δημόσιο χώρο, ιδιαίτερα την τελευταία 25ετία, σε συνδυασμό με την άνοδο του φονταμενταλισμού παγκοσμίως και τις ολοένα μεταλλασσόμενες συνθέσεις των κοινωνιών, εξαιτίας των ανθρωπίνων μετακινήσεων, κατέστησαν το θέμα του φετινού Συνεδρίου όχι μόνο ενδιαφέρον, αλλά και εξαιρετικά επίκαιρο. Σε αυτά μπορούν να προστεθούν και άλλα φλέγοντα ζητήματα, όπως οι θρησκευτικές προεκτάσεις των πολεμικών συγκρούσεων ανά τον κόσμο, αλλά και η «συνομιλία» των θρησκειών με τη διαφορετικότητα σε κάθε μορφή της (εθνική, φυλετική, θρησκευτική, σεξουαλική). Την ευρύτητα του Συνεδρίου από άποψη θεμάτων φανερώνει η ποικιλία των εισηγήσεων, οι οποίες κάλυψαν ένα ευρύ φάσμα, από τη φιλοσοφική θεώρηση θρησκευτικών πρακτικών και την ειρηνική συνύπαρξη των θρησκειών μέχρι τις σύγχρονες προκλήσεις που αναδύονται από γεγονότα, όπως ο πόλεμος στην Ουκρανία, η δυναμική άνοδος της LGBTQ+ κοινότητας και η ιλιγγιώδης ανάπτυξη της τεχνητής νοημοσύνης. Μάλιστα, το ενδιαφέρον του Συνεδρίου ενισχύθηκε από τον κοσμοπολίτικο χαρακτήρα του, εφόσον τα παραπάνω θέματα εξετάστηκαν στο πλαίσιο διαφορετικών εθνικών, θρησκευτικών, πολιτικών και κοινωνικών παραδόσεων.

Κλείνοντας, αξίζει να γίνει αναφορά και στις προοπτικές που ανοίγονται μετά τη διεξαγωγή του Συνεδρίου. Πλέον, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών αποτελεί συνεργαζόμενο φορέα του Religion in Society Research Network, με τα μελλοντικά σχέδια να κατευθύνονται όχι μόνο στη διεξαγωγή συνεδρίων, αλλά και σε ευρύτερες δράσεις, όπως η διοργάνωση διαδικτυακών σεμιναρίων και εργαστηρίων, καθώς και η από κοινού συγγραφή και έκδοση σχετικού εκπαιδευτικού και ακαδημαϊκού υλικού. Επιπλέον, με την ολοκλήρωση του Συνεδρίου στην Αθήνα, το συνεδριακό «ραντεβού» ανανεώθηκε για τον επόμενο Μάιο (23-24 Μαΐου), οπότε και θα διεξαχθεί το 14^ο Διεθνές Συνέδριο για τη Θρησκεία και την Πνευματικότητα στην Κοινωνία στη Μαδρίτη της Ισπανίας, με θέμα «*Τόποι, Κίνηση, Χρόνος: Οι Θρησκείες σε Ακίνησια και σε Κίνηση*» (*Spaces, Movement, Time: Religions at Rest and in Movement*), στο οποίο το Πανεπιστήμιο Αθηνών και η Θεολογική Σχολή αναμένεται να δώσουν δυναμικά το «παρών». Τα καλύτερα, επομένως, βρίσκονται μπροστά!

15ο Συνέδριο του European Forum for Teachers of
Religious Education (EFTRE)
[Ρώμη, 24-27 Αυγούστου 2023]

Ναζίρ - Παύλος Ναζάρ
Θεολόγος, Υποψήφιος Διδάκτορας Νεότερης και Σύγχρονης Ελληνικής Ιστορίας

The 15th European Forum for Teachers of Religious
Education (EFTRE) Conference
[Rome, 24-27 August 2023]

Nazir Paul Nazar
Theologian, PhD Candidate in Modern and Contemporary Greek History



Από τις 24 έως τις 27 Αυγούστου πραγματοποιήθηκε το 15^ο Συνέδριο του European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) στη Ρώμη, με θέμα *Γέφυρες πάνω από ταραγμένα νερά: Η Θρησκευτική Εκπαίδευση σε μεταβαλλόμενους καιρούς (Bridges over troubled waters: RE in changing times)*. Πρόκειται για το πρώτο συνέδριο μετά από τέσσερα χρόνια (Δουβλίνο, Αύγουστος 2019), αφού μεσολάβησε η πανδημία του COVID-19, αλλά και μια σειρά από εξίσου σημαντικά γεγονότα, όπως η άνοδος του εθνικισμού πανευρωπαϊκά και ο πόλεμος στην Ουκρανία. Σε αυτό το πλαίσιο, βασικός σκοπός του Συνεδρίου, σύμφωνα με τους διοργανωτές, ήταν το πώς η Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες, αλλά και να συμβάλει έμπρακτα στην αντιμετώπιση των αναδυόμενων προκλήσεων. Το Συνέδριο φιλοξενήθηκε στους χώρους του Link Campus University, ενώ – όπως είθισται σε κάθε συνέδριο του EFTRE – ως φορέας συνδιοργάνωσης επιλέχθηκε η εγχώρια επαγγελματική ένωση εκπαιδευτικών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, SNADIR της φιλοξενούσας χώρας.

Το Συνέδριο άνοιξε το μεσημέρι της 24^{ης} Αυγούστου με τις εγγραφές των συμμετεχόντων και την εκφώνηση χαιρετισμών από τη προσωρινή πρόεδρο του EFTRE Sonjia Danner και τον γενικό γραμματέα του SNADIR Orazio Ruscica. Η εναρκτήρια ομιλία έγινε από τη βραβευμένη με το Global Teacher Award 2022 εκπαιδευτικό Maria Raspatelli με θέμα «Γέφυρες πάνω από ταραγμένα νερά: Βρισκόμαστε σε μια μεταβαλλόμενη εποχή» (Bridges over troubled waters: We are in a changing time) και στη συνέχεια ακολούθησε ο αναπληρωτής καθηγητής του Πανεπιστημίου της Πάδοβα Andrea Porcarelli, ο οποίος μίλησε για την εξέλιξη της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην Ιταλία, σε εισήγηση υπό τον τίτλο «Διδάσκοντας τη θρησκεία ανάμεσα σε γέφυρες και τείχη – Η εξέλιξη της διδασκαλίας της Καθολικής εκπαίδευσης στην Ιταλία» (Teaching religion between bridges and walls – The evolution of teaching of Catholic education in Italy). Ο κύκλος των ομιλιών ολοκληρώθηκε με τη διαδικτυακή παρέμβαση της διευθύνουσας συμβούλου του Culham St. Gabriel's Trust, Dr. Kathryn Wright, η οποία τοποθετήθηκε με θέμα «Όντας γέφυρες: Πλοηγώντας στον περίπλοκο κόσμο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» (Being Bridges: Navigating the complex world of Religious Education). Η πρώτη ημέρα του Συνεδρίου έκλεισε με την παράθεση ανεπίσημου δείπνου στο εστιατόριο του Link Campus University.



Άποψη από τους υπαίθριους χώρους του Link Campus University

Η δεύτερη ημέρα του Συνεδρίου άρχισε με μία ομαδική παρουσίαση από τις Bianca Kappelhoff (Comenius-Institut, Γερμανία), Dr. Eszter Kodascy-Simon (Evangelical-Lutheran Theological University in Budapest, Ουγγαρία), Dr. Sandra Cullen (Dublin City University, Irish Centre for Religious Education, Ιρλανδία), Dr. Sonja Danner (KPH Wien/Krems, Αυστρία) και Dr. Tania ap Siôn (St. Giles' Centre and Bishop Grosseteste University, Ουαλία), σχετικά με την επίδραση της πανδημίας στον τρόπο διδασκαλίας των Θρησκευτικών, υπό τον τίτλο «“Ο Covid με έκανε να σκεφτώ...” Τι έχει πραγματικά σημασία στη ΘΕ» (“Covid made me think about...” What really matters in RE). Ακολούθησε ο πρώτος κύκλος εργαστηρίων και στη συνέχεια συνήλθε η γενική συνέλευση του EFTRE, στη διάρκεια της οποίας ανακοινώθηκαν οι εκπρόσωποι των χωρών-μελών στο κεντρικό συμβούλιο του EFTRE. Από την πλευρά της Ελλάδας, ως νέος εκπρόσωπος επιλέχθηκε ο Άγγελος Βαλλιανάτος, ενώ ο Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης παρέμεινε στη θέση του μέλους του εκτελεστικού συμβουλίου του EFTRE. Επιπλέον, η συνέλευση επικύρωσε την εκλογή του καθηγητή του Πανεπιστημίου της Βόννης Bert Roebben στη θέση του προέδρου του EFTRE. Η ημέρα έκλεισε με ομαδικές επισκέψεις σε θρησκευτικά τοπία της Ρώμης: στη Μεγάλη Συναγωγή και την Εβραϊκή Συναγωγή, στο Προτεσταντικό (Μη-Καθολικό) Κοιμητήριο, στις Κατακόμβες του Αγίου Σεβαστιανού, στο Μεγάλο Τέμενος και το Ισλαμικό Πολιτιστικό Κέντρο, και στη Συλλογή Θρησκευτικής Τέχνης του Βατικανού.



Η κεντρική αίθουσα του Συνεδρίου

Η τρίτη ημέρα του Συνεδρίου ξεκίνησε με κεντρικό ομιλητή τον συνεργάτη του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ευρωπαϊκού Κέντρου Wergeland, Δρ. Άγγελο Βαλλιανάτο και θέμα «Η Θρησκευτική Εκπαίδευση ως παράγοντας της δημοκρατικής σχολικής ζωής» (Religious Education as a factor of democratic school life), ενώ στη συνέχεια ακολούθησε ο δεύτερος κύκλος εργαστηρίων. Μετά το μεσημεριανό γεύμα, οι σύνεδροι επισκέφθηκαν το Ιησουιτικό Κέντρο της Ρώμης και η ημέρα έκλεισε με την παράθεση επίσημου δείπνου στον προαύλιο χώρο του Link Campus University.

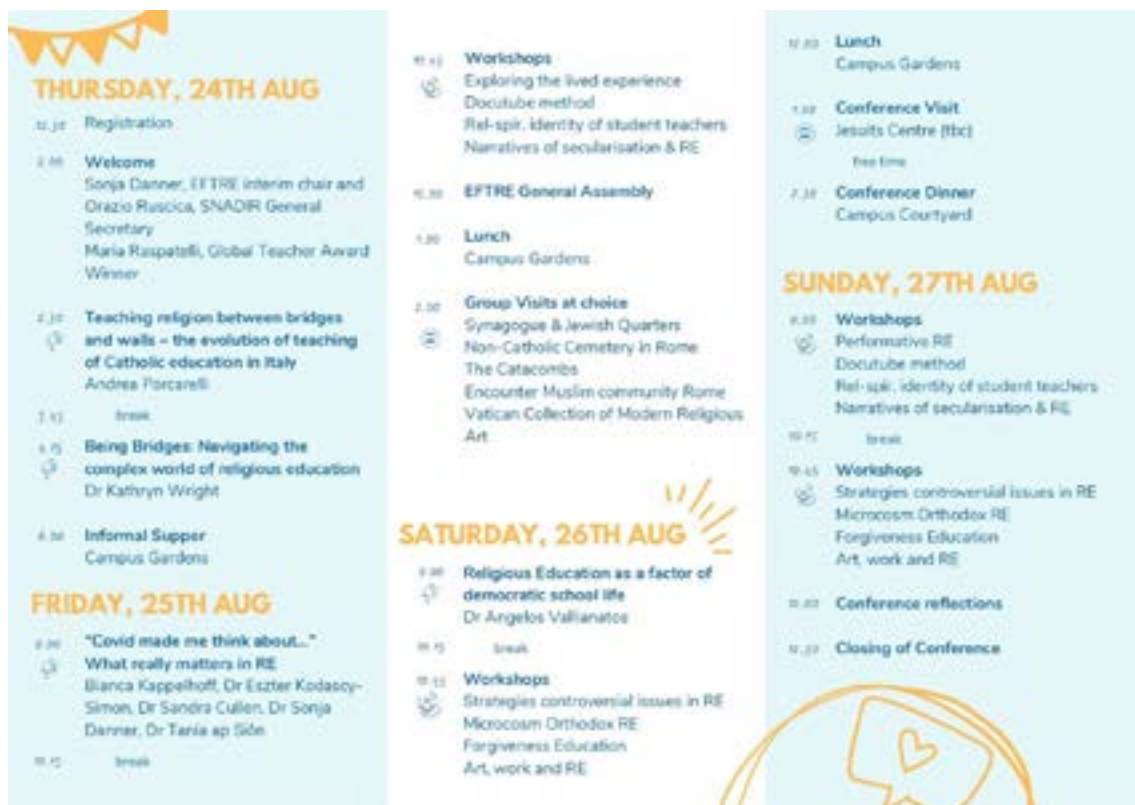


Το προαύλιο του Link Campus University

Η τελευταία μέρα του Συνεδρίου περιλάμβανε δύο κύκλους εργαστηρίων, παρέχοντας την ευκαιρία στους συμμετέχοντες να παρακολουθήσουν όσα εργαστήρια δεν μπόρεσαν τις προηγούμενες ημέρες. Το Συνέδριο έκλεισε με μία συνολική αποτίμηση όσων έλαβαν χώρα στη διάρκεια των τεσσάρων ημερών και το ραντεβού ανανεώθηκε για τον Αύγουστο του 2025 στη Βουδαπέστη, όπου θα διεξαχθεί το επόμενο συνέδριο.

Ιδιαίτερη αναφορά αξίζει να γίνει στα εργαστήρια, τα οποία αποτέλεσαν και το μεγαλύτερο κομμάτι του Συνεδρίου. Συνολικά παρουσιάστηκαν εννέα εργαστήρια σε τέσσερις κύκλους. Όπως φαίνεται στη φωτογραφία του προγράμματος, παρακάτω, κάθε εργαστήριο – με εξαίρεση δύο – παρουσιάστηκαν από δύο φορές, ώστε να διευκολυνθούν οι συμμετέχοντες στην επιλογή τους. Οι θεματικές τους κάλυψαν ένα

ευρύ φάσμα ζητημάτων, από τη θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης σε διάφορες χώρες (Γερμανία, Δανία) και το μέλλον της στο μεταβαλλόμενο ευρωπαϊκό συγκείμενο μέχρι ειδικές διδακτικές προσεγγίσεις και φιλοσοφικούς προβληματισμούς σχετικά με την αξία της τέχνης και τη χρησιμότητα της ηθικής στη διδασκαλία των Θρησκευτικών. Χάρη σε αυτή τη θεματική ποικιλία, οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν «από πρώτο χέρι» για τις εξελίξεις στον χώρο της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης διεθνώς, αλλά και να εμπνευστούν από τη δουλειά των συναδέλφων τους, παίρνοντας ιδέες για το δικό τους έργο.



Το πρόγραμμα του Συνεδρίου

Όσον αφορά την ποιοτική αποτίμηση του Συνεδρίου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι υπήρξε θετική, για μια σειρά από λόγους. Πρώτον, το γεγονός ότι μετά από τέσσερα χρόνια πανδημίας βρέθηκαν ξανά από κοντά άνθρωποι από – σχεδόν – κάθε χώρα της Ευρώπης για να συζητήσουν σχετικά με το μέλλον της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, αποτελεί από μόνο του παράγοντα επιτυχίας, εφόσον το ενδιαφέρον για τη θέση και τον ρόλο των Θρησκευτικών στην παρούσα συγκυρία παρουσιάστηκε ανανεωμένο. Ας σημειωθεί ότι στο διάστημα ανάμεσα στο προηγούμενο συνέδριο και σε αυτό της Ρώμης, εκτός από την πανδημία, μεσολάβησε η ρωσική εισβολή στην Ουκρανία, αλλά και η άνοδος της ακροδεξιότητας και του εθνικισμού σε ολόκληρη την Ευρώπη, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση ως κατεξοχήν χώρου συνάντησης των διαφορετικότητας.

