

Παιδαγωγική και διδακτική θεώρηση των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων του μαθήματος των Θρησκευτικών¹

Ιωάννας Κομνηνού,
Δρ Θεολογίας (Διδακτικής του μαθήματος των Θρησκευτικών),
Μέλος της Επιτροπής Παιδείας της ΠΕΘ

Εισαγωγή

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών που εισήχθησαν για πρώτη φορά στην υποχρεωτική εκπαίδευση το 2011 και, στη συνέχεια, αναθεωρήθηκαν και βελτιώθηκαν(;) το 2016 μετά την πιλοτική τους εφαρμογή, δίνουν έμφαση στην παιδαγωγική και διδακτική αναβάθμιση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Έτσι, ένα σημαντικό μέρος του κόπου που καταβλήθηκε αφορά στην εφαρμογή θεωριών μάθησης, διδακτικών μεθόδων και τεχνικών. Κύριο χαρακτηριστικό των προτεινόμενων προσεγγίσεων είναι η έμφαση σε ό,τι νέο και καινοτόμο στον τομέα της Διδακτικής.

Το ερευνητικό ερώτημα που προκύπτει είναι αν η εφαρμογή κάποιων θεωριών μάθησης ή η εισαγωγή διδακτικών μεθόδων και τεχνικών είναι κάτι νέο για το μάθημα των Θρησκευτικών και αν οι προσεγγίσεις αυτές είναι συνεπείς σε ό,τι αυτές έπρεπε να είναι. Στο πρώτο σκέλος του ερωτήματος η απάντηση είναι προφανής. Οι διδακτικές προσεγγίσεις που προτείνονται από τα νέα Προγράμματα Σπουδών δεν είναι κάτι καινοφανές, αλλά μια συγκέντρωση και κοινοποίηση στον ευρύτερο κλάδο όσων εφαρμόζονταν μεμονωμένα από πολλούς Θεολόγους που ακολουθούσαν τα προηγούμενα Αναλυτικά Προγράμματα. Διαφεύγει των ορίων του συγκεκριμένου άρθρου η καταγραφή παραδειγμάτων καλής πρακτικής που έχουν καταγραφεί για τις καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος των Θρησκευτικών τις τελευταίες δεκαετίες. Εφόσον, λοιπόν, η εισαγωγή καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων δεν αποτελεί κάτι νέο, η έρευνα μας αφορά στο δεύτερο σκέλος του αρχικού μας ερωτήματος που είναι η συνέπεια των προτεινόμενων διδακτικών μοντέλων, μεθόδων και τεχνικών με ό,τι αυτές είναι.

Σύμφωνα με τους συντάκτες των νέων Προγραμμάτων, το συγκεκριμένο εγχείρημα ακολουθεί την αντίληψη ότι η γνώση είναι διαδικασία. Αναφέρονται, μάλιστα, και οι απόψεις των θεμελιωτών του διαδικαστικού μοντέλου, όπως ο Dewey και ο Bruner. Αν, λοιπόν, τα προτεινόμενα Προγράμματα υιοθετούν το μοντέλο της διαδικασίας, με έμφαση στο πώς ο μαθητής μαθαίνει, τότε γίνεται αντιληπτό πόσο σημαντική είναι η ορθή υιοθέτηση μοντέλων, μεθόδων, διδακτικών ενεργειών και τεχνικών. Στη συνέχεια αναφερόμαστε συνοπτικά σε όσα διαπιστώσαμε από την έρευνά μας για την παιδαγωγική και διδακτική επάρκεια των νέων Προγραμμάτων, αναφέροντας κάποια ενδεικτικά παραδείγματα. Τέλος, στα συμπεράσματα παραθέτουμε τις προτάσεις μας για μια ουσιαστική βελτίωση της διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Ελλάδα.

Βασικά Χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων - Προγραμμάτων Σπουδών

¹ Άρθρο (υπό έκδοση) στο περιοδικό ΚΟΙΝΩΝΙΑ, τεύχος 4, 2016.

Σύμφωνα με όσα διαπιστώσαμε, το συγκεκριμένο Πρόγραμμα Σπουδών (Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου) είχε αφετηριακά προβλήματα. Η Κουτσελίνη υποστηρίζει ότι η διαδικασία ανάπτυξης προγραμμάτων δεν ξεκινά από το μηδέν, αλλά, κατά κανόνα, κάνουμε λόγο για προσαρμογή ή αναδόμηση του υπάρχοντος Προγράμματος(1). Τα νέα Προγράμματα επιχειρούν τόσο ριζικές αλλαγές, που αφενός δεν είναι πρακτικά εφαρμόσιμες και αφετέρου λειτουργούν εναντίον του μαθήματος, εφόσον δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν σε αυτές εκπαιδευτικοί και μαθητές. Επιπλέον, οι αλλαγές αυτές δεν ακολουθούν θεμελιακούς κανόνες ανάπτυξης Προγραμμάτων, καταλήγοντας σε ένα Πρόγραμμα που δημιουργεί περισσότερα προβλήματα από αυτά που επιχειρεί να λύσει.

