

Σακελλαρίου Μ. & Αρβανίτη Ε., 2007, Πολυπολιτισμικότητα και Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση, στα Πρακτικά της Ημερίδας που διοργανώθηκε από τα Διδασκαλεία Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης, με θέμα: «Η θρησκευτική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Προβληματισμοί και Προοπτικές», Ρέθυμνο, 12 Μαΐου 2007, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.

1. Εισαγωγικά Σχόλια

Ο μετασχηματισμός των παραδοσιακών κοινωνιών σε πλουραλιστικές είναι το κυρίαρχο χαρακτηριστικό της παγκοσμιοποίησης. Οι παγκόσμιες πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές αλλαγές δημιούργησαν ένα νέο διεθνές εκπαιδευτικό περιβάλλον (Kalantzis, 2002) και άλλαξαν το πολιτισμικό και θρησκευτικό προφίλ του σύγχρονου κόσμου (Cahill, 2003).

Η παγκοσμιοποίηση θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη διαμόρφωση και εξέλιξη των θρησκευτικών ζητημάτων στον 21^ο αιώνα. Από τη μια πλευρά, η πολιτισμική παγκοσμιοποίηση και η οικονομική ανάπτυξη επηρεάζουν αρνητικά τις παγκόσμιες θρησκείες, καθώς ενισχύουν τη δημιουργία των κοσμικών/αστικών (secular) κρατών, επιβάλλουν έναν ομογενοποιημένο παγκόσμιο πολιτισμό και προωθούν τον καταναλωτισμό και τον υλισμό, δημιουργώντας μία γενικότερη κρίση των πνευματικών και ηθικών αξιών (Mananzan, 2000, Paraskevaides, 2001 και Γιαννουλάτος, 2002). Από την άλλη πλευρά όμως, η παγκοσμιοποίηση δημιουργεί όλο και περισσότερο πολιτισμικά και θρησκευτικά ετερογενή κοινωνικά πλαίσια, λόγω των ισχυρών διαδικασιών υπερεθνικής συγκρότησης, της διεθνούς μετανάστευσης και της αύξησης του αριθμού των θρησκευτικών κοινοτήτων που διαχέονται. Δημιουργούνται δηλαδή

νέες δυνατότητες για διεθνή θρησκευτικά δίκτυα, καθώς διεθνοποιούνται οι τοπικοί πολιτισμοί και εξειδικεύεται ο παγκόσμιος πολιτισμός.

Η απάντηση των θρησκειών απέναντι στις ομογενοποιητικές δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης και της αγοράς είναι η έμφαση σε έναν τρόπο ζωής που προάγει την πνευματικότητα (Wuthnow, 1991). Έτσι, στο πλαίσιο των σύγχρονων κοινωνιών, το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τις θρησκείες αποτελεί απάντηση σε μια ολοένα και πιο εξελιγμένη τεχνολογικά κοινωνία και στα σύγχρονα διλήμματα που αυτή δημιουργεί. Οι θρησκείες αποκτούν νέο ρόλο και ενδυναμώνουν την παρουσία τους, είτε μέσα από τις παραδοσιακές μορφές τους, είτε μέσα από νέα θρησκευτικά ρεύματα που αυξάνονται συνεχώς, παρά την ύπαρξη ενός σημαντικού ποσοστού αθεϊστών και αγνωστικιστών (Thomas, 2000). Χαρακτηριστικό του 20^{ου} αιώνα είναι η ανθεκτικότητα και η σταθεροποίηση των θρησκειών και των οργανώσεων/ιδρυμάτων τους, κάτι, που σύμφωνα με τους υποστηρικτές της παγκοσμιοποίησης, οφείλεται στη δίχως όρια μετάδοση θρησκευτικών ιδεών μέσω των νέων τεχνολογιών (Nairn & James, 2005).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ρόλος της θρησκευτικής αγωγής και η εμπέδωση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνονται σημαντικοί παράγοντες γιατί συμβάλλουν στην κατανόηση και διαχείριση των θρησκευτικών ετερογενειών μιας κοινωνίας (Jackson, 2003 & 2004), αποτρέποντας τον κοινωνικό κατακερματισμό. Η εμπέδωση της διαθρησκευτικής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας, μέσα από καλά σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, περιορίζει τον ιδιότυπο ‘πολιτισμικό ρατσισμό’ (Modood, 1997) που εξισώνει την εθνική με τη θρησκευτική χριστιανική ταυτότητα και ταυτίζει το θρησκευτικό άλλο, με την *ιδιομορφία* και την *αλλοτριότητα*.

