

Μπορεί το μάθημα των Θρησκευτικών να μετατραπεί σε Θρησκευολογία;

Του Ηρακλή Ρεράκη
Καθηγητή Παιδαγωγικής - Χριστιανικής παιδαγωγικής,
Θεολογική Σχολή, Α.Π.Θ.

Α' Η νομική και κοινωνική θεώρηση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στο ελληνικό σχολείο

Κατά τον ισχύοντα επίσης Νόμο 1566/85: «Δομή και τη λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», με πολύ σαφή τρόπο ορίζεται, ως σκοπός της Εκπαίδευσης, η βοήθεια του σχολείου προς τους μαθητές για να έχουν «πίστη προς τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»¹. Το Σύνταγμα και το Νόμο της Εκπαίδευσης εξειδικεύει λεπτομερειακά το Ενιαίο πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών, το οποίο ισχύει από το 1998 και προβλέπει ότι ο σκοπός «πρέπει να περνά κατ' ανάγκη μέσα από την αυθεντική ορθόδοξη παράδοση που τη ζούμε καθημερινά μέσα στην Εκκλησία, στην τέχνη, τη λογοτεχνία, τα ήθη και τα έθιμα του λαού μας και να αποβλέπει στην καλλιέργεια του ορθοδόξου εκκλησιαστικού φρονήματος»!².

Με βάση, λοιπόν το Πρόγραμμα Σπουδών για τη Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που ισχύει τα τελευταία χρόνια, το Θ.Μ. προσανατολίζεται προς μια συγκεκριμένη και συνεχώς βελτιούμενη διαδικασία αγωγιμότητας, όπου το κάθε Ελληνόπουλο έχει τη δυνατότητα να μαθαίνει βαθιά, πολύπλευρα, αντικειμενικά και βιωματικά, με τον πιο σύγχρονο, από απόψεως Διδακτικής, Ψυχολογίας και Παιδαγωγικής τρόπο, το περιεχόμενο της πίστωσης που ήδη έχει πάρει με το Βάπτισμα και τη λατρευτική αγωγή από τους γονείς του³.

Αυτό το σχήμα αγωγής είναι σύμφωνο και με τη σύγχρονη παιδαγωγική, που επιδιώκει να συνδέσει τον μαθητή όσο το δυνατό περισσότερο με το περιβάλλον του και να μειώσει τους διαχωρισμούς που είχαν δημιουργηθεί παλαιότερα μεταξύ σχολείου και κοινωνίας⁴. Ο στόχος είναι να μπορεί να ζει σωστά, γόνιμα και δημιουργικά για τον εαυτό του και το περιβάλλον του τη δική του πίστη, απαλλαγμένος από θρησκοληψίες, φανατισμούς, δεισιδαιμονίες, ακρότητες και άλλα φαινόμενα, που προσβάλλουν τα πρόσωπα και βλάπτουν τον κοινωνικό ιστό.

Β' Το αίτημα της αλλαγής του μαθήματος των Θρησκευτικών σε Θρησκευολογία.

Τα τελευταία χρόνια μια μικρή μερίδα πολιτικών και διανοουμένων, με απροκάλυπτο και πολεμικό τρόπο, επιδιώκουν, ως γνωστό, να επιβάλλουν στην

¹ Βλ. Άρθρο 16. παραγρ. 2 του Ελληνικού Συντάγματος, όπου ορίζει ότι: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και την διάπλαση τους σε ελεύθερους πολίτες».

² Βλ. Ενιαίο Παισίο Προγράμματος Σπουδών στο Θρησκευτικά, στο Ενιαίο Λύκειο - Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. έκδ. Ο. Ε. Δ. Β., Αθήνα 1998, σ. 307- 308.

³ Βλ. Χρ. Βασιλόπουλου, Ο μαθητής ως κριτήριο του μαθήματος των θρησκευτικών, Θεσ/νίκη 1993, σ. 118, όπου αναφέρεται ότι «Οι θρησκευτικές έννοιες δεν μπορεί να έχουν σημασία για τους μαθητές, όταν οι εμπειρίες τους δεν είναι ανάλογες με εκείνες των ανθρώπων μέσα στις οποίες γεννήθηκαν ή των καταστάσεων μέσα στις οποίες χρησιμοποιούνται σήμερα από τους θρησκευτικούς ανθρώπους».

⁴ Βλ. Κ. Χρυσάφιδη, Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία, Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο σχολείο, εκδ. Gutenberg - Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα 2002, σ. 76.

πλειοψηφία του ελληνικού λαού την αλλαγή του μαθήματος των Θρησκευτικών σε μάθημα θρησκευσιολογίας, δηλαδή σε μάθημα Ιστορίας των θρησκειών και γενικά του θρησκευτικού φαινομένου. Οι σχετικές θέσεις που έχουν διατυπωθεί βασίζονται σε υποκειμενικές απόψεις ιδεολογικής απόχρωσης, που κάνουν λόγο για μια μονοδρομική και κατηχητική κατεύθυνση που κινείται το Θ.Μ. Αναφέρουν ακόμη ότι μέσα από το Θ. Μ. σχεδιάζεται η ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης κατά τρόπο μονομερή και χειραγωγικό, προδιαγράφοντας τους μαθητές, ως δεδομένους υπό εκκόλαψη πιστούς, κάτι που, σύμφωνα με τις απόψεις αυτές, απέχει από την κριτική σκέψη και την ελεύθερη επιλογή και προσεγγίζει προς το δογματισμό⁵.