Σύμφωνα με τον Hargreaves (2), τα κυριότερα χαρακτηριστικά ενός καλού Προγράμματος είναι η *συνοπτικότητα* και η *συνοχή* του. Η *συνοπτικότητα* αναφέρεται στο ποσό των γνώσεων και των δεξιοτήτων που περιλαμβάνονται σε ένα Πρόγραμμα. Εκεί, διαπιστώνουμε τα πρώτα προβλήματα, καθώς το Πρόγραμμα Σπουδών θέτει πολλούς στόχους αλλά και ο Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό περιλαμβάνει τόσο πολλές και σύνθετες δραστηριότητες, που είναι φανερό ότι παραπέμπει σε ένα βαρυφορτωμένο Πρόγραμμα, δυσλειτουργικό και πρακτικά ανεφάρμοστο. Η *συνοχή* αναφέρεται στις σχέσεις και τους δεσμούς που έχουν τα διάφορα μέρη μεταξύ τους (σκοποί, στόχοι, ύλη, δραστηριότητες, αξιολόγηση), κάτι που δεν συμβαίνει σε πολλές διδακτικές ενότητες των συγκεκριμένων Προγραμμάτων. Για παράδειγμα, στη Γ' Γυμνασίου στην ενότητα για τη «Χριστιανοσύνη στον σύγχρονο κόσμο», αναφέρεται ως προσδοκώμενο μαθησιακό αποτέλεσμα η δυνατότητα που πρέπει να αποκτήσουν οι μαθητές ώστε «να διακρίνουν και συγκρίνουν τις διαφορετικές εκφράσεις της χριστιανικής τέχνης και λατρείας». Στα βασικά θέματα, αναφέρουν τη «*Λατρεία και τέχνη στην Ανατολή και τη Δύση*», αλλά στις δραστηριότητες υπάρχει η αναφορά μόνο στα «*Γρηγοριανά μέλη*». Και το ερώτημα που προκύπτει είναι πώς θα μάθουν οι μαθητές να συγκρίνουν την Τέχνη Ανατολής - Δύσης, όταν η προτεινόμενη δραστηριότητα καλύπτει μόνο τη μια μορφή τέχνης; Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα τέτοιας σύγχυσης, εντοπίζουμε στη διδακτική ενότητα που αφορά στις εορτές στη Γ' Δημοτικού. Ως προσδοκώμενο αποτέλεσμα αναφέρεται η *αναγνώριση των εορτών και των θρησκευτικών συμβόλων*. Τα σύμβολα δεν αναφέρονται στον τίτλο του μαθήματος και δεν συνδέονται ουσιαστικά με τις εορτές που αποτελούν το περιεχόμενο του μαθήματος. Επιπλέον, στα βασικά θέματα αναφέρονται τα ονόματα του θεού σε δύο μονοθεϊστικές θρησκείες, χωρίς να είναι αντιληπτό πώς αυτό συνδέεται με τον τίτλο του μαθήματος που είναι οι *εορτές*. Συνεπώς, πρόκειται για μια άσχετη παράθεση πληροφοριών, χωρίς καμία ουσιαστική σχέση με το θέμα ή μεταξύ τους. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ένα πρόβλημα συνοχής των μερών του Προγράμματος αλλά και συνοχής του περιεχομένου των διδακτικών ενότητων.

Σημαντικά, ακόμη, χαρακτηριστικά των Αναλυτικών Προγραμμάτων και Προγραμμάτων Σπουδών είναι η *επιστημονικότητα*, η *συνέπεια*, η *λειτουργικότητα* και η *αποτελεσματικότητα*. Το νέο Πρόγραμμα για το μάθημα των Θρησκευτικών δεν πληροί τα πιο πάνω. Σημαντικά σφάλματα αποδεικνύουν σοβαρό επιστημονικό έλλειμμα, ενώ οι ελλείψεις υποδομής των σχολικών μονάδων το καθιστά μη λειτουργικό. Τα επιστημονικά θεολογικά σφάλματα απαντούν, κυρίως, σε προσπάθειες των συντακτών να παραθέσουν ετερόκλητο θρησκευολογικό υλικό κάτω από κοινές έννοιες. Για παράδειγμα, στη Γ' Δημοτικού, στη διδακτική ενότητα με τίτλο «*Θρησκευτικές εορτές: μέρες χαράς και σημασίες*» στην παράγραφο με τίτλο «*Αναγνωρίζοντας τα σύμβολα του θεού*», αναφέρονται το γιν και το γιάνγκ, που δεν είναι «*σύμβολα του θεού*». Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα συναντάμε στη διδακτική ενότητα που αφορά στο τέλος του κόσμου. Εκεί

αναφέρονται θρησκευόμενα, όπως ο Ινδουισμός, στον οποίο δεν απαντά η ιδέα του «τέλους του κόσμου».

