

**Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών: Συμβολή στον σχεδιασμό της
Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο**

**Philosophy of Curriculum: A contribution to Religious Education's
curriculum in Lyceum (High School)**

Μάριος Κουκουνάρας Λιάγκης, Λέκτορας της Διδακτικής των Θρησκευτικών του Τμήματος Θεολογίας της
Θεολογικής Σχολής του Ε.Κ.Π.Α., makoulia@theol.uoa.gr

Marios Koukounaras Liagkis, *Lecturer in Religious Education Departemnet of Theology*
University of Athens, makoulia@theol.uoa.gr

Abstract: The fundamental beliefs and principles underlying the curriculum of a subject in the school system are very important. Philosophy provides curriculum specialists and stakeholders with a framework for building the curriculum. It helps them answer the question what is knowledge, what is of value for learning, how students learn, what methods to use, what are the outcomes of education and what is the role of the teacher in the earning process etc. Different philosophies, such as Idealism, Realism, Critical Realism, Pragmatism and Existentialism provide different answers. The author in this paper is concerned with the Religious Education curriculum for the three last years of High School (Lyceum in Greece). He argues that the curriculum should be defined as the total learning experiences of the individual. For that, Pragmatism which pervades John Dewey's work and his definition of experience and education, and in some cases Existentialism, should be the basis on which the Religious Education curriculum ought to be constructed. Along similar lines, he argues that pragmatism should be considered with Bahktin's 'dialogical self', Geertz's 'grammar of culture' and the Orthodox theology of the Person. The study puts forward the view that Religious Education might be a modern, not confessional subject, educating adolescents with a 'religious language' of themselves and their societies and aiming towards a critical religiosity', where otherness is a part of ourselves.

Key words: Religious Educatiob, curriculum, philosophy, Lyceum (High School)

Περίληψη: Το άρθρο βασίζεται στη μελέτη των φιλοσοφικών βάσεων ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών στην εκπαίδευση και περιλαμβάνει μία πρόταση για το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο. Είναι γνωστό ότι διαφορετικές φιλοσοφίες (Ιδεαλισμός, Ρεαλισμός, Κριτικός Ρεαλισμός, Πραγματισμός, Υπαρξισμός) παράγουν διαφορετικές ιδέες για την πραγματικότητα, τον άνθρωπο, τη γνώση και τη μάθηση. Με βάση αυτές και την επιλογή του πραγματισμού σε «εκλεκτικό» συνδυασμό με τον υπαρξισμό η σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τον συγγραφέα, μπορεί να στηριχθεί στην προσέγγιση ότι η γνώση είναι εμπειρία (βίωμα). Η πρόταση στηρίζεται στη θεωρία του Dewey και του κονστρουκτιβισμού και συνδυάζει περαιτέρω τη «θεολογία του προσώπου και της ετερότητας», την ιδέα του Bahktin για τον «διαλογικό εαυτό» και τη θεωρία του Geertz για τη «γραμματική των πολιτισμών». Τονίζεται, τέλος, ότι μία σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να παιδαγωγεί τους νέους προσφέροντάς τους τη «θρησκευτική γλώσσα» του εαυτού και του πολιτισμού τους, σκοπεύοντας παράλληλα στη «κριτική θρησκευτικότητα», στην οποία ο άλλος γίνεται μέρος του εαυτού.

Λέξεις κλειδιά: Θρησκευτική Εκπαίδευση, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, φιλοσοφία, Λύκειο

Εισαγωγή

Στις επιστήμες της Παιδαγωγικής έχει αναπτυχθεί ο ιδιαίτερος κλάδος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (πλέον ΑΠΣ), ο οποίος αναφέρεται στα κριτήρια, στις επιλογές και τις μορφές οργάνωσης της σχολικής γνώσης. Μέχρι τώρα έχουν εκφρασθεί ιδέες για τους διάφορους προσανατολισμούς (Eisner, 1985; Grundy, 1987) και θεωρίες (Schiro, 1978) του ΑΠΣ, οι οποίες στηρίζονται σε ορισμένες αρχές, αξίες και απόψεις για τη φύση του ανθρώπου, τη φύση της γνώσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού, τους στόχους-τα αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας, την αξιολόγηση της επίτευξης των στόχων κ.ά.

Σύμφωνα με τον Eisner (1985) υπάρχουν πέντε προσανατολισμοί ΑΠΣ: Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός, Γνωστικές Διαδικασίες, Κοινωνική Προσαρμογή και Κοινωνική Αναδόμηση, Αυτοπραγμάτωση και Τεχνοκρατισμός/Τεχνολογία. Για την Grundy (1987), που επηρεάζεται από τη χαμπερμασιανή θεωρία (Habermas, 1971), υφίστανται τρεις γενικότεροι προσανατολισμοί προγραμμάτων με βάση τα γνωστικά ενδιαφέροντα: τεχνικά ενδιαφέροντα, πρακτικά ενδιαφέροντα και χειραφετικά ενδιαφέροντα. Ο Schiro (1978) διέκρινε τα αναλυτικά προγράμματα σε τέσσερις κατηγορίες: Ακαδημαϊκή θεωρία, Θεωρία κοινωνικής αποτελεσματικότητας, Θεωρία μελέτης παιδιού και Θεωρία Κοινωνικής Αναδόμησης. Με τον έναν ή τον άλλο τρόπο αυτές οι κατηγοριοποιήσεις αποτέλεσαν τη βάση του κλάδου των ΑΠΣ. Παράλληλα, υπήρξαν από την πλευρά της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης κριτικές απόψεις για τους σκοπούς και το περιεχόμενο των ΑΠΣ που φαίνεται να ανέπτυξαν θεωρίες κυρίως με βάση τη σχέση εκπαίδευσης και πολιτικής και τον ρόλο του σχολείου στη

διαμόρφωση ταυτότητας (Apple, 1986) ή με βάση τη γνώση που αναπαράγει αυτό και τη δυναμική της στο ανάλογο κοινωνικό πλαίσιο αυτής (Bernstein, 2000; Young, 1998).