Το Θ.Μ., κατά τους ισχυρισμούς αυτών, επιβάλλει μονομερώς ένα συγκεκριμένο σύστημα θρησκευτικών αξιών⁶, διαδραματίζει το ρόλο της κρατικής ιδεολογίας⁷, έχει προπαγανδιστικό χαρακτήρα⁸ και ως ψυχολογική κατεργασία δε διαφέρει ουσιαστικά από πλήση εγκεφάλου⁹.

Η πολιτική και ιδεολογική εμμονή τους, ωστόσο, βασίζεται σε μια λανθασμένη ερμηνεία του Συντάγματος αλλά και σε μια διαστρεβλωμένη αντίληψη για το δογματισμό¹⁰.

Οι υποστηρικτές αυτών των θέσεων επιμένουν ότι το Σύνταγμα, όταν κάνει λόγο για την «ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης», εννοεί ότι η θρησκευτική διδασκαλία στο σχολείο, πρέπει να γίνεται με τη μορφή μιας κοινής γενικής, ουδέτερης και αόριστης θρησκευσιολογικής αγωγής για όλους τους μαθητές, ορθοδόξους χριστιανούς και μη.

Η πολιτεία, από την άλλη πλευρά, μαζί με όλο σχεδόν το θεολογικό κόσμο και την Εκκλησία, παραμένουν στις αρχές του Συντάγματος, του Νόμου και του Προγράμματος Σπουδών, επειδή θεωρούν ότι το Σύνταγμα ρητά και κατηγορηματικά εννοεί ως ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης την ξεχωριστή και συγκεκριμένη θρησκευτική αγωγή, που αναπτύσσει τις οικείες, γνωστές και εμπειρικές θρησκευτικές καταβολές του κάθε παιδιού. Άλλωστε τόσο η παλαιότερη όσο και η σύγχρονη Παιδαγωγική επιμένουν ότι αυτό που θα διδαχθεί το παιδί στο σχολείο, έχει πιθανότητες να κρατηθεί στην αποθήκη και την εργαλειοθήκη της μνήμης των μαθητών, μόνον αν «στηρίζεται στα βιώματα τους», βιώματα που συλλέγονται «από τον κοινωνικό περίγυρο» και απορρέουν από μια όσο το δυνατό «μεγαλύτερη δυνατή σύσφιξη των σχέσεων κοινωνίας - σχολείου»¹¹.

⁵ Βλ. Γ. Σωτηρέλη, *Θρησκεία και Εκπαίδευση κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση*. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία, έκδοση τρίτη, εκδ. Σάκουλα, Αθήνα 1998, σ. 48-49.

⁶ ό. π., σ. 53.

⁷ ό. π., σ. 84.

⁸ ό. π., σ. 276.

⁹ Βλ. Γ. Κουμάντου, «Η υποθηκευμένη προσωπικότητα», άρθρο στην Εφημ. «Το Βήμα», 20. 04 1980.

¹⁰ Χρ. Βασιλόπουλου, *Διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Β' έκδοση, εκδ. Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996, σ. 40- 41, όπου υποστηρίζεται ότι το σχολικό θρησκευτικό μάθημα δε γίνεται με δογματικό τρόπο, διότι δεν υπάρχει «βίαιη εγχάραξη ιδεών και πεποιθήσεων». Ο μαθητής, χωρίς να παρεμποδίζεται ή να αποθαρρύνεται, μπορεί ελεύθερα «να αμφισβητήσει ή να προβληματισθεί σχετικά με την ορθότητα του υλικού που του προσφέρεται» ή ακόμη και να το απορρίψει. Ο δογματισμός «υποδηλώνει άμεσο ή έμμεσο εξαναγκασμό του μαθητή από το διδάσκοντα άκριτης αποδοχής της προς μάθηση ύλης. Για να υπάρχει δογματισμός πρέπει να υπάρχει επίκληση μια αυθεντίας, απόκρυφη σχετικών με το θέμα μαρτυριών, άρνηση παροχής ευκαιριών για κριτική θεώρηση του θέματος, αποφυγή διαλόγου και οτιδήποτε άλλο μπορεί να συντελέσει στην αναντίρρητη αποδοχή των μεταδιδόμενων».

¹¹ Βλ. Κ. Χρυσafiδη, *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία*, ό. π., σ. 78.

Δεν μπορεί να αμφισβητήσει κανείς ότι τα θρησκευτικά βιώματα και οι εμπειρίες του παιδιού αλλά και της ελληνορθόδοξης κοινωνίας είναι ό,τι δέχεται και βιώνει μέσα στο λατρευτικό και εορταστικό περιβάλλον της Ορθόδοξης Εκκλησίας του. Εάν προσπαθήσει το εκπαιδευτικό σύστημα να επιβάλλει στους μαθητές να μαθαίνουν θρησκευτικές γνώσεις και εμπειρίες άλλων λαών, στο όνομα της πολυπολιτισμικότητας και της παγκοσμιοποίησης των λαών που επιχειρείται, τότε καταργείται η ιδιαιτερότητα του μαθητή, τη διατήρηση της οποίας ευαγγελίζεται η πολυπολιτισμικότητα και αποσυνδέεται ο μαθητής από την οικογενειακή και εμπειρική του θρησκευτικότητα. Αυτό, όμως, σημαίνει ταυτόχρονα και παρεκτροπή από την παιδαγωγική αρχή του «εμπειρικού συνεχούς», που έχει διατυπώσει ο Dewey και που γίνεται δεκτή από όλους τους παιδαγωγούς, η οποία θεμελιώνεται στη βάση ότι η διαμόρφωση νέων εμπειριών στην διδακτική διαδικασία πρέπει να στηρίζεται σε προηγούμενες εμπειρίες και αυτό θεωρείται προϋπόθεση για την απόκτηση νέων συνθετότερων και ουσιαστικότερων γνώσεων και εμπειριών¹².