Εκτός των παραπάνω, σημαντικό είναι το κριτήριο της *δημοκρατικότητας* (κατά πόσο γίνεται αποδεκτό ένα Πρόγραμμα, χωρίς να επιβάλλεται)(3). Από τις αντιδράσεις που έχουν καταγραφεί είναι φανερό ότι το Πρόγραμμα που επιχειρεί να εφαρμοστεί από το 2011 στο μάθημα των Θρησκευτικών έχει πολλά προβλήματα.

Παιδαγωγική θεώρηση των νέων Προγραμμάτων

Βασικός κανόνας της παιδαγωγικής επάρκειας των Αναλυτικών Προγραμμάτων και των Προγραμμάτων Σπουδών είναι η οργάνωση του μαθησιακού αγαθού σε μια διδακτική ακολουθία, που περιλαμβάνει μια σειρά από δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες αυτές πρέπει να είναι έτσι οργανωμένες, ώστε να εξασφαλίζεται μια λειτουργική διάταξη των διδακτικών ακολουθιών με την προοπτική επίτευξης των στόχων (βραχυπρόθεσμων, μεσοπρόθεσμων, μακροπρόθεσμων). Οι ακολουθίες αυτές αποτελούν χωριστές βαθμίδες, που αναπτύσσονται μέσα σε ένα καθορισμένο χρονικό πλαίσιο (πρόγραμμα τριμήνου, πρόγραμμα χρονιάς)(4). Οι στόχοι και οι αντίστοιχες διδακτικές ακολουθίες πρέπει να αναπτύσσονται με μια λογική σειρά από τα πιο απλά έως τα σύνθετα. Αν αυτός είναι ένας βασικός κανόνας της ανάπτυξης των Προγραμμάτων που αφορούν σε μια σχολική τάξη, πολύ περισσότερο αυτό ισχύει στην ανάπτυξη των Προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Έτσι οι στρατηγικές μιας αποτελεσματικής διδασκαλίας πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους την ηλικία και τα στάδια ανάπτυξης των μαθητών. Άλλωστε, όλοι οι θεωρητικοί των σταδίων (Piaget, Vygotsky, Erikson, Kohlberg), σε όποιες όψεις της ανάπτυξης και αν εστιάζουν, συμφωνούν ότι υπάρχουν διακριτά στάδια, που κλιμακωτά δηλώνουν ποιοτικά διαφορετικές αντιλήψεις, ικανότητες και πεποιθήσεις (5).

Από την έρευνά μας, διαπιστώσαμε ότι τα νέα Προγράμματα, προκειμένου να ενισχύσουν τη διαθρησκειακή προσέγγιση του μαθησιακού αγαθού, παραθέτουν ένα συνονθύλευμα θρησκευολογικών πληροφοριών (ασύνδετο τις περισσότερες φορές με το θέμα της εκάστοτε διδακτικής ενότητας) που δεν ανταποκρίνεται στις δεξιότητες των μαθητών στην ηλικία στην οποία απευθύνεται. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η πρώτη επαφή με το μάθημα των Θρησκευτικών των μαθητών της Γ' Δημοτικού. Από τη 2^η διδακτική ενότητα, που αναφέρεται στις *εορτές*, οι μαθητές καλούνται να μάθουν για τα βασικά καθήκοντα των Μουσουλμάνων και τις βασικές αρχές του Ισλάμ. Ταυτόχρονα μαθαίνουν για τον χώρο λατρείας και τις ιερές μέρες της θρησκείας αυτής. Στην ίδια διδακτική ενότητα καλούνται να μάθουν παρόμοιες πληροφορίες και για άλλες θρησκείες. Επίσης, στην ίδια διδακτική ενότητα οι μαθητές καλούνται να μάθουν τα βασικά χαρακτηριστικά του Ρωμαιοκαθολικισμού. Στην ίδια διδακτική ενότητα οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τη θρησκευτική Μεταρρύθμιση και να μάθουν για τον Λούθηρο, τον Καλβίνο και τον Ζβίγγλιο. Στην ίδια διδακτική ενότητα, επίσης, οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούν στα κοινά στοιχεία των θρησκειών που γνώρισαν σε αυτό το μάθημα και να ξεχωρίσουν το περιεχόμενο του αθεϊσμού, μονοθεϊσμού και πολυθεϊσμού. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, ότι η εισαγωγή των μαθητών της Γ' Δημοτικού στο μάθημα των Θρησκευτικών περιλαμβάνει μια σειρά θρησκευολογικών αναφορών, εντελώς ακατάλληλων για το γνωσιακό επίπεδο των μαθητών. Ενώ στα άλλα μαθήματα, όπως λόγου χάριν στην Ιστορία, οι μαθητές ξεκινούν από απλά θέματα (Μυθολογία: Ηρακλής, Θησέας κ.λπ.), κατάλληλα για την ηλικία των μαθητών, στο μάθημα των Θρησκευτικών οι συντάκτες των Προγραμμάτων ξεκινούν από πολυδιάστατα και δύσκολα θέματα, όπως αυτό της θρησκευτικής Μεταρρύθμισης στη Δυτική Ευρώπη και τα βασικά δόγματα των θρησκειών.