Όλες οι θεωρίες, σε τελική ανάλυση, αναδεικνύουν ότι ένα συγκροτημένο σύστημα θέσεων και απόψεων καθορίζει σε κάθε περίπτωση τον προσανατολισμό, τον τύπο, τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και την αξιολόγηση ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Πρόκειται για τη φιλοσοφία του Προγράμματος, η οποία αποτελεί την πρωταρχική βάση -και ένα consensus αυτών που καλούνται, σε μια κοινή συνισταμένη και σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό, κοινωνικό, και πολιτιστικό πλαίσιο, να σχεδιάσουν και να αξιολογήσουν ως σύστημα ένα νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών- πάνω στην οποία θα στηριχθεί η επιτυχής λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και η αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας και μαθησιακής διαδικασίας στο σχολείο (Φλουρής, 2008, Tyler, 1949). Η φιλοσοφία του προγράμματος είναι ουσιαστικά ένα «φίλτρο» με το οποίο αξιολογούνται όλα τα επόμενα στάδια σχεδιασμού του προγράμματος και για αυτό ο καθορισμός της είναι άκρως σημαντικός.

1. Η Φιλοσοφία των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών

Γίνεται σαφές ότι η επιλογή μίας φιλοσοφίας έναντι άλλης ή ο συνδυασμός κάποιων φιλοσοφιών καθορίζουν την πλήρη ανάπτυξη του ΑΠΣ, δηλαδή τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς, τη μεθοδολογία και το περιεχόμενο, ενώ ανάλογη είναι κάθε φορά με τη φιλοσοφία η έμφαση που δίνεται σε ένα από τα παραπάνω. Για αυτό στη διαμόρφωσή της χρειάζεται η καλή γνώση των επιλογών και των συνεπειών τους καθώς και η εμπειριστατωμένη δικαιολόγηση, από την πλευρά των ειδικών, της απόρριψης κάποιων φιλοσοφιών.

Αναλυτικότερα, στους Πίνακες 1 και 2 παρουσιάζονται συγκριτικά οι φιλοσοφικές βάσεις και οι παραγόμενες από αυτές, ιδέες τους για θέματα που αφορούν τον άνθρωπο, τη γνώση και το σχολείο (Χατζηγεωργίου, 2008; Bhaskar, 1978; 1993) ώστε να γίνει πιο εύκολα κατανοητή η επιλογή της φιλοσοφίας του προτεινόμενου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών Λυκείου για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

Πίνακας 1. Σύγκριση των φιλοσοφικών βάσεων του ΑΠΣ α'

	Πραγματικότητα	Άνθρωπος	Αξίες
ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ			
ΙΔΕΑΛΙΣΜΟΣ	Πνευματική, ηθική, αμετάβλητη.	Λογικό ον, αιώνιος στη φύση, όπως ο Θεός. Η φύση του είναι ίδια στον χωροχρόνο.	Απόλυτες και αιώνιες

ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ	Υλική, αντικειμενική. Ορίζεται από φυσικούς νόμους. Υπάρχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο.	Πνευματικό ον. Tabula Rasa.	Απόλυτες και αιώνιες. Βασίζοντας στους φυσικούς νόμους.
ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ	Ανεξάρτητη από τον άνθρωπο υλική πραγματικότητα.	Βιολογικό και κοινωνικό ον	Σχετικές. Αποτελούν κοινωνικές κατασκευές συγκεκριμένου πλαισίου
ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΣ	Βρίσκεται στην εμπειρία, στην αλληλεπίδραση προσώπου-πλαισίου. Αλλάζει και δεν υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς.	Βιολογικό και κοινωνικό ον.	Σχετικές και υποκειμένες σε αλλαγές.
ΥΠΑΡΞΙΣΜΟΣ	Υποκειμενική και απροσδιόριστη. Το άτομο ζει το δράμα της ζωής. Υπάρχει στη δράση του ατόμου.	Τίποτα μέχρι να δράσει. Γίνεται όπως θέλει λόγω προσωπικής επιλογής. Καταδικασμένος στην ελευθερία του.	Σχετικές, όχι απόλυτες. Επιλέγονται ελεύθερα. Βασίζονται στις ατομικές αντιλήψεις. Μεγαλύτερη αξία είναι η ελευθερία και υπευθυνότητα του ατόμου.

Πίνακας 2. Σύγκριση των φιλοσοφικών βάσεων του ΑΠΣ β'

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ	Γνώση	Ρόλος εκπαιδευτικού	Έμφαση στη μάθηση	Έμφαση στο ΑΠΣ
ΙΔΕΑΛΙΣΜΟΣ	Αιώνιες ιδέες. Αποτέλεσμα λογικής σκέψης.	Πνευματικός και ηθικός ηγέτης. Βοηθάει τον μαθητή να φέρει τις αιώνιες ιδέες στο επίπεδο της συνείδησης.	Αποστήθιση γνώσης. Αφηρημένη σκέψη. Η διδασκαλία είναι ιδεοκεντρική	Κλασικά βιβλία και κείμενα. Φιλοσοφία, θεολογία και μαθηματικά είναι τα πιο σπουδαία.
ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ	Προέρχεται από αισθητηριακή εμπειρία και αφαίρεση και για αυτό ανακαλύπτεται. Υπάρχει ανεξάρτητα από τον μαθητή.	Να καλλιεργήσει ορθολογική σκέψη. Αυθεντία του εκπαιδευτικού. Βοηθάει να φτιαχτεί ο άνθρωπος- πολίτης.	Εξάσκηση του νου, λογική και αφηρημένη σκέψη.	Ακαδημαϊκή γνώση. Επιστημονικά αλλά και ανθρωπιστικά μαθήματα.

ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ	Η γνώση της αντικειμενικής πραγματικότητας γίνεται σταδιακά γνωστή μέσω των αλληλεπιδράσεων θεωρίας και εμπειρίας. Η γνώση (μεταβατική διάσταση) παράγεται στο πλαίσιο και είναι σχετική, γιατί είναι κοινωνική κατάσκευη. Χρησιμοποιεί ποικίλες μεθόδους και η εμπειρική παρατήρηση έχει περιορισμούς.	Να δημιουργήσει το κατάλληλο πλαίσιο για να διερευνήσει και ερμηνεύσει ο μαθητής με σκοπό να βελτιώσει την πραγματικότητα, που μπορεί να γνωρίσει. Βοηθάει να απελευθερωθεί ο μαθητής από την «επιστημική πλάνη» (η αναγωγή του τι είναι (οντολογία) στο τι πιστεύουμε πως είναι (επιστημολογία).	Διερεύνηση των αιτιωδών παραγόντων της πραγματικότητας. Κριτική, αμφισβήτηση, έλεγχος.	Εκτός από την ανεξάρτητη από το πρόσωπο, αντικειμενική πραγματικότητα, μάθημα είναι η ικανότητα κριτικής όλων των φαινομένων (φυσικών και κοινωνικών) και η διαπίστωση της συστημικής αλλά όχι αναγωγικής σχέσης όλων των επιστημών.
ΠΡΑΓΜΑΤΙΣΜΟΣ	Αληθινή γνώση είναι ό, τι έχει σχέση με τη ζωή και βοηθάει να λύνει κάποιος τα προβλήματα. Βασίζεται στην εμπειρία (βίωμα). Χρησιμοποιεί την επιστημονική μέθοδο στην προσέγγιση και κατάκτησή της.	Να καλλιεργήσει κριτική σκέψη μέσω της έρευνας και της επιστήμης. Βοηθά να γίνει ο μαθητής ικανός να ζει με επιτυχία στη ζωή του.	Μέθοδοι που ασχολούνται με ένα περιβάλλον που συνεχώς αλλάζει. Επιστημονικές εξηγήσεις.	Δεν υπάρχουν συγκεκριμένες γνώσεις ή μαθήματα, αλλά εμπειρικά θέματα και προβλήματα. Προσέγγιση εννοιών που νοηματοδοτούν την πραγματικότητα
ΥΠΑΡΞΙΣΜΟΣ	Βασίζεται στην προσωπική επιλογή. Υπάρχει ταύτιση γνωστικού υποκειμένου και αντικειμένου. Χωρίς γνωστικό υποκείμενο δεν υπάρχει γνώση.	Να καλλιεργήσει προσωπική επιλογή και ταυτότητα. Βοηθά τον μαθητή να γίνει αυθεντικό άτομο, να γίνει υπεύθυνο άτομο.	Γνώση και αρχές της ανθρώπινης κατάστασης. Κάθε μαθητής είναι ξεχωριστός.	Εικαστικά και φιλοσοφικά μαθήματα, επιλογές στη διδασκεία ύλη.

Σύμφωνα με τους ειδικούς στις επιστήμες της Παιδαγωγικής, που γνωρίζουν καλά και την ελληνική πραγματικότητα, οι παραδοσιακές φιλοσοφίες του ιδεαλισμού και ρεαλισμού θα μπορούσαν να συνδυαστούν σε μία συντηρητική-παραδοσιακή φιλοσοφία, ο κριτικός ρεαλισμός αποτελεί μία σχετικά μεταμοντέρνα οπτική του ρεαλισμού, που είναι όμως αυτόνομα μία μοντέρνα φιλοσοφία, ενώ ο πραγματισμός και ο υπαρξισμός θα μπορούσαν να συνδυαστούν σε μια προοδευτική-μεταμοντέρνα φιλοσοφία (Χατζηγεωργίου, 2008, Ματσαγγούρας, 2009). Για να γίνει διαυγέστερος ο διαχωρισμός και ο συνδυασμός των φιλοσοφικών βάσεων, μπορούμε να λάβουμε υπόψη ότι ο Ακαδημαϊκός Ορθολογισμός και η Ακαδημαϊκή Θεωρία στηρίζονται σε μια παραδοσιακή φιλοσοφία, ο Τεχνοκρατισμός και η Θεωρία της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας στηρίζονται σε μια ρεαλιστική φιλοσοφία, οι προσανατολισμοί των Γνωστικών Διαδικασιών και της Κοινωνικής Αναδόμησης στηρίζονται σε μια πραγματιστική φιλοσοφία, ενώ η Θεωρία της Μελέτης του Παιδιού και ο προσανατολισμός της Αυτοπραγμάτωσης εμπεριέχουν στοιχεία τόσο από τον πραγματισμό όσο και από τον υπαρξισμό (Eisner, 1985; Schiro, 1978).

2. Φιλοσοφία του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Αντίστοιχα, στην περίπτωση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και της ευρωπαϊκής/βρετανικής εμπειρίας των ΑΠΣ, που επηρεάζει γενικότερα τα τελευταία χρόνια τη θρησκευοπαιδαγωγική πραγματικότητα ο Ninian Smart (1971) και ο Robert Jackson (1997; 2004) φαίνεται να στηρίζονται στον κριτικό ρεαλισμό, με έμφαση στη διαθρησκειακή-φαινομενολογική θεώρηση της θρησκευτικής γνώσης. Από τον κριτικό ρεαλισμό, επίσης, έχει επηρεαστεί ο Andrew Wright (2007), με έμφαση στη θεολογία. Πραγματιστές είναι ο Michael Grimmitt (2000) και ο Clive Erricker (2010). Ο Mircea Eliade (1959) και ο David Hay (1987) είναι πραγματιστές και υπαρξιστές, ενώ ο Terence Copley (2005) φαίνεται να επηρεάζεται από τον ιδεαλισμό και τον ρεαλισμό.

Στην ελληνική περίπτωση η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο στα προηγούμενα ΑΠΣ προφανώς πέρασε από τον ιδεαλισμό στον ρεαλισμό (Κογκούλης, 1993; 1993[1985]), ενώ το Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στην υποχρεωτική εκπαίδευση φαίνεται να έχει επηρεαστεί κατά βάση από τον κριτικό ρεαλισμό και «εκλεκτικά» από τον πραγματισμό (Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

3. Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο Λύκειο

Σήμερα, η Θρησκευτική Εκπαίδευση στο Λύκειο, με βάση τις σύγχρονες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και διδακτικές αρχές καθώς και τις ιδιαίτερες συνθήκες της ελληνικής πραγματικότητας, δηλαδή, τη σχέση της χώρας με τον υπόλοιπο κόσμο και την ευρωπαϊκή κοινότητα, τη θέση της μεταξύ Δύσης και Ανατολής και την επικρατούσα Ορθόδοξη παράδοσή της, που καθορίζει ανελλιπώς την προσωπική και συλλογική θέαση και ερμηνεία της πραγματικότητας, ανεξάρτητα αν κάποιος ανήκει ή όχι στην Ορθόδοξη Εκκλησία, δεν μπορεί παρά να έχει προοδευτική φιλοσοφική βάση και να είναι βασικά πραγματιστική με κάποιες εκλεκτικές επιρροές από τον υπαρξισμό, που αφορούν, κυρίως, τη φύση της γνώσης, τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την έμφαση στη μάθηση. Παράλληλα, συνεξετάζονται ως σημαντικές πηγές για τη διαμόρφωση των σκοπών, της μεθόδου και του περιεχομένου της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης οι ιδέες του Clifford Geertz για τη «γραμματική των πολιτισμών» (2003[1973]), του Mikhail Bakhtin (1981; 2014) για τη «διαλογικότητα», η οποία έχει ορθόδοξες ρίζες και «η θεολογία του προσώπου και της ετερότητας» του Μητροπολίτη Περγάμου Ιωάννη Ζηζιούλα (1997; 2006).