Η παραπάνω επομένως ερμηνεία και εφαρμογή του Συντάγματος από την πολιτεία, σύμφωνα με την μέχρι τώρα εφαρμοσμένη εμπειρία, είναι εκείνη που στηρίζει, αλλά και εμπλουτίζει την ήδη υπάρχουσα οικογενειακή πίστη των Ελληνορθόδοξων μαθητών, που δεν επιδιώκει ούτε την αλλαξοπιστία, ούτε τη θρησκευτική χαλάρωση και χλιαρότητα. Μ' αυτήν την πρακτική αξιοποιείται το πράγματι γόνιμο για τον άνθρωπο θρησκευτικό συναίσθημα, όχι μόνο προς την κατεύθυνση της ηθικοκοινωνικής και πνευματικής προόδου και αλληλεγγύης των προσώπων και των λαών, αλλά και προς την κατεύθυνση της αποκατάστασης των σχέσεων του ανθρώπου με το Θεό με απώτερο στόχο τη θέωσή του. Ταυτόχρονα δεν πιέζονται οι μαθητές, που δεν είναι ορθόδοξοι, να παρακολουθήσουν το Θ. Μ. της πλειοψηφίας.

Βέβαια εδώ πρέπει να αναφερθεί ότι η πολιτεία δεν έχει καταφέρει ακόμη να ρυθμίσει στο σύνολο του, το θέμα της ανάπτυξης της θρησκευτικής συνείδησης όλων των άλλων μαθητών, που δεν ανήκουν στη θρησκευτική ομάδα της πλειοψηφίας, όπως έχουν κάνει εδώ και πολλά χρόνια τα περισσότερα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹³, περιορίζοντας τη ρύθμιση για τη διδασκαλία των Θρησκευτικών σε μαθητές άλλων δογμάτων και θρησκειών, μόνο στους Μουσουλμάνους, τους Εβραίους, και τους Ρωμαιοκαθολικούς μαθητές που ζουν στην Ελλάδα.

Σύμφωνα με τα παραπάνω θεωρείται βέβαιο ότι μια διαφορετική ερμηνεία του Συντάγματος, που θα επιχειρούσε την εισαγωγή μιας ισοπεδωτικής για όλους τους μαθητές θρησκευτολογική αγωγή, θα ισοδυναμούσε με θρησκευτική δίωξη και με καταπάτηση των θρησκευτικών δικαιωμάτων των ορθοδόξων, στην πλειοψηφία τους, μαθητών αλλά και των μαθητών επίσης των άλλων ομολογιών και θρησκειών και από πλευράς παιδαγωγικής και χριστιανικής, μια επιχείρηση όχι ανάπτυξης της υπάρχουσας θρησκευτικής συνείδησης και πίστεως των Ελληνοπαίδων, αλλά αλλοίωσης, χαλάρωσης και μείωση της.

Γ' Η Ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της μετατροπής του μαθήματος των Θρησκευτικών σε Θρησκευτολογία

Οι προσπάθειες που γίνονται από αυτή τη μειοψηφία να μετατραπεί το μάθημα των Θρησκευτικών σε Θρησκευτολογία βρίσκονται αντιμέτωπες όχι μόνον με το νομικό

¹² Βλ. J. Dewey, Εμπειρία και εκπαίδευση, Αθήνα, εκδ. Γλάρος 1980.

¹³ Βλ. Ηρ. Ρεράκη, «Η διδασκαλία των Θρησκευτικών στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης», στην Επιστημονική Επετηρίδα Θεολογικής Σχολής, Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Θεολογική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τόμ. 7. Θεσσαλονίκη 2001, σ. 85-104.

καθεστώς και με το σύνολο των ορθοδόξων γονέων και του ορθοδόξου λαού, αλλά και με την επιστήμη της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας. Το βασικό ερώτημα που τίθεται είναι κατά πόσον η αντικατάσταση του Θ.Μ. με ένα μάθημα Θρησκειολογίας στην ελληνική παιδεία, μπορούσε να συμβάλλει στην πραγμάτωση του παιδαγωγικού στόχου του Θ.Μ. ως σχολικού μαθήματος που έχει σχεδιασθεί να προάγει, παράλληλα με την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης και την ηθικοκοινωνική και πνευματική πρόοδο των μαθητών.

Το θέμα αυτό, πράγματι, έχει πολλές και σημαντικές για την ανθρώπινη ύπαρξη διαστάσεις, αφού ως γνωστόν το θρησκειολογικό μοντέλο διδασκαλίας του Θ. Μ. βασίζεται στην μετάδοση απλών πληροφοριών, ως προς το φαινόμενο της θρησκείας και ως προς τα κύρια χαρακτηριστικά, την ιστορία και το τελετουργικό των μεγάλων και γνωστών θρησκειών της ανθρωπότητας.