Αντίθετα, στο Λύκειο, όπου οι μαθητές είναι σε θέση να κατανοήσουν πιο σύνθετες και αφηρημένες έννοιες, υπάρχει απλή αναφορά στις εορτές και στους χώρους λατρείας των θρησκειών, πληροφορίες που είναι πλήρως κατανοητές και από μικρότερες ηλικίες.

Τα ίδια παρατηρούμε και στο Λύκειο. Αν και εισαγωγικά αναφέρεται ότι ο νέος στο Λύκειο *«Έχει την ικανότητα, δηλαδή, να στοχάζεται τις άδηλες όψεις της πραγματικότητας, να τις οργανώνει και να τις επεξεργάζεται σε θεωρητικό επίπεδο, αποδεσμευμένος από το συγκεκριμένο παρόν και τη χωροχρονική αμεσότητα»* (6), διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει αντιστοιχία με το περιεχόμενο του Προγράμματος. Έτσι, το θρησκευολογικό περιεχόμενο της Α' Λυκείου επικεντρώνεται σε πρακτικές πλευρές των θρησκευμάτων, όπως είναι οι γιορτές ή οι χώροι λατρείας, που στο προηγούμενο Αναλυτικό Πρόγραμμα τις συναντούσαμε στο Δημοτικό. Το ίδιο συμβαίνει και με κάποιες δραστηριότητες που δεν ταιριάζουν στην ηλικία του Λυκείου, αλλά στις ηλικίες του Δημοτικού ή του Γυμνασίου.

Είναι σαφές από τα πιο πάνω ότι η ανάπτυξη των Προγραμμάτων για το μάθημα των Θρησκευτικών, με αποκλειστικό σκοπό την ενίσχυση της θρησκευολογικής προσέγγισης χωρίς την ουσιαστική γνώση των σταδίων ανάπτυξης των μαθητών και των συνακόλουθων διδακτικών προτάσεων, καταλήγει προβληματική για τη διδασκαλία του μαθήματος. Ιδιαίτερα στο Δημοτικό, η πληθώρα των ετερόκλητων πληροφοριών είναι τέτοια, που δεν είναι απλώς παιδαγωγικά ακατάλληλα για την ηλικία των μαθητών, αλλά και πρακτικά αδύνατον να διδαχθούν στον διδακτικό χρόνο που προβλέπεται από το νέο Πρόγραμμα.

Θεωρίες μάθησης και μοντέλα διδασκαλίας

Αν και το νέο Πρόγραμμα για το μάθημα των Θρησκευτικών προβλήθηκε ως πρωτοποριακό διδακτικά, διαπιστώσαμε μια σειρά σημαντικών προβλημάτων που αφορούν στο διδακτικό πλαίσιο που ορίζουν οι προτεινόμενες θεωρίες και μοντέλα διδασκαλίας – μάθησης, όπως επίσης και στις διδακτικές τεχνικές. Αν και οι συντάκτες των Προγραμμάτων Σπουδών προτάσσουν την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση της γνώσης, στην πράξη υπάρχουν πλήθος δραστηριοτήτων που υπηρετούν την αντίθετη προσέγγιση, τη συμπεριφοριστική. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, μια ριζική αντίφαση μεταξύ θεωρίας και πράξης που διατρέχει ολόκληρο τον Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, οι συντάκτες των Προγραμμάτων ισχυρίζονται ότι *«...η φιλοσοφία του νέου ΠΣ στα Θρησκευτικά Λυκείου, έχοντας αφετηρία τις αρχές του πραγματισμού, με κάποιες επιρροές από τον υπαρξισμό, όπως ειπώθηκε, αξιοποιεί σύγχρονες προσεγγίσεις του εποικοδομητισμού και προωθεί διαδικασίες διερευνητικής και βιωματικής μάθησης, οι οποίες σχετίζονται με τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών, προάγοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη»* (7). Παρά τον ισχυρισμό για μια «σύγχρονη» κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, οι συντάκτες προτείνουν δραστηριότητες από λογισμικά του Υπουργείου Παιδείας και από ψηφιακούς πόρους του Φωτόδεντρου, που είναι ξεκάθαρα συμπεριφοριστικού τύπου. Διαπιστώνουμε, δηλαδή, μια σοβαρή σύγχυση στη διάκριση μεταξύ κονστρουκτιβισμού και συμπεριφορισμού. Αν, δηλαδή, το συμπεριφοριστικό μοντέλο υπαγορεύει την

