

ΚΡΙΣΕΙΣ ΕΠΙ ΤΟΥ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟΥ
ΑΠΟ ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ¹

Δρ Ιωάννης Φύκαρης²,
Επίκουρος Καθηγητής
Διδακτικής Μεθοδολογίας
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

1. Εισαγωγικές Επισημάνσεις

Κύρια πρόθεση του παρόντος κειμένου αποτελεί η κριτική προσέγγιση επί του νέου «Προγράμματος Σπουδών» του Μαθήματος των Θρησκευτικών (ΜτΘ), το οποίο εισήγαγε το τρέχον διδακτικό έτος, το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων, στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας.

Για τη δόμηση του παρόντος κειμένου, αλλά και της κριτικής προσέγγισης που επιχειρείται αξιοποιούνται κριτήρια της «συγκριτικής» και της «περιγραφικής» διερεύνησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων, κατά τις επιταγές της Παιδαγωγικής Επιστήμης.

Εξ υπαρχής, επίσης, επισημαίνεται ότι οι απαρχές του Αναλυτικού Προγράμματος, κατά τον J. Dolce (1998) στο βιβλίο του «*Lehrplandes Abendlandes*», πρέπει να αναζητηθούν στην εποχή της προκλασικής Αθήνας. Επομένως, η ύπαρξη του Αναλυτικού Προγράμματος έχει μια ιστορία 2500 ετών.

Διαχρονικά, επίσης, οι κύριες αρχές στη βάση των οποίων συντάσσονται τα Αναλυτικά Προγράμματα είναι: α) η ιστορικότητα της κοινωνικής αλλά και επιστημονικής εμπειρίας και β) η επικέντρωση στη βασική δομή του περιεχομένου και του προσανατολισμού του.

Θεμελιωτής του Αναλυτικού Προγράμματος των νεοτέρων χρόνων ήταν ο Johann Amos Comenius (Κομένιος), ο οποίος καθόρισε ως βασικά μαθήματα: τη μητρική γλώσσα (ομιλία, ανάγνωση, γραφή), την Αριθμητική και τα Θρησκευτικά³.

Εξελικτικά ο κορυφαίος Αμερικανός παιδαγωγός John Dewey έθεσε τους κύριους άξονες σχεδιασμού των Αναλυτικών Προγραμμάτων, οι οποίοι συνοψίζονται στα εξής: α) Σύνδεση, μέσω ανάλογων προσαρμογών, των φυσικών απόψεων και ιδεών του παιδιού-μαθητή με τις επιστημονικές θέσεις των ειδικών, β) ενίσχυση της ηθικότητας των μαθητών και όχι απλώς να έχουν ιδέες για την ηθικότητα, γ) επιδίωξη μεθοδικής οργάνωσης των γνώσεων των μαθητών, δ) οργάνωση του προσανατολισμού και της στοχοθεσίας με βάση το δεδομένο ότι η επίτευξη των στόχων ~~δεδομένων~~ του Αναλυτικού Προγράμματος έχουν

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

² Ο συγγραφέας συμμετείχε στην «*Επιτροπή της Εκκλησίας της Ελλάδος διά τον διάλογον ώ προς τό μάθημα τών Θρησκευτικών συμφώνως προς τήν Απόφασιν της Ίεραρχίας τοῦ Ὀκτωβρίου 2016*», η οποία συνεκλήθη στις 21-10-2016 σε μία συνεδρία, όπου και κατέθεσε τις απόψεις που αναπτύσσονται στο παρόν κείμενο.

³ Cheteau, I. (1983). *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί* (μτφρ. Κωνσταντίνος Κίτσος). Αθήνα: Εκδόσεις Γλάρος., σελ. 145.
Reble, A. (2005). *Ιστορία της παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα.

μια προβολή στους μαθητές την επόμενη 15ετία από τότε που διδάσκονται τα δεδομένα του περιεχομένου του⁴.

Βασική, επίσης, επισήμανση αποτελεί ότι η «**Διδακτική**» είναι το επιστημονικό πλαίσιο στη βάση του οποίου μελετάται το κύριο αντικείμενο ενασχόλησής της που είναι η «**διδασκαλία**». Επομένως, η «διδασκαλία» είναι το ενέργημα της «Διδακτικής», εντός του οποίου ενέχεται, ως δομική ουσία αρχών, θεωριών και μεθόδων η λειτουργικότητα της Διδακτικής. Στο πλαίσιο, επομένως, της διδασκαλίας εμπεριέχονται όλες οι επιμέρους εκφάνσεις του διδάσκειν, δηλαδή το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι διδακτικές μέθοδοι, ο διδακτικός χρόνος, τα σχολικά εγχειρίδια και τα μέσα διδασκαλίας⁵.

2. Κύριες αναγκαιότητες του ΜτΘ

Λαμβάνοντας υπόψη και τα όσα εισαγωγικά προαναφέρθηκαν επισημαίνονται οι ακόλουθες αναγκαιότητες για το ΜτΘ:

A) Η αρίσטי δεδομένη υποχρεωτικότητα συμμετοχής του ΜτΘ στα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας. Εξάλειψη του υποχρεωτικού χαρακτήρα του ΜτΘ από τα Αναλυτικά Προγράμματα της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης συνεπάγεται την περιθωριοποίηση ενός μέρους της ζωής του ανθρώπου, αυτού του εγγενούς θρησκευτικού του συναισθήματος, παράγοντας που είναι αδύνατον να παραθεωρηθεί από την επίσημα παρεχόμενη εκπαίδευση. Το γεγονός αυτό λαμβάνεται σοβαρά υπόψη σχεδόν από όλες τις χώρες της Ευρώπης, ακόμη κι από εκείνες, όπως για παράδειγμα η Γαλλία, που διαχρονικά έχουν εκφράσει διαφοροποιημένες απόψεις σχετικά με το ΜτΘ στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια εκπαίδευση της χώρας τους⁶.

B) Η ζώσα ανάγκη ακριβούς δομικού προσδιορισμού του ΜτΘ, σε επίπεδο παιδαγωγικών, διδακτικών, κοινωνικών και θεολογικών αρχών, σε όλα τα επίπεδα και τις εκφάνσεις του.

Γ) Η δόμηση σαφών αξόνων επί των οποίων θα τεκμηριώνονται οι επιλογές της οργανωτικής δομής του προσανατολισμού και των περιεχομένων του ΜτΘ, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα το πλαίσιο των προϋποθέσεων και των δομών της ελληνικής κοινωνίας, που συνδέονται άμεσα με τις προοπτικές και τις προϋποθέσεις του ΜτΘ. Τονίζεται ότι η Ελλάδα, ως οργανωμένη και συντεταγμένη κοινωνία και πολιτεία, έχει τα δικά της ιδιαίτερα κοινωνικο-πολιτισμικά, ιστορικά αλλά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά, που δεν πρέπει να συγχέονται με τα ισχύοντα σε άλλες χώρες. Στο σημείο αυτό είναι χαρακτηριστική η θέση του Σεβασμιωτάτου Μητροπολίτου Μεσσηνίας κ. Χρυσόστομου, ο οποίος στην εισήγησή του, στις 5-11-2012, ενώπιον της Ιεραρχίας της Εκκλησίας της Ελλάδος, σχετικά με το ΜτΘ αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: «...*με νηφαλιότητα και γνώμονα την πνευματική και πολιτισμική παράδοσιν της Χώρας μας να απαντήσουμε εις τα προβαλλόμενα ερωτήματα... αποφεύγοντες να μιμηθώμεν εξ αντιγραφής εκπαιδευτικά πρότυπα άλλων Ευρωπαϊκών χωρών, ακρίτως και αβασανίστως, καθότι ιστορικώς ίσχυον*

⁴Dewey, J. (1971). *The child and the curriculum. The school and society*. Chicago-London: The University of Chicago Press.

⁵Fleming, M. & Levie, W. (1998). *Instructional message design: Principles from the behavioral sciences, educational technology*. Englewood Cliffs: New Jersey.

Elliott, J. (2000). *The curriculum experiment- Meeting of challenge of social change*. Buckingham: Open University Press.

⁶ Κομνηνού, Ι. (2014). *Η ευρωπαϊκή διάσταση της σχολικής θρησκευτικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝΟΕΚΔΟΤΙΚΗ.

και ισχύουν διαφορετικά πολιτισμικά συντεταγμένα και αντιλήψεις κατανόησης της ζωής και της ανθρώπινης κοινωνίας μεταξύ της Χώρας μας και των άλλων Ευρωπαϊκών χωρών...».

Δ) Η ανταπόκριση των δεδομένων του ΜτΘ στην αναπτυξιακή δυναμική των μαθητών, δεδομένης, πέραν των σχετικών επιστημονικών τεκμηριώσεων και της Παύλειας αναφοράς «*Ότε ήμνην ήπιος, ως νήπιος ελάλουν, ως νήπιος εφρόνουν, ως νήπιος ελογιζόμεν. Ότε δε γέγονα ανήρ, κατήργησα τα του νηπίου*» (Κορ. Α', 13, 11).

Ε) Σεβασμόστη διαχρονικότητα των χαρακτηριστικών της ελληνικής κοινωνίας και παράδοσης.