Οι εμπνευστές του θρησκειολογικού προτύπου στην Ελλάδα, προκειμένου να στηρίξουν τις απόψεις τους για τα πλεονεκτήματα που έχει η θρησκειολογική αγωγή σε σχέση με την ορθόδοξη, κάνουν λόγο για μια «σφαιρική, επιστημονικά τεκμηριωμένη, δεοντολογικά ουδέτερη ενημέρωση των μαθητών για τις διάφορες πλευρές των θρησκειολογικών φαινομένων». Πιστεύουν ακόμα ότι «η ουσία της θρησκειολογικής εκπαίδευσης είναι η ουδετερότητα»¹⁴, ότι «η θρησκειολογική εκπαίδευση θα πρέπει να συμπεριλαμβάνει την ουδέτερη και απροκατάληπτη εξέταση των θεμελιωδών εξηγήσεων της ύπαρξης που δίδεται από άλλες θρησκείες ή φιλοσοφίες και ότι για τα θέματα αυτά επαρκείς εξηγήσεις μπορούν να διατυπωθούν χωρίς αναφορά στο μεταφυσικό»¹⁵.

Βρισκόμενοι σε αδιέξοδο, βέβαια, ως προς την απόλυτη αντιπαράθεση τους προς την πλειοψηφία του ελληνικού λαού, ο οποίος δίδει στα παιδιά του, με το Βάπτισμα και τη συμμετοχή στη λατρευτική ζωή, την θρησκευτική κατεύθυνση του ορθόδοξου χριστιανικού βίου, κρίνουν και καυτηριάζουν την κατάσταση αυτή ως «δογματική χειραγώγηση». Αυτή η μομφή της χειραγώγησης, μάλιστα, δεν απευθύνεται μόνο στο σχολείο για τη σχολική θρησκευτική αγωγή που προσφέρει στα παιδιά, αλλά και στη χριστιανική αγωγή, που δίδεται σ' αυτά από την οικογένεια. Έτσι φθάνουν στο σημείο να χαρακτηρίζουν «ιδιαίτερα επικίνδυνο και το οικογενειακό περιβάλλον, που είναι δυνατόν να εγχαράξει ανεξίτηλα στη συνείδηση του παιδιού τον φανατισμό και τη μισαλλοδοξία». Μπροστά σ' αυτήν την κατά τη γνώμη τους «προπαγάνδα», που επιτελείται εναντίον των παιδιών από τους γονείς και το σχολείο τους, θεωρούν τη θρησκειολογική εμπέδωση ως «λύτρωση από τον κίνδυνο αυτό» και ισχυρίζονται ότι αυτή θα μπορέσει να απεγκλωβίσει τα παιδιά «από ολοκληρωτικές νοοτροπίες και πρακτικές απαίδευτων ή φανατικών γονέων»¹⁶.

Πέρα από τις πολύ συχνά πλέον συζητήσεις που γίνονται στα Μ. Μ. Ε. , με την ευκαιρία γεγονότων που αφορούν στην Εκκλησία και στο πλαίσιο της συζήτησης που ορισμένοι επιθυμούν να βρίσκεται στο προσκήνιο για το χωρισμό Εκκλησίας και πολιτείας, ένα από τα θέματα που μπαίνουν άμεσα στο στόχο όλων αυτών των «δεινών συζητητών», όπως τους ονομάζει η εκκλησιαστική ποίηση¹⁷, είναι και το θέμα της μετατροπής του μαθήματος των θρησκευτικών.

Έναντι αυτών των υποτιμητικών για την οικογένεια θέσεων, βέβαια, αντιτίθεται η παιδαγωγική κοινότητα, η οποία αφενός βλέπει το σχολείο ως προέκταση της οικογένειας και την επικοινωνία με τους μαθητές ως πνευματική επικοινωνία μεγάλης

¹⁴ Βλ. Γ. Σωτηρέλη, Θρησκεία και Εκπαίδευση, ό. π., σ. 333.

¹⁵ ό. π., σ. 334-335.

¹⁶ ό. π., σ. 345.

¹⁷ Βλ. Ακάθιστος Ύμνος, Γ' Στάση των οίκων: «Χαίρε ότι εμωράνθησαν οι δεινοί συζητηταί».

μορφωτικής σημασίας και αφετέρου θεωρεί τους γονείς ως φυσικούς παιδαγωγούς του παιδιού και την επίδραση που ασκούν στα παιδιά ως ανθρωπολογική ανάγκη του αναπτυσσόμενου ανθρώπου¹⁸. Ο δάσκαλος στο σχολείο δεν έχει το δικαίωμα να κάνει αγωγή στην κατεύθυνση συγκεκριμένων θρησκευτικών, ηθικών και κοινωνικών θεμάτων και να παρεμβαίνει μ' αυτόν τον τρόπο στα δικαιώματα της οικογενειακής αγωγής. Το σχολείο συμπεριφέρεται με απύθμενο θράσος, όταν επιβάλλει στο παιδί τη γνώμη του δασκάλου σε θρησκευτικά, ηθικά και κοινωνικά θέματα, εκεί δηλαδή που έχει η οικογένεια το αποκλειστικό δικαίωμα¹⁹.