Πιο συγκεκριμένα, μία πρώτη βάση προβληματισμού για την πραγματιστική φιλοσοφία του ΑΠΣ μπορούν να διαμορφώσουν οι απόψεις της Κριτικής Παιδαγωγικής (Γούναρη & Γρόλλιος, 2010). Και αυτό, γιατί σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, η εκπαίδευση, που προέρχεται από το ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο είναι ευρεία και βαθιά και αυτή η παραδοχή διακρίνει τον ρόλο του σχολείου ως σημαντικό-μπορεί και επικίνδυνο-, αφού έχει τη

δυνατότητα σε άλλες περιπτώσεις Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών να καθοδηγεί. Υπογραμμίζεται, ουσιαστικά, ότι το σχολείο προσφέρει στους πολίτες την κριτική ικανότητα, τα μοντέλα γραμματισμού, τη γνώση και τις δεξιότητες να αντιμετωπίζουν κριτικά την πραγματικότητα και να συμμετέχουν στη διαμόρφωση και στον καθορισμό αυτής (Giroux, 2004).

Η σχέση αυτή μεταξύ πολιτισμικού πλαισίου και σχολείου είναι καθοριστική. Από τη μια, στον σχεδιασμό του Προγράμματος και στη διδασκαλία λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες των μαθητών ώστε η κατανόηση της γνώσης να είναι αποτελεσματική, γιατί έτσι είναι σχετική με τη ζωή τους, και από την άλλη, έννοιες και θέματα που ξεχωρίζουν στη δημόσια σφαίρα, θετικά ή αρνητικά, γίνονται κέντρο της διδασκαλίας με σκοπό την ανάλυση και ερμηνεία τους. Αυτό σημαίνει ότι δίνεται έμφαση στη μαθησιακή διαδικασία και στη διδακτική μεθοδολογία, που δρα και επιδρά αφυπνιστικά.

Το πώς, πρωταρχικά, και το τι της διδασκαλίας, δευτερευόντως, αποτελεί ευθύνη του εκπαιδευτικού συστήματος (Προγράμματος Σπουδών, σχολικών εγχειριδίων, επιμόρφωσης εκπαιδευτικών), αλλά κυρίως του ίδιου του εκπαιδευτικού. Αυτός δεν έχει, όμως, ευθύνη να μεταδώσει συγκεκριμένες και παγιωμένες ιδέες και συνήθειες στο παιδί, αλλά ως μέλος μιας κοινότητας να επιλέξει τους κατάλληλους τρόπους επίδρασης-τη μέθοδο δηλαδή- και να βοηθήσει το παιδί ώστε οι επιδράσεις αυτές να τελεσφορήσουν και να κάνουν το υποκείμενο της εκπαίδευσης πιο έμπειρο και σοφό (Dewey, 1902). Κι αυτό, έχοντας, βέβαια, οδηγό ότι το υποκείμενο της εκπαίδευσης είναι πρώτα άνθρωπος και μετά μαθητής. Από τα παραπάνω είναι σαφές ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολιτικός και οι θέσεις του για το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και την Παιδαγωγική βαθιά πολιτικές.

Αυτό ισχύει πολύ περισσότερο στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, η οποία σχετίζεται με τη θρησκεία, την πολιτεία, την κοινωνία, τη ζωή και τις σχέσεις αυτών (Erricker, 2010). Ο εκπαιδευτικός διαμορφώνει τις κατάλληλες μαθησιακές ευκαιρίες με σκοπό την «κριτική συνειδητοποίηση» και την κριτική ανάλυση της πραγματικότητας και στόχο την ενεργοποίηση και τη διάθεση για αλλαγή, υπευθυνότητα και αντιμετώπιση κάθε φόβου. Η παιδεία, έτσι, είναι άσκηση ελευθερίας και όχι προσαρμογή.

Για αυτό η Θρησκευτική Εκπαίδευση, στον πραγματισμό, δεν είναι πληροφορίες και αποταμίευση δεδομένων στο μυαλό του μαθητή, αλλά μια προσωπική και διαπροσωπική διεύδυση στη ζωή με σκοπό την «αποκωδικοποίησή» της. Αυτή η αποκωδικοποίηση είναι μία διαλεκτική στιγμή στο χρόνο, κατά την οποία η συνείδηση αντιμετωπίζει την κωδικοποιημένη κατάσταση, στην περίπτωσή μας το θρησκευτικό φαινόμενο, και κατά πρώτον την κατανοεί εις βάθος και, κατά δεύτερον, τοποθετείται σε σχέση με αυτή. Έτσι, με τη γνώση το πρόσωπο ουσιαστικά απελευθερώνεται και βρίσκει τη θέση του στον κόσμο αυτό (Freire, 1977[1970]), αποκτώντας ένα βασικό εφόδιο, τη «θρησκευτική γλώσσα».

Για να ερμηνεύσει ο μέσος, πια, έφηβος στο Λύκειο στο πλαίσιο που ζει τον κόσμο και να προσδιορίσει τον εαυτό του σε σχέση με αυτόν, στην περίοδο που τόσο το έχει ανάγκη, εφοδιάζεται με τη γλώσσα και τη γραμματική της. Η διαδικασία αυτή που ξεκινά από την

παιδική ηλικία και διαπερνά την πρώτη εφηβεία (10-15) κορυφώνεται στη μέση πια εφηβεία (μετά τα 15) (Κουκουνάρας Λιάγκης, υ.δ.). Το παιδί αρχικά επικοινωνεί, σε συγκεκριμένο τοπικό και κοινωνικό πλαίσιο, με πιο ανεπτυγμένους και ώριμους άλλους (οικογένεια, εκπαιδευτικοί, συνομήλικοι) και έτσι συμμετέχει σε κοινωνικά ή πολιτισμικά καθιερωμένες εμπειρίες, τις οποίες νοηματοδοτεί και εσωτερικεύει κατανοώντας έννοιες που του είναι χρήσιμες για τη ζωή του. Στη διαδικασία αυτή ο διάλογος με τους άλλους και εσωτερικά με τον εαυτό του ή καλύτερα με τους εαυτούς του είναι θεμελιώδης (Bakhtin, 1981; Hubert, 2001). Αυτή είναι μια διαδικασία κατασκευής της γνώσης από το ίδιο το υποκείμενο με βάση όμως την κοινωνική διάδραση (Vygotsky, 1998) και το νόημα που δίνει το ίδιο στα πράγματα, στο πλαίσιο στο οποίο η γνώση αναδύεται (Bruner, 1997[1990]), όπου οι άλλοι είναι καθοριστικοί. Έτσι, ο μαθητής νοείται ως πρόσωπο μοναδικό, στο οποίο η καθολικότητα και ο άλλος γίνονται εσωτερική υπόθεση του εγώ και που κατανοεί και γνωρίζει τα πάντα επειδή ακριβώς βρίσκεται σε σχέση και κοινωνία με τον άλλον (Zizioulas, 2006).