3. Βασικοί σχολιασμοί και κρίσεις επί του ισχύοντος προγράμματος του ΜτΘ στην Ελληνική Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Βασική κριτική στο εισαχθέν Πρόγραμμα του ΜτΘ το τρέχον διδακτικό έτος στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ελλάδας είναι ότι **έχει ασαφή δομικό πλαίσιο και προσανατολισμό, σύγχυση γνωσιακού περιεχομένου, συμπλήμα γνωσιακών δεδομένων διαφόρων θρησκειών και δογμάτων ατάκτως και ασυνεχώς τοποθετημένων και χωρίς λογική ακολουθία στις επιμέρους τάξεις και βαθμίδες εκπαίδευσης. Κινείται, επίσης, σε ένα ασαφές πλαίσιο γνωσιο-διδακτικής «ανοικτότητας» και προσδιορισμού. Τελικά, είναι απρόβλεπτο και απροσδιόριστο το τι θα αποκομίσει ο μαθητής, που διδάσκεται το μάθημα, ως θρησκευτική γνώση και μαθησιακή εμπειρία.**

Ειδικότερα:

Α) **Έχει ασαφή δομική βάση.** Συγκεκριμένα αναφέρεται στο ισχύον πρόγραμμα ότι βασικός προσδιορισμός του ΜτΘ είναι: «*Η Ορθόδοξη παράδοση, αλλά διαφοροποιείται από την κατήχηση, διασώζοντας εύλογες και αναγκαίες ισορροπίες ανάμεσα στο οικείο και στο έτερο χωρίς να μετατρέπει το μάθημα σε θρησκευτολογία*»⁷.

Η διατύπωση αυτή δεν προσδιορίζει τον ουσιαστικό προσανατολισμό του ΜτΘ. Κινείται σε ένα πλαίσιο ασάφειας και ουσιαστικής γνωσιακής και νοηματοδοτικής σύγχυσης, χωρίς να ανταποκρίνεται στα ουσιαστικά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας και της δόμησής της, στη βάση των διαχρονικών αρχών της ελληνορθόδοξης παράδοσης, αλλά και τις επιταγές του Συντάγματός της, οι οποίες βρίσκονται εν ισχύ. Η ελληνική κοινωνία ουδέποτε λειτούργησε απωθητικά προς τον διαφορετικό και τον έτερο. Αποδεχόμενη τα νάματα του Ευαγγελίου είδε πάντοτε τον έτερο ως συνάνθρωπο, σύμφωνα με την ουσία που έδωσε σε αυτήν τη σχέση η χριστιανική διδασκαλία, την οποία και κατέστησε παράδοσή της και στήριξη της κοινωνίας της.

Η βάση της δομής και του προσανατολισμού του ΜτΘ πρέπει να στηρίζεται σαφώς στα δεδομένα της Ορθόδοξης παράδοσης, ως βασική ουσία συνέχειας του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και της κοινωνικής συνοχής.

Β) **Το όλο δομικό περιεχόμενο του ΜτΘ στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών χαρακτηρίζεται ως «Πρόγραμμα Διαδικασίας» και όχι ως «Αναλυτικό Πρόγραμμα».** Επισημαίνεται και διευκρινίζεται στο σημείο αυτό ότι υπάρχει ουσιαστική επιστημονική παιδαγωγική διαφορά μεταξύ των δύο αυτών τύπων προγραμμάτων, η οποία έγκειται στα εξής:

Το **«Αναλυτικό Πρόγραμμα»** επιχειρεί τη συστηματοποίηση της εκπαιδευτικής και διδακτικής διαδικασίας, με οριοθετημένο τρόπο τόσο της στοχοθεσίας όσο και των

⁷Υπουργική Απόφαση 143575/Δ2 «Πρόγραμμα Σπουδών του ΜτΘ στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο» ΦΕΚ 2920/13-9-2016.

περιεχομένων μάθησης, ώστε να ικανοποιούνται τόσο τα δεδομένα των μαθητών όσο και της κοινωνίας⁸.

Το «**Πρόγραμμα Διαδικασίας**» διακατέχεται από το χαρακτηριστικό της «ανοικτότητας» και την τάση ενός περισσότερο γενικευμένου και όχι άμεσα και σαφούς προσδιορισμένου προσανατολισμού. Δεν χαρακτηρίζεται, δηλαδή, από σαφή πλαισίωση των διδακτικών περιεχομένων, τα οποία διαμορφώνονται σε ένα πλαίσιο θεματικών προσεγγίσεων, η καθεμία εκ των οποίων αντιπροσωπεύει μια επιμέρους γνωστική περιοχή. Σε αυτόν τον τύπο προγραμμάτων η έμφαση δεν δίνεται στη διδακτική αναφορά του περιεχομένου, αλλά στην ψυχική εξέλιξη των μαθητών, μέσω της αναζήτησης των εμπειριών τους. Στηρίζεται στη λογική ότι ο μαθητής πρέπει να αναπτύξει συγκεκριμένες νοητικές και γνωστικές ικανότητες και όχι να αποθηκεύσει γνώσεις ή να αλλάξει τη συμπεριφορά του προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση. Αυτό που κυρίως επιδιώκεται με το Πρόγραμμα είναι να λειτουργήσει ο μαθητής, αξιοποιώντας διάφορους τρόπους σκέψης παρά να μαθαίνει συγκεκριμένα αντικείμενα. Αυτό, όμως, αποτελεί σοβαρό ζήτημα για το περιεχόμενο του ΜτΘ, το οποίο απαιτεί τη λογική και ιστορική ακολουθία δεδομένων του γνωστικού του υπόβαθρου, προκειμένου να μην υπάρχουν ασάφειες και παρερμηνείες, που θα οδηγήσουν τη σκέψη του μαθητή σε στρεβλώσεις επί της και περί την διδασκαλία της πίστewς τους ή γενικότερα επί και περί του θρησκευτικού φαινομένου⁹.Αυτού του τύπου Πρόγραμμα εφαρμόστηκε για το ΜτΘστην εκπαίδευση της Αγγλίας και κρίθηκε ως αναποτελεσματικό¹⁰.

Στην ανωτέρω, επίσης, λογική υφέρπει και η πρόβλεψη του Προγράμματος να μην υπάρχει σχολικό εγχειρίδιο¹¹ γιατους μαθητές, με προτάσεις προς τους εκπαιδευτικούς-διδάσκοντες του ΜτΘ να αναζητήσουν μόνοι τους το πλαίσιο στο οποίο θα δομήσουν την κάθε ενότητα. Η έλλειψη όμως διδακτικού εγχειριδίου δημιουργεί σύγχυση, ασυνέχεια, μη ελεγχιμότητα του μαθησιακού περιεχομένου και της ποιότητας της γνώσης που αποκτούν οι μαθητές ως γνωσιακή παρακαταθήκη για τη μελλοντική τους υπόσταση και συγκρότηση, σχετικά με την πίστη τους και το εν γένει θρησκευτικό φαινόμενο και περιεχόμενο. Συνεπώς, το σχολικό εγχειρίδιο είναι απαραίτητο και είναι στην ευχέρεια του εκπαιδευτικού να το αξιοποιήσει και να το προσαρμόσει ανάλογα με τις συνθήκες της διδασκαλίας του.

Γ) Στα νέα Προγράμματα του ΜτΘ στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση υπάρχει **σύγχυση προσδιορισμού και προσανατολισμού του μαθήματος**. Ειδικότερα, στα προγράμματα γίνεται αναφορά ότι το μάθημα «*δεν είναι ομολογιακό, δεν είναι κατηχητικό,*

⁸Westphalen, K. (1982). *Αναμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων* (μτφρ. ΙωάννηςΠυργιωτάκης). Θεσσαλονίκη: ΕκδόσειςΑφοιΚυριακίδη.

Billmer, M. & Show, K. (1999). *The challenge of educational change: Limitations and potentialities*. Oxford: Pergamon).

⁹Γιατο «ΠρόγραμμαΔιαδικασίας» βλέπεσχετικά:

Holt, M. (2003). *Curriculum workshop: An introduction to whole curriculum planning*. London: Routledge&Kegan Paul.

Skilbeck, M. (2002). *Core curriculum for the common school*. London: Institute of education- University of London.

Skilbeck, M. (2004). *Schoolbasedcurriculumdevelopment*. London: Harper&Row.

¹⁰OFSTED (2010). *Transforming Religious Education: Religious education in schools 2006-2009*. London: Office for standards in Education.

OCA (2004). *Religious Education: The non- statutory National framework*. London.

¹¹Το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας & Θρησκευμάτων προτίθεται αντί σχολικού εγχειριδίου να δημιουργήσει «φάκελο μαθήματος».