Επιπλέον, η ίδια η εμπειρία της συμμετοχής στο Συνέδριο υπήρξε «ολιστική». Κάθε μέρα άρχιζε «θεωρητικά», με τις κεντρικές ομιλίες, εμβάθυνε σε πιο «πρακτικά» ζητήματα, μέσω των εργαστηρίων και έκλεινε «βιωματικά», με κάποια επίσκεψη σε χώρους θρησκευτικού ενδιαφέροντος. Πέρα από την καθαρά πρακτική της αξία, η οργάνωση του Συνεδρίου με αυτόν τον τρόπο και με τη συγκεκριμένη δομή, αποτέλεσε υπενθύμιση ότι ο χώρος της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης δεν (θα έπρεπε να) περιορίζεται στην ανάλυση θεωρητικών ζητημάτων, αλλά (να) αφορά στη ζωντανή εμπειρία των εκάστοτε κοινωνιών και κοινοτήτων, με όσο το δυνατό πιο συμπεριληπτικό τρόπο.

Κλείνοντας, η σημαντικότερη παρακαταθήκη του Συνεδρίου δηλώνεται εύγλωττα από τον τίτλο του: «Γέφυρες πάνω από ταραγμένα νερά». Σε μια περίοδο που όλες οι βεβαιότητες πάνω στις οποίες χτίστηκε το ευρωπαϊκό οικοδόμημα αμφισβητούνται ανοιχτά, αποτελεί επιτακτικό καθήκον οι άνθρωποι της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα όσοι ασχολούνται με τη διδασκαλία μαθημάτων ταυτότητας, όπως τα Θρησκευτικά, να χτίσουν διαύλους διαλόγου και επικοινωνίας ανάμεσα στις διαφορετικές και ενίοτε αντιθετικές φωνές. Το Συνέδριο, με τις εργασίες του, αλλά κυρίως μέσα από την ανταλλαγή απόψεων, προτάσεων και εκπαιδευτικών πρακτικών, κινήθηκε επιτυχώς προς την κατεύθυνση της γεφύρωσης των χασμάτων που απασχολούν τις σύγχρονες ευρωπαϊκές κοινωνίες. Μένει να φανεί κατά πόσον, οι γέφυρες που θα οικοδομηθούν, θα αντέξουν στους ανέμους και τα κύματα του μέλλοντος. Ίσως αυτό αποτελέσει το θέμα ενός άλλου συνεδρίου...

«Ο Θεός μάς αποκαλύπτεται. Εμείς Τον αναγνωρίζουμε;»

Γεώργιος Γκρίλης,
Εκπαιδευτικός Θεολόγος - Φιλολόγος, Μτπ. Επιστήμες της Αγωγής, ΕΚΠΑ

Γενική περιγραφή Διδακτικού Σεναρίου

Τίτλος Διδακτικού Σεναρίου: «Ο Θεός μάς αποκαλύπτεται. Εμείς, Τον αναγνωρίζουμε;»

Γνωστικό αντικείμενο Διδακτικού Σεναρίου: Θρησκευτικά

Βαθμίδα - Τάξη: Β' Λυκείου

Στοιχεία Σχολείου εφαρμογής Διδακτικού Σεναρίου: ΓΕΛ Βάρης

Θεματικό πεδίο/Θεματική ενότητα Διδακτικού Σεναρίου: ΘΠ1. Θεός / Θ.Ε.1.1. Αποκάλυψη

Γενικός Σκοπός Διδακτικού Σεναρίου:

Να φέρει σε επαφή τα παιδιά με την Αποκάλυψη του Θεού μέσα από παραδείγματα της Αγίας Γραφής, αλλά και σύγχρονα, ιδωμένα κατά κύριο λόγο μέσα από προβληματικές καταστάσεις και με έναν τρόπο που να προάγει την κριτική τους σκέψη, να ενθαρρύνει τη δεκτικότητά τους στην ένθεη εμπειρία και να καλλιεργεί τη δημιουργικότητά τους.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα Διδακτικού Σεναρίου:

Οι μαθητές/τριες:

- Να αναγνωρίζουν μέσα από τις σχετικές, βιβλικές αλλά και όχι μόνον, διηγήσεις τους τρόπους με τους οποίους ο Θεός αποκαλύπτεται μέσα στην ιστορία (Γνώσεις)
- Να διερευνούν διάφορα παραδείγματα μέσα από τα οποία φαίνεται η σημασία της αποκάλυψης του Θεού για τον άνθρωπο και τον κόσμο (Δεξιότητες)
- Να καλλιεργούν θετικές στάσεις αναφορικά με τη δυνατότητα προσωπικής συνάντησης με το θείο (Στάσεις)

Θρησκευτικό περιεχόμενο Διδακτικού Σεναρίου:

Η Αποκάλυψη του Θεού είναι από τα πιο δύσκολα θέματα προς διδασκαλία, ίσως το δυσκολότερο, ειδικά στις μέρες μας που η επαφή με τη λειτουργική ζωή της Εκκλησίας είναι, για την πλειοψηφία των παιδιών αλλά και των γονιών τους, σχεδόν ανύπαρκτη. Η βιωμένη εμπειρία της Εκκλησίας αντιμετωπίζεται στην καλύτερη

περίπτωση ως Μουσειακό έκθεμα και στη χειρότερη με καχυποψία. Κάθε φορά που επιχειρεί ο Θεολόγος να μιλήσει με τα παιδιά για τέτοιου είδους ζητήματα, βρίσκεται αντιμέτωπος με μία σειρά από ερωτήματα του τύπου: “Και που ξέρουμε εμείς ότι είναι αλήθεια;” “Αν συνέβαιναν αυτά παλιά, γιατί δεν συμβαίνουν τώρα;” κ.ο.κ. Επιπλέον, στις μέρες μας, οτιδήποτε δεν έχει τη σφραγίδα της επιστημονικής εγκυρότητας απορρίπτεται σχεδόν αυτόματα ως ανήκον στη σφαίρα του Μύθου και της αυταπάτης ή, ακόμη χειρότερα, του παραλογισμού, του φέματος και της χειραγώγησης. Λογικό θεωρείται μόνον ό,τι ενδύεται τον μανδύα της Επιστήμης. Με βάση τα παραπάνω στο Διδακτικό Σενάριο:

- Επιχειρείται να περιγραφεί, να φωτιστεί και να διερευνηθεί, κατά το δυνατόν, σε βάθος και πλάτος, η βιωματική εκκλησιαστική εμπειρία της εν Χριστώ Αποκάλυψης, η οποία είναι διαρκής και απλώνεται μέχρι τις ημέρες μας και εις τους αιώνες των αιώνων.
- Δεν αποφεύγεται η επιστημονική αλήθεια αλλά, αντίθετα, αξιοποιείται η εμπειρία επιστημόνων, που είχαν αντίστοιχες αναζητήσεις και αγωνίες, και επιχειρείται η ανίχνευση, η ψηλάφηση και η αναμέτρηση με τα όρια της λογικής, εντός αλλά και στις παρυφές των οποίων συμβαίνει το υπέρλογο φαινόμενο της Αποκάλυψης.
- Επιχειρείται μία “αισθητική γέφυρα” ανάμεσα στην εκκλησιαστική αλήθεια και την τέχνη του σήμερα, με αξιοποίηση σύγχρονων μορφές τέχνης, όπως η μοντέρνα ζωγραφική, το animation και η Heavy Metal μουσική, και μάλιστα σε ένα χαρούμενο και ιδιαίτερα φιλικό για τα παιδιά περιβάλλον που συνδυάζει τη γνώση με το παιχνίδι (Al-Shara, 2015).

Παιδαγωγικό περιεχόμενο Διδακτικού Σεναρίου:

Το σενάριο στηρίζεται στη βιωματική μάθηση των Kalantzis & Cope (2013) και ακολουθεί τα 4 γνωσιακά στάδια της διδασκαλίας, όπως αυτά προτείνονται στο ισχύον, κατά τη σχολική χρονιά 2022-23, Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) Θρησκευτικών του Λυκείου (ΦΕΚ699, 2020): Βιώνοντας, Νοηματοδοτώντας, Αναλύοντας, Εφαρμόζοντας. Βασίζεται στις σύγχρονες εκπαιδευτικές αρχές του κονστρουκτιβισμού (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015), της ενεργητικής μάθησης, της ομαδοσυνεργατικότητας και της σύζευξης εκπαίδευσης και διασκέδασης (Wolk, 2008), αξιοποιώντας τις μεθόδους του Brainstorming, του 5W and 1H, της εργασίας σε ομάδες, του Δάσκαλου σε Ρόλο, της συνέντευξης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2011; Ματσαγγούρας, 2011; Φρυδάκη, 2009; Χάσκα, 2016), τις ΤΠΕ (Σμυρναίου, 2021), τη διαμορφωτική αξιολόγηση (Allen, 1992; Wiggins, 1998), ακόμη και κάποιες πρωτότυπες μεθόδους που εφαρμόζει ο διδάσκων τα τελευταία χρόνια.

Επιπλέον προτείνεται, ως εναλλακτική εκδοχή, η δυνατότητα αξιοποίησης της «ανεστραμμένης τάξης» (flipped classroom) και της ασύγχρονης - εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πρόκειται για μοντέλο μεικτής μάθησης (blended learning), που συνδυάζει την ασύγχρονη εξ αποστάσεως με τη σύγχρονη διά ζώσης εκπαίδευση. Αρχικά οι μαθητές παρακολουθούν κάποια βιντεοδιάλεξη, ένα διαδραστικό video ή κάποιο άλλο εκπαιδευτικό υλικό στο σπίτι και στη συνέχεια, μέσα από κάποια εκπαιδευτική ψηφιακή πλατφόρμα, ακολουθεί μία αξιολόγηση, η οποία δίνει την ευκαιρία στον/στην

εκπαιδευτικό να πάρει τη σχετική ανατροφοδότηση πριν ακολουθήσει το μάθημα στην τάξη. Εκεί θα συζητηθούν οι τυχόν απορίες, θα αναλυθεί ακόμη πιο πλατιά το υπό διερεύνηση θέμα και μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές δραστηριότητες θα επιδιωχθεί να εφαρμοστεί η νέα γνώση (Hantla, 2014).

Εκτιμώμενη διάρκεια Διδακτικού Σεναρίου: 3 διδακτικές ώρες

Αξιοποίηση Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ): Video animation, πλατφόρμα e-class.

Υλικοτεχνική Υποδομή: Πίνακας, Μαρκαδόροι, Λάπτοπ, Βιντεοπρωτζέκτορας, Διαδίκτυο, Φύλλα Εργασίας.

Ανάπτυξη Διδακτικού Σεναρίου:

1η ώρα:

Δραστηριότητα 1 (Βιώνοντας) (5' - 6'):

Brainstorming (Ιδεοθύελλα)

Αφού γραφεί στον πίνακα η λέξη (λ.) «Αποκάλυψη», ζητείται από τα παιδιά να σχηματίσουν προτάσεις με τη λ. «Αποκάλυψη» ή κάποια από τα παράγωγά της.

Αφού σχηματιστούν κάποιες προτάσεις, στη συνέχεια γίνεται κάποιου είδους κατηγοριοποίηση αυτών με την ερώτηση: «Σε τι μπορεί να αναφέρεται η Αποκάλυψη;».

Η δραστηριότητα γίνεται με laptop και βιντεοπρωτζέκτορα σε διαδραστικό πίνακα. Ωστόσο, σε περίπτωση που δεν υπάρχει η δυνατότητα του βιντεοπρωτζέκτορα, θα μπορούσε να γίνει σε κανονικό πίνακα με μαρκαδόρο ή κιμωλία ή ακόμη και προφορικά.

Η δραστηριότητα έχει ως στόχο να προετοιμάσει βιωματικά τους μαθητές, μέσα από την αναμόχλευση περιπτώσεων αποκάλυψης που γνωρίζουν ήδη από τη ζωή τους.

Δραστηριότητα 2 (Νοηματοδοτώντας) (10'):

Artful Thinking, μέσα από ένα τραγούδι:

Στη συνέχεια, με τη βοήθεια laptop και βιντεοπρωτζέκτορα, ακούγεται το τραγούδι Golgotha των WASP, ενώ οι μαθητές παρακολουθούν τους στίχους του τραγουδιού (Παράρτημα) με τη μετάφραση. Εναλλακτικά, εάν δεν υπάρχει βιντεοπρωτζέκτορας, μπορεί το τραγούδι να παιχθεί από laptop ή από κινητό τηλέφωνο με ασύρματο ηχείο και να δοθούν οι στίχοι με τη μετάφραση σε φωτοτυπία. Οι WASP είναι ένα από τα μεγαλύτερα Heavy Metal συγκροτήματα των τελευταίων 40 ετών και το συγκεκριμένο κομμάτι κυκλοφόρησε τον Οκτώβριο του 2015 στον ομότιτλό τους δίσκο.

Μετά την ακρόαση του τραγουδιού γίνεται προσπάθεια ανακάλυψης του πρωταγωνιστή του τραγουδιού.

Απάντηση: Πρόκειται για τον Καλό Ληστή, ο οποίος αναγνώρισε τον Μεσσία Χριστό στον Σταυρό.

Οι μαθητές απαντούν στην ερώτηση επεξεργασίας (Τεχνική: **Ερωτήσεις – Απαντήσεις**): «Οι δύο ληστές ήταν μάρτυρες της ίδιας Αποκάλυψης, αφού και οι δύο είχαν δίπλα τους τον Χριστό. Ωστόσο, οι αντιδράσεις τους ήταν διαμετρικά αντίθετες. Τι μπορεί να φανερώσει αυτό;»

Ενδεικτική απάντηση: Ο Χριστός αποτελεί “σημείον αντιλεγόμενον” στη ζωή μας. Σε όλους αποκαλύπτεται, αλλά η πίστη σε Αυτόν δεν είναι καθόλου δεδομένη. Κάποιοι Τον αποδέχονται και η ζωή τους αλλάζει, αλλά και κάποιοι δεν θα Τον αποδεχτούν ή και θα Τον χλευάσουν ακόμη.

Η δραστηριότητα έχει σκοπό να εστιάσει θεολογικά στο θέμα, που είναι η Αποκάλυψη, και μάλιστα με έναν σχετικά ανατρεπτικό τρόπο, αφού το Rock και ειδικότερα η Heavy Metal έχουν ταυτιστεί με έναν μη χριστιανικό τρόπο ζωής που εκπλήσσει ευχάριστα τους μαθητές.

Δραστηριότητα 3 (Αναλύοντας) (20’):

Εργασία σε Ομάδες - Φύλλα Εργασίας / Επίλυση προβλήματος:

Η τάξη χωρίζεται σε ομάδες των 4-5 μαθητών. Δίνονται Φύλλα Εργασίας με το κείμενο: “Η πίστη θεραπεύει, αλλά τι;” του π. Βασιλείου Θερμού.

Στόχος της δραστηριότητας είναι να αναλυθεί το προς διερεύνηση ζήτημα από όλα τα παιδιά, μέσα από συνεργατικές διαδικασίες, στο μεγαλύτερο δυνατό βάθος και πλάτος.

Ακολουθούν Ανακοινώσεις και σχετική Συζήτηση.

Στην περίπτωση που η επεξεργασία του κειμένου κρατήσει περισσότερο από τον προβλεπόμενο χρόνο, κατά τις Ανακοινώσεις και τη Συζήτηση μπορεί να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στην τελευταία ερώτηση, που είναι κοινή σε όλες τις ομάδες και συνοφίζει καλύτερα το θέμα.

Δραστηριότητα 4 (Εφαρμόζοντας) (4’-5’):

Παιχνίδι ρόλων (Δημιουργία διαλόγου) - Ατομικά Φύλλα Εργασίας (Αξιολόγηση):

Η τελευταία δραστηριότητα επέχει θέση Εφαρμογής και Αξιολόγησης των στάσεων των παιδιών, σχετικά με όσα συζητήθηκαν.

Μοιράζονται στους μαθητές Ατομικά Φύλλα Εργασίας (Φ.Ε.) μίας ιστορίας* με τίτλο “Η θαυματουργή εικόνα” και ζητείται να φτιάξουν έναν μικρό διάλογο ανάμεσα στον πατέρα και στη μητέρα. Στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα σύντομο Παιχνίδι Ρόλων, κατά το οποίο οι ρόλοι δεν δίνονται σε Κάρτες, αλλά δημιουργούνται από τα ίδια τα παιδιά.

*Η ιστορία είναι πραγματική και συνέβη σε μαθήτρια (του διδάσκοντα) στην Κρήτη, όταν αυτή ήταν τριών ετών. Η μαθήτρια αυτή σήμερα είναι μηχανικός στα καράβια. Η ίδια είχε τονίσει, πως αν κάτι την κρατάει σήμερα στα πόδια της είναι η πίστη των γονιών της. Η συγκεκριμένη πληροφορία δόθηκε στους μαθητές ένα λεπτό πριν χτυπήσει το κουδούνι.