Ο πολιτισμός των ανθρώπων αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαδικασία αυτή, γιατί προσφέρει τη γλώσσα και τα σύμβολα που προκαλούν την ανθρώπινη ανάπτυξη (Meece, 2002). Αν μάλιστα προστεθεί και η βιολογική προδιάθεση των παιδιών και των εφήβων να κατανοούν μόνα τους πολλές γνώσεις ή στην περίπτωση μας να αναζητούν τον Θεό (ιερό) (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2014), αντιλαμβανόμαστε πώς τα «εργαλεία» της γνώσης, που προσφέρονται στην εκπαίδευση, λειτουργούν ως μεσολαβητές των πιο προηγμένων ψυχολογικών διαδικασιών τους (Karpov & Haywood, 1998).

Η θρησκευτική γνώση σε αυτή την περίπτωση δεν περιορίζεται στη φαινομενολογική προσέγγισή της που επικράτησε με την θεωρητικοποίησή της από τον Ninian Smart, να βιώνει, δηλαδή, ο μαθητής στο σχολείο πώς πιστεύει ο πιστός μίας θρησκείας. Αποτελεί την κατανόηση (νοηματοδότηση, εννοιολόγηση και εφαρμογή) (Kalantzis & Cope, 2013) της θρησκευτικής γλώσσας-γραμματικής του εαυτού και του πλαισίου του (Geertz, 1983). Με αυτή την έννοια της θρησκευτικής γνώσης, χρειάζονται, δευτερευόντως, αφού κατακτηθεί η «μητρική θρησκευτική γλώσσα», και άλλες γλώσσες για την κατανόηση των άλλων, σε σχέση με τους οποίους ο εαυτός προσδιορίζεται και αποκτά συνείδηση αυτού και του κόσμου όλου. Η διαφορά με τη φαινομενολογική προσέγγιση της θρησκευτικής γνώσης είναι ότι γνώση σε αυτή την περίπτωση είναι η εμπειρική διαδικασία και όχι μία εξωτερική πραγματικότητα (φαινόμενο) που υπάρχει ανεξάρτητα από εμάς (Erricker & Erricker, 2000). Γνώση είναι ένα εργαλείο που ενέχεται στην εμπειρία και στην εξωτερική πραγματικότητα. Το κυριότερο όμως είναι ότι γνώση θεωρείται μόνο αυτή η εμπειρική πραγματικότητα που έχει και διατηρεί, μέσα και μετά την εκπαιδευτική διαδικασία, βιωσιμότητα (VonGlaserfeld, 1995). Κάθε θρησκευτική γνώση έτσι αποκτά αξία αν βοηθά στην επικοινωνία, αν και μετά από το μάθημα είναι χρήσιμη, αν αποτελεί εφόδιο που έχει στο παρόν και μέλλον βιωσιμότητα στη σχέση του εαυτού με το θείο, με τον εαυτό και με τους άλλους. Αν δεν ισχύουν αυτά είναι η μία ευχάριστη εκπαιδευτική εμπειρία που παραμένει απλά ως ανάμνηση ή πληροφορία που ξεχνιέται από το υποκείμενο πάραυτα.

Η σημασία της προσωπικής παρέμβασης σε αυτή τη διαδικασία γίνεται αντιληπτή στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής μεθόδου και προσέγγισης της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Grimmitt, 2000), που αντιλαμβάνεται τη γνώση σε σχέση με τη ζωή του μαθητή (Larochelle, Bednarz, & Garrison, 1998). Έτσι, σκοπός της εκπαίδευσης είναι να φέρει σε σχέση τη ζωή των νεαρών εφήβων με τον κόσμο της θρησκείας όχι με κριτήριο τη σφαιρική πληροφόρησή του για το φαινόμενο και τις παραδόσεις (κάτι που μπορεί να επιτύχει, πια, από τη μέση εφηβεία και μετά, μόνος χρησιμοποιώντας ποικίλα μέσα), αλλά με βάση τι από τη θρησκεία έχει σημασία και δίνει νόημα στη ζωή του ίδιου (Grimmitt, 1987). Για αυτό ακριβώς στη Θρησκευτική Εκπαίδευση έχει νόημα να ρωτάει κανείς αρχικά «Πώς βλέπεις τον κόσμο;» αντί «Τι πιστεύεις;» (Fowler, 1981). Στην περίπτωση, μάλιστα, των νέων που βρίσκονται στη μέση εφηβεία, έννοιες και θέματα, που σχετίζονται με τον άνθρωπο, όπως η ενοχή και η καταλλαγή, η αδυναμία και η τελειότητα, τα προβλήματα και η φύση τους, οι αξίες και οι δυνατότητες του προσώπου, η αλήθεια και η ιδανικότητα για τον άνθρωπο και τον κόσμο βοηθούν να αντιληφθούν τι είναι θρησκεία και γιατί χρειάζεται η γνώση της είτε κάποιος πιστεύει είτε όχι (Baumfield, Bowness, Cush, & Miller, 1994). Η προσέγγιση της έννοιας της θρησκείας στο σχολείο χρειάζεται, γιατί ακριβώς βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν τη φύση της μετα-μόρφωσης του ανθρώπου στο πλαίσιο της σχέσης με τον Θεό ή το υπερβατικό (Maybury & Teece, 2005; Κορναράκης, 2012). Σε αυτή την περίπτωση η θρησκευτική γνώση διαδραματίζει καίριο ρόλο στην «καλή ζωή» του ανθρώπου (Hella & Wright, 2009) και, ιδιαίτερα σε αυτή την περίοδο της εφηβείας, στη διαμόρφωση της προσωπικής ταυτότητας του εφήβου. Δεν αποτελεί απλό γράναζι σε μία ηθική και πολιτική αγωγή, στις οποίες εν μέρει αποτελεσματικά σκοπεύει, αλλά ασχολείται με τα υπαρξιακά ερωτήματα του ανθρώπου και τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον εαυτό και τον κόσμο, στην πορεία διαμόρφωσης αυτής της προσωπικής ταυτότητας (Κουκουνάρας-Λιάγκης, υ.ε.).