αλλά ούτε και θρησκευολογικό», συνδυαστικά με μια ασαφή θεώρηση της ανάπτυξης της «κριτικής δυναμικής αξιοποίησης από τους μαθητές» των προτασόμενων δεδομένων του μαθήματος¹². Η υπάρχουσα λογική των προγραμμάτων του ΜτΘ δημιουργεί εννοιολογική σύγχυση, αντικατάσταση των αντικειμενικών δεδομένων του θρησκευτικού φαινομένου από υποκειμενικές θεωρήσεις των μαθητών και, επιπλέον, κατάργηση κάθε ιστορικής λογικής ακολουθίας των θρησκευτικών γεγονότων. Επίσης, η δομική επιδίωξη των νέων Προγραμμάτων του ΜτΘ για μη κατηχητικότητα, μη ομολογιακότητα, μη θρησκευολογικότητα, με αντιστάθμισμα αλλαγή του τρόπου, δηλαδή της μεθόδου, διδασκαλίας του, ελέγχεται ως διδακτικά αβάσιμη. Κανένα υπουργείο παιδείας δεν μπορεί να επιβάλει- ίσως μόνο να προτείνει- τον τρόπο/μέθοδο διδασκαλίας κανενός μαθήματος, διότι αυτή η επιλογή έγκειται στον εκπαιδευτικό, σε συνάρτηση με το μαθητικό του δυναμικό και τη στοχοθετική προοπτική, που θέλει να προσδώσει στην εκάστοτε διδασκαλία του.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονισθεί και κάτι ιδιαίτερος σημαντικό που εμφανίζεται στα νέα Προγράμματα του ΜτΘ. Συγκεκριμένα, καταγράφεται ότι για το Μάθημα των Θρησκευτικών προτάσσονται ως «**νέες μεθοδολογίες για τη διδασκαλία του μαθήματος**» τα εξής: «α) **Ανάπτυξη ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος διδασκαλίας, με έμφαση στη διερευνητική και ανακαλυπτική μέθοδο, που ενθαρρύνεται από τη νομαδοσυνεργατική και την επικοινωνιακή-βιωματική διδασκαλία, β) Ανάπτυξη ενός πολυθεματικού διδακτικού πακέτου με πολλαπλά διδακτικά μέσα και με παράλληλη αξιοποίηση όλων των σύγχρονων δυνατοτήτων των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ)**» (ΦΕΚ 2920/13-9-2016. Τεύχος Β, σελ. 30863).

Επί των δεδομένων αυτών είναι αναγκαίο να διευκρινιστούν τα εξής:

I. Η **διερευνητική και ανακαλυπτική μέθοδος** δεν μπορούν να θεωρηθούν καινοτομία των Προγραμμάτων, αλλά ούτε και της διδασκαλίας του Μαθήματος των Θρησκευτικών. Είναι μέθοδοι που υπάρχουν διαχρονικά και, επιπλέον, χρησιμοποιούνται ήδη από τους εκπαιδευτικούς, που δίδασκαν το ΜτΘ, πριν την εφαρμογή του νέου προγράμματος. Μάλιστα, ανάλογες αναφορές υπάρχουν και στο προηγούμενο Πρόγραμμα του 2003, με εφαρμογή για την περίπτωση του ΜτΘ το 2006, το λεγόμενο και Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Επίσης, οι προαναφερθείσες μέθοδοι **δεν χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία**, όταν επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό, **προκειμένου να οδηγήσουν σε μια άλλου είδους γνώση, αλλά σε διαφορετική διδακτική διαδικασία για την απόκτηση της ήδη υπάρχουσας γνώσης από τους μαθητές**. Δηλαδή, με τις μεθόδους αυτές οι μαθητές δεν δημιουργούν νέα γνώση, αλλά ανακαλύπτουν την ήδη υπάρχουσα γνώση με διαφοροποιημένες διαδικασίες.

Επί παραδείγματι με την αξιοποίηση της **διερευνητικής και ανακαλυπτικής μεθόδου** οι μαθητές δεν αποκτούν μια άλλη από την ισχύουσα γνώση για τον Τριαδικό Θεό, αλλά θα κατανοήσουν τη δεδομένη γνώση περί του Τριαδικού Θεού, όχι με έναν άμεσο τρόπο από τον εκπαιδευτικό (π.χ. μετωπική διδασκαλία), αλλά μέσω διεργασιών περισσότερο συμμετοχικών.

II. Η δυνατότητα **χρήσης πηγών και εκπαιδευτικού υλικού** δεν αποτελεί καινοτομία των νέων Προγραμμάτων. Διαχρονικά, οι εκπαιδευτικοί είχαν και έχουν τη δυνατότητα να προστρέξουν σε ανάλογες πηγές και εκπαιδευτικό υλικό. Το γεγονός ότι τους δίνεται, κατά

¹²Υπουργική Απόφαση 143575/Δ2 «Πρόγραμμα Σπουδών του ΜτΘ στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο» ΦΕΚ 2920/13-9-2016, σελ. 30861.

κάποιον τρόπο, έτοιμο και άμεσο προς εκπαιδευτική χρήση εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς μια τεχνικού χαρακτήρα διευκόλυνση, αλλά αυτό σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να λογισθεί ως καινοτομία του νέου προγράμματος του ΜτΘ. Άλλωστε και τα προηγούμενα προγράμματα του 2006 συνοδεύονται από σχετικό εκπαιδευτικό λογισμικό έτοιμο προς χρήση από τους εκπαιδευτικούς.

III. Οπωσδήποτε, επίσης, θα πρέπει να διευκρινιστεί τι νοείται ή καλύτερα τι υποκρύπτεται με την αναφορά στην **«ανάπτυξη ενός πολυτροπικού περιβάλλοντος διδασκαλίας, που ενθαρρύνεται από την ομαδοσυνεργατική και την επικοινωνιακή-βιωματική διδασκαλία»**. Η προσοχή πρέπει να δοθεί όχι τόσο στο επίθετο «πολυτροπικό» και όχι στην «διδασκαλία», όσο στο ουσιαστικό που προσδιορίζει, δηλαδή στο «περιβάλλον διδασκαλίας». Πρόκειται για δυο τελείως διαφορετικά θέματα. Το **«πολυτροπικό περιβάλλον διδασκαλίας»** αφορά, κατά κύριο λόγο, το περιβάλλον διδασκαλίας, δηλαδή την προέλευση των μαθητών, την κουλτούρα ή την πνευματικότητα που προωθείται, το είδος των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται κατά τη διδασκαλία. Αντίθετα, η **«πολυτροπική διδασκαλία»** αφορά διαφορετικούς διδακτικούς τρόπους για τη διδασκαλία του ίδιου ή συναφών διδακτικών αντικειμένων. Έτσι, για τη γνώση του Τριαδικού Θεού στην περίπτωση του «πολυτροπικού περιβάλλοντος διδασκαλίας» ο κέντρο βάρους δίνεται περισσότερο στο πώς προσαρμόζεται η έννοια, ως μάθηση, από μαθητές διαφορετικής κουλτούρας ή θρησκείων ή θρησκευτικών πεποιθήσεων. Στην περίπτωση της «πολυτροπικής διδασκαλίας» η έμφαση δίνεται στη διδασκαλία του ίδιου θέματος με διαφορετικούς τρόπους, ώστε να καταστεί πιο εύληπτο το προς διδασκαλία αντικείμενο στους μαθητές.

Κατόπιν των ανωτέρω διευκρινίσεων καθίσταται σαφές ότι ζητούμενο της διδασκαλίας δεν είναι πρωταρχικά το «πώς» θα διδαχθεί το μάθημα, αλλά το «τι» θα αναδειχθεί ως «γνώση» από το μάθημα και με ποια προοπτική. Η δε αναζήτηση από τους εκπαιδευτικούς πηγών και σχετικού εκπαιδευτικού υλικού, που στα νέα Προγράμματα του ΜτΘ προβάλλεται ως καινοτομία, ούτε καινοτομία μπορεί να θεωρηθεί, ούτε καν καινοφάνεια, για τους λόγους που ήδη προαναφέρθηκαν.

Δ) Στα νέα Προγράμματα του ΜτΘ διαπιστώνεται **ανορθολογική μεθοδολογική οργάνωση, η οποία κινείται στη λογική «όλα μαζί και από λίγο»**, με ένα συνονθύλευμα πολλών και διαφορετικών γνώσεων προερχόμενων από διαφορετικές θρησκείες και δόγματα, χωρίς λογική ακολουθία. Και όλα αυτά από την Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η ανυπαρξία αλληλουχίας των δεδομένων θα έχει ως φυσικό επακόλουθο ο μαθητής να μην δύναται να συνδέσει και να κατανοήσει την εξελικτική πορεία της θρησκευτικής του ταυτότητας. Ίσως επιτύχει ένα σύνολο αποθηκευμένων γνώσεων και τάσεων, χωρίς όμως ουσιαστική εμπέδωση του θρησκευτικού νοήματος. Ουσιαστικά, αυτό που υπάρχει είναι ασύνδετες γνωσιακές αναφορές, που μόνο σε ασάφεια μπορούν να οδηγήσουν, όπως θα αποδειχθεί και από παραδείγματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Ε) Σε συνδυασμό με τα όσα αναφέρουμε παραπάνω, η γενικότερη εικονογράφηση, που προωθείται μέσω των νέων Προγραμμάτων του ΜτΘ, είναι τελείως αποπροσανατολιστική και συγκεχυμένη και είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει σε ασάφεια τους μαθητές.

Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι σύμφωνα με τους εκπροσώπους της Κοινωνικής Σημειωτικής Halliday, Kress, VanLeeuwen¹³ η επικοινωνία μεταξύ του δημιουργού μιας

¹³Halliday, M.A.K. (2004). *An introduction to functional grammar*. New York: Routledge.