2η ώρα:

Δραστηριότητα 1 (Βιώνοντας) (5΄):

Επίκληση εμπειρίας:

Ζητείται από τα παιδιά να σκεφτούν και να ξεχωρίσουν μία πολύ ισχυρή εμπειρία τους (χωρίς να την πουν σε συμμαθητές τους), που πιστεύουν πως λειτούργησε καταλυτικά στη ζωή τους. Η εμπειρία αυτή θα μπορούσε να είναι οποιασδήποτε φύσης και να αφορά είτε σχολικές, είτε άλλου είδους επιλογές, σχέσεις με φίλους κ.ο.κ. Στη συνέχεια, χωρίς οι σκέψεις των μαθητών να ανακοινωθούν δυνατά, καλούνται να αναρωτηθούν τι ήταν αυτό που έκανε αυτήν την εμπειρία τόσο δυνατή, πώς θα ήταν η ζωή τους χωρίς αυτήν, και αν τους άλλαξε προς το καλύτερο και με ποιο τρόπο.

Δραστηριότητα 2 (Νοηματοδοτώντας) (15΄):

Παρακολούθηση video:

Γίνεται η παρακάτω εισαγωγή: «Μπήκαμε, σήμερα, παιδιά σε αυτή τη διαδικασία, να σκεφτούμε μια εμπειρία που άλλαξε λίγο ή πολύ τη ζωή μας, γιατί στο σημερινό μάθημα, που είναι ενταγμένο στη θεματική της Αποκάλυψης του Θεού, θα μας απασχολήσει η περίπτωση ενός ανθρώπου που είχε μία προσωπική συνάντηση με τον Θεό και αυτή η εμπειρία τού άλλαξε ολοκληρωτικά τη ζωή. Ο άνθρωπος αυτός δεν είναι άλλος από τον Απόστολο Παύλο». Γίνεται, επίσης, μία σύντομη αναφορά για το ποιος ήταν ο Απόστολος Παύλος πριν από την Αποκάλυψη που δέχθηκε.

Προβάλλεται ένα video* για τον Απόστολο Παύλο: <https://www.youtube.com/watch?v=z83Eg86KGfw> με την οδηγία προς τα παιδιά να σημειώσουν, κατά τη διάρκεια του video, μία ή δύο ερωτήσεις που θα ήθελαν να κάνουν στον Απόστολο Παύλο, αν θα είχαν την ευκαιρία να τον δουν και να μιλήσουν μαζί του.

*Επειδή το video είναι αρκετά μεγάλο (27΄), συστήνεται η περικοπή της ταινίας με την τεχνική του skip των λιγότερο σημαντικών σκηνών.

Δραστηριότητα 3 (Αναλύοντας) (10΄-15΄):

Δάσκαλος σε ρόλο:

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός “αποκαλύπτει” στα παιδιά πως ο Απόστολος Παύλος είναι εκεί, στην τάξη και θα έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν μαζί του. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη τεχνική **Δάσκαλος σε ρόλο**, αναλαμβάνει τον ρόλο του Απ. Παύλου και οι μαθητές κάνουν προς αυτόν τις ερωτήσεις που έχουν προετοιμάσει.

Εναλλακτικά, αν η τάξη είναι έτοιμη για μία τέτοια δραστηριότητα από μεριάς των μαθητών, η δραστηριότητα μπορεί να αντικατασταθεί από την τεχνική της **Ανακριτικής Καρέκλας**, με κάποιον μαθητή να παίρνει τον ρόλο ενός συνοδού του Απ. Παύλου. Αμφότερες οι δραστηριότητες αποτελούν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές και ενδείκνυνται για να εμπλέξουν τα παιδιά βιωματικά στο θέμα, ώστε να το εξετάσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βάθος και πλάτος.

Δραστηριότητα 4 (Εφαρμόζοντας) (5'-10')**Ερμηνευτικό σχόλιο - Ατομικά Φ. Ε. (Αξιολόγηση):**

Η τελευταία δραστηριότητα έχει και αυτή, όπως και της 1^{ης} ώρας, θέση Εφαρμογής και Αξιολόγησης. Στους μαθητές δίνεται Ατομικό Φ.Ε. με τίτλο “Από τον Σαούλ στον Παύλο” και τους ζητείται να γράψουν ένα μικρό κείμενο σχετικά με το πώς η Αποκάλυψη του Χριστού άλλαξε τον Σαούλο.

Εναλλακτική εκδοχή της 2^{ης} ώρας:**Ανεστραμμένη Τάξη:**

Η 2^η ώρα μπορεί, επίσης, να διδαχθεί και ασύγχρονα με την τεχνική της Ανεστραμμένης Τάξης. Με τον τρόπο αυτό το Σενάριο Διδασκαλίας θα περιοριστεί σε ένα τυπικό δίωρο, όπως προβλέπεται από το Π.Σ.

Δραστηριότητα 1 (27'- Ασύγχρονα)**Εξ αποστάσεως παρακολούθηση Video:**

Σύμφωνα με την εναλλακτική αυτή εκδοχή, μπορεί να δοθεί στην e-class ο σύνδεσμος του video για τον Απόστολο Παύλο: <https://www.youtube.com/watch?v=z83Eg86KGfw>

Το video υποκαθιστά την παράδοση του μαθήματος, η οποία γίνεται εξ αποστάσεως, στον χρόνο και με τους ρυθμούς που ο ίδιος ο μαθητής επιθυμεί και μάλιστα με έναν τρόπο (animation), ο οποίος συνδυάζει την προσφορά της γνώσης με την ψυχαγωγία. Η διδασκαλία εκμεταλλεύεται κατ' αυτόν τον τρόπο τα θετικά στοιχεία της ασύγχρονης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα διασφαλίζεται (μέσω του quiz που ακολουθεί) και η σχετική αξιολόγηση και η άμεση ανατροφοδότηση τόσο των μαθητών, όσο και του εκπαιδευτικού, ο οποίος επιβλέπει την όλη διαδικασία.

Δραστηριότητα 2 (5' - 10'- Ασύγχρονα)**Εξ αποστάσεως Αξιολόγηση - Quiz:**

Οι μαθητές αφού παρακολουθήσουν το video, καλούνται να απαντήσουν σε ένα μικρό quiz που υπάρχει στις Ασκήσεις της e-class. Έτσι αφενός εξασφαλίζεται ότι οι μαθητές θα δουν το video, ενώ αφετέρου λαμβάνουν, όπως και ο εκπαιδευτικός, τη σχετική ανατροφοδότηση και μάλιστα άμεσα.

3^η ώρα**Δραστηριότητα 1 (Βιώνοντας) (5')****Σύνδεση με τα προηγούμενα - Υπόθεση Εργασίας: “Αν ήμουν στη θέση του...”**

Αρχικά, μετά από μία σύντομη αναδρομή σε όσα προηγήθηκαν τις πρώτες δύο ώρες, γίνεται από τον εκπαιδευτικό η εξής διαπίστωση: «Όλες οι περιπτώσεις ανθρώπων

που μας απασχόλησαν μέχρις εδώ είχαν ένα κοινό χαρακτηριστικό: πίστευαν σε κάποιο Θεό. Άραγε, θα μπορούσε κάποιος να αναζητήσει τον Θεό ή και να βιώσει την Αποκάλυψή Του, αν δεν πίστευε καθόλου σε Αυτόν;».

Δίνεται στα παιδιά μία Υπόθεση Εργασίας: «Εάν ήμουν εγώ στη θέση ενός ανθρώπου που δεν πιστεύει καθόλου στον Θεό, πόσες πιθανότητες δίνω στον εαυτό μου να αναζητώ την Αποκάλυψη του Θεού στη ζωή μου;».

- A. 0%
- B. 1-20%
- Γ. 21-50%
- Δ. 51-80%
- E. 81- 100%

Ο εκπαιδευτικός αφού σημειώσει τα ποσοστά στον πίνακα και γράψει δίπλα τις απαντήσεις των παιδιών, λέει: «Σήμερα θα ασχοληθούμε με έναν άνθρωπο που όχι μόνον δεν πίστευε καθόλου στον Θεό, αλλά και προερχόταν από ένα αθεϊστικό περιβάλλον, δηλαδή η έννοια του Θεού δεν υπήρχε καθόλου στο διανοητικό του σύμπαν. Πρόκειται για έναν από τους σημαντικότερους εν ζωή επιστήμονες του κόσμου, τον Francis Collins».

Δραστηριότητα 2 (Νοηματοδοτώντας) (10´):

Φ.Ε.: Francis Collins - Ανάγνωση κειμένου

Ο εκπαιδευτικός μοιράζει στους μαθητές Φ.Ε. για τον Francis Collins* (Φ.Ε. - “Η γλώσσα του Θεού”). Αφού διαβαστεί το Φ.Ε. στην ολομέλεια και δοθούν οι απαραίτητες διευκρινίσεις, γίνεται μία πρώτη πολύ μικρή συζήτηση σχετικά με το τι ήταν αυτό που κάνει εντύπωση στην περίπτωση του F. Collins.

*Ο Francis Collins είναι ένας από τους σημαντικότερους Βιολόγους της εποχής μας και έχει συνδέσει το όνομά του με την αποκωδικοποίηση του ανθρώπινου DNA, καθώς είναι ο Διευθυντής του εργαστηρίου που κατάφερε να το αποκωδικοποιήσει πλήρως. Επίσης, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η σχέση του με την πίστη και τη θρησκευτικότητα. Μολονότι ήταν άθεος και προερχόταν από αθεϊστικό περιβάλλον έγινε, μέσα από προσωπικά βιώματα αλλά και λογική σκέψη, πιστός Χριστιανός και σήμερα μιλά για την (χριστιανική) πίστη, ως το “άθροισμα” λογικής και Αποκάλυψης (Collins, 2017).

Δραστηριότητα 3 (Αναλύοντας) (15´):

Συνέντευξη (Ατομική δραστηριότητα)

Στη συνέχεια, τα παιδιά καλούνται να πάρουν συνέντευξη από τον F. Collins, κάνοντάς του μία ερώτηση σχετική με το θέμα του μαθήματος και απαντώντας σαν να είναι ο ίδιος.

Δίνεται η εξής οδηγία:

«Βρίσκεστε στον διπλό ρόλο του Δημοσιογράφου και του F. Collins. Καλείστε, ως Δημοσιογράφοι, να κάνετε μία ερώτηση στον F. Collins, σχετικά με την Αποκάλυψη του Θεού που είναι το θέμα του μαθήματος. Στη συνέχεια, θα απαντήσετε σαν να είστε ο ίδιος ο F. Collins. Προσπαθήστε, ως Δημοσιογράφοι, οι ερωτήσεις σας αφενός να απαντώνται από τα δεδομένα του κειμένου και αφετέρου να μην εξαντλούνται σε μονολεκτικές απαντήσεις. Επίσης προσπαθήστε, ως F. Collins, να απαντήσετε στην ερώτηση με σκέψεις αντλημένες από τα στοιχεία που σας δίνει το κείμενο».

Στη συνέχεια γίνονται ανακοινώσεις από τους μαθητές που επιθυμούν να μοιραστούν τις απαντήσεις τους. Ο εκπαιδευτικός συγκεντρώνει και διαβάζει όλες τις απαντήσεις των παιδιών. Τα Φ.Ε., εξάλλου, αποτελούν και στοιχείο Αξιολόγησης από τον εκπαιδευτικό.

Δραστηριότητα 4 (Εφαρμόζοντας) (3' - 4'):

Συμφωνώ - Διαφωνώ (Thumbs up - Thumbs down) (Αξιολόγηση):

Η δραστηριότητα μπορεί να γίνει με διάφορους εναλλακτικούς τρόπους, ανάλογα και με τον διαθέσιμο χρόνο. Ένας από αυτούς είναι το **Thumbs up - Thumbs down**. Στα παιδιά δίνονται κάποιες δηλώσεις και καλούνται να αντιδράσουν σε αυτές σηκώνοντας ή κατεβάζοντας το δάχτυλό τους, ανάλογα με το αν συμφωνούν ή διαφωνούν. Ακολουθούν σύντομες σχετικές αιτιολογήσεις.

Δραστηριότητα 5 (6' - 7'):

(Θρησκευτικό Survivor - Αναστοχασμός)

Οι μαθητές χωρίζονται σε Ομάδες των 4-5 και επιλέγουν έναν πρώτο εκπρόσωπο. Για να γίνει ακόμη πιο ζωντανή η δραστηριότητα μπορούν ακόμη και να επιλέξουν ένα όνομα για την Ομάδα τους. Η δραστηριότητα αποτελείται από 5 Γρίφους και ισάριθμες σωματικές ασκήσεις (challenges) που μπορούν να γίνουν στην αίθουσα και δημιουργώντας ευχάριστο μαθησιακό κλίμα, π.χ. 3 push ups, 3 πιρουέτες, τρέξιμο από τοίχο σε τοίχο, άλμα πάνω από ένα θρανίο ή 1 τρίποντο στο καλάθι των αχρήστων! Όλοι οι Γρίφοι αναφέρονται σε όσα ειπώθηκαν και συζητήθηκαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Οι εκπρόσωποι έρχονται στον εκπαιδευτικό και παίρνουν όλοι μαζί τον 1° Γρίφο. Στη συνέχεια πηγαίνουν στην Ομάδα τους και τον λύνουν. Όταν δίνουν τον Γρίφο στον εκπαιδευτικό κάνουν και την αντίστοιχη σωματική άσκηση (π.χ. στον 1° Γρίφο κάνουν 3 push ups, στον 2° 3 πιρουέτες κ.ο.κ). Για να γίνει ακόμη πιο διαδραστική η δραστηριότητα και να συμμετέχουν όλοι, καλό είναι σε κάθε Γρίφο να αλλάζει ο εκπρόσωπος. Εάν ο Γρίφος έχει απαντηθεί σωστά και έχει γίνει και η σωματική άσκηση, η δραστηριότητα συνεχίζει με τον 2° Γρίφο κ.ο.κ. μέχρι να ολοκληρωθεί. Είναι μία δραστηριότητα που απαιτεί οπωσδήποτε προετοιμασία, αλλά και εξαιρετική εγρήγορση από τον εκπαιδευτικό, αλλά μπορεί να κάνει τα παιδιά να δουν, στην κυριολεξία, το Μάθημα... αλλιώς!

Η δραστηριότητα έχει ως σκοπό τον Αναστοχασμό επί όσων προηγήθηκαν και, επίσης, παιδιά και εκπαιδευτικός να αυτοαξιολογήσουν την εμπειρία τους, ούτως ώστε να εμβαθύνουν περαιτέρω στην κατανόησή της και να βελτιωθούν (Çimer, Çimer, & Vekli, 2013). Είναι, ωστόσο, δοσμένη με έναν παιγνιώδη τρόπο που συνδυάζει το παιχνίδι, τη σωματική δραστηριότητα, την πνευματική και τη σωματική εγρήγορση, την ομαδοσυνεργατικότητα, την άμιλλα και τον παιγνιώδη ανταγωνισμό. Ακόμη και οι πλέον αδιάφοροι μαθητές (και μάλιστα, συνήθως, ακριβώς αυτοί!) επιθυμούν να συμμετέχουν στο παιχνίδι και ρίχνονται στη μάχη για τη νίκη! Επιπλέον, είναι μία δραστηριότητα που συνάδει με τη Διαφοροποιημένη Διδασκαλία (Tomlison, 2010), καθώς το κάθε παιδί μπορεί να επιλέξει σ' αυτήν τον ρόλο που του ταιριάζει περισσότερο.

Δραστηριότητα 6 (Ασύγχρονη)

(Εργασία για το σπίτι: Διαφοροποιημένη Αξιολόγηση)

Ως τελευταία δραστηριότητα επιλέγεται μία ασύγχρονη και εξ αποστάσεως δραστηριότητα στο πλαίσιο της εξατομικευμένης αξιολόγησης. Δίνονται στους μαθητές τρεις εργασίες, ως εργασία τετραμήνου, ώστε να επιλέξουν και να κάνουν τη μία, όποια θελήσουν. Οι δραστηριότητες είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας, απαιτούν διαφορετικούς τύπους απαντήσεων και απευθύνονται σε διαφορετικά ενδιαφέροντα, για να μπορούν να ανταποκριθούν, ανάλογα με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντά τους, όλα τα παιδιά. Όλες οι ασκήσεις για να απαντηθούν άριστα απαιτούν διαδικτυακή αναζήτηση.