εξάσκηση μέσα από ένα σχήμα αλληλεπίδρασης του τύπου «ερέθισμα – αντίδραση» (8), ο κονστρουκτιβισμός (9) αποβλέπει στην αυτορυθμιζόμενη και αναστοχαστική γνώση. Η συνύπαρξη κονστρουκτιβισμού και συμπεριφορισμού στις ίδιες διδακτικές ενότητες ακυρώνει το θεωρητικό υπόβαθρο και των δύο.

Είναι περιττή η επισήμανση της σημασίας μιας τέτοιας ριζικής αντίφασης, όταν μάλιστα καθορίζεται μέσω της συγκεκριμένης θεωρίας ολόκληρη η «φιλοσοφία» των νέων Προγραμμάτων.

Οι προτάσεις διδακτικών ενεργειών, τεχνικών και εργαλείων

Στην προηγούμενη παράγραφο διαπιστώσαμε την αντιφατικότητα και τη σύγχυση στο θεωρητικό διδακτικό υπόβαθρο των νέων Προγραμμάτων. Εκτός των προβλημάτων που διαπιστώθηκαν στις αντιφάσεις της φιλοσοφίας και της πράξης των νέων Προγραμμάτων για το μάθημα των Θρησκευτικών, σημαντικά σφάλματα εντοπίσαμε και στις προτεινόμενες διδακτικές ενέργειες και τις αντίστοιχες τεχνικές.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η χρήση του έντεχνου συλλογισμού (artfulthinking) στη διδασκαλία. Η αξιοποίηση του έντεχνου συλλογισμού δεν είναι κάτι νέο στο μάθημα των Θρησκευτικών καθώς υπάρχουν παραδείγματα καλής πρακτικής και από την εφαρμογή του προηγούμενου Προγράμματος (10). Στο νέο Πρόγραμμα διαπιστώνουμε μια έμφαση στη συγκεκριμένη τεχνική. Η αξιοποίηση των προγραμμάτων *visiblethinking* και *artfulthinking* προτείνεται σε πολλές διδακτικές ενότητες, αλλά δεν είναι ούτε ολοκληρωμένη ούτε ορθή, όπως τουλάχιστον τη σχεδίασαν οι παιδαγωγοί του Harvard (11). Αφετηριακό πρόβλημα είναι ο ορισμός της τέχνης από τους συντάκτες των Προγραμμάτων. Σύμφωνα με τους εμπνευστές της συγκεκριμένης τεχνικής, οι διδακτικές αυτές προσεγγίσεις αφορούν στον τρόπο αξιοποίησης της τέχνης στη σχολική τάξη για την καλλιέργεια της στοχαστικής διάθεσης των μαθητών. Η χρήση, όμως, φωτογραφιών (δημοσιογραφικών και όχι καλλιτεχνικών) αντί έργων τέχνης, δείχνει μια ουσιαστική σύγχυση των νέων Προγραμμάτων στην εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής. Διαβάζουμε, χαρακτηριστικά: *«Δίνονται στους μαθητές/στις μαθήτριες διάφορες φωτογραφίες (π.χ. οπαδών ποδοσφαιρικής ομάδας ή θαυμαστές σε συναυλία σε παραλήρημα, πασαρέλα ηθοποιών στο κόκκινο χαλί πριν την απονομή βραβείων Oscar, μιας φιλόζωης, ενός ζευγαριού ερωτευμένων κ.λπ.)»* ή *«Δίνονται διάφορες εικόνες-πίνακες (Σταύρωση, μάνα με παιδί, ιεραποστολή, συσσίτια, νοσοκόμος κ.λπ.)»* (12). Οι φωτογραφίες ηθοποιών ή φιλιάθλων ή συσσιτίων δεν είναι τέχνη. Ακόμη και στις περιπτώσεις που στα προγράμματα του Harvard, κατ' εξαίρεση, χρησιμοποιείται η φωτογραφία, αυτή είναι πολύ συγκεκριμένου είδους. Τέλος, είναι φανερό ότι οι συντάκτες των Προγραμμάτων δεν λαμβάνουν υπ' όψιν τους τις χρονικές προδιαγραφές τέτοιων προσεγγίσεων, προτείνεται δηλαδή ελάχιστος χρόνος, ώστε δεν είναι δυνατόν να έχουμε σε καμία περίπτωση ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα αδόκιμης εφαρμογής διδακτικών τεχνικών αφορά στον τρόπο με τον οποίο προάγεται η δημιουργική σκέψη (creativethinking). Είναι γεγονός ότι στις δεξιότητες του 21^{ου} αιώνα προβάλλεται, μεταξύ άλλων, η ανάγκη για την ενίσχυση της δημιουργικότητας (13). Μια σειρά από διδακτικές τεχνικές, που εστιάζουν στη δημιουργικότητα των μαθητών, προτείνονται σε παγκόσμιο επίπεδο και αντίστοιχα αναπτύσσεται το θεωρητικό τους πλαίσιο. Στο νέο Πρόγραμμα δίνεται έμφαση και στη δημιουργική (αποκλίνουσα) και στην κριτική (συγκλίνουσα) σκέψη. Αυτό, όμως, που διαπιστώσαμε είναι ένα συνονθύλευμα «δημιουργικών» δραστηριοτήτων, που δεν έχουν καμία σχέση με τις συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές, όπως αυτές κατανοούνται και εφαρμόζονται σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι, κάτω από τον τίτλο «δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης», προτείνεται να γράψουν οι μαθητές από δεξιά προς τα αριστερά. Αυτή η δραστηριότητα δεν έχει καμία σχέση με τις τεχνικές δημιουργικής σκέψης/γραφής και σε καμία περίπτωση δεν αποβλέπει στη δημιουργική έκφραση των μαθητών. Παρόμοια σύγχυση διαπιστώνουμε σε ολόκληρη την έκταση των Προγραμμάτων. Διαπιστώνουμε άγνοια στο τι σημαίνει συγκλίνουσα (κριτική) και αποκλίνουσα (δημιουργική) σκέψη και ότι πρόκειται για δύο αντίθετους/διαφορετικούς τρόπους σκέψης. Έτσι, προτείνονται σε δραστηριότητες «δημιουργικής» έκφρασης η «κριτική» αποτίμηση θεμάτων. Ένα άλλο παράδειγμα αφορά στη χρήση βασικών τεχνικών δημιουργικής σκέψης. Οι συντάκτες των νέων Προγραμμάτων προτείνουν «...«*Ιδεοθύελλα*» με τη λέξη παράδοση. Οι ιδέες των μαθητών/μαθητριών καταγράφονται στον πίνακα σε δύο στήλες: *θρησκευτικές - λαϊκές παραδόσεις*»(14). Σε μια τέτοια περίπτωση οι μαθητές καλούνται να ανακαλέσουν προηγούμενες γνώσεις και όχι να παραγάγουν νέες ιδέες. Η πρόταση της εφαρμογής της ιδεοθύελλας είναι άστοχη.