εικόνας και του θεατή της εικόνας αυτής δεν είναι αυθαίρετη, αλλά εμπρόθετη και απαιτεί από τους συμμετέχοντες να καταστήσουν τα μηνύματα τους κατανοητά, επιλέγοντας μια μορφή έκφρασης εύκολα αποκωδικοποιήσιμη στους άλλους. Η μορφή αυτή, δηλαδή, ο τρόπος έκφρασης, ορίζεται από το κοινωνικό, το πολιτισμικό και το ψυχολογικό πλαίσιο του δημιουργού της εικόνας, το οποίο, όμως, θα πρέπει να αντιστοιχεί με αυτό του θεατή. Το πλαίσιο αυτό ορίζεται από το περιβάλλον και τις εμπειρίες-οπτικές και μη- των συμμετεχόντων στην επικοινωνία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάδειξη έργων τέχνης ως επικουρικών της διδασκαλίας συνδέεται με τα Προγράμματα Σπουδών, όπως επισημάνθηκε μέσω της λειτουργικότητας του προγράμματος «ArtfulThinking» του Πανεπιστημίου του Harvard. Η εισαγωγή, επίσης, των πολυτροπικών κειμένων στα σύγχρονα διδακτικά εγχειρίδια αναδεικνύει σταδιακά την ανάγκη για κατανόηση του οπτικού μέσου και του τρόπου λειτουργίας του, την αισθητική εκτίμηση της εικόνας και την ικανότητα έκφρασης μέσω αυτής¹⁴.

Επί του προκειμένου οι εικόνες, που εντάσσονται στα νέα Προγράμματα του ΜτΘ, το μόνο που επιτυγχάνουν είναι να αποπροσανατολίσουν τον μαθητή από τη θεολογική προσέγγιση του περιεχομένου του μαθήματος, διαμορφώνοντας ένα πλαίσιο «ουδετερότητας». Κατ' επέκταση, προσδίδουν έναν χαρακτήρα «ουδετερόθηρσο». Η πλειοψηφία των απεικονιζομένων προσώπων έχουν ουδέτερη έκφραση, χωρίς προσδιορισμό και ουσιαστικό προσανατολισμό. Μια τέτοια προσέγγιση κατά τον Arnhem δημιουργεί στον μαθητή αποπροσανατολισμό από το νόημα του διδασκόμενου αντικειμένου, ασάφεια και απεμπλοκή από το μαθησιακό περιεχόμενο, ως αξιοποιήσιμο μέσο για την καθημερινή του ζωή στο παρόν και στο μέλλον¹⁵.

Επίσης, η θεματική αντιμετώπιση της χριστιανικής πίστεως, με την ταυτόχρονη παράθεση και σύγκριση ιδεολογιών, διαφόρων ομολογιών και θρησκευτών δημιουργεί σοβαρά προβλήματα κατανόησης από τους μαθητές, τα οποία ενισχύονται έτι περαιτέρω με τη χρήση της «θεματικής-κοινωνιολογικής» ανάλυσης, που αξιοποιείται στα νέα προγράμματα, συνδυαστικά με την ταυτόχρονη κατάργηση της ιστορικής εξελιξιμότητας των θρησκευτικών γεγονότων. Αυτό έχει ως συνέπεια την αποσπασματικότητα του προς μάθηση περιεχομένου, αλλά και δυσχέρεια κατανόησης από τους μαθητές, εξαιτίας του γεγονότος ότι ζητείται από αυτούς να κατανοήσουν ταυτόχρονα πολλαπλά και ετερόκλητα γνωσιακά αντικείμενα. Το αποτέλεσμα είναι μια φαινομενολογική, πληροφοριακού χαρακτήρα προσέγγιση, η οποία παραπέμπει σε επιπόλαια και επιφανειακή επαφή του μαθητή με το γνωσιακό περιεχόμενο. Παραπέμπει, ουσιαστικά, σε μια ουδέτερη και ασαφή αντίληψη του θρησκευτικού φαινομένου, χωρίς εστιακή νοηματοδότηση, αλλά μια ουδέτερου χαρακτήρα γενίκευση, όπου, σύμφωνα με τα νέα Προγράμματα του ΜτΘ, η συμμετοχή «όλων των μαθητών»- δηλαδή όλων των θρησκευτικών τάσεων- είναι εφικτή. Στην ουσία, δηλαδή, πρόκειται για έναν καταφανέστατο θρησκευτικό συγκρητισμό, με τον

Kress, G. & vanLeeuwenTh. (2010): *Η Ανάγνωση των Εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο.

¹⁴Χοντολίδου, Ε. (1999). «Εισαγωγή στην έννοια της πολυτροπικότητας». *Γλωσσικός Υπολογιστής*, Περιοδική Έκδοση του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας για τη Γλώσσα και τη Γλωσσική Αγωγή. Τεύχος 1. Αριθμός 1. Σελ. 115-117.

Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Ν. (2008). *Το θέμα και το θύμα. Γλώσσα, εκπαίδευση και ΜΜΕ*. Αθήνα: Εκδόσεις Εμπειρία Εκδοτική.

¹⁵Arnhem, R. (2005). *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Όρασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο.

Arnhem, R. (2007). *Οπτική Σκέψη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.

χαρακτήρα του «θρησκευτικά ουδέτερου». Ωστόσο, ελέγχεται κατά πόσο «ουδέτερη» μπορεί να χαρακτηριστεί αυτή η θεώρηση, ακόμη και με την όποια πιθανή επικάλυψη της επιστημονικής αντικειμενικότητας.

Τα ανωτέρω συνδυάζονται και με το σοβαρό πρόβλημα συσσώρευσης όλων των θρησκευτικών παραμέτρων των διαφόρων θρησκειών και δογμάτων κατά τρόπο ανοργάνωτο και ασυνεχή, χωρίς καμία άλλη λογική πέραν της ασαφούς και συγχυστικής θεματικής αντιμετώπισης του θρησκευτικού φαινομένου.

Με τα προαναφέρθηεντα δεν συνεπάγεται η άρνηση της αναφοράς και στις άλλες θρησκείες, εξαιτίας της ύπαρξης στο ελληνικό σχολείο αλλόδοξων και αλλόθρησκων μαθητών-άσχετα αν αποτελούν μειοψηφία και αφορά περίπου το 10% του συνόλου του μαθητικού δυναμικού-, αλλά αυτό, αφενός δεν πρέπει να καταργεί τις δομικές αναφορές του ελληνικού κοινωνικού πλαισίου δεδομένων της παράδοσης, της ιστορικότητας και της διαχρονικότητάς της, αφετέρου, πρέπει να γίνεται με τρόπο παιδαγωγικά ορθολογικό, εύληπτο για τους μαθητές και στη βάση συγκρότησης των γεγονότων.

Ταυτόχρονα, από την επιστημονική ερευνητική ανάλυση, προκύπτει ότι οι στόχοι των νέων Προγραμμάτων έχουν χαρακτήρα κοσμικό, ανθρωποκεντρικό, πολιτικό, κοινωνικό, πολυπολιτισμικό και καθόλου Χριστοκεντρικό. Κάθε δε αναφορά στην Ορθόδοξη χριστιανικότητα κρίνεται ως κατηχητική ή ομολογιακή. Υφέρει, δηλαδή, ένα είδος «ορθοδοξομαχίας».

Στο πλαίσιο αυτό, μέσω των νέων Προγραμμάτων του ΜτΘ, οι μαθητές οδηγούνται γνωσιακά σε μια μαθησιακή ασυνέχεια, με συνέπεια ένα συνονθύλευμα περιγραφικών, ετερόκλητων, ασύνδετων και ασυνεχών γνώσεων που δεν οδηγεί, τελικά, σε κανένα ουσιαστικό μαθησιακό αποτέλεσμα, ως προς τη νοσηματοδότηση του θρησκευτικού γεγονότος και φαινομένου. Επικρατεί μια άνευρη, ανούσια και, εν τέλει, αποπροσανατόλιστη μάθηση, στο επίπεδο βέβαια που αν και εφόσον επιτυγχάνεται. Η γενικότερη προοπτική δημιουργεί μια συγχυστική τάση, με κατεύθυνση προς τη θεώρηση ότι όλες οι θρησκευτικές διαστάσεις και θρησκείες- κατ' επέκταση και τα «πιστεύω»- τίθενται στην ίδια βάση. Επομένως, το μήνυμα που αναδύεται είναι ότι όποια κι αν είναι τα δεδομένα της θρησκείας, που θα ακολουθήσει ο μαθητής, θα οδηγηθεί στην ίδια σωτηριολογική επίτευξη, μέσω της επίτευξης μιας υποτιθέμενης και αβέβαιης κοινωνικής αρμονικής συνύπαρξης.

Προς επίρρωση των προαναφερθέντων κατατίθενται ακολούθως ορισμένα παραδείγματα από τα νέα Προγράμματα του ΜτΘ, με την επισήμανση ότι δεν αποτελούν επιλεκτικά παραδείγματα, τα οποία αν διορθωθούν θα αναιρέσουν οποιαδήποτε δυσλειτουργία του Προγράμματος. Είναι δείγματα απλώς, που αντικατοπτρίζουν το σύνολο και τη δομική υπόσταση του Προγράμματος, το οποίο ακριβώς επειδή πάσχει στην κατασκευαστική του δομή δεν είναι δυνατό να διορθωθεί στα επιμέρους του τμήματα. Άλλωστε, πολλοί¹⁶ πλέον, που μελέτησαν σε βάθος τα νέα Προγράμματα του ΜτΘ έχουν αναφέρει πλήθος παραδειγμάτων, στοιχεία που δηλώνουν ότι δεν πρόκειται για ορισμένες μόνο αστοχίες του προγράμματος, αλλά για δομικό πρόβλημα που αυτό ενέχει.