Οι εργασίες είναι οι εξής (βλ. και Παράρτημα):

1. 5Π και 1Γ: Δόθηκαν στα παιδιά 2 βιβλικές διηγήσεις (μία από την Παλαιά και μία από την Καινή Διαθήκη) από το βιβλίο των Θρησκευτικών της Β' Λυκείου, σχετικές με την Αποκάλυψη του Θεού στους ανθρώπους και καλούνται να απαντήσουν στις εξής ερωτήσεις για το καθένα ξεχωριστά: Ποιο γεγονός περιγράφεται; Ποιος Αποκαλύπτεται; Πότε έγινε το γεγονός; Που έγινε; Πώς έγινε; Γιατί έγινε;
2. Να γράψετε μία Επιστολή σε κάποια από τις Εκκλησίες που έχετε ιδρύσει, σαν να είστε ο Απ. Παύλος και να διηγηθείτε τι σημαίνει για εσάς η Αποκάλυψη του Χριστού.
3. Είστε Δημοσιογράφος και παίρνετε συνέντευξη από τον F. Collins. Να κάνετε 3-4 ερωτήσεις, σχετικές με το θέμα μας, αλλά και γενικότερα αναφορικά με τη σχέση πίστης και επιστήμης και να απαντήσετε σαν να είστε ο ίδιος.

2.2 Φύλλα Εργασίας

Golgotha (Γολγοθάς) – WASP

Άλμπουμ: Golgotha (2015)

Do you hear the wailing now	Ακούς τον θρήνο τώρα;
Do you hear ‘em nailing down	Τους ακούς να καρφώνουν τώρα;
To a crown of thorns on sorrows born	Σ’ ένα στέμμα από αγκάθια επάνω
Heaven’s come down for	γεννιούνται οι λύπες
Sweat like blood comes down	Ο ουρανός κατεβαίνει
Eclipse a shadow now	Ο ιδρώτας τρέχει σαν αίμα
The sun is gone and sorrows come where	Έκλειψη – σκιά τώρα
it slithers from	Ο ήλιος έφυγε και οι λύπες έρχονται εκεί απ’ όπου γλιστράει
Jesus I need you now	Ιησού σε χρειάζομαι τώρα
Free me I’m lost somehow	Ελευθέρωσέ με, έχω χαθεί με κάποιο τρόπο
Oh, remember me today	Θυμήσου με απόψε
I’m a leper left to hang	Είμαι ένας λεπρός
Oh, yes I need you now	Αφημένος να κρέμομαι
	Ω ναι, σε χρειάζομαι τώρα...
Jesus I need you now	Ιησού σε χρειάζομαι τώρα
Show me I’m lost somehow	Δείξε μου ότι έχω χαθεί με κάποιο τρόπο
Oh, and show me there’s a way from	Και δείξε μου ότι υπάρχει διαφυγή από
The cross from where I hang	τον σταυρό που κρέμομαι
Oh see me bleed... I need you now	Ω, δες με ματωμένο... Σε χρειάζομαι τώρα...
Tell me where I’m going now	Πες μου που πηγαίνω τώρα
Ooh am I lost or found	Είμαι χαμένος ή βρέθηκα;
Are you who they say? Are you who they	Είσαι Αυτός που λένε; Είσαι αυτός που
claim?	ισχυρίζονται;
Oh, remember me	

Say a little prayer somehow, ooh	Θυμήσου με, πες μια μικρή προσευχή με κάποιο τρόπο
Show me where I'm bound ooh	Δείξε μου που είμαι δεμένος
God I'm falled	Θεέ, έχω πέσει
The bells are tolling	Οι καμπάνες χτυπάνε
Just remember me, my name, my name	Απλά θυμήσου με, θυμήσου το όνομά μου
I'm slowly slipping into	Γλιστρώω αργά
These wings that carry on	Αυτά τα φτερά που κουβαλάω
My knees are bloody from my crawl	Τα γόνατά μου είναι ματωμένα απ' το σύρσιμο
Show me there's a reason	Δείξε μου ότι υπάρχει ένας λόγος
Keep believing you're the one	Να συνεχίσω να πιστεύω ότι είσαι ο Ένας
My knees are buried at your cross	Τα γόνατά μου θάφτηκαν στον Σταυρό Σου
Tell me where I'm going now	Πες μου που πηγαίνω τώρα
Tell me am I going down	Πες μου κατεβαίνω κάτω;
Are you who they say you claim	Είσαι Αυτός που λένε ότι ισχυρίζεσαι;
Remember me this night	Θυμήσου αυτή τη νύχτα
Breath and hear me now	Ανάπνευσε και άκουσέ με τώρα
Ooh bring me alive show me all Golgotha's mine	Ζωντάνεψέ με, δείξε μου όλο το ορυχείο του Γολγοθά
Shadows forever night	Οι σκιές πάντα τη νύχτα - υπάρχει ελπίδα για μένα;
Oh is there no hope for me?	Κάπου που θα μου δείξεις Εσύ;
Oh, somewhere you'll show for me?	Ω, παραμένω σταθερός στην πίστη μου
Oh, I'm holding on believing thee's a reason I can find	ότι Αυτός είναι ένας λόγος που μπορώ να βρω
Oh oh Lord remember me, take me up tonight	Κύριε, θυμήσου με, πάρε με επάνω απόψε...

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ - Η πίστη θεραπεύει. Ναι, αλλά τι;

«(...) Στα Ευαγγέλια τα θαύματα ονομάζονται σημεία, δηλαδή σημάδια. Τίνος; Της ερχόμενης Βασιλείας του Χριστού. Γι' αυτό και η προσοχή πρέπει να στραφεί εκεί που δείχνουν. Όταν το δάχτυλο δείχνει το φεγγάρι, είναι ανόητο να κοιτάς το δάχτυλο.

Καλό πράγμα η θεραπεία μας. Αλλά μόνο εάν το θαύμα προκαλέσει μετάνοια εκπληρώνει πραγματικά την αποστολή του.

Ίσως τα παραπάνω φαίνονται κάπως απόμακρα σε κάποιον που ποθεί ένα θαύμα στη ζωή του. Πολλοί είναι εκείνοι που διαμαρτύρονται λέγοντας «αν μου γινόταν το θαύμα που ζητούσα, θα με έφερνε πιο κοντά στον Θεό».

Αμφιβάλλω. Ο Ελύτης έγραψε: «Κανείς δεν παίρνει τα δωρεάν». Νομίζω πως οι περισσότεροι από εμάς, μετά τον αρχικό συγκλονισμό της θαυματουργικής θεραπείας μας, θα συνεχίζαμε τη ζωή μας όπως πριν, παραδομένοι στις ίδιες προβληματικές μας συνήθειες.

Αν δεν μπορούμε να δούμε την αποκάλυψη του Θεού μέσα στον πόνο, ούτε και στην κατάργησή του θα τη νιώσουμε. Αν μπορούμε να διακρίνουμε τον Θεό και μέσα στον πόνο, τότε το θαύμα ήδη έγινε. Είναι η απέχδωση του κελύφους της σκληρότητας και της ραθυμίας μας προκειμένου να φτάσει μέχρι εμάς η ιλαρότητα των ακτίνων του Θεού.»

του π. Βασιλείου Θερμού

Ερωτήσεις επεξεργασίας (Απαντάμε σε 2 από τις 3 ερωτήσεις):

1. Πώς συνδέονται αυτά που γράφει ο π. Β. Θερμός με όσα συζητήσαμε πριν σχετικά με τους 2 ληστές;
2. Πως αντιλαμβάνεστε τις φράσεις: «Αν δεν μπορούμε να δούμε την αποκάλυψη του Θεού μέσα στον πόνο, ούτε και στην κατάργησή του θα τη νιώσουμε. Αν μπορούμε να διακρίνουμε τον Θεό και μέσα στον πόνο, τότε το θαύμα ήδη έγινε»;
3. Τελικά, είναι το θαύμα απαραίτητο για την πίστη ή η πίστη απαραίτητη για το θαύμα;

Φύλλο Εργασίας: Η θαυματουργή εικόνα

Είστε μία οικογένεια με ένα μικρό παιδάκι σε κάποιο χωριό έξω από το Ηράκλειο της Κρήτης. Η μικρή σας κόρη, 3,5 ετών ξαφνικά νοσεί από μια σπάνια ασθένεια και μένει ανάπηρη. Την πηγαίνετε σε όλα τα Νοσοκομεία και στους πιο γνωστούς γιατρούς της Κρήτης και της Αθήνας. Η απάντηση είναι παντού σταθερά η ίδια: το παιδί δεν θα περπατήσει ποτέ στη ζωή του.

Μία μέρα, η γιαγιά σας αναφέρει την περίπτωση μίας εκκλησίας που βρίσκεται σε απόσταση 10 χιλιομέτρων από το δικό σας μέρος, όπου υπάρχει μία εικόνα που φημίζεται για τα θαύματά της και σας προτείνει να κάνετε ένα τάμα εκεί. Το βράδυ ο πατέρας και η μητέρα συζητούν.

Να γράψετε έναν σύντομο διάλογο και την απόφαση που παίρνουν.

Φύλλο Εργασίας - Από τον Σαούλ στον Παύλο

Να γράψετε ένα μικρό κείμενο 70-80 λέξεων σχετικά με το πώς η Αποκάλυψη του Χριστού άλλαξε τον Σαούλ και τον μεταμόρφωσε σε κάτι άλλο.

Quiz Αποστόλου Παύλου:

1. Πότε έζησε ο Απόστολος Παύλος;
 - A. 1^ο αιώνα π.Χ.
 - B. 1^ο αιώνα μ.Χ.
 - Γ. 4^ο αιώνα μ.Χ.
 - Δ. 14^ο αιώνα μ.Χ.

2. Οι Ιουδαίοι απείλησαν τους μαθητές του Χριστού να μην μιλούν για την Ανάστασή Του γιατί:
 - A. έτσι ρίχνανε ουσιαστικά την ευθύνη για τον θάνατό Του στους ίδιους
 - B. αν τους σκοτώνανε θα γινόντουσαν και οι ίδιοι θεομάχοι
 - Γ. και οι ίδιοι πίστευαν, κατά βάθος, στην Ανάστασή Του
 - Δ. φοβόντουσαν πως μ' αυτό τον τρόπο θα δημιουργούνταν εξέγερση κατά των Ρωμαίων

3. Ο Απ. Παύλος πριν γίνει Απόστολος του Χριστού:
 - A. Καταγόταν από Χριστιανική οικογένεια και ήταν πιστός Χριστιανός ο ίδιος
 - B. Καταγόταν από Χριστιανική οικογένεια, αλλά ο ίδιος δεν ήταν πιστός Χριστιανός
 - Γ. Ήταν μαθητής του Χριστού
 - Δ. Ήταν φανατικός φαρισαίος και διώκτης του Χριστιανισμού

4. Ο Απ. Παύλος πριν γίνει Απόστολος του Χριστού ονομαζόταν:
 - A. Στέφανος
 - B. Γαμαλιήλ
 - Γ. Σαούλ
 - Δ. Ανανίας

5. Σε ποια πόλη πήγε ο Απ. Παύλος για να εκδιώξει τους Χριστιανούς και συνέβη το θαύμα της μεταστροφής του;
- A. Ιερουσαλήμ
 - B. Αντιόχεια
 - Γ. Δαμασκό
 - Δ. Φίλιπποι
6. Πώς αντέδρασαν οι Ιουδαίοι στο θαυμαστό γεγονός της μεταστροφής του Απ. Παύλου;
- A. Χάρηκαν φυσικά και τον βοήθησαν με κάθε τρόπο να ολοκληρώσει το έργο του
 - B. Έδειξαν απόλυτη αδιαφορία γι' αυτό
 - Γ. Θύμωσαν αρχικά, αλλά μετά φρόντισαν να του δείξουν τη συμπαράστασή τους
 - Δ. Εξαгриώθηκαν και προσπάθησαν να τον εξοντώσουν με κάθε τρόπο
7. Ποια ήταν η πρώτη πόλη στην Ευρώπη που δέχθηκε τον Χριστιανισμό από τον Απ. Παύλο ;
- A. Ιερουσαλήμ
 - B. Φίλιπποι
 - Γ. Δαμασκό
 - Δ. Αντιόχεια
8. Ο Απόστολος Παύλος μίλησε στους Αθηναίους στον Άρειο Πάγο για:
- A. Τον Άγνωστο Θεό
 - B. Τον Θεό Δημιουργό τους σύμπαντος
 - Γ. Την Ανάσταση των νεκρών
 - Δ. Όλα τα προηγούμενα
9. Τι κάνει αξιόπιστη τη μαρτυρία του Απ. Παύλου για τη θαυμαστή μεταστροφή του;
- A. Το γεγονός ότι την μαρτυρεί ο ίδιος και μάλιστα μετά από αυτήν το κήρυγμα για τον Ιησού Χριστό έγινε ο απόλυτος σκοπός της ζωής του με αποτέλεσμα να δεινοπαθήσει πολλές φορές πολύ άσχημα
 - B. Το γεγονός ότι την μαρτυρεί ο ίδιος, αφού μάλιστα μετά από αυτήν είχε μία ζωή πλούσια σε απολαύσεις που του πρόσφερε ο ίδιος ο Ιησούς Χριστός

- Γ. Το γεγονός ότι την μαρτυρούν τα Ευαγγέλια, παρά το γεγονός ότι ο ίδιος δεν παραδέχθηκε ποτέ δημόσια ότι συνέβη κάτι τέτοιο
- Δ. Τίποτα, αφού ο ίδιος δεν παραδέχθηκε ποτέ ότι συνέβη
10. Ποια από τις παρακάτω φράσεις για τον Απ. Παύλο είναι ψεύτικη:
- A. Μετά τη μεταστροφή του στον Χριστό ζούσε μόνο για τον Χριστό και ζούσε ο Χριστός μέσα του
- B. Ήταν ο πρώτος άνθρωπος που κήρυξε την αλήθεια του Χριστού στην Ευρώπη
- Γ. Η πίστη του στον Χριστό του κόστισε πολύ μεγάλες ταλαιπωρίες
- Δ. Καμία από τις παραπάνω δεν είναι ψεύτικη, όλες είναι αλήθεια

Φύλλο Εργασίας - Η γλώσσα του Θεού

Francis Collins – Η γλώσσα του Θεού (Ελληνική έκδοση Παπαζήση)

(Ο Francis Collins, είναι από τους μεγαλύτερους επιστήμονες Γενετικής του κόσμου, διευθυντής του σχεδίου ανθρώπινου γονιδιώματος, των ΗΠΑ, που παρουσίασε από το Λευκό Οίκο την αποκρυπτογράφηση του DNA).

Ο Κόλλινς πιστεύει ότι η επιστήμη δεν μπορεί να χρησιμοποιείται, για να αντικρούει την ύπαρξη του Θεού, επειδή βασίζεται στον «φυσικό» κόσμο. Ύπ' αυτήν την έννοια, πιστεύει ότι τα θαύματα είναι πραγματικά. «Αν κάποιος θέλει να δεχτεί την ύπαρξη του Θεού ή κάποιας υπερφυσικής δύναμης έξω από τη φύση, τότε δεν υπάρχει χάσμα λογικής στο να δεχτεί ότι ευκαιριακά αυτή η υπερφυσική δύναμη μπορεί να εμφανίσει μια εισβολή» λέει.

«Ο Θεός είναι δίπλα μας, μπροστά μας, αλλά το σπουδαιότερο μέσα μας: μέσα στον ίδιο τον γενετικό μας κώδικα...

Είμαι επιστήμονας και πιστός, και δεν βρίσκω καμία σύγκρουση μεταξύ αυτών των δύο.

Ως διευθυντής του Προγράμματος Ανθρώπινου Γονιδιώματος, έχω ηγηθεί συνεργασίας επιστημόνων για να διαβάσουμε τα 3,1 δισεκατομμύρια γράμματα του ανθρώπινου γονιδιώματος, του βιβλίου εντολών του DNA μας.

Ως χριστιανός βλέπω το DNA, κέντρο πληροφοριών όλων των ζώντων οργανισμών, σαν τη γλώσσα του Θεού και την κομψότητα και την πολυπλοκότητα των ίδιων των σωμάτων μας και της υπόλοιπης φύσης, ως αντανάκλαση του σχεδίου του Θεού.