Άλλο ένα σφάλμα στην αξιοποίηση των διδακτικών προσεγγίσεων είναι η πρόχειρη και επιπόλαιη χρήση τους. Για παράδειγμα, η επίλυση προβλήματος (problemsolving) ακολουθεί συγκεκριμένα στάδια και εφαρμόζεται σε συγκεκριμένες περιπτώσεις. Δεν εφαρμόζεται σε περιπτώσεις, όπως αυτή που προτείνουν οι συντάκτες «*Ο σύγχρονος (δυτικός) πολιτισμός μπορεί να ερμηνευθεί χωρίς την συμβολή του Χριστιανισμού αναφορικά με τα δικαιώματα του ανθρώπου;*»(15). Σε μια τέτοια περίπτωση εφαρμόζουμε άλλες διδακτικές προσεγγίσεις.

Παρωχημένες διδακτικές προσεγγίσεις διαπιστώσαμε και στη χρήση των οπτικοακουστικών μέσων. Στα νέα Προγράμματα δεν ακολουθούν, τι συνιστά τον οπτικοακουστικό γραμματισμό και τους τρόπους αξιοποίησής του στη διδασκαλία, και χρησιμοποιούν τα βίντεο με τρόπο παρωχημένο. Δηλαδή, η προβολή μιας ταινίας, ολόκληρης ή σε απόσπασμα, και η συζήτηση για αυτή θεωρείται εδώ και πολλά χρόνια ξεπερασμένη διδακτικά. Η αξιοποίηση των ταινιών για διδακτικούς σκοπούς έχει τους δικούς της πλέον κανόνες που δεν ακολουθούνται στο συγκεκριμένο Πρόγραμμα.

Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών, σύμφωνα με όσα προτείνονται από τα νέα Προγράμματα, εστιάζουν σε διαδικτυακές πηγές πληροφοριών ή σε λογισμικά-ψηφιακούς πόρους. Σε ό,τι αφορά στη χρήση των λογισμικών και των ψηφιακών πόρων έχουμε ήδη αναφέρει ότι βρίσκεται σε ριζική αντίθεση με τη φιλοσοφία του κονστрукτιβισμού που υιοθετούν τα νέα Προγράμματα. Τα λογισμικά αυτά ενισχύουν την καθοδηγούμενη διδασκαλία που στηρίζεται στην μιχεβιοριστική θεωρία(16). Η διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών,επίσης,δίνει έμφαση σε τηλεδιασκέψεις και ιστοεξερευνήσεις. Εκεί διαπιστώνουμε κάποιες ασάφειες στη χρησιμοποιούμενη ορολογία. Για παράδειγμα, χρησιμοποιείται ο όρος «Ιστοεξερεύνηση μέσω διαδικτύου», ενώ αλλού ο όρος «Ιστοεξερεύνηση». Στη δεύτερη περίπτωση προτείνεται «ιστοεξερεύνηση» και εκτός του παγκοσμίου ιστού; Σε άλλη περίπτωση, αναφέρεται χαρακτηριστικά «*Στη συνέχεια, αναζητά και συλλέγει (γραπτώς ή ηλεκτρονικά) πληροφορίες για κάθε γιορτή*» (17). Η διαφορά «γραπτώς και ηλεκτρονικά» δεν είναι κατανοητή, εφόσον η ηλεκτρονική καταγραφή των πληροφοριών είναι γραπτό κείμενο. Εκτός του προβλήματος της ασαφούς ορολογίας, στα νέα Προγράμματα διαπιστώνουμε και ένα σημαντικό έλλειμμα στον τρόπο με τον οποίο οι ψηφιακές αυτές διδακτικές παρεμβάσεις λαμβάνουν χώρα. Για παράδειγμα, στην ιστοεξερεύνηση(Webquest) έχουμε βασικά στάδια, τα οποία δεν απαντούν πουθενά στο νέο Πρόγραμμα. Η ιστοεξερεύνηση φαίνεται να περιορίζεται στην απλή αναζήτηση πληροφοριών μέσω μηχανών αναζήτησης.

Παρόμοια προβλήματαορολογίας εντοπίσαμε και σε άλλες διδακτικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, ο όρος που χρησιμοποιείται στα ελληνικά για την απόδοση του αγγλικού debate είναι «αντιλογία» και όχι «αντιγωνία».

Από την έρευνά μας,επίσης, διαπιστώσαμε ότι προβάλλεται η χρήση διδακτικών τεχνικών χωρίςουσιαστική αναγκαιότητα. Για παράδειγμα, η χρήση εννοιολογικών χαρτών (conceptmap) είναι ένα πανίσχυρο εργαλείο δημιουργικής σκέψης που βοηθά στην αναπαράσταση και οργάνωση της γνώσης γύρω από μια έννοια ή ένα θέμα (18). Ιδιαίτερα, χρησιμοποιούμε τους εννοιολογικούς χάρτες όταν η σχηματική αποτύπωση βοηθά στην κατανόηση των σχέσεων μεταξύ εννοιών ή θεμάτων (19). Οι συντάκτες χρησιμοποιούν τους εννοιολογικούς χάρτες, σε περιπτώσεις που δεν υπάρχει κάποια τέτοια ανάγκη. Για παράδειγμα, η εννοιολογική χαρτογράφηση των ειδών της προσευχής είναι περιττή για μαθητές Α΄Λυκείου, που μπορούν να καταλάβουν τόσο απλές έννοιες χωρίς σχηματική αναπαράσταση. Εξαιρετικά περιττή είναι η σύσταση της χρήσης φωτογραφιών για να καταλάβουν οι μαθητές το περιεχόμενο της προσευχής («Λειτουργούν βοηθητικά εικόνες ανθρώπων που προσεύχονται»). Οι μαθητές της Α΄Λυκείου έχουν στο μυαλό τους εικόνες πιστών που προσεύχονται.Έτσι,δεν είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός τέτοια εποπτικά μέσα για να τους «βοηθήσει» να καταλάβουν τι είναι η προσευχή.

Συμπεράσματα

Τα νέα Προγράμματα Σπουδών για το μάθημα των Θρησκευτικών έχουν αφετηριακά προβλήματα σε ό,τι αφορά στη σύνταξη τους. Αν και προβλήθηκαν ως πρωτοποριακά από διδακτικής απόψεως, τα σφάλματα που διαπιστώσαμε είναι

σημαντικά. Αυτά τα σφάλματα αφορούν στη δομή τους, στην εφαρμογή της προτεινόμενης θεωρίας μάθησης και αντίστοιχης μεθόδου, στην ορθή εφαρμογή των διδακτικών τεχνικών και στη χρήση των εργαλείων. Θεωρούμε ότι τα νέα Προγράμματα του μαθήματος των Θρησκευτικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υποστηρίζουν ένα πλήθος διδακτικών προσεγγίσεων, που θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές, αν εφαρμόζονταν σωστά και στο μέτρο του εφικτού. Επίσης, είναι εκ των ων ουκ άνευ η αντιστοιχία όλων των δομικών στοιχείων του Προγράμματος με την προτεινόμενη θεωρία μάθησης.