Ειδικότερα:

¹⁶ Είναι σημαντικό να αναφερθούν οι καίριες επισημάνσεις, οι οποίες έτυχαν ευρείας αποδοχής, επί του θέματος αυτού, από τον Σεβασμιώτατο Μητροπολίτη Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου κ. Ιερόθεο, τις οποίες ανέπτυξε και κατέθεσε τόσο προς τη Διαρκή Ιερά Σύνοδο, όσο και προς την Ιεραρχία της Εκκλησίας της Ελλάδος (12-1-2016 & 9-3-2016 αντίστοιχα), με ακρίβεια και επιστημονική μεθοδικότητα και συνέπεια.

- ✓ Από το πρόγραμμα της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, Ενότητα: «Θρησκευτικές γιορτές: μέρες γεμάτες χαρά και σημασίες» (ΦΕΚ 2920/13-9-2016, σελ. 30871).

Στην ενότητα αυτή δεν υπάρχει τίποτε που να παραπέμπει στην Ορθοδοξία. Αντίθετα, η στοχοθεσία, το περιεχόμενο και οι δραστηριότητες που προτείνονται οδηγούν στην απόλυτη σύγχυση τους μαθητές, δίνοντας τους γενικές αναφορές από πολυεπίπεδα δεδομένα. Συγκεκριμένα:

Α) Δεν διευκρινίζεται ο προσανατολισμός της θρησκευτικής γιορτής και το ουσιαστικό της περιεχόμενο, ούτε η νοηματοδότησή της στον Ορθόδοξο Χριστιανισμό. Η έμφαση δίνεται στο γεγονός και όχι στην ουσία.

Β) Υπάρχει ένα συνονθύλευμα εννοιών και μια «συμπλοκή» παραμέτρων διαφορετικών θρησκειών.

Γ) Από τις γιορτές των Χριστιανών δεν αναφέρονται τα Χριστούγεννα, το Πάσχα, ο Δεκαπενταύγουστος, η γιορτή Αγίων από τα συνήθη ονόματα των μαθητών παρά μόνο η γιορτή των Τριών Ιεραρχών, γιατί συνήθως «πάμε στο σχολείο αλλά δεν κάνουμε μάθημα».

Δ) Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίσουν σύμβολα από διάφορες θρησκείες και συγκεκριμένα από τον Χριστιανισμό τον Σταυρό- το αρχικό γράμμα της λέξης «σταυρός» στο Πρόγραμμα είναι γραμμένο με μικρό γράμμα και όχι με κεφαλαίο, δηλωτικό ότι το προσεγγίζουν ως σχήμα και όχι με το σωτηριολογικό του περιεχόμενο- τον Ιχθύ, την Ναυς και την Άμπελο. Ταυτόχρονα, οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν το άστρο του Δαυίδ, την Ημισέληνο, το Αραβούργημα με το όνομα του Αλλάχ, την ινδουιστική Σβάστικα, το Γιν και το Γιανγκ, τον Λωτό και τον Τροχό.

Ε) Συνδυαστικά, οι μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, θα πρέπει να μάθουν τα ονόματα του Θεού των Μουσουλμάνων και των Εβραίων και συγκεκριμένα: τα 99 ονόματα του Αλλάχ, τον Αδωνά, τον Ελοχίμ.

ΣΤ) Επιπλέον, οι μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου θα πρέπει από την ενότητα αυτή να μάθουν το Ρος Ασανά και το Ιντ αλ φιτρ: το τέλος του Ramadam των Μουσουλμάνων.

Όλα τα ανωτέρω δημιουργούν μια τάση περιγραφικότητας πολλαπλών και ετερόκλητων θρησκευτικών δεδομένων, που είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσουν σε σύγχυση τους μαθητές της Γ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, δηλαδή μαθητές 9 ετών, αλλά και σε θρησκευτική αμάθεια και σαφώς σε πλήρη αποπροσανατολισμό από τον Ορθόδοξο χριστιανισμό.

- ✓ Από το πρόγραμμα της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου, Ενότητα: «Μαθητές και δάσκαλοι» (ΦΕΚ 2920/13-9-2016, σελ. 30899).

Στην ενότητα αυτή γίνεται μια γενική και αόριστη αναφορά για τα σχολεία του κόσμου, με αναφορές στα σχολεία της Φινλανδίας, στις Φαβέλες της Βραζιλίας, στα σχολεία της Αφρικής, της Ινδίας και του Αφγανιστάν (!). Οι αναφορές κινούνται σε ένα πλαίσιο αυθαίρετης γενικευτικότητας και χωρίς κανένα θρησκευτικό περιεχόμενο. Επί τούτων βασικό αναδυόμενο ερώτημα αποτελεί το γιατί οι αναφορές αυτές να αφορούν το ΜτΘ και όχι ένα οποιοδήποτε άλλο μάθημα, όπως, για παράδειγμα, το μάθημα της Κοινωνικής & Πολιτικής Αγωγής.

Το σημαντικό, ωστόσο, είναι ότι, ταυτόχρονα με την προαναφερθείσα αόριστη και αποπροσανατολιστή θρησκευτικά γενικευτικότητα, παρουσιάζεται και ο Θεάνθρωπος Χριστός ως διδάσκαλος, αλλά σε ισότιμη βάση με τον Βούδα, τον Λάο Τσε και τον Μωάμεθ. Παρουσιάζονται ως ένα σύνολο διδασκάλων. Αυτό αποδεικνύεται από την ταυτόχρονη

παρουσίαση σε ισομερή βάση στις διδασκαλίες τους. Αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι ταυτόχρονα με τη διδασκαλία του Χριστού για το «Όποιος από εσάς θέλει να γίνει πρώτος πρέπει να γίνει δούλος όλων» (Μκ 10, 35-45), πέραν από το ερώτημα σχετικά με το πώς θα αντιληφθούν οι μαθητές την έννοια «δούλος», η ανωτέρω αναφορά συνδέεται άμεσα και ταυτόχρονα στην ενότητα με τη διδασκαλία του Βούδα: «Μοναχοί μου, η φθορά είναι ο νόμος των πραγμάτων. Μην εγκαταλείπετε τον άοκνο αγώνα σας» (Ντίγκα- Νικάγια XVI, 6, 7). Συσχετίζεται, επίσης, με τη διδασκαλία του Λάο Τσε «Μην προτιμάς τους σπουδαιούς και ο λαός δεν θα μαλώνει», αλλά και του Μωάμεθ «Σας αφήνω έναν νόμο σαφή και ωφέλιμο, το βιβλίο του θεού και το παράδειγμα του προφήτη του» (Από τα τελευταία λόγια του Μωάμεθ, σύμφωνα με τον Ιμπ-Ισχάκ). Αποδεικνύεται επομένως η πλήρης υποβάθμιση του Σωτήρος Χριστού και ο απόλυτος αποπροσανατολισμός των μαθητών. Η όποια περαιτέρω κριτική περιττεύει.

Είναι, επίσης, χαρακτηριστικό ότι στις δραστηριότητες της ενότητας, μεταξύ άλλων προτείνεται να ρωτήσουν οι μαθητές τον δάσκαλό τους «πώς επέλεξε το επάγγελμά του», οδηγώντας τη σκέψη των μαθητών της Ε΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου (ηλικίας 11 ετών) στην αντίληψη ότι και οι προαναφερθέντες δάσκαλοι, οι οποίοι ταυτίζονται και καθίστανται ισότιμοι, δίδαξαν ως επαγγελματίες.

- ✓ Από το πρόγραμμα της Β΄ τάξης του Γυμνασίου, Ενότητα: «Μπορούν οι άνθρωποι να εικονίζουν τον Θεό;» (ΦΕΚ 2920/13-9-2016, σελ. 30941).

Η έναρξη της ενότητας γίνεται με προσέγγιση στην εικονική πραγματικότητα της τηλεόρασης και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, τα κόμικς και τα γκράφιτι και ακολούθως με προσέγγιση του θέματος: «Η ειδωλολατρεία στη σύγχρονη εποχή». Επισημαίνεται ότι δεν υπάρχει καμιά αναφορά σε θρησκευτική διάσταση, παρά η έννοια της «ειδωλολατρίας» περνά στους μαθητές ως μια ρεαλιστικότητα κι ένα γεγονός. Δεν τίθεται θέμα κριτικής ή άρνησης, αλλά προσέγγισης.

Στην ενότητα επίσης αυτή είναι εμφανές να τονιστεί τι προτείνονται από το πρόγραμμα ως δραστηριότητες με τις οποίες πρέπει να ασχοληθούν οι μαθητές. Ειδικότερα:

-Ιδεοθύελλα για τα «είδωλα στη ζωή μας».

-Συζήτηση θέματος: «Το ζήτημα των ειδώλων σήμερα».

-Προβολή επιλεγμένων σκηνών- χωρίς όμως να διευκρινίζονται ποιες είναι οι σκηνές αυτές, αλλά επαφίεται στον κάθε εκπαιδευτικό κατά πώς κρίνει να επιλέξει- από τις ταινίες: α) του Αντρέι Ταρκόφσκι «Αντρέι Ρουμπλιώφ» (1969). Β) του Γιάννη Σμαραγδή «El Greco» (2007), γ) της Μαρίας Χατζημιχαήλ-Παπαλιού «Εγώ ο Πανσέληνος: Ένας φανταστικός βίος» (2014).