Ως μεταπτυχιακός φοιτητής στη φυσικοχημεία τη δεκαετία του 1970, ήμουν άθεος,

μη βρίσκοντας λόγο να υποθέσω την ύπαρξη οποιασδήποτε αλήθειας έξω από τα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία. Στη συνέχεια, όμως, πήγα στην Ιατρική Σχολή και εκεί αντιμετώπισα θέματα ζωής και θανάτου στο προσκέφαλο των ασθενών μου. Κάποτε, μια ασθενής μου με ρώτησε «Εσείς σε τι πιστεύετε, γιατρέ;». Αυτό με προβλημάτισε και άρχισα να ψάχνω για απαντήσεις.

Αναγκάστηκα να παραδεχτώ ότι η επιστήμη, που αγαπούσα τόσο πολύ, ήταν ανίκανη να απαντήσει σε ερωτήματα όπως «Ποιο είναι το νόημα της ζωής;» «Γιατί είμαι εδώ;» «Γιατί τα μαθηματικά λειτουργούν, έτσι κι αλλιώς;» «Αν το Σύμπαν έχει αρχή, ποιος το δημιούργησε;» «Γιατί οι φυσικές σταθερές στο Σύμπαν είναι τόσο λεπτά ρυθμισμένες, ώστε να επιτρέπουν τη δυνατότητα των σύνθετων μορφών ζωής;» «Γιατί οι άνθρωποι έχουν την αίσθηση της ηθικής;» «Τι συμβαίνει όταν πεθαίνουμε;».

Η αρχική αθεϊστική μου βεβαιότητα, πως «ξέρω ότι δεν υπάρχει Θεός», αναδύθηκε τότε ως η πιο αβάσιμη εκδοχή. Καθώς εύστοχα έχει παρατηρήσει ο Άγγλος συγγραφέας G. K. Chesterton, «ο αθεϊσμός είναι το πιο τολμηρό δόγμα, γιατί είναι η υποστήριξη μιας καθολικής άρνησης». Αλλά η λογική από μόνη της δεν μπορεί να αποδείξει την ύπαρξη του Θεού. Η Πίστη είναι λογική συν αποκάλυψη και αυτή η αποκάλυψη απαιτεί σκέψη τόσο με το πνεύμα όσο και με το μυαλό. Πρέπει να ακούσει κανείς τη μουσική, δεν φτάνει να διαβάσει μόνο τις νότες στο πεντάγραμμο. Τελικά, ένα άλμα πίστης είναι απαραίτητο.

Ορισμένοι με ρώτησαν: Δεν έχει εκραγεί το μυαλό σου; Μπορείς να αναζητείς το πώς λειτουργεί η ζωή, χρησιμοποιώντας τα εργαλεία της γενετικής και της μοριακής βιολογίας, και συγχρόνως να λατρεύεις ένα δημιουργό Θεό; Δεν είναι η εξέλιξη και η πίστη στο Θεό ασυμβίβαστες; Μπορεί ένας επιστήμονας να πιστεύει σε θαύματα όπως η Ανάσταση;

Στην πραγματικότητα, δεν βρίσκω καμία σύγκρουση σ' αυτά, και το ίδιο συμβαίνει με το 40% των ενεργών επιστημόνων που δηλώνουν ότι είναι πιστοί... **Γιατί αλήθεια δεν θα μπορούσε η εξέλιξη να είναι το σχέδιο του Θεού για τη δημιουργία;**

(Πηγή: Εφημ. Απογευματινή-ένθετο «Εκκλησία» τ. 3)

<https://fdathanasiou.wordpress.com/2011/09/20/%CE%B2%CF%81%CE%AE%CE%BA%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CE%B8%CE%B5%CF%8C-%CE%BC%CE%B9%CE%BB%CE%AC%CE%B5%CE%B9-%CE%BF-%CF%86-%CE%BA%CF%8C%CE%BB%CE%BB%CE%B9%CE%BD%CF%82-%CE%BF-%CE%AC%CE%BD%CE%B8%CF%81%CF%89/>

ΟΔΗΓΙΑ:

Βρίσκεστε στον διπλό ρόλο του Δημοσιογράφου και του F. Collins.

Αρχικά, ως Δημοσιογράφοι, θα κάνετε μία ερώτηση στον F. Collins σχετικά με το θέμα μας που είναι η Αποκάλυψη του Θεού. Στη συνέχεια, θα απαντήσετε στην ερώτηση σαν να είστε ο ίδιος ο F. Collins.

Tips:

- Προσπαθήστε, ως Δημοσιογράφοι, οι ερωτήσεις σας να απαντώνται από τα δεδομένα του κειμένου και να μην παίρνουν μονολεκτικές απαντήσεις.
- Επίσης προσπαθήστε, ως F. Collins να απαντήσετε στην ερώτηση με σκέψεις που αντιστοιχούν στα στοιχεία που σας δίνει το κείμενο.

ΣΥΜΦΩΝΩ – ΔΙΑΦΩΝΩ:

- Ο Θεός αποκαλύπτεται στους ανθρώπους, αλλά εξαρτάται από τη δική τους δεκτικότητα, αν θα Τον ανακαλύψουν ή όχι.
- Κάποτε οι άνθρωποι είχαν διαρκώς την αίσθηση πως ο Θεός βρίσκεται ανάμεσά τους, αλλά αυτό δεν συμβαίνει πια στις μέρες μας.
- Μόνον οι άνθρωποι που προέρχονται από θρησκευόμενο περιβάλλον έχουν την αίσθηση πως ο Θεός τους αποκαλύπτεται.
- Η πίστη στην Αποκάλυψη του Θεού δεν συμβαδίζει με τις Φυσικές Επιστήμες.
- Εμπειρίες όπως αυτή του Απ. Παύλου έχουν ιδιαίτερα μεγάλη αξία, καθώς πιστοποιούν πως η γνωριμία με τον αληθινό Θεό αλλάζει απόλυτα τη ζωή του ανθρώπου.

ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ SURVIVOR**ΓΡΙΦΟΙ ΑΠΟΚΑΛΥΨΗΣ**

ΓΡΙΦΟΣ 1:

*Στο δρόμο για τη Δαμασκό
είδα τον ίδιο τον Χριστό.*

Ποιος ήμουν και ποιος έγινα...

-
-

(Απάντηση: Ήμουν ο Σαούλ/Σαύλος και έγινα ο Απόστολος Παύλος)

ΓΡΙΦΟΣ 2:

And the language of God is...

(Απάντηση: DNA)

ΓΡΙΦΟΣ 3:

“*Ιησού σε χρειάζομαι τώρα*” (Jesus I need you now!),

γιατί είμαι ο ...

(Απάντηση: Ο ΚΑΛΟΣ ΛΗΣΤΗΣ)

ΓΡΙΦΟΣ 4:

ΠΙΣΤΗ = Λ _ _ _ _ _ + Α _ _ _ _ _

(Απάντηση: ΛΟΓΙΚΗ + ΑΠΟΚΑΛΥΨΗ)

ΓΡΙΦΟΣ 5:

Ερωτήματα χωρίς επιστημονική απάντηση:

-
-
-
-

(Ενδεικτικές απαντήσεις από το κείμενο του F. Collins: «Ποιο είναι το νόημα της ζωής;», «Γιατί είμαι εδώ;» «Γιατί τα μαθηματικά λειτουργούν, έτσι κι αλλιώς;» «Αν το Σύμπαν έχει αρχή, ποιος το δημιούργησε;» «Γιατί οι φυσικές σταθερές στο Σύμπαν είναι τόσο λεπτά ρυθμισμένες, ώστε να επιτρέπουν τη δυνατότητα των σύνθετων μορφών ζωής;» «Γιατί οι άνθρωποι έχουν την αίσθηση της ηθικής;» «Τι συμβαίνει όταν πεθαίνουμε;».)

ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΣΠΙΤΙ:

Εργασία 1:

5 Π και 1 Γ

ΚΕΙΜΕΝΑ:

ΠΑΛΑΙΑ ΔΙΑΘΗΚΗ: Η κλήση του Μωυσή (Εξοδος, 3, 114)

«Ο Μωυσής έβοσκε τα πρόβατα του Ιοθόρ, του πεθερού του, ιερέα της Μαδιάμ. Κάποτε, οδηγώντας τα πρόβατα πέρα από την έρημο, έφτασε στο βουνό του Θεού, το Χωρήβ. Τότε του φανερώθηκε ο άγγελος του Κυρίου μέσα σε πύρινη φλόγα που έβγαине από μια βάτο. Ο Μωυσής είδε πως ενώ η βάτος είχε πάρει φωτιά κι ήταν μέσα στις φλόγες, δεν καιγόταν να γίνει στάχτη. Είπε, λοιπόν: “Ας πάω, να δω αυτό το παράδοξο θέαμα: γιατί δεν καίγεται η βάτος;”. Όταν ο Κύριος είδε ότι ο Μωυσής πλησίαζε για να παρατηρήσει, του φώναξε μέσα από τη βάτο: “Μωυσή, Μωυσή”. Αυτός

απάντησε: “Ορίστε”. “Μην πλησιάζεις εδώ”, είπε ο Κύριος. “Βγάλε τα σανδάλια σου από τα πόδια σου, γιατί ο τόπος όπου στέκεσαι είναι τόπος άγιος. Εγώ”», του λέει, “είμαι ο Θεός των προγόνων σου, ο Θεός του Αβραάμ, ο Θεός του Ισαάκ και ο Θεός του Ιακώβ”. Τότε ο Μωυσής σκέπασε το πρόσωπό του, γιατί φοβόταν να κοιτάξει τον Θεό. Ο Κύριος συνέχισε: “Είδα τη δυστυχία του λαού μου στην Αίγυπτο, και άκουσα την κραυγή τους εξαιτίας των καταπιεστών τους. Ξέρω τα βάσανά τους. Γι’ αυτό κατέβηκα να τους γλιτώσω από τους Αιγύπτιους και να τους φέρω από αυτή τη χώρα σε μια χώρα μεγάλη και εύφορη, στη χώρα όπου ρέει γάλα και μέλι, εκεί που τώρα κατοικούν οι Χαναναίοι, οι Χετταίοι, οι Αμορραίοι, οι Φερεζαίοι, οι Ευαίοι και οι Ιεβουσαίοι. Και τώρα που η κραυγή των Ισραηλιτών έφτασε ως εμένα, και είδα πώς τους καταπιέζουν οι Αιγύπτιοι, τώρα εγώ σε στέλνω στον Φαραώ, να βγάλεις τον λαό μου, τους Ισραηλίτες, από την Αίγυπτο”. Ο Μωυσής είπε στον Θεό: “Ποιος είμαι εγώ, για να πάω στον Φαραώ και να βγάλω τους Ισραηλίτες από την Αίγυπτο;”. “Εγώ θα είμαι μαζί σου”, του απάντησε ο Θεός. “Και να ποιο θα είναι το σημείο ότι εγώ σε έστειλα: Όταν θα βγάλεις τον λαό από την Αίγυπτο, θα λατρεύσετε τον Θεό σ’ αυτό εδώ το βουνό”. Αλλά ο Μωυσής είπε πάλι: “Καλά, εγώ θα πάω στους Ισραηλίτες και θα τους πω, ‘ο Θεός των προγόνων σας με έστειλε σ’ εσάς’ Αυτοί όμως θα με ρωτήσουν ‘ποιο είναι το όνομά του;’. Τι θα τους πω;”. Τότε ο Θεός απάντησε στον Μωυσή: “Εγώ είμαι εκείνος που είμαι” (“Εγώ ειμι ό ”Ων”). Έτσι”, του λέει, “θα μιλήσεις στους Ισραηλίτες: ‘Εκείνος που είναι μ’ έστειλε σ’ εσάς’».

Καινή Διαθήκη, Η Μεταμόρφωση του Χριστού

Μτ 17, 1: «Ύστερα από έξι μέρες, παίρνει ο Ιησούς μαζί του τον Πέτρο, τον Ιάκωβο και τον Ιωάννη, τον αδερφό του, και τους ανεβάζει σε ένα ψηλό βουνό».

Λκ 9, 29-31: «Την ώρα που προσευχόταν, η όψη του προσώπου του έγινε διαφορετική και τα ρούχα του άσπρα κι αστραφτερά. Ξαφνικά δύο άντρες άρχισαν να μιλούν μαζί του: ήταν ο Μωυσής και ο Ηλίας, οι οποίοι παρουσιάστηκαν με λαμπρότητα και μιλούσαν για τον θάνατό του στην Ιερουσαλήμ, με τον οποίο θα εκπλήρωνε την αποστολή του».

Μτ 17, 4-9: «Και είπε ο Πέτρος στον Ιησού: “Κύριε, είναι ωραία να μείνουμε εδώ! Αν θέλεις, να κάνουμε εδώ τρεις σκηνές: μια για σένα, μια για τον Μωυσή και μια για τον Ηλία”. Ενώ μιλούσε ακόμα, ένα φωτεινό σύννεφο τους σκέπασε, και μέσα από το σύννεφο ακούστηκε μια φωνή που έλεγε: “Αυτός είναι ο αγαπημένος μου Υιός, αυτός είναι ο εκλεκτός μου, αυτόν να ακούτε”. Όταν το άκουσαν οι μαθητές, έπεσαν με το πρόσωπο στη γη και φοβήθηκαν πολύ. Τους πλησίασε τότε ο Ιησούς, τους άγγιξε και τους είπε: “Σηκωθείτε και μη φοβάστε”. Σήκωσαν τότε τα μάτια τους και δεν είδαν κανέναν άλλον, παρά τον ίδιο τον Ιησού μόνον του. Ενώ κατέβαιναν από το βουνό, τους πρόσταξε: “Μην πείτε σε κανέναν αυτό που είδατε, ώσπου να αναστηθώ από τους νεκρούς”».

Να απαντήσετε στις ερωτήσεις που σας δίνονται. Για πληρέστερες απαντήσεις συνίσταται να αναζητήσετε σχετικές πληροφορίες και από το διαδίκτυο.

Καλή επιτυχία!

	ΠΑΛΑΙΑ ΔΙΑΘΗΚΗ	ΚΑΙΝΗ ΔΙΑΘΗΚΗ
Τι συμβαίνει; (Ποιο γεγονός συνέβη;)		
Ποιος αποκαλύπτεται;		
Πότε γίνεται η Αποκάλυψη;		
Που γίνεται η Αποκάλυψη;		
Πώς (με ποιο τρόπο) γίνεται η Αποκάλυψη;		
Γιατί γίνεται η Αποκάλυψη;		

Εργασία 2:

Επιστολή του Αποστόλου Παύλου

Κείμενο: Η μεταστροφή του Σαύλου (Πραξ 9, 1-19)

«Στο μεταξύ ο Σαύλος συνέχιζε να έχει απειλητικές και φονικές διαθέσεις για τους μαθητές του Κυρίου· πήγε μάλιστα στον αρχιερέα και του ζήτησε συστατικές επιστολές για τις συναγωγές στη Δαμασκό. Ήθελε να φέρει δεμένους στην Ιερουσαλήμ όποιους θα 'βρισκε εκεί να ακολουθούν την οδό του Κυρίου, άντρες και γυναίκες. Καθώς πήγαινε και πλησίαζε στην Δαμασκό, ξαφνικά τον φώτισε μια αστραπή από τον ουρανό. Αυτός έπεσε στη γη κι άκουσε μια φωνή να του λέει: “Σαούλ, Σαούλ, γιατί με καταδιώκεις;” “Ποιος είσαι, Κύριε;” ρώτησε. Κι ο Κύριος του απάντησε: “Εγώ είμαι ο Ιησούς, που εσύ τον καταδιώκεις. Σήκω όμως και μπες στην πόλη εκεί θα σου πούνε τι πρέπει να κάνεις”. Οι άντρες που συνόδευαν το Σαύλο έμειναν μ' ανοιχτό το στόμα, γιατί άκουγαν τη φωνή, δεν έβλεπαν όμως κανένα. Αυτός σηκώθηκε πάνω κι ενώ τα μάτια του ήταν ανοιχτά, δεν έβλεπε τίποτε. Οι συνοδοί του τότε τον έπιασαν από το χέρι και τον οδήγησαν στη Δαμασκό. Τρεις μέρες ήταν τυφλός. Στο διάστημα αυτό ούτε έφαγε ούτε ήπια».