Η πρότασή μας είναι να συνταχθούν εκ νέου τα Προγράμματα του μαθήματος και οι αντίστοιχοι οδηγοί Εκπαιδευτικού, εφόσον τα σφάλματα τους είναι δομικά, ώστε να μην μπορεί να τελεσφορήσει η οποιαδήποτε προσπάθεια βελτίωσής τους. Θεωρούμε ότι είναι απαραίτητη η συζήτηση για την επιλογή της κατάλληλης θεωρίας μάθησης και αντίστοιχης μεθόδου, εφόσον υπάρχουν δικαιολογημένες ενστάσεις για την κοστροκτιβιστική προσέγγιση. Πριν προχωρήσει, όμως, οποιαδήποτε προσπάθεια, πρέπει να προηγηθεί έρευνα αξιολόγησης του προηγούμενου Προγράμματος, ώστε να διαπιστωθούν τα θετικά και αρνητικά του σημεία και σε αυτά να βασιστεί η οποιαδήποτε αλλαγή. Τέλος, προτείνουμε το αυτονόητο, έναν ουσιαστικό και γνήσιο διάλογο με όλες τις ενδιαφερόμενες πλευρές, προκειμένου να συνταχθούν Προγράμματα που αβίαστα θα τα υιοθετήσουν οι εκπαιδευτικοί.

Βιβλιογραφία

1. Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μαίρη (2013). Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία, Αθήνα: Πεδίο, σ.132.
2. Harrgreaves, D. (1996). Coherence and manageability: Reflections on the national curriculum and cross-curricular provision. *The Curriculum Journal*, 2 (1), 33-41.
3. Ιωαννίδου – Κουτσελίνη, Μαίρη (2013). Αναλυτικά Προγράμματα και διδασκαλία, Αθήνα: Πεδίο, σ.21.
4. Minder, M. (2007). Λειτουργική διδακτική: Στόχοι, στρατηγικές, αξιολόγηση. Μετάφραση: Φοίβος Αρβανίτης, Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη, σ. 103.
5. Slavin, R. E. (2007). Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και πράξη, μετάφραση: Λίζα Εκκεκάκη, επιστημονική επιμέλεια: Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος, Αθήνα: Μεταίχιμο, σσ.60-61.
6. Οδηγός Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, Νέο Σχολείο, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα 2016, σ.29
7. Οδηγός Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, Νέο Σχολείο, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα 2016, σ.17.
8. Πόρποδας, Κ. (1991). *Γνωστική Ψυχολογία*. τ.2, Αθήνα: ιδιωτική έκδοση.
9. Βυγκότσκι, Λ. (1993). *Σκέψη και γλώσσα*, μτφρ. Α. Ρόδη, Αθήνα: εκδ. Γνώση.
- Βυγκότσκι, Λ. (1998). *Ο νους στην κοινωνία*. μτφρ. Ά. Μπίμπου, Αθήνα: εκδ. Gutenberg.

- Βυγκότσκι, Λ., Λεόντιεφ, Α. & Ελκόνιν, Ντ. (2003). *Η σοβιετική ψυχολογία για την ανάπτυξη του παιδιού*, μτφρ. Ε. Βαγενάς, Αθήνα: εκδ. Σύγχρονη Εποχή.
10. Κομνηνού, Ι., Σπαλιώρας, Κ. (2016). Δημιουργική ενεργοποίηση των μαθητών διαμέσου των τεχνών: Ο έντεχνος συλλογισμός (ArtfulThinking) στη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 4(3), 194-207.
 11. ArtfulThinking: ProjectZero/HarvardUniversity (<http://www.pz.harvard.edu/>: προσπελάστηκε 1/12/2016).
 12. Οδηγός Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, Νέο Σχολείο, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα 2016.
 13. Trilling, B., Fadel, C. (2009). *21st Century Skills - Learning for Life in Our Times*, United States, San Francisco, Jossey –Bass.
 14. Οδηγός Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, Νέο Σχολείο, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα 2016.
 15. Οδηγός Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, Νέο Σχολείο, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα 2016.
 16. Χατζηγεωργίου, Γ. (2012). *Γνώθι το curriculum: Γενικά και ειδικά θέματα αναλυτικών προγραμμάτων και διδακτικής*. Αθήνα: Διάδραση.
 17. Οδηγός Εκπαιδευτικού, Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου, Νέο Σχολείο, Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Αθήνα 2016.
 18. Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
 19. Derbentseva, N., Safayeni, F., & Cañas, A. J. (2006). Concept maps: Experiments on dynamic thinking. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(3).