-Μαύρος, κόκκινος και κίτρινος Χριστός: Εικόνες από όλα τα μέρη του κόσμου.

Τα επίθετα μαύρος, κόκκινος και κίτρινος είναι εκτός εισαγωγικών, που σημαίνει ότι γίνονται αποδεκτά ως έχουν. Δηλαδή, για έναν Χριστό μαύρο, κίτρινο, κόκκινο και όχι με τη μεταφορική σημασία ότι ο Χριστός ήρθε να σώσει όλους τους ανθρώπους. Αυτό σημαίνει ότι τα επίθετα θα έπρεπε να είναι εντός εισαγωγικών. Η αναφορά δεν είναι λεπτομέρεια δευτερευούσης σημασίας, αλλά κύριας ουσίας και νοηματοδοτικού περιεχομένου. Ο Χριστός υπήρξε ως πρόσωπο επί της γης με συγκεκριμένα μορφολογικά χαρακτηριστικά. Αυτά πρέπει να γίνουν επακριβώς κατανοητά από τους μαθητές. Ο τρόπος, όμως, που παρουσιάζονται είναι σαφές ότι οδηγεί σε σύγχυση και αποπροσανατολισμό τους ως προς το Ορθόδοξο χριστιανικό περιεχόμενο της πίστεώς τους.

-Διερεύνηση της θέσης των συμβόλων στην ιουδαϊκή συναγωγή.

-Διερεύνηση της θέσης των συμβόλων στο τζαμί.

Επί των ανωτέρω δεδομένων πρέπει να επισημανθούν τα εξής: α) Το ζήτημα σε κάθε περίπτωση δεν είναι η τεχνοτροπική απεικόνιση του Θεού, αλλά η ουσία και η νοηματοδότηση της απεικόνισης. Β) Η όλη δομή της ενότητας οδηγεί σε απόλυτη σύγχυση τους μαθητές, ως προς τις έννοιες της εικονομαχίας, αλλά και σε αναληθείς ταυτίσεις με απεικονιστικές καταστάσεις άλλων θρησκειών. Γ) Το τι τελικά θα αποκομίσει ο μαθητής από την ενότητα αυτή κινείται προς την κατεύθυνση της απόλυτης αβεβαιότητας.

- ✓ Από το πρόγραμμα της Β΄ τάξης του Γυμνασίου, Ενότητα: «Ποιος είναι ο Θεός των Χριστιανών: «*Τίνα με λέγουσιν άνθρωποι είναι;*» (ΦΕΚ 2920/13-9-2016, σελ. 30943-30945).

Στην ενότητα γίνεται αναφορά στο «θεανδρικό πρόσωπο του Χριστού» και όχι στο Θεανθρώπινο, αφήνοντας να εννοηθεί η προτεραιότητα του φύλου και όχι της ανθρωπίνης υπόστασης.

Επίσης, οι δραστηριότητες τις οποίες καλούνται να υλοποιήσουν οι μαθητές τους οδηγούν και σε αυτήν την περίπτωση σε σύγχυση και αβεβαιότητα. Ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες δραστηριότητες που προτείνονται στο σχετικό πρόγραμμα:

-Μετασχηματισμός βιβλικού κειμένου σε είδηση εφημερίδας, αστυνομική αναφορά, επιστολή.

-Επικαιροποίηση βιβλικών κειμένων με κριτική υποκρισίας και ανάθεσης αποστολών.

-Ανακριτική καρτέλα για πρόσωπα κειμένων, όπως η Σαμαρείτισσα, ο Άσωτος, ο τυφλός.

-Κύκλος «κουτσομπολιού ή κατάκρισης» για πρόσωπα των διηγήσεων.

-Παρουσίαση παγωμένων εικόνων που δείχνουν την αξία του ήλιου στη ζωή μας.

- ✓ Χαρακτηριστικό, επίσης, παράδειγμα ενότητας, από σωρεία άλλων αναφορών, από τα νέα Προγράμματα του ΜτΘ, είναι της Α΄ τάξης του Λυκείου, το οποίο φέρει τον τίτλο «*Αποκάλυψη*», Ενότητα 1.1.

Στις προτεινόμενες διδακτικές δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας αναφέρεται ότι η διδακτική εστίαση πρέπει να γίνει: «*στην Αποκάλυψη του Θεού στον Χριστιανισμό και στις άλλες θρησκευτικές παραδόσεις*»¹⁷. Από αυτό προκύπτει ότι στο νέο Πρόγραμμα του ΜτΘ στο Λύκειο προωθείται η γνώση προς τους μαθητές ότι η αποκάλυψη του Θεού δεν συνέβη μόνο εν Χριστώ Ιησού, αλλά υπάρχει εξίσου και στα άλλα θρησκευόμενα. Άρα, ο μαθητής θα πρέπει να κατανοήσει ότι όλα τα θρησκευόμενα δεν απέχουν από τον δρόμο του Θεού. Επομένως, όποιο θρήσκευμα και να επιλέξει δεν διαφοροποιείται σε τίποτε¹⁸.

Γενικότερα, στα νέα Προγράμματα του ΜτΘ επιχειρείται να συσχετιστεί αυτό που συντελείται στον Χριστιανισμό με οτιδήποτε συντελείται στις άλλες θρησκείες και, μάλιστα, με τέτοιο τρόπο, ώστε το εξαγόμενο να είναι ότι, τελικά, όλες οι θρησκείες λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο και επιδιώκουν το ίδιο αποτέλεσμα. Έτσι, όμως, οι μαθητές οδηγούνται σε μια συγκρητιστική αντίληψη, τελείως απόμακρη από τη χριστιανική αλήθεια. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι στο ισχύον πρόγραμμα του ΜτΘ στο Λύκειο γίνεται αναφορά στο

¹⁷ «*Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το ΜτΘ στο Λύκειο*», ΦΕΚ 182, τεύχος Β/23-1-2015, σελ. 2629.

¹⁸ Πονηρός, Ε. (2016). «Κριτική παρουσίαση του Προγράμματος Σπουδών Γενικού Λυκείου στα Θρησκευτικά». *Περιοδικό Κοινωνία*. Τεύχος 1, σελ. 39-58.

πρόσωπο του Κυρίου ημών Ιησού Χριστού μόνο δυο (2) φορές (!), ενώ απουσιάζει παντελώς τόσο το πρόσωπο της Υπεραγίας Θεοτόκου όσο και των Αγίων Αποστόλων (!)¹⁹.

4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Με βάση την τεκμηρίωση που προηγήθηκε μέσω της παρούσας εισήγησης- που αφενόκαταθέσαμε προς την Επιτροπή διερεύνησης των νέων Προγραμμάτων του ΜτΘ, που όρισε η Ιεραρχία της Εκκλησίας της Ελλάδος- και αφετέρου προς δημοσίευσή της με σκοπό την ενημέρωση κάθε ενδιαφερόμενου, προτείνουμε ότι ένα σύγχρονο πρόγραμμα για το ΜτΘ στην ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να δομηθεί στη βάση **τριών (3) δομικών και λειτουργικών αξόνων:**

1^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Επί της δομής

Α) Ακριβής οριοθέτηση του θεωρητικού υπόβαθρου του Προγράμματος του ΜτΘ. Ως επαρκέστερη δομική θεωρητική βάση του προγράμματος του ΜτΘ κρίνεται ότι είναι η «Δομική Θεωρία», η οποία στηρίζεται στο πλέγμα των σχεσιακών ιδιοτήτων μεταξύ του στοιχείων ενός συστήματος, οι οποίες προκύπτουν από το σύστημα και παραμένουν αμετάβλητες σε ορισμένους μετασχηματισμούς. Οι κανόνες της δομής δεν αφορούν μόνο τη διάταξη των μερών ενός όλου, αλλά προσδιορίζουν και το πώς από ένα σύστημα μπορεί να προκύψει ένα επόμενο. Οι όποιοι πιθανοί μετασχηματισμοί δεν λειτουργούν έξω από τα όρια της δομής, αλλά τα στοιχεία που προκύπτουν διατηρούν τους κανόνες της δομής. Έτσι η δομή αναδεικνύεται ως πλέγμα μετασχηματισμών που εμπεριέχει τους νόμους της αυτορρύθμισής της²⁰.

Β) Σαφής προσδιορισμός του δομικού πυρήνα του προγράμματος. Διαφαίνεται ως ασφαλέστερη απόδοση του περιεχομένου του ΜτΘ, αλλά και της ενίσχυσης του πλαισίου διδασκαλίας του ο συσχετιστικός συνδυασμός του «Αναλυτικού Προγράμματος» με το «Πρόγραμμα Διαδικασίας». Μέσω αυτού του συνδυασμού θα αξιοποιηθεί αφενός το πλεονέκτημα των χαρακτηριστικών της πρακτικότητας και της λειτουργικότητας, αλλά και της αντικειμενικής, αξιόπιστης και έγκυρης αξιολόγησης του συντελούμενου μαθησιακού αποτελέσματος, που επιτυγχάνει το «Αναλυτικό Πρόγραμμα», με ταυτόχρονη αποφυγή του μειονεκτήματος της απολυτότητας των στόχων, με δεδομένο ότι η κοινωνία και η εκπαίδευση είναι δυναμικές καταστάσεις, διαρκώς μεταβαλλόμενες. Χρειάζονται, επομένως, προσαρμογές της αρχικής δομής, χωρίς όμως να καταλύεται η ουσία της δομής²¹. Η δυναμική αυτή περιορίζει την ασάφεια μιας απροσδιόριστης «γενικότητας», η οποία προωθείται μέσω του «Προγράμματος διαδικασίας», που δεν πιστοποιεί ασφαλώς ότι οι μαθητές κατανοούν επαρκώς τα επιμέρους φαινόμενα, αλλά και το ουσιαστικό περιεχόμενο της θρησκευτικότητας και του θρησκευτικού φαινομένου²². Αφετέρου, από το «Πρόγραμμα Διαδικασίας» μπορεί να αξιοποιηθεί η έμφαση που δίνεται στις ενεργητικές και διερευνητικές μορφές μάθησης (μέθοδος project, ανακαλυπτική μάθηση, διερευνητική

¹⁹ Πονηρός, Ε. (2016). «Κριτική παρουσίαση του Προγράμματος Σπουδών Γενικού Λυκείου στα Θρησκευτικά». *Περιοδικό Κοινωνία*. Τεύχος 1, σελ. 39-58.