«Εκεί στη Δαμασκό ζούσε ένας μαθητής που τον έλεγαν Ανανία. Σ' αυτόν φανερώθηκε σε όραμα ο Κύριος και του είπε: “Ανανία!” Εκείνος απάντησε: “Ορίστε, Κύριε!” “Σήκω”, του λέει ο Κύριος, “και πήγαινε στην οδό που λέγεται Ευθεία. Εκεί, στο σπίτι του Ιούδα, ζήτησε κάποιον από την Ταρσό που λέγεται Σαύλος. Αυτή τη στιγμή προσεύχεται, και είδε σε όραμα κάποιον που λέγεται Ανανίας να μπαίνει και ν' ακουμπάει πάνω του το χέρι του για να ξαναβρεί το φως του”».

«Ο Ανανίας απάντησε: “Κύριε, έχω ακούσει από πολλούς πόσα δεινά έχει προκαλέσει αυτός ο άνθρωπος στους πιστούς σου στην Ιερουσαλήμ. Κι εδώ που ήρθε, έχει εξουσιοδότηση από τους αρχιερείς να συλλάβει όλους όσοι ομολογούν το όνομά σου”. “Πήγαινε”, του λέει ο Κύριος, “γιατί αυτόν εγώ τον διάλεξα για να τον χρησιμοποιήσω ως όργανο που θα με κάνει γνωστό στα έθνη και στους άρχοντές τους και στον ισραηλιτικό λαό. Κι εγώ θα του δείξω πόσα θα πρέπει να πάθει για χάρη του ονόματός μου”».

«Τότε ο Ανανίας έφυγε και πήγε σ' εκείνο το σπίτι. Ακούμπησε τα χέρια του πάνω στο Σαούλ και του είπε: “Σαούλ, αδερφέ, ο Κύριος, ο Ιησούς, αυτός που σου φανερώθηκε στο δρόμο καθώς ερχόσουν, με έστειλε για να ξαναβρείς το φως σου και να γεμίσεις με Άγιο Πνεύμα”. Αμέσως τότε έπεσαν από τα μάτια του κάτι σαν λέπια και ξαναβρήκε το φως του. Σηκώθηκε, βαφτίστηκε, και κατόπιν έφαγε και συνήλθε».

ΕΡΓΑΣΙΑ:

Ο Απόστολος Παύλος, μετά τη μεταστροφή του στον Χριστιανισμό έκανε τέσσερις περιοδείες, στις οποίες κήρυξε τον Χριστιανισμό στην Ελλάδα και στη Μέση Ανατολή. Σε αυτές τις περιοδείες του εγκαινίαζε, όπου πήγαινε, καινούργιες Εκκλησίες και οι άνθρωποι δέχονταν το κήρυγμά του. Αργότερα, έστελνε σε αυτές τις Εκκλησίες επιστολές, δηλαδή γράμματα, με τα οποία έλυne τις απορίες των πιστών και τους στήριζε στη νέα τους πίστη. Στην Καινή Διαθήκη υπάρχουν 14 Επιστολές του Απ. Παύλου.

Ας υποθέσουμε λοιπόν πως είστε ο Απ. Παύλος και συντάσσετε μία Επιστολή στην οποία διηγείστε πώς ήταν η ζωή σας πριν από τη μεταστροφή σας και πώς, η απροσδόκητη αυτή συνάντησή σας με τον Χριστό, άλλαξε ολόκληρη σας τη ζωή. Για την απάντησή σας μπορείτε να στηριχθείτε στο κείμενο που σας δίνεται από τις Πράξεις των Αποστόλων, αλλά συνίσταται να αντλήσετε και πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Καλή επιτυχία!

Εργασία 3 :

Συνέντευξη από τον Francis Collins

Είστε Δημοσιογράφος και παίρνετε συνέντευξη για κάποιο μεγάλο επιστημονικό περιοδικό από τον Francis Collins. Θέμα της συνέντευξης είναι η Αποκάλυψη του Θεού στον άνθρωπο και οι προσωπικές σκέψεις και εμπειρίες του συγκεκριμένου επιστήμονα πάνω σ' αυτό το θέμα. Να κάνετε 3-5 ερωτήσεις σχετικά με το θέμα στον Francis Collins και να απαντήσετε σαν να είστε ο ίδιος. Για την απάντησή σας μπορείτε να στηριχθείτε στο Φύλλο Εργασίας που σας έχει δοθεί στην τάξη, αλλά συνίσταται να αντλήσετε και πληροφορίες από το διαδίκτυο.

Καλή επιτυχία!

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Η αξιολόγηση της διδακτικής πρακτικής είναι διαρκής και πολυεπίπεδη. Αυτή επιτυγχάνεται για κάθε ωριαία διδασκαλία μέσα από τα Φ.Ε., τα οποία πέρα από την αξιολόγησή των ίδιων των μαθητών δίνουν στον εκπαιδευτικό ανατροφοδότηση, αναφορικά με τον βαθμό ενδιαφέροντος, συμμετοχής και αποτελεσματικότητας στις δραστηριότητες του μαθήματος. Πέρα από τα Φ.Ε. όμως, και η κάθε διδακτική δραστηριότητα δίνει την ευκαιρία ανατροφοδότησης και αναστοχασμού στον εκπαιδευτικό. Επίσης, για το μάθημα αυτό δίνονται τρεις εργασίες, ώστε οι μαθητές να επιλέξουν μία από αυτές ως εργασία τετραμήνου. Επιπρόσθετα, στο τέλος κάθε ωριαίας διδασκαλίας, ένας σύντομος αναστοχασμός (είτε του τύπου «Μου δημιουργήθηκαν σήμερα καινούριοι προβληματισμοί;» με thumbs up – thumbs down, είτε με την ερώτηση «Τι θα κρατούσατε από το σημερινό μάθημα;»), δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν για όσα βίωσαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

Βιβλιογραφικές Πηγές Διδακτικού Σεναρίου

- Allen, N. (1992). Assessment in Higher Education. *The Reference*, 17(38), 57-68. https://doi.org/10.1300/J120v17n38_08
- Al-Shara, I. (2015). Learning and teaching between enjoyment and boredom as realized by the students: A survey from the educational field. *European Scientific Journal*, 11(19), 146-168.
- Collins, F. (2017). *Η γλώσσα του Θεού. Ένας επιστήμονας δίνει μαρτυρία για την πίστη.* (Π. Ε. Καραγιαννάκος, Η. Κ. Κατσούφης, Επιμ., & Θ. Κετσέας, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήσης.
- Hantla, B. F. (2014). Book Review: Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *Christian Education Journal: Research on Educational Ministry*, 11(1), 183-188. <https://doi.org/10.1177/073989131401100120>
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Κριτική.
- Tomlison, C. A. (2010). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας στην αίθουσα διδασκαλίας. (Χ. Παντελίδης, Επιμ., & Χ. Θεοφιλίδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Γρηγόρη.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: Designing assessments to inform and improve student performance.* San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Wolk, S. (2008). Joy in school. *The Positive Classroom Pages*, 66(1), 8-15.
- Καρακωνσταντίνου, Ά.-Μ. (2009). Σχολείο και διαπολιτισμικότητα. *ΣΚΕ.ΨΥ. Επιστημονικό περιοδικό*, 2, 56-164.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει.* Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία.* Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Τόμος Β': Στρατηγικές Διδασκαλίας.* Αθήνα: Gutenberg.
- Σμυρναίου, Ζ. (2021). *SWAFS. Science With and For Society. Επιστήμη Με και Για την Κοινωνία Πανεπιστημιακές σημειώσεις.* Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- ΦΕΚ699. (2020). *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου.4 Μαρτίου 2020.* Αθήνα: Εφημερίδα της Κυβέρνησης.
- Φρουδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης.* Αθήνα: Κριτική.
- Χάσκα, Κ. (2016). *Εγχειρίδιο γαι εκπαιδευτικούς.* Αθήνα: Anasa Cultural Center.

«Το κάθε παιδί είναι χαρά»

Καμπούρη Σοφία, Κάτσιου Αικατερίνη
φοιτήτριες ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Γενική περιγραφή Σχεδίου Μαθήματος

Το εκπαιδευτικό υλικό σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του Μαθήματος «Διδακτική των Θρησκευτικών» του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Υλοποιήθηκε στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας και αξιολογήθηκε από τον διδάσκοντα του Μαθήματος «Διδακτική των Θρησκευτικών» Δρ. Νικόλαο Τσιρέβελο.

Τίτλος Σχεδίου Μαθήματος: «Το κάθε παιδί είναι χαρά»

Γνωστικό αντικείμενο Σχεδίου Μαθήματος: Θρησκευτικά

Βαθμίδα - Τάξη: Γ' Δημοτικού

Στοιχεία Σχολείου εφαρμογής Σχεδίου Μαθήματος: 3ο Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας

Θεματικό πεδίο/Θεματική ενότητα Σχεδίου Μαθήματος:

5η Θ.Ε. Γ' Δημοτικού: «Τα παιδιά: Η χαρά και η ελπίδα του κόσμου»

Γενικός Σκοπός Σχεδίου Μαθήματος:

Οι μαθητές/τριες να προσεγγίσουν τη σημασία της ετερότητας και να καλλιεργήσουν την αποδοχή της διαφορετικότητας με βάση τη θρησκευτική γνώση.

Προσδοκώμενα Μαθησιακά Αποτελέσματα Σχεδίου Μαθήματος:

Οι μαθητές/τριες:

α) Να παρουσιάζουν χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.

β) Να εκδηλώνουν αισθήματα αλληλεγγύης και ενότητας προς όλα τα παιδιά του κόσμου με βάση τη χριστιανική διδασκαλία.

Εκτιμώμενη διάρκεια Σχεδίου Μαθήματος: 45'

Ανάπτυξη Σχεδίου Μαθήματος

Α΄ Φάση (Βιώνοντας) : 5'-7'



Εικόνα 1: Α΄ Φάση

μεγάλο χαρτόνι Α3, που έχει τοποθετήσει στον πίνακα.

4^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός, αφού παρουσιάσουν όλοι οι μαθητές/τριες, διαβάζει όλα τα χαρτάκια στην ολομέλεια.

1^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός μοιράζει χαρτάκια (post-it) στους μαθητές/στις μαθήτριες και τους ζητά με την τεχνική της χιονοστιβάδας να γράψουν τι τους αρέσει να κάνουν μετά το σχολείο.

2^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός φωνάζει με την σειρά τους μαθητές/τις μαθήτριες στην έδρα, για να κάνουν παρουσίαση των όσων έγραψαν στην τάξη.

3^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός κολλάει μαζί με τους μαθητές/τις μαθήτριες τα χαρτάκια τους σε ένα

Β΄ Φάση (Νοηματοδοτώντας): 10'-12'



Εικόνα 2 Β΄ Φάση

διαφορετικότητα στον Χριστιανισμό και στην κοινωνία.

3^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός, περνώντας από την κάθε ομάδα, ζητά από κάθε μαθητή/τρια να διαλέξει μια εικόνα, χωρίς να βλέπει.

4^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από την κάθε ομάδα να κολλήσει τις εικόνες της στο χαρτόνι που της δόθηκε.

5^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από την κάθε ομάδα να ανακοινώσει τι σκέφτεται, για αυτό που απεικονίζουν οι φωτογραφίες που διαθέτουν.

6^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός καλεί με τη σειρά τους εκπροσώπους της κάθε ομάδας, για να παρουσιάσουν στην ολομέλεια τις εικόνες και τις σκέψεις τους σχετικά με αυτές. Ακολουθεί σύντομη συζήτηση, σχετικά με τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που αποτυπώνονται σε κάθε εικόνα καθώς και την έννοια της διαφορετικότητας.

1^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές/ τις μαθήτριες σε ομάδες και μοιράζει στην κάθε ομάδα ένα χαρτόνι Α4.

2^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός αξιοποιεί την τεχνική «κουτί εξερεύνησης», παραλλάζοντας την εφαρμογή της για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθήματος. Ειδικότερα ο/η εκπαιδευτικός έχει τοποθετήσει από πριν σε ένα κουτί εικόνες θρησκευτικού και μη περιεχομένου, που απεικονίζουν τη

Γ' Φάση (Αναλύοντας): 10'

1^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός κάνοντας χρήση της τεχνικής του «έντεχνου συλλογισμού» δείχνει στους μαθητές/στις μαθήτριες μια εικόνα του Χριστού μαζί με παιδιά διάφορων εθνοτήτων.

2^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί τη ρουτίνα «Τι βλέπεις; Τι σκέφτεσαι γι' αυτό που βλέπεις; Τι θα ήθελες να ρωτήσεις;» Οι μαθητές/μαθήτριες απαντούν σε κάθε ερώτηση.

3^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός σε όλη τη διάρκεια της συζήτησης καταγράφει στον πίνακα τις σκέψεις των μαθητών/τριών.

4^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός απαντά στις ερωτήσεις των μαθητών/τριών, σύμφωνα με όσα απάντησαν, σχολίασαν, σκέφτηκαν και τα οποία έχουν καταγραφεί στον πίνακα.

Δ' φάση (Εφαρμόζοντας): 10'

Εικόνα 3: Δ' Φάση

1^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός χωρίζει τα παιδιά σε ομάδες. Έχει ήδη προετοιμάσει καρτέλες με ρόλους για τα παιδιά (οι ρόλοι απεικονίζουν παιδιά διάφορων εθνοτήτων και παιδιών με κινητικά προβλήματα).

2^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές/στις μαθήτριες να επιλέξουν τυχαία από έναν ρόλο.

3^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει την τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος και την δραστηριότητα της «παγωμένης εικόνας». Ζητά από τους μαθητές/τις μαθήτριες να κρατήσουν μπροστά τους ρόλους τους και να «παγώσουν» με τέτοιο τρόπο, σαν να βγαίνουν φωτογραφία.

4^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές/τις μαθήτριες να «ξεπαγώσουν» και πηγαίνοντας από ομάδα σε ομάδα ζητάει να κάνουν έναν διάλογο, ή να κάνουν μια ερώτηση σε κάποιο από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

*Εναλλακτική δραστηριότητα: 10'-12'

1^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός εφαρμόζει την τεχνική του εκπαιδευτικού δράματος και την δραστηριότητα 'ρόλος στον τοίχο'.

2^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός με την βοήθεια ενός/μιας μαθητή/τριας ζωγραφίζει σε ένα μεγάλο χαρτί Α3 την φιγούρα ενός παιδιού.

3^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός λέει στους/στις μαθητές/τριες ότι είναι ένα παιδί από άλλη χώρα ή αντίστοιχα κάποιο παιδί με κινητικά προβλήματα, το οποίο έρχεται στο σχολείο τους.

4^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές/τριες να σηκωθούν με τη σειρά και να γράψουν στη μια πλευρά του χαρτιού τα συναισθήματα που πιστεύουν ότι θα ένιωθε το παιδί. Αφού σηκωθούν όλοι/όλες οι μαθητές/τριες, διαβάζει στην

τάξη αυτά τα συναισθήματα.

5^ο βήμα: Ο/Η εκπαιδευτικός ζητά αυτή τη φορά από τους μαθητές/τις μαθήτριες να γράψουν από την άλλη πλευρά του χαρτιού τι θα έλεγαν σε αυτό το παιδί, για να το κάνουν να νιώσει αποδεκτό και αγαπητό από την τάξη. Αφού σηκωθούν όλοι οι μαθητές/τριες, διαβάζει στην τάξη τις προτάσεις τους

2.2 Φύλλα Εργασίας

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ



Ενότητα: «Το κάθε παιδί είναι χαρά»

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ:.....

Δραστηριότητες

1^η δραστηριότητα:

Στο χαρτάκι που μόλις πήρες στα χέρια σου γράψε το όνομά σου και τι σου αρέσει να κάνεις μετά το σχολείο. Μόλις τελειώσεις παρουσιάσε το στους συμμαθητές/ συμμαθήτριές σου και κόλλησε το στο χαρτόνι που υπάρχει στον πίνακα!



2^η δραστηριότητα:



Αφού εσύ και η ομάδα σου διαλέξετε «στα τυφλά» εικόνες από το κουτί, κολλήστε τες στο χαρτόνι Α4, που βρίσκεται μπροστά σας. Έπειτα παρουσιάστε τις εικόνες που έχετε στους συμμαθητές/στις συμμαθήτριές σας και συζητήστε τις παρατηρήσεις σας.