Η προσωπική ταυτότητα δεν δημιουργείται με φυσικό τρόπο, όπως η βιολογική ωρίμανση. «Οι έφηβοι με ενεργητικό τρόπο πρέπει να αναζητήσουν και να ανακαλύψουν την ταυτότητά τους και να συμβιβαστούν με τις αδυναμίες και ανεπάρκειές τους» (Heaven, 2001). Η σχέση με το «ιερό» εξηγείται ως σχέση με τη μητέρα στην παιδική ηλικία (Erikson, 1977; Fowler, 1981; 1980), αλλά στην εφηβεία η έννοια του «ιερού» αλλάζει και προσδιορίζεται διαφορετικά και πάντα διαμεσολαβητικά σε σχέση με τους άλλους, τα αντικείμενα και τους τόπους (Winnicott, 1951/1958). Η θρησκευτική γνώση περιλαμβάνει κατ' ουσία, ακριβώς, αυτή τη διαδικασία και γίνεται αντικείμενο μιας εκπαίδευσης που αναπτύσσει την προσωπικότητα του εφήβου ολιστικά ως πρόσωπο με νόηση και αισθήματα, με δυνατότητα να πιστεύει, γιατί γνωρίζει και κατανοεί, εκφράζεται και επικοινωνεί, με την γλώσσα που μαθαίνει στη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Heimbrock, 2004).

Δεν πρόκειται σε καμία περίπτωση για μύηση σε μία θρησκεία (Βλάχος, 2013; Ζηζιούλας, 2010)¹. Η πίστη σχετίζεται και είναι, με την καθολική της έννοια, απαραίτητη στη ζωή του

¹ Ο Μητρ. Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου Ιερόθεος καταλήγει: «Δεν μπορώ να καταλάβω γιατί μερικοί ταυτίζουν το μάθημα των Θρησκευτικών που γίνεται στα σχολεία με την κατήχηση. Μία εξήγηση είναι το ότι συνδέουν την κατήχηση με προτεσταντικές και παπικές αντιλήψεις περί κατήχησης. Αλλά όμως η Ορθόδοξη Κατήχηση έχει σαφώς άλλο εννοιολογικό και πρακτικό χαρακτήρα, είναι κυρίως και προ παντός

εφήβου, αλλά δεν αποτελεί σκοπό και προσδοκώμενο αποτέλεσμα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, γιατί η δεύτερη αφορά αποκλειστικά το σχολείο, όπου υποχρεωτικά ο μαθητής συμμετέχει ανεξάρτητα από τη θρησκεία του ή την καμία θρησκεία του. Έτσι, η ανάπτυξη της πίστης στο σχολικό χώρο δεν είναι δυνατή, εφόσον δεν υπάρχουν οι εκκλησιαστικές για την Ορθόδοξη πίστη, θρησκευτικές προϋποθέσεις, που μπορεί να τις έχει μόνο μία οργανωμένη Κατήχηση στη θρησκευτική κοινότητα (Haydon, 2009; Watson, 2012; Βλάχος, 2013; Σωτηρέλης, 1998; Singer, 2005, Περσελής, 2007) ή μία θρησκευτική αγωγή στο πλαίσιο της οικογένειας, η οποία δεν είναι δυνατόν να αξιολογηθεί με τα κριτήρια της μαθησιακής διαδικασίας του σχολείου (Ματσαγγούρας, 2001).

Η θρησκεία, βέβαια, ή η καμία θρησκεία ή οι πεποιθήσεις του καθενός δεν δηλώνονται δημόσια στο σχολείο ως ευαίσθητο προσωπικό δεδομένο² (Σταθόπουλος, 1999; Αρμαμέντος & Σωτηρόπουλος, 2008; Σωτηρόπουλος, 2008) κι έτσι δεν είναι δυνατή με κανένα τρόπο η κατήχηση. Αλλά ο ορισμός της θρησκευτικής πίστης ως προσωπικό δεδομένο δεν σημαίνει ότι δεν γίνεται θέμα της μαθησιακής διαδικασίας, την οποία έτσι κι αλλιώς επηρεάζει ως καθοριστικός παράγοντας της κουλτούρας του καθενός (πλαίσιο). Συγκαταλέγεται μάλιστα στις γνώσεις πάνω στις οποίες οικοδομείται η νέα θρησκευτική γνώση (κονστρουκτιβισμός) και αποτελεί κέντρο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας είτε το περιεχόμενο της γνώσης είναι «θετικό (καταφατικό)-μορφοποιημένο ή μη σε ορισμένο θρήσκευμα- είτε αρνητικό (αποφατικό)» (Μάνεσης, 1981). Αυτή η Θρησκευτική Εκπαίδευση και η γνώση, που προσφέρει, καθορίζονται πρωτίστως από την παιδαγωγική σημασία της, όπως αναλύθηκε παραπάνω, και δευτερευόντως ή λιγότερο από την πολιτική ή τη θρησκευτική (Κουκουνάρας-Λιάγκης, υ.ε.).

Συμπέρασμα

Η εκπαίδευση ως κατάκτηση της νεωτερικότητας αποτελεί αγαθό και ασφαλές πλαίσιο ανάπτυξης του ανθρώπου με γνώσεις που προσδιορίζονται, μέσω των ΑΠΣ, από το κράτος και τον εφαρμοστή αυτών των Προγραμμάτων, που είναι το ίδιο το κράτος και ο εκπαιδευτικός. Σε κάθε περίπτωση η φιλοσοφία των ΑΠΣ και η φιλοσοφία για την εκπαίδευση που έχει ο εκπαιδευτικός καθορίζουν την τελική εφαρμογή. Τελικά, η εκπαιδευτική πράξη μπορεί να στηρίζεται σε εντελώς διαφορετική φιλοσοφία ή συνδυασμό αυτών, αφού αποτελεί ένα πολυπαραγοντικό προϊόν.

Ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο λαμβάνει οπωσδήποτε υπόψη την εκπαιδευτική εμπειρία και την ιστορία του γνωστικού

ψυχοθεραπευτική, και ως τέτοια δε διδάσκεται στα Σχολεία, αλλά ούτε και διδάσκεται καν, αφού είναι θέμα προσωπικής υπαρξιακής αναζήτησεως και ζωής.» (Βλάχος, 2013)

² Στο Νόμο 2472 του 1997 «Προστασία του ατόμου από την επεξεργασία δεδομένων προσωπικού χαρακτήρα», όπως τροποποιήθηκε το 2013, αναφέρονται ως «Ευαίσθητα δεδομένα» τα δεδομένα που αφορούν στη φυλετική ή εθνική προέλευση, στα πολιτικά φρονήματα, στις θρησκευτικές ή φιλοσοφικές πεποιθήσεις, στη συμμετοχή σε συνδικαλιστική οργάνωση, στην υγεία, στην κοινωνική πρόνοια και στην ερωτική ζωή, στα σχετικά με ποινικές διώξεις ή καταδίκες, καθώς και στη συμμετοχή σε συναφείς με τα ανωτέρω ενώσεις προσώπων».