²⁰ Τσινόρεμα, Σ. (1989). «Δομική θεωρία». Στην *Παιδαγωγική & Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*. Τόμος 3. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Σελ. 1553-1554.

Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles: Sage.

²¹ McNeil, J. (2006). *Contemporary curriculum in thought and action*. New York: Wiley.

Tanner D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum development: Theory into practice*. Upper Saddle River: NJ Pearson.

²² Καψάλης, Α. & Βρεττός, Ι. (2014). *Αναλυτικά Προγράμματα: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση, σελ. 124.

μάθησης και άλλα συναφή), αλλά και στην ανάπτυξη στρατηγικών μάθησης αναγνώρισης και επίλυσης προβλημάτων²³.

Ως συγκερασμός των ανωτέρω, εξάγεται ότι η δομή του προγράμματος, από τη στιγμή που πρόκειται για μάθημα της ελληνικής Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, πρέπει να ακολουθεί τις εξής προϋποθέσεις: α) να είναι σύννομο με το Σύνταγμα και το νομικό καθεστώς της χώρας, β) να συνάδει με την πολιτισμική και την Ορθόδοξη εκκλησιαστική διαχρονικότητα του ελληνικού έθνους, γ) το παιδαγωγικό προφίλ του ΜτΘ να ανταποκρίνεται στο ηλικιακό, πνευματικό, αντιληπτικό, αλλά και το κοινωνικό επίπεδο των μαθητών στους οποίους απευθύνεται, αλλά και να λαμβάνει υπόψη τα άμεσα θρησκευτικά ενδιαφέροντα των μαθητών. Στο σημείο αυτό είναι χαρακτηριστικό να ειπωθεί ότι η συντριπτική πλειοψηφία των Ελλήνων γονέων βαπτίζει τα τέκνα τους σύμφωνα με τις επιταγές της Ορθόδοξης χριστιανικότητας²⁴.

2^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Επί του προσδιορισμού και του προσανατολισμού του ΜτΘ

Ο προσανατολισμός του ΜτΘ πρέπει να γίνει με γνώμονα την πνευματική και πολιτισμική παράδοση της Ελλάδας, χωρίς άκριτες αντιγραφές εκπαιδευτικών προτύπων άλλων χωρών και με σαφή προσανατολισμό στην Ορθόδοξη χριστιανικότητα, ως βάση αρχών και προοπτικής όχι κατήχησης αλλά βάσης προσδιορισμού, ως συνέπεια των δομικών χαρακτηριστικών της ελληνικής κοινωνίας, επί των οποίων και διαρθρώνεται το ΜτΘ. Το οικείο στην πλειοψηφία των Ελλήνων, μαθητών δεν είναι το αλλόθρησκο ή αλλόδοξο, αλλά το Ορθόδοξο δόγμα. Οι όποιες προσαρμογές δεν μπορούν να αναιρούν τις αρχές της δομής. Επιπρόσθετα, η επαφή των μαθητών με τις θρησκείες πρέπει να γίνεται εξελικτικά και όταν ο μαθητής θα βρίσκεται στην ανάλογη ψυχονοητική ωριμότητα, προκειμένου να αξιοποιήσουν την κριτική τους ικανότητα. Η ανάπτυξη, ωστόσο, της κριτικής ικανότητας απαιτεί μια βάση σύγκρισης, προκειμένου να ακολουθήσουν οι συσχετισμοί και τα εξαγόμενα δεδομένα²⁵.

Επισημαίνεται στο σημείο αυτό ότι από πληθώρα σχετικών μελετών εξάγεται ότι ο θρησκευτικός παράγοντας είναι ο σημαντικότερος παράγοντας δόμησης της πολιτισμικής ταυτότητας του ατόμου. Ειδικότερα, η έννοια της «ταυτότητας» υποδηλώνει ένα σύνολο διαφοροποιητικών χαρακτηριστικών και γνωρισμάτων, τα οποία καθορίζουν ποιος είναι κάποιος και επιτρέπουν την αναγνώρισή του, με συνέπεια η «ταυτότητα» να αποτελεί μοναδικότητα έναντι της πολλαπλότητας του πλουραλισμού των διαφορετικοτήτων: προσώπων, λαών και εθνών²⁶. Επισημαίνεται επίσης ότι στις κοινωνικές σχέσεις οι «παρατηρήσεις» είναι η μία όψη της προσέγγισής τους, ενώ η άλλη είναι η «αυτο-παρατήρηση». Δηλαδή, ένα πρόσωπο δεν παρατηρείται μόνο από άλλα πρόσωπα, αλλά αξιοποιώντας το περίπλοκο ψυχο-νοητικό του δυναμικό μπορεί και να αυτο-παρατηρείται, σχηματοποιώντας έτσι την αυτό-εικόνα του. Η «αυτο-παρατήρηση» είναι η αυτό-

²³Brunner, J. (1959). *Η διαδικασία της παιδείας* (μτφρ. Χρυσάνθη Κληρίδη). Αθήνα: Εκδόσεις Α. Καραβία.

²⁴Ρεράκης, Η. (2016). «Η κατάργηση του χριστοκεντρικού Μαθήματος των Θρησκευτικών και η εισαγωγή της πολυθρησκείας στο ελληνικό σχολείο». *Περιοδικό Κοινωνία*. Τεύχος 1, σελ. 27-37.

²⁵Reid, W. (1996). *Curriculum improvement: Decision making and progress*. Boston: Allyn&Bacon.

²⁶Campell, A. (2000). «Cultural identity as a social construct». *Intercultural Education*. Vol. 11.No 1.Pp. 31-39.
Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας* (μτφρ. Σωτήρη Αργύρη). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

επιβεβαίωση ή πιθανόν και η απόρριψη της ιδιο-ταυτότητάς του²⁷. Στη βάση αυτής της λογικής η άποψη ότι ο άνθρωπος, ως κοινωνικό ον, μπορεί να αυτό-προσδιοριστεί μόνο σε σχέση ή εναντίον των «άλλων» πρόκειται για ένα αξίωμα, το οποίο για τον Καστοριάδη είναι τελείως αυθαίρετο²⁸.

3^{ος} ΑΞΟΝΑΣ: Μεθοδολογική οργάνωση της διάρθρωση του περιεχομένου

Το περιεχόμενο του ΜτΘ, όπως έχει λεχθεί από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές, πρέπει να ξεκινά και να έχει ως επίκεντρο την ελληνορθόδοξη παράδοση, στη βάση της οποίας εξέφρασε η ελληνική κοινωνία το ήθος της και διαμόρφωσε τη ζωή της. Αυτή η παράδοση αποτυπώθηκε στα πολιτισμικά μνημεία του τόπου. Για την επίτευξη αυτή η διάρθρωση του περιεχομένου του ΜτΘ πρέπει να έχει εξελικτική δυναμική, στηριζόμενη αφενός στα ιστορικά δεδομένα του Ορθόδοξου χριστιανισμού και, αφετέρου στην αναπτυξιακή δυναμική των μαθητών. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει να τηρηθεί η «Σπειροειδής διάταξη της ύλης», όπως θεμελιώθηκε από τον J. Bruner²⁹. Πρόκειται για έναν τρόπο διάταξης της διδακτέας ύλης, κατά τον οποίο η διδακτέα ύλη κάθε φορά επανεισάγεται με τέτοιο τρόπο, ώστε οι μαθητές να εμβαθύνουν περισσότερο σε αυτή ή να την μελετούν από διαφορετική άποψη. Μέσω αυτής της διάταξης δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να εμβαθύνουν σε θέματα που μελετούν, εκμεταλλευόμενοι και την εξελικτικά αυξανόμενη ωριμότητά τους. Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίο να αξιοποιηθεί η «επαγωγική μέθοδος», στη δόμηση του Προγράμματος του ΜτΘ, που προσδιορίζει τη μετάβαση από το οικείο στο ανοίκειο, από το γνωστό στο άγνωστο, από το απλό στο σύνθετο, με σεβασμό στο επίπεδο πνευματικής εξέλιξης και δυναμικής των μαθητών.