Ενδεικτικές εικόνες:



Εικόνα 4 - Ευαγγελισμός της Θεοτόκου & Η Θεοτόκος Βρεφοκρατούσα (Ιαπωνική τέχνη)



Εικόνα 5 - Παιδιά που κοινωνούν στη Ρουμανία



Εικόνα 6 - Παιδιά από διαπολιτισμικό σχολείο



Εικόνα 7 - Αγώνες Dodgeball



Εικόνα 8 - Η Παναγία Βρεφοκρατούσα (Εκκλησία Αιθιοπίας)

3^η δραστηριότητα:

Παρατήρησε με την ομάδα σου την παρακάτω εικόνα και μοιραστείτε τις σκέψεις σας στην τάξη. Τι βλέπεις; Τι νομίζεις ότι συμβαίνει; Τι θα ήθελες να ρωτήσεις;



Εικόνα 9 - Lucas Cranach d.A., Dejad que los linos vengan a mi (1537), Angermuseum.

4^η δραστηριότητα:

Αφού χωριστείτε σε 4 ομάδες των 5 ατόμων, θα διαλέξετε τυχαία από μία εικόνα από το κουτί που κρατάει η δασκάλα σας. Η κάθε εικόνα αναπαριστά από έναν ρόλο που θα υποδυθείτε. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα θα στηθεί, σαν να βγαίνουν

φωτογραφία τα άτομα των εικόνων. Έπειτα, μόλις χτυπήσει η δασκάλα παλαμάκια, θα πρέπει όλοι να παγώσετε. Όταν η δασκάλα θα ακουμπήσει έναν από εσάς, αυτός θα πρέπει να ξεπαγώσει και να απευθυνθεί ως ο ρόλος που αναπαριστά, σε έναν άλλον ρόλο από τα άτομα της ομάδας του και να πει τις σκέψεις του.

Τί λέτε; Μπορείτε να το κάνετε; Για να δούμε!

Εναλλακτική δραστηριότητα

Τις επόμενες μέρες θα έρθει στην τάξη μας ένα παιδί με κινητικά προβλήματα. Πως λέτε να νιώθει την πρώτη μέρα που θα έρθει; Τι λέτε, μπορείτε να το κάνετε να νιώσει αγαπητό και αποδεκτό; Ας γράψουμε στο χαρτόνι που έχουμε στον τοίχο σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα!



2.3 Υλικοτεχνική Υποδομή.

- Χαρτάκια post-it
- Χαρτόνια A3
- Κουτί με εικόνες που απεικονίζουν τη διαφορετικότητα στον Χριστιανισμό.
- Χαρτόνια A4
- Κόλλες
- Εκτυπωμένη εικόνα του Χριστού μαζί με παιδιά διάφορων εθνικοτήτων.
- Καρτελάκια με εικόνες που απεικονίζουν διάφορους ρόλους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ

Η διδακτική αυτή πρακτική θεωρούμε ότι είναι ενδιαφέρουσα και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας.

Η αξιολόγηση πραγματοποιείται σε όλη τη διάρκεια της δίωρης πορείας μάθησης και αναφέρεται στη συμμετοχή του μαθητή/της μαθήτριας και στον έλεγχο κυρίως των ποιοτικών στοιχείων. Η αξιολόγηση περιλαμβάνει συνδυασμό τεχνικών που ακολουθούν την εναλλαγή των τεχνικών διδασκαλίας. Επίσης, ελέγχεται η δυνατότητα των μαθητών/τριών να συσχετίζουν τις γνώσεις, να τις ερμηνεύουν, να αλληλεπιδρούν και να συζητούν με βάση τη θρησκευτική γνώση. Η αξιολόγηση ολοκληρώνεται στο τέλος της Θεματικής Ενότητας. Κατά τη διάρκεια της πορείας μάθησης πραγματοποιούνται αξιολογικές προσεγγίσεις σε κάθε στάδιο.

Ειδικότερα με την πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να αντιληφθούν ότι στον κάθε μαθητή/τρια αρέσει να κάνει διαφορετικά από τους άλλους πράγματα, μπορεί όμως να τους αρέσουν να κάνουν και τα ίδια. Εδώ αποτιμάται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/μαθητριών σε όλη τη δραστηριότητα.

Με την επόμενη δραστηριότητα επιτυγχάνεται η σύνδεση της καθημερινότητας με τον θρησκευτικό κόσμο. Οι μαθητές/τριες μέσω της δραστηριότητας και της συζήτησης που θα ακολουθήσει θα κατανοήσουν ότι όπως στην καθημερινότητα έτσι και στον χριστιανικό κόσμο μπορούμε να εντοπίσουμε τη διαφορετικότητα, η οποία βέβαια είναι αποδεκτή. Ιδιαίτερη έμφαση δίδεται στην ανάπτυξη του κριτικού και δημιουργικού πνεύματος, στη συνθετική αξιοποίηση των κατεχόμενων ήδη γνώσεων και στη κατάκτηση νέων γνωστικών στόχων, μέσα από την κριτική αποτίμηση και την παρουσίαση των επιχειρημάτων κάθε μαθητή/τριας. Η τρίτη δραστηριότητα βοηθά τους μαθητές/τις μαθήτριες να εμβαθύνουν περισσότερο στην έννοια της διαφορετικότητας μέσα στην χριστιανική πίστη. Η αξιολόγησή τους περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή και την αλληλεπίδραση με βάση την εικόνα. Τέλος η τέταρτη και η εναλλακτική δραστηριότητα σκοπεύουν στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές/τριες ότι μπορούν να πλησιάσουν και να προσεγγίσουν ένα παιδί διαφορετικό από αυτούς, τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Με τη συζήτηση που θα ακολουθήσει στο τέλος, και η οποία λειτουργεί ως τελική αξιολόγηση, ο/η εκπαιδευτικός είναι σε θέση να αντιληφθεί την επιρροή των παραπάνω δραστηριοτήτων στους μαθητές/στις μαθήτριες, αλλά και να δει τις απόψεις που τελικά διαμορφώθηκαν. Κατά αυτόν τον τρόπο αποτιμάται η επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλη τη διάρκεια της πορείας μάθησης.

Βιβλιογραφικές πηγές Σχεδίου Μαθήματος

- Jackson, R. (2016). *Religious Education for plural societies*. NY: Routledge.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης* (μτφρ. Χ. Γιώργος). Αθήνα: Κριτική.
- Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και διαθρησκειακή αγωγή. Η συγκριτική διδακτική των θρησκειών και της θρησκευτικότητας στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καραμούζης, Π. & Τσιρέβελος, Ν. (2018). «Εκπαίδευση και κατάρτιση εκπαιδευτικών στη θρησκευτική εκπαίδευση: Το παρόν και το μέλλον για το όραμα του Νέου Σχολείου». Στο Σοφός, Α (Επιμ.), *Παιδαγωγικά Τμήματα και το μέλλον τους. Εκπαίδευση εκπαιδευτικών: Προκλήσεις και προοπτικές σε έναν κόσμο που αλλάζει*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Καυκούλα, Ε. (2016). *Τα Αναλυτικά Προγράμματα στο Δημοτικό Σχολείο. Θεωρητική προσέγγιση και διαχρονική εξέλιξη*. Αθήνα: Δρόμων.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της θρησκευτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα;*, Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2020). *Η συμβολή της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής*

- Εκπαίδευσης στη διαχείριση των σύγχρονων συνθηκών της παγκοσμιοποίησης, της μετακίνησης πληθυσμών και της πολυπολιτισμικότητας. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΕλΘΕ) / Greek Journal of Religious Education*, 3(1), 67-109. <http://doi.org/10.30457/031120205>
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσούκας, Ν. (2000). *Πολιτισμός άυρας λεπτής*. Θεσσαλονίκη: Το Παλίμψηστον.
- Μητροπούλου, Β., Στογιαννίδης, Α., Βαβέτση, Χ., Εφραιμίδης, Π., Ζημιανίτης, Κ., Καρέλα, Γ., Κόλλιας, Σ., Μιχόπουλος, Β., Πρέντος, Κ., & Τζίνος, Γ. (2021). *Οδηγός εκπαιδευτικού Θρησκευτικά Δημοτικού*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Μητροπούλου, Β. (2021). *Ψηφιακός Θρησκευτικός Γραμματισμός. Σχεδιάζοντας τη Θρησκευτική Εκπαίδευση στο σύγχρονο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.
- Τσιρέβελος, Ν. (2020). *Θρησκευτική εκπαίδευση και Θρησκευτικές ετερότητες. Το πέρασμα από την εθνικιστική κατανόηση της θρησκείας στην οικουμενικότητα της Ορθοδοξίας και τον θρησκευτικό πλουραλισμό*. Συμβολή, 6-7, 65-84.
- Tsirevelos, N. (2020). *Edukimifetar, Deshmia e Krishtere dhe Teknologjia e Komunikimit dhe Informacionit (Religious Education, Christian Witness and ICTs)*, Shen Vlash: Departament i Theologjise dhe Kultures, Kolegji Universitar Logos.

Αθανάσιος Β. Στογιαννίδης, Σχολική Παιδεία, Μάθημα
των Θρησκευτικών και Δημόσιος Χώρος
[Αναστοχαστική Ιχνηλασία στην παιδαγωγική θεωρία
του Dietrich Benner], Ostracon Publishing,
Θεσσαλονίκη, 2021, σ. 726.

Χρήστος Φραδέλλος / Christos Fradellos
Εκπαιδευτικός Θεολόγος/ Religious Education Teacher

Με τη μελέτη του αυτή ο καθηγητής Στογιαννίδης γεφυρώνει, όπως ο ίδιος σημειώνει, διαφορετικά γλωσσικά επιστημονικά και ιστορικά πλαίσια, κάνοντας γνωστό σε όσους δεν τον ξέρουν, τον Dietrich Benner. Πρόκειται για έναν σπουδαίο σύγχρονο εκπρόσωπο του χώρου της γερμανόφωνης Φιλοσοφίας, θεολογίας και Παιδαγωγικής.

Ο συγγραφέας παρουσιάζει τις ανθρωπολογικές και παιδαγωγικές θέσεις του Benner και τη σημασία τους για τη σχολική θρησκευτική αγωγή.

Το μάθημα των Θρησκευτικών στην Ελλάδα έχει περάσει από πολλές παλινωδίες τα τελευταία 20 χρόνια και αιτία είναι οι ιδεολογικές και θρησκευτικές αγκυλώσεις, οι οποίες μαστίζουν τον θεολογικό και εκκλησιαστικό κόσμο. Σαν να μην ήταν τάχα αρκετές οι εντάσεις και οι συγκρούσεις με τους σκεπτικιστές - αν όχι εχθρούς του μαθήματος των Θρησκευτικών - στο ελληνικό σχολείο, έρχονται να προστεθούν και οι συχνά σκληρές αντιπαραθέσεις των θεολογικών και εκκλησιαστικών τάσεων, σχοινοβατώντας, ψευδεπίγραφα, κατά τη γνώμη μου, ανάμεσα στον μοντερνισμό και την παραδοσιοκρατία.

Από όλη αυτή την αντιπαράθεση οι μόνοι χαμένοι είναι το μάθημα των Θρησκευτικών και συνακόλουθα οι μαθητές του ελληνικού σχολείου.

Πυρήνας του παρόντος βιβλίου είναι η ψηλάφηση της ταυτότητας του μαθήματος των Θρησκευτικών και του εν γένει ανθρωπιστικού χαρακτήρα που οφείλει, μεταξύ άλλων, να έχει το ελληνικό σχολείο.

Πολύ σωστά, ο παλιός μας δάσκαλος και συντάκτης του προλογικού σημειώματος ομότιμος καθηγητής Κωνσταντίνος Δεληκωσταντής τονίζει πώς το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας αντανακλά τα οράματα και τους στόχους της κοινωνίας που το δημιούργησε. Αυτό δεν είναι μία απλή διαπίστωση. Στα δικά μου, τουλάχιστον, αυτιά ηχεί σαν καταγγελία και πρόσκληση για αφύπνιση του λαού μας.

Οι κοινωνίες μας σήμερα απειλούνται από την αποξένωση, τον ατομικισμό, τη χωρίς όρια ιδιωτικότητα από τη μία και από τη μαζοποίηση και την αγελοποίηση από την άλλη, καταστάσεις που είναι οι δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Όλα αυτά, με μία δόση τεχνολογικής υπερπαραγωγής, συνθέτουν ένα σκηνικό όπου ο δημόσιος

χώρος δεν είναι η σκηνή όπου συντελείται η δραματουργία του βίου, αλλά η αρένα όπου καλείται να επιβιώσει ο ισχυρότερος. Εδώ ο ρόλος του σχολείου καθίσταται αναγκαίος όσο ποτέ, αρκεί να τον επαναπροσδιορίσουμε. Σε αυτή τη σκοποθεσία, το βιβλίο του Αθανασίου Στογιαννίδη προσφέρει γενναιόδωρα, νομίζω, τις υπηρεσίες του.

Στη χρήσιμη εισαγωγή του ο συγγραφέας ξεκινά με το ιστορικό των Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών της τελευταίας δεκαετίας. Ο συγγραφέας αρνείται να μπει στη στείρα αντιπαράθεση για το περιεχόμενο και το σκοπό του μαθήματος των Θρησκευτικών. Θεωρεί ότι ο σκοπός του μαθήματος Θρησκευτικών δεν είναι άλλος από τον σκοπό του ίδιου του σχολείου σε μία δημοκρατική κοινωνία.

Έτσι στοχεύει σε τρεις βασικούς άξονες:

1. Στην ανάλυση βασικών πτυχών του παιδαγωγικού έργου που υλοποιεί σήμερα το σχολείο ως εκπαιδευτικός θεσμός
2. Στη μελέτη - κατανόηση της σχέσης που διαμορφώνεται μεταξύ σχολείου και δημόσιου χώρου
3. Με βάση την παραπάνω σχέση προσδιορίζεται και ο ρόλος που καλείται να παίξει το μάθημα Θρησκευτικών στο δημόσιο σχολείο

Όλο το εγχείρημα του συγγραφέα περνάει μέσα από την οπτική του Γερμανού παιδαγωγού Dietrich Benner, ενός προσώπου που έπαιξε καθοριστικό ρόλο στις εξελίξεις της Παιδαγωγικής επιστήμης κατά τα τέλη του εικοστού και τις αρχές του εικοστού πρώτου αιώνα και που θέτει αλλά και συνθέτει όλα τα καιρία παιδαγωγικά ερωτήματα τα οποία διερευνά η παιδαγωγική επιστήμη. Εξετάζει τη σχέση της σχολικής παιδείας, του δημοσίου χώρου και του μαθήματος των Θρησκευτικών.

Η όλη έρευνα του Στογιαννίδη βασίστηκε στη μέθοδο της ερμηνευτικής Παιδαγωγικής. Σύμφωνα με αυτή ο ερευνητής μελετά διεξοδικά όλο το συγγραφικό έργο του προς διερεύνηση συγγραφέα, καθώς και τις κριτικές και σχολιασμούς άλλων για το έργο του, έτσι ώστε να δημιουργήσει μία συνολική εικόνα. Η μέθοδος αυτή, όπως διατείνεται, φιλοδοξεί να κατανοήσει τον προς διερεύνηση συγγραφέα περισσότερο από ό,τι ο ίδιος τον εαυτό του. Αυτό ακριβώς έκανε και ο συγγραφέας με τον καθηγητή Benner. Προσωπικά δεν είμαι σε θέση να κρίνω την επιτυχία του εγχειρήματος και της έρευνας, γιατί αν κρίνω από την πλούσια βιβλιογραφία (ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση) που παρατίθεται στο τέλος του βιβλίου και την σαραντάχρονη εργογραφία του Benner, είναι πολύ πιθανό όλα τούτα να τα έχει μελετήσει εκτός από τον ίδιο τον Benner, μόνο ο Στογιαννίδης και ελάχιστοι άλλοι...

Η κριτική ανάγνωση του έργου του Dietrich Benner από τον Στογιαννίδη δεν μας παρουσιάζει μόνο έννοιες και σκέψεις του Γερμανού παιδαγωγού αλλά και προεκτάσεις που δεν απαντώνται στο έργο του στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης.