Η παρούσα εργασία στοχεύει στην οριοθέτηση του πλαισίου αναφοράς της θρησκευτικής αγωγής (πολυπολιτισμικότητα, θρησκευτικός πλουραλισμός και εκπαίδευση) μέσα από τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης.

2. Θρησκευτικός Πλουραλισμός και Παγκοσμιοποίηση

Η παγκοσμιοποίηση, η καθιέρωση του κράτους και η αυξανόμενη ιδιώτευση του σύγχρονου ατόμου επέφερε στη Δύση μια φθίνουσα πορεία των θρησκευτικών αξιών, αλλά και την επίταση των κοινωνικών προβλημάτων. Ο παγκόσμιος θρησκευτικός χάρτης υπέστη σοβαρές αλλαγές και διαφοροποιήσεις, παρά την ανθεκτικότητα των θρησκειών και τον επαναπροσδιορισμό της θρησκευτικότητας των σύγχρονων κοινωνιών. Για παράδειγμα, στην Ευρώπη ο Χριστιανισμός παρακμάζει πίσω από κλειστές πόρτες (Cahill, 2003), ενώ αντίθετα οι πιστοί του Ισλάμ και του Ινδουισμού αυξάνονται εντυπωσιακά, λόγω και του υψηλού δείκτη γεννήσεων που παρατηρείται στις αντίστοιχες χώρες¹. Την ίδια στιγμή, ενισχύεται η θρησκευτικότητα και στην Ασία μετά από 50 χρόνια αθεϊσμού (π.χ. Κίνα, Κορέα). Παράλληλα, ενισχύονται θρησκείες, όπως οι Ευαγγελιστές και οι Πεντηκοστιανοί και τα άλλα βιωματικά θρησκευτικά ρεύματα, λόγω της έμφασης που δίνεται στις προσωπικές εμπειρίες των πιστών τους και στην ανάδειξη των ατομικών προβληματισμών τους (McGrath, 2002).

Ο θρησκευτικός πλουραλισμός αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, με το 86% του παγκόσμιου πληθυσμού να δηλώνει ότι ανήκει σε κάποια θρησκεία². Σε περιοχές όπως η Αφρική, η Λατινική Αμερική και η Ασία η θρησκευτικότητα είναι πολύ μεγάλη (πάνω από το 65%) σε σχέση με την Ευρώπη ή και την Αυστραλία (25% αγνωστικιστές/άθεοι). Παράλληλα, η αποδοχή του κοσμικού/αστικού κράτους φαίνεται να είναι σημαντική σε όλες τις εξελιγμένες κοινωνίες, εκτός της Αμερικής (59% είναι θρησκευόμενοι)³.

¹ Στην Ελλάδα, ο δείκτης θρησκευτικότητας ανάμεσα σε νέους 14-24 ετών είναι από τους υψηλότερους στην Ευρώπη την τελευταία δεκαετία, αν και δεν είναι βέβαιο το κατά πόσο αυτή η αύξηση συνδέεται με την πνευματικότητα ή την ανάγκη θρησκευτικού αυτοκαθορισμού των Ελλήνων, λόγω εθνοπολιτισμικών και ξενοφοβικών ανησυχιών (Chrysoloras, 2004).

² Το 33,4% ή 2 δις του πληθυσμού της γης είναι Χριστιανοί, το 17,7% ή 1.2 δις είναι Μουσουλμάνοι και το 13,4% ή 0.8 δις είναι Ινδουιστές).