Η λογική «όλα μαζί και από λίγο» δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών. Αυτό που απαιτείται είναι η ουσιαστική διάρθρωση του περιεχομένου. Αυτή η προσέγγιση, ωστόσο, δεν αναιρεί την προσέγγιση να υπάρξει προσέγγιση και άλλων θρησκειών. Αυτό, όμως, πρέπει να λειτουργεί σε μια λογική ακολουθία, έχοντας ως βάση αρχής τα δεδομένα της κοινωνικής δομής και της ιστορικο-πολιτισμικής παράδοσης, ως δυναμική διαδικασία και λειτουργική οντότητα- της χώρας, όπου ενεργεί το εκπαιδευτικό σύστημα, ως λειτουργικός φορέας της κοινωνικής αναφοράς.

Στην προαναφερθείσα βάση η διάρθρωση της διδακτέας ύλης πρέπει να λάβει την ακόλουθη σειρά, προκειμένου ο μαθητής να προσεγγίζει το θρησκευτικό φαινόμενο με γνωσιολογικό αλλά και συναισθηματικό-βιωματικό τρόπο, ενεργοποιώντας ταυτόχρονα τον προβληματισμό του επί του φαινομένου αυτού, αλλά σε στέρεα βάση, μέσω της εφαρμογής της σπειροειδούς διάταξη της ύλης:

Στο Δημοτικό Σχολείο: *«Ορθόδοξη χριστιανικότητα, με βάση την εξελικτική ιστορική δομή του περιεχομένου της: Παλαιά Διαθήκη, Καινή Διαθήκη, Εκκλησιαστική ιστορία»*, ως οικειότερη λόγω εμπειριών της συντριπτικής πλειοψηφίας του ελληνικού μαθητικού δυναμικού, της ελληνικής κοινωνίας, αλλά και των επιταγών του Συντάγματος. Στην Στ' τάξη μπορούν να ενταχθούν καταληκτικά ορισμένες ενότητες για τις άλλες θρησκείες του κόσμου, με δεδομένο ότι, αναπτυξιακά και γνωστικά, μπορούν οι μαθητές αυτής της ηλικίας να ανταποκριθούν στην απαίτηση αυτή.

²⁷ Willke, H. (1996). *Εισαγωγή στη συστημική θεωρία* (μτφρ. Νίκος Λίβος). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, σελ. 233.

²⁸ Καστοριάδης, Κ. (2000). *Η άνοδος της ασημαντότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Ύψιλον, σελ. 219.

²⁹ Bruner, J. (1990). *The process of evaluation*. Harvard University Press.

Στο **Γυμνάσιο**: «*Ορθόδοξη χριστιανικότητα και επέκταση στα υπόλοιπα χριστιανικά δόγματα*» (ρωμαιοκαθολικισμός, προτεσταντισμός) (Γνωσιακός και Συσχετιστικός χαρακτήρας).

Στο **Λύκειο**: «*Ορθόδοξη χριστιανικότητα, υπόλοιπα χριστιανικά δόγματα, λοιπές μονοθεϊστικές θρησκείες*» (Γνωσιακός και Συσχετιστικός χαρακτήρας, με έμφαση στην Κριτική προσέγγιση).

Η ανωτέρω διάρθρωση ανταποκρίνεται στα στάδια της γνωστικής και ηθικής ανάπτυξης του ατόμου, κατά τον Ελβετό ψυχολόγο Jean Piaget, οι θέσεις του οποίου έχουν ευρεία αποδοχή έως σήμερα. Ειδικότερα:

Α) Το παιδί Σχολικής Ηλικίας (7 έως 10 ετών: Α΄ έως και Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου), αλλά και της Πρώτης Εφηβικής Ηλικίας (11^ο έως 12^ο έτος: Ε΄ έως και Στ΄ τάξεις του Δημοτικού σχολείου) βρίσκεται στο στάδιο των συγκεκριμένων νοητικών πράξεων. Η νόησή του στηρίζεται σε νοητικές πράξεις, που ανταποκρίνονται στους κανόνες της «καθαρής λογικής», που σημαίνει ότι οι νοητικές πράξεις της περιόδου αυτής γίνονται μόνο σε συγκεκριμένα και οικεία πράγματα και καταστάσεις και στο άμεσο παρόν. Οι συλλογισμοί παραμένουν απομονωμένοι και ασύνδετοι, που συνεπάγεται ότι η σκέψη του παιδιού αυτής της περιόδου είναι προσηλωμένη στο άμεσο και συγκεκριμένο και δεν μπορεί να προσεγγίσει την πραγματικότητα με αφαιρετικό τρόπο³⁰.

Την περίοδο αυτή ενεργοποιείται περισσότερο συνειδητά στο παιδί το θρησκευτικό συναίσθημα, μέσω αρχικά της θεοποίησης των γονέων του και εξελικτικά προσώπων του περιβάλλοντός του και, τελικά, αναγνώρισης του Υπέρτατος Όντος, του Θεού. Στην τελευταία αυτή εξελικτική κατάσταση αρχίζει να διαμορφώνεται και η αντίληψη της θρησκευτικής πίστης. Στο παιδί αυτής της ηλικίας η έννοια του «Θεού» διατυπώνεται αναλογικά με την έννοια του «πατέρα», υπό τη λογική της φροντίδας και της εποπτείας προς το συμφέρον του και του αισθήματος ασφάλειας³¹. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι την περίοδο της Σχολικής Ηλικίας η θρησκευτικότητα παρουσιάζεται περισσότερο ως μίμηση προτύπων, εσωτερίκευση θρησκευτικών αληθειών, εγωκεντρική και ανθρωπομορφική ερμηνεία του μεταφυσικού κόσμου, που συνεπάγεται κοινωνικά και θρησκευτικά βιώματα, συναισθήματα δέους και ευλάβειας, σχέσεις εξάρτησης και συμμόρφωση³².

Β) Ο έφηβος (13 έως 17 ετών: Γυμνάσιο & Λύκειο) εισέρχεται, κατά τον Piaget, στην περίοδο της τυπικής λογικής. Την περίοδο αυτή η διάνοηση στηρίζεται σε εσωτερικές απεικονίσεις και στον υποθετικο-παραγωγικό συλλογισμό, χωρίς αναγκαία αναφορά στην άμεση εποπτεία. Η σκέψη του εφήβου λαμβάνει αφηρημένη, δηλαδή, μη εποπτεύουσα προοπτική και αυτό βοηθά τον έφηβο στο να εκδηλώνει κριτική στάση για τα τεκταινόμενα³³.

Κατά την εφηβική ηλικία, παρατηρείται διαφοροποίηση της θρησκευτικής συμπεριφοράς, η οποία συναρτάται με την εξέλιξη των βιολογικών αλλαγών, αλλά και της διαδικασίας κοινωνικοποίησης του εφήβου. Την περίοδο αυτή παρατηρείται η θρησκευτική αφύπνιση του εφήβου μέσω της κριτικής εξέτασης των παιδικών θρησκευτικών πεποιθήσεων, ενώ ταυτόχρονα εισέρχεται σε ένα πλαίσιο αμφιβολίας, χωρίς αυτό να

³⁰ Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος 1^{ος}. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

³¹ Δελικωνσταντής, Κ. (1990). *Η παιδαγωγική του Kant*. Αθήνα χο.

³² Κακαβούλης, Αλ. (1998). «Θρησκευτική ανάπτυξη και αγωγή». Περιοδικό *Παιδαγωγικός Λόγος*. Τεύχος 1. Σελ. 24 κι έπειτα & Τεύχος 2. Σελ. 80.

³³ Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος 4^{ος}. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

σημαίνει και απώλεια της πίστης του. Παράλληλα, ο έφηβος διαμορφώνει τη δική του εικόνα για τον Θεό, η οποία εξελικτικά συλλαμβάνεται με τρόπο καθαρά αφηρημένο και άυλο, ισχυροποιώντας, τελικά, την εικόνα του Θεού μέσα του.

5. ΣΥΝΟΨΗ ΤΩΝ ΠΡΟΤΑΣΕΩΝ

A) Το Πρόγραμμα του ΜτΘ πρέπει να δομείται θεωρητικά στη βάση της «Δομικής Θεωρίας».

B) Να συνδυάζει λειτουργικά τους τύπους του «Αναλυτικού Προγράμματος» και του «Προγράμματος Διαδικασίας».

Γ) Να αξιοποιεί τηπειροειδή διάταξη της διδακτέας ύλης.

Δ) Σε επίπεδο περιεχόμενου να ανταποκρίνεται στην αναπτυξιακή δυναμική των μαθητών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

E) Να διατηρεί τις βασικές δομικές αρχές της Ορθόδοξης χριστιανικότητας και της ελληνικής παράδοσης, ως επίκεντρο, αλλά και ως κυριαρχούσα αναφορά των προγραμμάτων του ΜτΘ και των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης, εντάσσοντας σε καταληκτικά και διακριτά κεφάλαια των περιεχομένων του μαθήματος των ανωτέρω τάξεων, κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης (Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου, Γ΄ του Γυμνασίου, Β & Γ΄ τάξεις του Λυκείου), επιμέρους αναφορές σε άλλα χριστιανικά δόγματα και μονοθεϊστικές θρησκείες, χωρίς να υπάρχει ουδεμία περίπτωση θρησκευτικού συγκρητισμού ή θρησκευτικής σύγχυσης. Σε καμιά περίπτωση επίσης δεν μπορεί να υπάρχει σε σχολικά Προγράμματα ή Βιβλία ούτε ένδειξη κατάργησης ή αλλοίωσης της θρησκευτικής ταυτότητας και αυτοσυνειδησίας των μαθητών ούτε όμως σημάδια μη σεβασμού της διαφορετικότητάς τους.