Πρόσφατα ο υφυπουργός Παιδείας κ. Ταλιαδούρος, απαντώντας σε σχετικό άρθρο, που πρότεινε «να μετατραπούν τα θρησκευτικά από μάθημα ηθικών αξιών σε μάθημα γνώσης των θρησκειών», τόνισε ότι «τα θρησκευτικά συμβάλλουν σημαντικά στην ηθική αγωγή και στην παιδεία των μαθητών». Με εμπειριστατωμένα επίσης επιχειρήματα αναφέρθηκε στην επαρκή ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση που παίρνουν οι θεολόγοι στις Θεολογικές Σχολές στα γνωστικά αντικείμενα της Διδακτικής, της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας της προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας καθώς και στην πρακτική τους εξάσκηση στα σχολεία για να μπορούν να σταθούν αργότερα με συνέπεια στην τάξη και να φέρουν σε πέρας με επιτυχία το δύσκολο έργο τους²⁰. Η ίδια η Υπουργός Παιδείας απαντώντας σε πρόσφατη συνέντευξη της στο θέμα αυτό είπε ότι άλλο μάθημα είναι τα θρησκευτικά και εντελώς άλλο η θρησκευσιολογία, ότι το μάθημα των θρησκευτικών διδάσκεται επαρκώς από ειδικά καταρτισμένους καθηγητές, αποφοίτους των θεολογικών Σχολών των Πανεπιστημίων και απέκλεισε το ενδεχόμενο μετατροπής του μαθήματος των θρησκευτικών σε θρησκευσιολογία.

Να δούμε όμως ποια είναι η ουσία του θέματος και από πλευράς ψυχοπαιδαγωγικής. Στο θρησκευσιολογικό μοντέλο μεταδίδονται μόνο πληροφορίες για τις Θρησκείες, οι οποίες όμως, όπως όλες οι γνώσεις και οι πληροφορίες, για να είναι διδάξιμες και να εκπληρώνουν τις προϋποθέσεις αγωγιμότητας, που πρέπει να έχει μια οποιαδήποτε διδακτέα ύλη, σύμφωνα με τη γνωστική Ψυχολογία, είναι ανάγκη να αποτελούν ένα απαραίτητο υλικό για την περαιτέρω προώθηση της θρησκευτικής τους μάθησης. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι οι προηγούμενες θρησκευτικές εμπειρίες, οι γνώσεις²¹ και τα βιώματα που έχουν οι ορθόδοξοι χριστιανοί μαθητές. Ωστόσο, όπως είπαμε παραπάνω, οι ορθόδοξοι χριστιανοί μαθητές έχουν εμπειρικές γνώσεις και βιώματα κυρίως από τη δική τους ορθόδοξη παράδοση και ως προς το περιεχόμενο και ως προς το τελετουργικό της, ενώ οι εμπειρίες τους για τις άλλες θρησκείες είναι από ελάχιστες έως μηδενικές.

Τα αναγκαία συναισθηματικά και συγκινησιακά στοιχεία επομένως, που απαιτούνται για την πρόκληση του ενδιαφέροντος και τη διεγερση των απαραίτητων κινήτρων για περαιτέρω μάθηση, δεν υπάρχουν στο θρησκευσιολογικό μοντέλο, διότι οι προσφερόμενες πληροφορίες δεν ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα των μαθητών ούτε μπορούν να αποτελέσουν προϋπόθεση για περαιτέρω εμβάθυνση, αφού, ως θρησκευτικά στοιχεία, δεν απαντούν στα υπαρξιακά και τα ηθικοπνευματικά τους ερωτήματα, ούτε ανταποκρίνονται στις θρησκευτικές τους ανάγκες. Με άλλα λόγια το θρησκευσιολογικό μοντέλο μπορεί να παρέξει μόνον απλές επιφανειακές πληροφορίες, που δεν έχουν τη δύναμη ούτε να επηρεάσουν ψυχοκινητικά και δημιουργικά τη

¹⁸ Βλ. Wolfgang Scheibe, Die reformpaedagogische Bewegung, 10. Aufl, Belz, Weinheim und Basel 1994, ο. 87- 90.

¹⁹ Βλ. Heinrich Scharrelmann, «Undogmatische Unterricht», oro: Dietrichjheo (Hrsg): Die Paedagogische Bewegung "von Kinde aus", Klinikhardt, Bad Heilbrunn/ Obb, 1963, ο. 102-104.

²⁰ Βλ. Εφημερ., «Ελευθεροτυπία»: 24. 01. 2005.

²¹ Βλ. G. Borich, Effective Teaching Methods, Columbus: Merrill 1988, ο. 33.

συμπεριφορά των ελληνορθόδοξων μαθητών, ούτε να αποτελέσουν υλικό για περαιτέρω επεξεργασία, δημιουργική μάθηση και γνώση.