αντικειμένου στην κρατική εκπαίδευση, αλλά βασικά σέβεται το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο θα εφαρμοστεί και πάνω από όλα τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της σχέσης σχολείου και θρησκείας, οι οποίες έχουν αναπτυχθεί και ερευνηθεί εδώ και δεκαετίες, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Όσο και αν αυτό φαίνεται θέμα πολιτικό με θρησκευτικές προεκτάσεις είναι τελικά θέμα παιδαγωγικό με πολιτικές προεκτάσεις.

Με βάση τα παραπάνω στην περίοδο της εφηβείας και του Λυκείου η θρησκευτική γνώση δεν μπορεί παρά να αποτελεί εφόδιο για τη ζωή του νέου να γνωρίσει, να επικοινωνήσει και να ερμηνεύσει τον εαυτό του, τους άλλους και το θείο, εδώ και τώρα-ίσως και στο μέλλον. Δεν πρόκειται για μία μετάθεση των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας στο μέλλον-κάτι που χρησιμοποιείται συχνά στον ιδεαλισμό και ρεαλισμό- αλλά προσφορά όλων αυτών των διαδικασιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης που θα βοηθήσουν να αναπτύξει, να προσδιορίσει και να επαναπροσδιορίσει την προσωπική του θρησκευτική γλώσσα και αυτή του πλαισίου του. Έτσι, θα αναπτύξει, όσο καλύτερα γίνεται, ένα εργαλείο να νοηματοδοτεί και να εννοιολογεί τον κόσμο-και πέρα από αυτόν, και ασφαλώς να προσδιορίζει τον εαυτό, να θρησκεύει κριτικά, αν θρησκεύει, να κοινωνεί με όλους τους άλλους και να ερμηνεύει αποτελεσματικά για τον ίδιο και την κοινότητά του όσα συμβαίνουν γύρω του.

Γίνεται, λοιπόν, φανερό, με βάση όσα αναλύθηκαν για τη φύση της θρησκευτικής γνώσης και της θέσης της στην εκπαίδευση, ότι η σύγχρονη Θρησκευτική Εκπαίδευση, σε ένα κόσμο που συχνά δεν αντιλαμβάνεται και δεν δικαιολογεί τη θέση των θρησκειών στο σχολείο (λόγω κακού παρελθόντος σε αυτή τη σχέση), μπορεί να έχει ιδιαίτερα ξεχωριστό ρόλο όχι μόνο γνωσιακό, αλλά και ηθικό και κοινωνικό. Φυσικά αυτό συμβαίνει, όπως αναφέρθηκε, όταν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης για μέσους εφήβους και πρώιμους ενήλικες έχει ως φιλοσοφική βάση τον πραγματισμό και τον υπαρξισμό σε ένα «εκλεκτικό» συνδυασμό.

Ωστόσο, απαιτείται εξαιρετική προσοχή, επειδή οι ιδέες αυτές αποτελούν ένα συγκροτημένο σύστημα θέσεων που ανάλογα παράγει σκοπούς, μέθοδο και περιεχόμενο εκπαίδευσης. Αν αυτά στη συνέχεια, είτε στον σχεδιασμό του ίδιου του Προγράμματος, από τους ειδικούς σχεδιαστές είτε στην εφαρμογή του από το ίδιο το κράτος (εγκύκλιοι εφαρμογής) ή από τον κάθε εκπαιδευτικό εμπνευσθούν από άλλη φιλοσοφία, θα έρχονται σε σύγκρουση με την επιλεγμένη πρωταρχικής σημασίας φιλοσοφική βάση. Για αυτό ακριβώς η φιλοσοφία ενός Προγράμματος εκφράζει πρωτίστως τη ζωή και το μέλλον της κοινότητας των προσώπων που εκπαιδεύονται και όχι τη βούληση και τις ιδεοληψίες προσώπων, ομάδων προσώπων ή του κρατικού μηχανισμού και των εκάστοτε συμφερόντων του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination*. Austin, TX: University of Texas Press.

- Baumfield, V., Bowness, C., Cush, D., & Miller, J. (1994). *A Third Perspective*. Plymouth: University College of St Mark and St John.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (2η εκδ.). Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bhaskar, R. (1993). *Dialectic: The Pulse of Freedom*. New York: Verso.
- Bhaskar, R. (1978). *A Realist Theory of Science*. Brighton: Harvester.
- Copley, T. (2005). *Indocrination, Education and God: The Struggle of the Mind*. London: SPCK.
- Dewey, J. (1902). *The Child and the Curriculum*. Chicago: University of Chicago Press.
- Eisner, E. (1985). *The Educational Imagination: On the Design Evaluation of School Programs*. New York: McMillan.
- Eliade, M. (1959). *The Sacred and the Profane*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Erikson, E. H. (1977). *Toys and Reasons. Stages in the Ritualization of Experience*. New York: W.W.Norton & Company.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A Conceptual and Interdisciplinary Approach for Secondary Level*. London and New York: Routledge.
- Erricker, C., & Erricker, J. (2000). The Children and Worldviews project: A Narrative Pedagogy of Religious Education. Στο M. Grimmitt (Επιμ.), *Pedagogies of Religious Education* (σσ. 188-206). Great Wakering: McCrimmons.
- Fowler, J. W. (1980). Faith and the Structuring of Meaning. Στο C. Brusselmans, & J. O' Donahue (Επιμ.), *Toward moral and religious maturity: The First International Conference on Moral and Religious Development* (σσ. 343-373). Morristown NJ: Silver Burdett Co.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper Collins.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. A. (2004). The Politics of Public Pedagogy. Στο J. Di Leo, & W. Jacobs (Επιμ.), *If Classrooms Matter: Progressive Vision of Educational Environments* (σσ. 15-36). New York: Routledge.
- Grimmitt, M. (1987). *Religious Education and Human Development*. Great Wakering: McCrimmons.
- Grimmitt, M. (Επιμ.), (2000). *Pedagogies of Religious Education*. Great Wakering: McCrimmons.
- Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis?* New York: Falmer Press.
- Habermas, J. (1971). Knowledge and Human Interests (J. Shapiro, Μεταφρ.). boston: Beacon Press.
- Hay, D. (1987). *Exploring Inner Space: Is God Still Possible in the Twentieth Century?* London-Oxford: Mowbray.