Στο βιβλίο συναντάμε αποσπάσματα από το έργο του Benner, τα οποία παραθέτει σε κατατοπιστικές παραπομπές ο συγγραφέας μεταφρασμένα στα ελληνικά από τον ίδιο, για να μπορεί ο αναγνώστης να διαλέγεται με το έργο του Γερμανού παιδαγωγού. Σχηματικές απεικονίσεις διανθίζουν το βιβλίο καθώς και πλαγιότιτλοι, οι οποίοι διευκολύνουν την ανάγνωση αυτού του ογκώδους έργου (723 σελίδες), αν και οι

τελευταίοι καλό θα ήταν να ήταν τονισμένοι περισσότερο μια και τώρα μόλις που διακρίνονται.

Το όλο έργο απλώνεται σε πέντε κεφάλαια.

Στο **πρώτο κεφάλαιο** με τίτλο “Το έργο της αγωγής ως διακριτός τομέας της πράξης του ανθρώπου”. Εδώ ο Στογιαννίδης εντοπίζει ότι στην παιδαγωγική σκέψη του Benner η λέξη κλειδί είναι η λέξη *πράξη*, μία πράξη η οποία απαντάται μόνο στον άνθρωπο όχι στα ζώα και τα φυτά, γιατί απλά είναι εκούσια και όχι αυτόματη, δεν υπόκειται δηλ. σε εξαναγκασμό, πράγμα που σημαίνει ότι είναι μία πράξη ελευθερίας. Παράλληλα, η πράξη δεν χαρακτηρίζει ούτε καν τον Θεό, γιατί δεν υπάρχει ανάγκη που να ωθεί τον Θεό σε πράξη, ενώ στον άνθρωπο η ανάγκη εκδήλωσης της πράξης είναι υπαρκτή. Στον άνθρωπο η πράξη εκπηγάει από το ατελές της ανθρώπινης φύσης. Η ατελής ανθρώπινη φύση είναι η γενεσιουργός αιτία της πράξης και η αιτία που ο άνθρωπος συνεχώς θα επιδέχεται περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξη, πράγμα που φυσικά δεν μπορεί να ισχύει στη θεότητα. Έτσι, αν και η πράξη της αγωγής, ως οντολογικό στοιχείο του ανθρώπου, είναι μία κίνηση πέρα από το *είναι*, προς αναζήτηση του προορισμού του, εν τούτοις ο προορισμός αυτός μοιάζει εις το διηνεκές ανέφικτος μια και η *τελειότης* είναι *ατέλεστος*, για να θυμηθούμε τον Άγιο Ιωάννη τον Σιναΐτη.

Το πρώτο κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την παρουσίαση της δομής της παιδαγωγικής θεωρίας του Benner. Εκεί παρουσιάζονται οι βασικές αρχές που διέπουν όλο το παιδαγωγικό έργο του.

Το **δεύτερο κεφάλαιο** έχει τίτλο “Οι συστατικές αρχές του έργου της αγωγής”. Ως αρχές του έργου της αγωγής σημειώνονται η δεκτικότητα μόρφωσης, η προοπτική Παιδείας και το κάλεσμα για αυτενέργεια. Η απουσία απόλυτου ή έστω ενός κάποιου προορισμού και η προοπτική του ανθρώπου να επιτύχει μόνος του την ολοκλήρωση και τελειοποίησή του αφήνει όλα τα ενδεχόμενα ανοιχτά, καθώς η ίδια η φύση του ανθρώπου από μόνη της δεν εγγυάται κάποια βέβαιη μελλοντική εξέλιξη.

Εδώ εντοπίζεται ο σκοπός της αγωγής, ο οποίος - εν προκειμένω - ταυτίζεται με τον σκοπό της φύσης του ανθρώπου, που δεν είναι άλλος από το να μπορεί ο άνθρωπος να αυτοπροσδιορίζεται και να οικοδομεί νόημα βίου.

Συναντούμε τον Benner να “συνδιαλέγεται” με τον Rousseau, σε σχέση με την ανθρώπινη τελειότητα και τις ανεξιχνίαστες δυνατότητες του ανθρώπου, σημείο στο οποίο αξίζει να σταθεί ο αναγνώστης του βιβλίου. Η συνάντηση και αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον του, γεννά τη μόρφωση και την παιδεία. Το νόημα και ο προορισμός της ζωής εναπόκεινται στον ίδιο τον άνθρωπο.

Μία από τις βασικές θέσεις του Benner λέει ότι *το έργο της αγωγής είναι ένα έργο οντολογικού και υπαρξιακού αυτοπροσδιορισμού του ανθρώπου*.

Το **3ο κεφάλαιο** έχει τίτλο “Ο παιδαγωγικός μετασχηματισμός”. Πρόκειται για μία διαδικασία που συντελείται κατεξοχήν από το σχολείο στον μοντέρνο κόσμο ή τουλάχιστον έτσι θα έπρεπε να συμβαίνει.

Ο Benner φαίνεται να αναγνωρίζει ότι κατά τη διάρκεια του έργου της αγωγής ο νέος άνθρωπος εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο στο οποίο ανήκει, όχι όμως

μόνο οριζόντια αλλά και γραμμικά κατακόρυφα, μέσα από τη μετάδοση διαφόρων πολιτισμικών αγαθών, με μια λέξη αυτό που ονομάζουμε, παράδοση. Μιας παράδοσης, όμως, δυναμικά εξελισσόμενης και όχι ενός στατικού υποπροϊόντος μιας κοινωνίας. Έτσι, ο παιδαγωγούμενος αποκτά μία αίσθηση συνέχειας και όχι μιας παρουσίας δίχως μνήμη και “ριζικό” σύστημα. Εδώ το σχολείο, όπως αντιλαμβάνεται κανείς, έχει να διαδραματίσει σημαίνοντα ρόλο.

Κομβικό σημείο στη σκέψη του Γερμανού παιδαγωγού είναι η προσωπική ευθύνη, τόσο του παιδαγωγούμενου, όσο και του παιδαγωγού. Με απλά ελληνικά η παιδεία είναι μια πορεία ανακάλυψης και όχι μία κατανάλωση μορφωτικών αγαθών και γνώσεων. Σκοπός της παιδείας είναι το *Αληθεύειν* και η αλήθεια δεν γνωρίζεται, αλλά κατακτάται. Η αλήθεια δομείται πάνω σε ένα αίτημα και αγκαλιάζει ολόκληρη την ύπαρξη.

Το τέταρτο κεφάλαιο έχει τίτλο “Η πολιτική διάσταση της σχολικής Παιδείας”. Εδώ πραγματεύεται και συνδιαλέγεται η τέχνη της αγωγής με τον δημόσιο χώρο.

Ο καθηγητής Στογιαννίδης εντοπίζει και έναν άλλο κόμβο στη σκέψη του Benner, η οποία απαντά στο ερώτημα: πόσο είναι, άραγε, αποτελεσματική η αγωγή και τι ορίζουμε ως αποτελεσματική αγωγή; Ξεκάθαρα και χωρίς περιστροφές το έργο της αγωγής ολοκληρώνεται όταν το άτομο είναι σε θέση να αναλάβει πλήρως τις πολιτικές του ευθύνες, δηλαδή όταν το άτομο είναι ενεργός και υπεύθυνος πολίτης μιας κοινωνίας. Η αγωγή δεν νοείται ως ατομική πράξη, αν και μοιάζει σε μεγάλο βαθμό, αλλά στοχεύει στον “άλλο” και το “άλλο”. Η συνάντηση με τον άλλο ή τους άλλους συντελείται κατά τον Benner στον χώρο της εργασίας, της πολιτικής, της ηθικής, της θρησκείας, της τέχνης και της παιδαγωγικής. Αυτοί οι πυλώνες είναι ο χώρος δράσης του ανθρώπου και σε αυτούς αναδύεται η ανθρώπινη υπόσταση. Εδώ γίνεται μία ενδιαφέρουσα διάκριση ανάμεσα στην παιδαγωγική του σήμερα και παλαιότερες μορφές και μοντέλα της. Σήμερα η αγωγή του ανθρώπου δεν δεσμεύεται απαραίτητα από πολιτικές ιδεολογίες, οικονομικές δεσμεύσεις και θρησκευτικές αυθεντίες. Μιλάμε για την ιδέα της μη ιεραρχικής τάξης. Δυστυχώς, βέβαια, από τον κόσμο μας δεν λείπουν οι πατερναλιστικές πρακτικές κρατών και θρησκειών. Ωστόσο, οι παιδαγωγοί σήμερα έχουμε μία κάποια αυτονομία στο έργο μας, όχι όμως και απόλυτη. Οι κοινωνικές αξιώσεις δεν λείπουν, αλλά και δεν καθορίζουν σε απόλυτο βαθμό την παιδαγωγική πράξη. Στον Benner συναντάμε την αρμονική συνύπαρξη κόσμου και ανθρώπου, κοινωνίας και ατόμου μέσα από μία μη ιεραρχική σχέση. Φαίνεται, ότι ούτε το μοντέλο παιδαγωγικής που εστιάζει στην ατομική διάσταση, αλλά ούτε και το μοντέλο της παιδαγωγικής που προτάσσει την κοινωνική διάσταση έχουν θέση στη σκέψη του Benner.

Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψή του ότι η Παιδαγωγική, η τέχνη της αγωγής, είναι μία τέχνη η οποία στοχεύει στην εν χρόνω αυτοκατάργησή της! Αν και ο άνθρωπος είναι πραγματικά ελεύθερος μόνο όταν έχει μπει στη διαδικασία της αγωγής (δηλ στην δύναμει ενηλικίωσιν), εντούτοις η ατέρμονη παραμονή του στη διαδικασία αυτή θα τον εγκλώβιζε σε μία μηχανιστική ουτοπία. Τέλος, εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει η ενασχόληση του Benner με το θέμα του κινδύνου του φονταμενταλισμού, αλλά και της διάσωσης του ανθρώπινου προσώπου στα σχολεία των δημοκρατικών κοινωνιών του μοντέρνου κόσμου.

Τέλος στο 5ο κεφάλαιο με τίτλο “Παιδαγωγική θεωρία και θρησκευτική εκπαίδευση” ο καθηγητής Στογιαννίδης διερευνά τις μεταξύ τους προοπτικές συνάντησης και διαλόγου στο ελληνικό σχολείο. Ποιος ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει το μάθημα των Θρησκευτικών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα; Έχει θέση το μάθημα των Θρησκευτικών ισότιμα και τεκμηριωμένα στην ελληνική σχολική πραγματικότητα;

Εξαρχής ο συγγραφέας δηλώνει ότι δεν θα σχολιάσει τις αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας του 2019 για το μάθημα Θρησκευτικών, μια και στόχος του βιβλίου του είναι η προσφορά μιας νέας ανάγνωσης για τον σκοπό και τον ρόλο του και όχι ένας αντιπολιτευτικός λόγος στα νομικά επιχειρήματα του ΣτΕ. Έτσι, καταδεικνύει ότι η θρησκεία είναι ένα συστατικό στοιχείο των κοινωνιών, άρα και του δημόσιου χώρου, μέσα στο οποίο κινείται το σχολείο. Στη συνέχεια παρουσιάζει το σκεπτικό του Benner, σύμφωνα με το οποίο η Θρησκεία δεν μπορεί να απουσιάζει από τα σχολεία των σύγχρονων δημοκρατικών κοινωνιών, παρά το γεγονός ότι θρησκευτικές κοινότητες κατηχούν (ή θα έπρεπε να κατηχούν) οι ίδιες τα μέλη τους. Σκοπός του σχολείου δεν είναι να υποκαταστήσει τη θρησκευτική κατήχηση, αν και πολλές θρησκείες όπως φαίνεται αδυνατούν να το κάνουν στα μέλη τους σήμερα, ενώ άλλες φανερά ή αφανώς δεν προάγουν την αρμονική συνύπαρξη των λαών και κοινοτήτων. Κατά τον Benner το μάθημα της θρησκευτικής αγωγής οφείλει να επικαιροποιεί την υγιή και όχι φρονταμενταλιστική κριτική που ασκούν οι θρησκείες στον κόσμο, ταυτόχρονα με την κριτική που ασκούν η Παιδαγωγική, η Ηθική και η πολιτική επιστήμη στις θρησκείες.

Μπορούν, άραγε, οι θρησκείες να συνδιαλλαγούν με τον σύγχρονο κόσμο αλλά με όρους δημοκρατικούς και μη ιεραρχικούς;

Κεντρικός πυρήνας της μπενεριανής αγωγής, όσον αφορά στη θρησκευτική αγωγή, είναι το συναίσθημα ότι ο άνθρωπος είναι απολύτως εξαρτημένος από μία δύναμη που τον υπερβαίνει και που νοηματοδοτεί την ύπαρξή του, παράλληλα με το αίσθημα του πεπερασμένου (βλ. κτιστότητα, μνήμη θανάτου και σχέση ζώντων και κεκοιμημένων).

Επιπλέον, η θρησκευτική αγωγή δεν μπορεί να απουσιάζει από τα ενδιαφέροντα του σύγχρονου σχολείου, μιας και οφείλει να μεταδίδει στις νέες γενιές εκείνα που δεν μπορούν να μεταδώσουν οι ίδιες θρησκευτικές κοινότητες στα μέλη τους και στον κόσμο. Έτσι, η θρησκευτική αγωγή βάζει στη συζήτηση το ότι η θρησκεία μπορεί να είναι παρούσα σε όλες τις διαστάσεις της κοινωνικής δράσης του ανθρώπου, ως έμπνευση αλλά και ως νοηματοδότηση, χωρίς, ωστόσο, να ηγεμονεύει τυραννικά τους ανθρώπους και τις κοινωνίες, όπως κατά καιρούς έχει συμβεί στο παρελθόν. Προσοχή, όμως: ο στόχος του μαθήματος των Θρησκευτικών δεν μπορεί να είναι η καλλιέργεια της πίστης, γιατί κάτι τέτοιο σύμφωνα με τον Benner θα υποβάθμιζε, όχι μόνο τους κανόνες της σχολικής διδασκαλίας, αλλά πρωτίστως το ίδιο το μυστήριο της πίστης. “Ο προσανατολισμός του μαθήματος δεν εντοπίζεται στην ανάπτυξη της θρησκευτικής εμπειρίας αλλά στην κατανόηση και τον αναστοχασμό για τη δημόσια λειτουργία της θρησκείας” (D. Benner, Die Öffentlichkeit der Schule und die Öffentlichkeit von Religion, σ. 139). Στη συνέχεια εξηγείται γιατί το μάθημα Θρησκευτικών δεν μπορεί να είναι κατήχηση, μιάς και η κατήχηση είναι μία διαδικασία κατά την οποία η πίστη προσεγγίζεται βιωματικά και μόνο. Μία ενδιαφέρουσα ανάλυση για την κατήχηση θα βρει ο αναγνώστης στις σελίδες 446-459.

Στις τελευταίες 150 σελίδες του βιβλίου ο καθηγητής Στογιαννίδης θεολογεί συνδιαλεγόμενος εκτός από τον Benner και με τους αείμνηστους, καθηγητή Νίκο Ματσούκα (1934-2006), την πολιτική επιστήμονα και φιλόσοφο, Hannah Arendt (1903-1975), αλλά και τους σύγχρονους παιδαγωγούς Gert Biesta και Patricia Hannam, οι οποίοι έχουν ασχοληθεί εκτενώς με την θρησκευτική εκπαίδευση και τον δημόσιο χώρο, καθώς και με τον νομικό και πολιτικό επιστήμονα Carl Schmitt (1888-1985). Εκεί ο αναγνώστης θα συναντήσει ενότητες οι οποίες άνετα διαβάζονται αυτόνομα, ενώ ταυτόχρονα διατηρούν τη συνάφειά τους με το υπόλοιπο έργο. Εδώ η θεολογία και η διδακτική των Θρησκευτικών συναντά την Παιδαγωγική και η ανάγνωση γίνεται απολαυστική.

Εν κατακλείδι ο καθηγητής Στογιαννίδης μπορεί και γράφει ακαδημαϊκά, αρκετά οικεία δηλαδή για τους ερευνητές και τους ομοτέχνους του, στους οποίους άλλωστε πρωτίστως απευθύνεται, αλλά ταυτόχρονα μπορεί και δομεί έναν θεολογικό λόγο κατανοητό και από τον μη επαΐοντα.

Άξιος ο μισθός του και ο κόπος του. Διαβλέπω δε ότι - όχι σπάνια - αναφορές στο παρόν έργο του θα συναντάμε στο μέλλον στα έργα Παιδαγωγικής και Θρησκευτικής Εκπαίδευσης.