Η παροχή, εξάλλου, μόνον πληροφοριών αντιστοιχεί στην πρώτη φάση της διαδικασίας της μάθησης. Η διδακτική διαδικασία όμως στο σχολείο, δεν μπορεί να σταματά στο πρώτο επίπεδο μάθησης και να περιορίζεται μονάχα στην απλή πληροφόρηση, αλλά πρέπει να προωθεί την μαθησιακή διαδικασία και στα επόμενα στάδια. Αυτό σημαίνει ότι, για να μπορεί να κατανοηθεί, να ταξινομηθεί και να αποθηκευτεί η οποιοδήποτε νέα διδακτέα ύλη και να γίνει γνώση, είναι ανάγκη να καλύπτει τις βασικές μαθησιακές προϋποθέσεις. Αν μια θρησκευτική πληροφορία δεν μπορεί να καλύπτει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αν δεν έχει νόημα και αξία γι' αυτούς, αν δεν απαντά στα υπαρξιακά τους ερωτήματα, αν δεν έχει σχέση με τις προηγούμενες εμπειρίες τους και δε βασίζεται σ' αυτές ούτε μπορεί να συνδεθεί με αυτές, δεν μπορεί να γίνει συνειδητή γνώση. Αυτό συμβαίνει, διότι δεν είναι δυνατό να επακουλουθήσει η αναγκαία για την κατανόηση της πληροφορίας περαιτέρω επεξεργασία, κριτική και συγκριτική ανάλυση. Σύμφωνα με τα παραπάνω δεδομένα της ψυχοπαιδαγωγικής έρευνας θεμελιώνεται η πεποίθηση ότι η πληροφοριακή μάθηση είναι μηχανιστική και «μικρής παιδευτικής σημασίας, αφού δεν ενεργοποιεί και δεν μετασχηματίζει τα γνωστικά σχήματα του μαθητή». Επιπλέον η μάθηση που προέρχεται από πληροφοριακής μορφής διδασκαλία «διατηρείται για ελάχιστο χρονικό διάστημα και δεν δίνει τη δυνατότητα μεταφοράς της καινούριας γνώσης σε νέες καταστάσεις... διότι περιορίζεται συνήθως σε συγκεκριμένα και λεπτομερή στοιχεία χωρίς καμιά προσπάθεια γενίκευσης, που να διευκολύνει τη μεταφορά». Γι' αυτό η «πληροφοριακή διδασκαλία» θεωρείται ανεπαρκής και ατελής και τονίζεται η «ανάγκη μετάβασης σε μορφές μάθησης που βασίζονται σε δεξιότητες της κριτικής σκέψης»²².

Η μάθηση σ' ένα δεύτερο επίπεδο (οργανωτικό) αφορά στην επεξεργασία των δεδομένων και στη διεύρυνση της μάθησης. Οι πληροφορίες συγκρίνονται, κατηγοριοποιούνται, ιεραρχούνται, αναζητούνται οι σχέσεις που τις συνδέουν με παλαιότερα γνωστικά εννοιολογικά σχήματα, που προσδίδουν στο πρωτογενές πληροφοριακό υλικό, οργάνωση και ολότητα. Το θρησκευτικό μάθημα, όμως, όπως είδαμε παραπάνω, δεν έχει τις προϋποθέσεις να περάσει σ' αυτό το επίπεδο μαθήσεως, επειδή δεν υπάρχουν προηγούμενες εμπειρίες και βιώματα, προκειμένου να αποτελέσουν τα παλαιότερα γνωστικά σχήματα, να γίνουν οι απαιτούμενες συγκρίσεις και να οργανωθεί η μάθηση σε ένα περαιτέρω δευτερογενές επίπεδο.

Στο τρίτο επίπεδο μάθησης (αναλυτικό) γίνονται οι εσωτερικές διεργασίες των σχέσεων με ερευνητικές διαδικασίες, με επεξεργασία των δεδομένων και με γενικεύσεις που αποτελούν υψηλό επίπεδο μάθησης. Ούτε σ' αυτό το επίπεδο μπορεί να λειτουργήσει το θρησκευτικό μοντέλο, διότι γενικεύσεις στα ηθικοπνευματικά στοιχεία των διαφόρων θρησκειών, που να έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα και το μέλλον των μαθητών δεν υπάρχουν στην γνωσιακή και βιωματική αποθήκη των μαθητών.

Στο τέταρτο επίπεδο (παραγωγικό) η οργανωμένη ήδη γνώση χρησιμοποιείται για να εξηγηθεί, να ερμηνευθεί και να αξιολογηθεί η ουσία του κάθε θέματος, ξεπερνώντας τις επιφανειακές δομές των δεδομένων. Εδώ προσφέρεται η δυνατότητα πρακτικής αξιοποίησης της μάθησης για επίλυση προβλημάτων όχι μόνον στο παρόν αλλά και στο μέλλον. Όπως καταλαβαίνουμε, το θρησκευτικό μοντέλο δεν έχει δυνατότητες αξιοποίησης και εφαρμογής, ούτε επιλύει υπαρξιακά

²² Βλ. Ηλ. Ματαγγουρα, Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, τόμ. Δεύτερος, Στρατηγικές Διδασκαλίας. Από την Πληροφόρηση στην κριτική σκέψη, Γ' εκδ., εκδ. Gutenberg Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα 1997, σ. 71.

προβλήματα, αφού ενδιαφέρεται μόνο για μια εξωτερική περιγραφή των αγνώστων για τον μαθητή θρησκειών του κόσμου²³.

Οι τέσσερις κατηγορίες γνωστικών δεξιοτήτων, που αφορούν όλες τις γνώσεις και όλα τα προς μάθηση μαθήματα, παραπέμπουν σε τέσσερα επίπεδα μάθησης με υψηλότερα μαθησιακά προϊόντα α) την πληρότητα πληροφοριών, β) τη δημιουργία εννοιών και κρίσεων, γ) τη διατύπωση γενικεύσεων και δ) την επίλυση προβλημάτων²⁴. Το Θρησκευολογικό πρότυπο διδασκαλίας και μάθησης, όμως σταματά μόνο στο πρώτο επίπεδο, εκείνο της πληροφόρησης.