- Haydon, G. (Επιμ.), (2009). *Faith in Education*. London: University of London Institute of Education.
- Heaven, P. (2001). *The social psychology of adolescence*. Basingstoke: Palgrave.
- Heimbrock, H.-G. (2004). Beyond secularization: experiences of the sacred in childhood and adolescence as a challenge for RE development theory. *British Journal of Religious Education*, 26(2), σσ. 119-131.
- Hella, E., & Wright, A. (2009). Learning 'about' and 'from' religion: Phenomenography, the Variation Theory of Learning and religious education in Finland and the UK. *British Journal of Religious Education*, 31(1), σσ. 53-64.
- Hermans, H. (2001). The Dialogical Self: Toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7, σσ. 243-281.
- Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretative Approach*. London: Hodder.
- Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*. London: Routledge Falmer.
- Karpov, Y. V., & Haywood, H. C. (1998). Two ways to elaborate Vygotsky's concept of mediation: Implications for Instruction. *American Psychologist*, 53(1), σσ. 27-36.
- Larochelle, M., Bednarz, N., & Garrison, J. (Επιμ.). (1998). *Constructivism and Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maybury, J., & Teece, G. (2005). Learning from what? A question of subject focus in religious education in England and Wales. *Journal of Beliefs and Values*, 26(2), σσ. 179-190.
- Meece, J. L. (2002). *Child and Adolescent Development for Educators*. New York: McGraw-Hill.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for Better Schools: The Great Ideological Debate*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publication.
- Singer, S. J. (2005). Educating for Commitment: Insights from Postmodernity. *Religious Education: The Official Journal of the Religious Education Association*, 100(3), σσ. 296-310.
- Smart, N. (1971). *The Religious Experience of Mankind*. London: Fondana.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: Chicago University of Chicago Press.
- Watson, B. (2012). Why religious education matters. Στο L. Barnes (Επιμ.), *Debates in Religious Education* (σσ. 13-21). London New York: Routledge.
- Winnicott, D. W. (1951/1958). Transitional objects and transitional phenomena. Στο D. W. Winnicott, *Collected Papers* (σσ. 1-34). London: Tavistock.
- Wright, A. (2007). *Critical Religious Education, Multiculturalism and the Pursuit of Truth*. Cardiff: University of Wales Press.
- Wright, A. (1996). Language and experience in the hermeneutics of religious understanding. *British Journal of Religious Education*, 18 (3), σσ. 166-180.

- VonGlaserfeld, E. (1995). *Radical constructivism: A way of knowing and learning*. Washington DC: Falmer.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future*. London: Falmer.
- Zizioulas, J. D. (1997). *Being as Communion: Studies in Personhood and the Church*. Crestwood, N.Y: St Vladimirs Seminary Press.
- Zizioulas, J. D. (2006). *Communion and Otherness, Further Studies in Personhood and the Church*. (P. McPartlan, Επιμ.) London-New York: T&T Clark.
- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. (Τ. Δαρβέρης, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Παρατηρήτης.
- Αρμαμέντος, Π. Δ., & Σωτηρόπουλος, Β. Α. (2008). *Προσωπικά Δεδομένα. Ερμηνεία κατ' άρθρο*. Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Βλάχος, Ιερόθεος, (Μητροπολίτης Ναυπάκτου και Αγίου Βλασίου). (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών στα σχολεία. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο* (σσ. 315-318). Αθήνα: Αρμός.
- Bruner, J. (1997[1990]). *Πράξεις νοήματος*. (Η. & Ρόκου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vygotsky, L. (1998). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Σ. Βοσνιάδου, Επιμ., & Α. Μπίμπου, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Geertz, C. (2003[1973]). *Η ερμηνεία των πολιτισμών*. (Θ. Παραδέλλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
- Γούναρη, Π. & Γ. Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.), (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μία συλλογή κειμένων* (Β. Παππή, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Ζηζιούλας, Ιωάννης (Μητροπολίτης Περγάμου). (2010). Ορθόδοξη Εκκλησία και τρίτη χιλιετία. Στο Σ. Φωτίου (Επιμ.), *Η υποδοχή του Άλλου* (σσ. 101-123). Αθήνα: Αρμός.
- Kalantzis, M., & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για της επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Κογκούλης, Ι. Β. (1993[1985]). *Το μάθημα των θρησκευτικών στη Μέση εκπαίδευση (1833-1932)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κογκούλης, Ι. Β. (1993). *Το μάθημα των Θρησκευτικών στη Μέση Εκπαίδευση κατά την πεντηκονταετία 1932-1982*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κορναράκης, Κ. Ι. (2012). *Ο Άνθρωπος απέναντι στην Εικόνα του*. Αθήνα: Αρμός.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (υ.ε.). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2014). Η ανάπτυξη της θρησκευτικότητας και πίστης του παιδιού και του εφήβου. Μία συμβολή στην αγωγή και την εκπαίδευση με την αρωγή των λόγων του οσίου Πορφυρίου, Κausοκαλυβίτου. Θεολογία, (υ.δ.)
- Μάνεσης, Α. (1981). *Συνταγματικά Δικαιώματα α' Ατομικές Ελευθερίες*. Θεσσαλονίκη : Σάκκουλας.

- Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής. Εναλλακτικές Προσεγγίσεις, Διδακτικές Προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαχτίν, Μ. (2014). *Δοκίμια Ποιητικής*. (Γ. Πινακούλας, Μεταφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Περσελής, Ε. Π. (2007). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Σταθόπουλος, Μ. Π. (1999). Η Συνταγματική κατοχύρωση της Θρησκευτικής ελευθερίας και οι σχέσεις Πολιτείας-Εκκλησίας. Στο Δ. Χριστόπουλος (Επιμ.), *Νομικά ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα* (σσ.199-224). Αθήνα: Κριτική.
- Σωτηρέλης, Γ. Χ. (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία* (3η εκδ.). Αθήνα Κομοτηνή: Αντ.Ν.Σάκκουλα.
- Σωτηρόπουλος, Β. (2008). *Η συνταγματική προστασία των προσωπικών δεδομένων*. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλας.
- Υ.Π.ΔΒΜΑ.Θ, & Ινστιτούτο, Π. (2011α). *Πρόγραμμα Σπουδών στα θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου*. Αθήνα: Υ.Π.ΔΒ.Θ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φλουρής, Γ. Σ. (2008). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση* (7η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Freire, P. (1977[1970]). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2002). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.