Το θρησκευολογικό -καθαρά πληροφοριακό και γνωσιολογικό μοντέλο στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών- επομένως είναι ατελές, διότι απουσιάζουν οι προϋποθέσεις για μια περαιτέρω συστηματική επεξεργασία και βαθύτερη κατανόηση των πληροφοριών που προσκομίζει.

Στη θρησκευολογία δίνονται πληροφορίες για θρησκείες άγνωστες προς τις εμπειρίες των μαθητών, με μοναδικό σκοπό αφενός να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις περί του φαινομένου της θρησκείας, να μάθουν, δηλαδή, ότι ο άνθρωπος πάντοτε πίστευε σε κάποια θεότητα και αφετέρου να αποκτήσουν μια ανεκτικότητα στο πλαίσιο της θρησκευτικής ετερότητας. Ο μαθητής, όμως, αποκτά γνώση και εμπειρία και των δύο αυτών στοιχείων στο πλαίσιο της ορθόδοξης χριστιανικής αγωγής, αλλά και της θρησκευολογικής πληροφόρησης που παίρνει στη Β' Τάξη του Λυκείου, όπου διδάσκεται γενικές πληροφορίες για όλες τις μεγάλες θρησκείες της ανθρωπότητας. Από όλα τα παραπάνω κατανοούμε ότι το θρησκευολογικό μοντέλο, όχι μόνον δεν αρμόζει στην πολιτισμική και θρησκευτική ιδιαιτερότητα του ελληνορθόδοξου νέου και δεν μπορεί να καλύψει το σκοπό και τις απαιτήσεις της ελληνικής παιδείας, αλλά δεν περιέχει, επίσης τις απαραίτητες ψυχοπαιδαγωγικές προϋποθέσεις, ως γνωστικό αντικείμενο, για να αποτελέσει μάθημα στην ελληνική παιδεία. Σε ελάχιστες χώρες της Ευρώπης έχει εφαρμοσθεί και μάλιστα στην Αγγλία μετά την παταγώδη αποτυχία και τις επιδράσεις που είχε η εφαρμογή του, άρχισαν ήδη να σκέπτονται την αντικατάστασή του με ομολογιακό μοντέλο διδασκαλίας. Αυτό που πρέπει επίσης να επισημανθεί είναι η περιφρόνηση και η υποτίμηση που θα μπορούσε να υποστεί η ορθόδοξη πίστη με την εφαρμογή του θρησκευολογικού μοντέλου, αφού θα υποβιβάζονταν και θα εξομοιώνονταν στην συνείδηση της πλειοψηφίας του ελληνικού λαού από Αποκαλυπτική πίστη σε μία απλή θρησκεία.

Δ' Συμπεράσματα

Η διδασκαλία των θρησκευτικών σε όλες τις τάξεις αποκλειστικά με το θρησκευολογικό μοντέλο μπορεί να εξυπηρετήσει μόνο μία θρησκευολογική ενημέρωση και πληροφόρηση των μαθητών. Οι πληροφορίες, ωστόσο αυτές:

α) Δεν μπορούν να έχουν τα απαιτούμενα στοιχεία και τις προϋποθέσεις κάθε διδάξιμου αντικειμένου, δηλαδή, άμεση σχέση με τα θρησκευτικά και πολιτισμικά βιώματα καθώς και με τις προϋπάρχουσες ζώσες θρησκευτικές εμπειρίες των μαθητών.

β) Δεν μπορούν να απαντήσουν στα υπαρξιακά ερωτήματα τους.

γ) Δεν έχουν ελπίδα επιβίωσης ή επηρεασμού μέσα στη βουλευτική και συναισθηματική περιοχή της ανθρώπινης ύπαρξης.

δ) Θα αποτελούν, όπως όλες οι πληροφορίες, φευγαλέες και πρόσκαιρες εντυπώσεις.

²³ ό. π., σ. 71-73.

²⁴ ό. π., σ. 73.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις ισχύουν, διότι η θρησκευτική διάσταση του ανθρώπου, με τον πνευματικό χαρακτήρα της, έχει βαθιές ρίζες μέσα στην υπαρξιακή του δομή, έτσι ώστε, όπως αποδεικνύεται συχνά στην εποχή μας, μια θρησκευτική κατάρτιση που θα περιορίζεται στις ειδήσεις, τις πληροφορίες και την ιστορική ενημέρωση, να καλύπτει απλώς τον πρόσκαιρο εντυπωσιασμό, την περιέργεια και ίσως, σύμφωνα με όσα είπαμε, πολύ ελάχιστα και τη γνωσιολογική κατάρτιση του νέου ανθρώπου. Αυτή όμως η μηδενική στην ουσία, από απόψεως ζωντανής πίστεως και θρησκευτικής συνειδήσεως θρησκευτικότητα, που θα προσφέρει το θρησκευολογικό μοντέλο, σε μια πιθανή εφαρμογή του, στην πραγματικότητα δεν απαντά ούτε στις βαθύτερες και ουσιαστικές ανάγκες και αναζητήσεις του νέου, ούτε στους γενικότερους σκοπούς της ελληνικής Παιδείας, όπως αυτοί είναι καταγεγραμμένοι στο Νόμο 1566/1985. Θεωρείται βέβαιο, επομένως ότι η μετακίνηση του Θ. Μ. σε θρησκευολογική κατεύθυνση, δεν μπορεί να συντελέσει στην εκπλήρωση του ευρύτερου ηθικοκοινωνικού και πολιτισμικού στόχου, που ορίζει η συνταγματική απαίτηση για ανάπτυξη στο σχολείο της θρησκευτικής συνείδησης των Ελλήνων. Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι το παιδί δεν πρέπει να ενημερώνεται για την ύπαρξη, την ιστορία και την παράδοση και των άλλων θρησκειών. Αντίθετα, θεωρείται ωφέλιμο, ακριβώς για την ανάπτυξη μιας υγιούς, θρησκευτικής συνείδησης, στο πλαίσιο της διδασκαλίας της οικείας θρησκευτικής πίστεως, η μεθόδευση προγραμματισμένης διδασκαλίας στοιχείων πληροφοριακού και ιστορικού περιεχομένου, σχετικά με τις άλλες μεγάλες θρησκείες της ανθρωπότητας²⁵.

Στο μεγαλύτερο της τμήμα, όμως η θρησκευτική αγωγή για τα παιδιά των Ελλήνων Ορθοδόξων δεν μπορεί παρά να περνάει μέσα από την γνώση της ορθόδοξης χριστιανικής διαδρομής. Η νεοελληνική ταυτότητα, κατά τούτο, συναντιέται μόνο στον ορθόδοξο πολιτισμό, που βιώνεται, σε διαφορετικό βαθμό βέβαια, από το σύνολο του λαού και όχι από μια μερίδα ανθρώπων μόνο²⁶. Κεντρικό κριτήριο στις παραπάνω θεωρήσεις και θέσεις αποτελεί ο ίδιος ο ορθόδοξος μαθητής και η γενική ηθική και ανθρωπιστική αγωγή του. Αυτή η αγωγή, όμως, δεν μπορεί να είναι ξεκομμένη από το περιβάλλον, μέσα στο οποίο τα ίδια τα παιδιά ζουν και αναπτύσσονται²⁷. Τα μορφωτικά πρότυπα επομένως που αφορούν σ' αυτά τα παιδιά, είναι ανάγκη να στηρίζονται στην ελληνορθόδοξη παράδοση²⁸. Από την άλλη πλευρά, το Θ. Μ., εμπλουτισμένο όπως είναι με ένα συνδυασμό που συμπεριλαμβάνει και τον πολιτισμικό και τον ηθικοκοινωνικό προσανατολισμό, απαντά ικανοποιητικά στο

²⁵ Βλ. Εμμ. Περσελή, «Το μάθημα των θρησκευτικών σας χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης» στο περ. "Σύναξη", τεύχ. 66 (1998), σ. 43, όπου διαπιστώνεται ότι «τις δύο τελευταίες δεκαετηρίδες η θρησκευτική αγωγή σημείωσε σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες μια σημαντική και ραγδαία εξέλιξη, πρώτα σε ό,τι αφορά τα παιδαγωγικά κριτήρια και την προσέγγιση επιλογής και παρουσίασης της χριστιανικής διδασκαλίας και ζωής και στη συνέχεια της παρουσίασης και των άλλων παγκόσμιων θρησκειών στη σχολική διδακτική πράξη».

²⁶ Ιω. Κογκούλη, Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση κατά την πεντηκονταετία 1932-1982, Θεσσαλονίκη 1989, σ. 27. - Πρβλ. Ιω. Κονιδάρη, Η συνταγματική επιταγή για ανάπτυξη της θρησκευτικής συνειδήσεως, στο περ. Σύναξη, τεύχ. 66, Αθήνα 1998, σ. 37, όπου υποστηρίζεται ότι «το μάθημα πρέπει να εξακολουθήσει να διδάσκεται ως υποχρεωτικό, διότι η Ορθοδοξία αποτελεί διάσταση της εθνικής μας ταυτότητας, είναι συνυφασμένη με την Ιστορία του ελληνικού έθνους, αποτελεί ταυτόχρονα πολιτισμικό μέγεθος και ότι το μάθημα βοηθά τον μαθητή σε γενικότερους προβληματισμούς, του ανοίγει μια διάσταση τελείως διάφορη από εκείνη του άκρατου καταναλωτισμού που κάθε μέρα βιώνει».

²⁷ D. Mialaret, Εισαγωγή στις επιστήμες της αγωγής, μτφρ. Γ. Ζακόπουλου, Αθήνα 1966, σ. 156, όπου υπογραμμίζεται ότι ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αντιστοιχεί στην κουλτούρα, τις παραδόσεις και τις σύγχρονες ανάγκες της κοινότητας.

²⁸ Ιω. Κογκούλη, Διδακτική των Θρησκευτικών, Θεσσαλονίκη 1991, σ. 23.

ενδιαφέρον που υπάρχει τα τελευταία χρόνια τόσο στην Ελλάδα και την Ευρώπη όσο και στον υπόλοιπο κόσμο, στο θέμα της θρησκευτικότητας, που σχετίζεται άμεσα με την ενημέρωση και την αγωγή που προαναφέρεται μέσω της διδασκαλίας του Θ. Μ.²⁹.



²⁹ Βλ. Ηρ. Ρεράκη, «Η διδασκαλία των θρησκευτικών στις χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης», ό. π., σ. 85-104.