³ Η σχέση θρησκευτικότητας και οικονομικής ανάπτυξης είναι άμεση, ενώ η θρησκευτικότητα συσχετίζεται θετικά με δείκτες όπως η εκπαίδευση, ο υψηλός δείκτης γεννητικότητας, η καθιέρωση μιας θρησκείας ως επίσημης κρατικής και ο υψηλός δείκτης θρησκευτικού πλουραλισμού που υπάρχει. Αντίθετα, η θρησκευτικότητα συσχετίζεται αρνητικά με δείκτες όπως ο υψηλός βαθμός οικονομικής

Η επανάκαμψη του θρησκευτικού παράγοντα στην παγκόσμια πολιτική σκηνή συνδέεται άμεσα με τη δυναμική της παγκοσμιοποίησης και πιο συγκεκριμένα με την αντίσταση ορισμένων θρησκευτικών κοινοτήτων στις πιέσεις των εξελιγμένων κοινωνιών για πολιτική και θρησκευτική ηγεμονία και για επιβολή ενός βίαιου εκσυγχρονισμού. Σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε και η εμφάνιση του θρησκευτικού εθνικισμού⁴ (που αποδέχεται την ένοπλη βία για την αποκατάσταση της τάξης) με άμεση πρόσβαση στην πολιτική εξουσία (π.χ. η Ισλαμική κυβέρνηση του Ιράν και της Αλγερίας, οι Ορθόδοξοι Σέρβοι, οι Καθολικοί Κροάτες και οι Μουσουλμάνοι Βόσνιοι).

Τέλος, ο θρησκευτικός παράγοντας καθιερώθηκε με την ανάπτυξη των φαινομένων της παγκόσμιας τρομοκρατίας και των εθνοθρησκευτικών εντάσεων/συγκρούσεων, καθώς και του συνεχώς διευρυνόμενου χάσματος μεταξύ πλουσίων και φτωχών χωρών. Ιδιαίτερα, μετά τα τρομοκρατικά χτυπήματα στη Νέα Υόρκη και στο Μπάλι κατέστη προφανές ότι η θρησκευτικότητα δεν αποτελεί αποκλειστικά θέμα της ιδιωτικής ζωής του σύγχρονου ατόμου, αλλά μπορεί να εξελιχθεί σε ένα σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την παγκόσμια ειρήνη και τη σταθερότητα. Ο ρόλος των θρησκευτικών κοινοτήτων στην οικοδόμηση της παγκόσμιας ειρήνης, της αλληλοκατανόησης και της συνεργασίας, καθώς και στην ενδυνάμωση ενός μετριοπαθούς θρησκευτικού προσανατολισμού που θα προτάσσει τη θρησκευτική διαλλακτικότητα και την αυτοσυγκράτηση είναι σημαντικός όσο ποτέ άλλοτε (Cahill 2003).

Οι θρησκείες καλούνται να τοποθετηθούν σε έναν κόσμο όπου το τοπικό και το παγκόσμιο αλληλοπλέκονται⁵, ενώ με την ανάπτυξη των παγκόσμιων

ανάπτυξης, η αστικοποίηση της κοινωνίας και ο βαθμός κρατικού ελέγχου σε θρησκευτικά ζητήματα (Kyriakopoulou-Baltatzis, 2006, σ. 19).

⁴ Η σχέση του μεταμοντέρνου εθνικισμού και του υπερεθνισμού (τοπικού και παγκόσμιου πολιτισμού) είναι σημαντική στην ανάλυση των σύγχρονων κοινωνιών. Ο εθνικισμός ορίζεται ως μια δημιουργική διαδικασία αξιοποίησης της μνήμης, παραγωγής ιδεών και διαπλοκής με νέες εξελίξεις, η οποία διευρύνει και αξιοποιεί δημιουργικά τον υπερεθνισμό. Όταν δε συμβαίνει αυτό, ο εθνικισμός λειτουργεί διαχωριστικά, ανασχετικά, προκαλεί φόβο και περιθωριοποιεί (Μάρκου, 1998, 61).

⁵ Το παγκόσμιο, σύμφωνα με μελετητές, διεισδύει στο τοπικό και το αντίστροφο. Έτσι οι δυνάμεις της παγκοσμιοποίησης δημιουργούν τυποποιημένες επιπτώσεις σε τοπικό επίπεδο, το οποίο όμως, προτάσσοντας την ιδιαιτερότητά του (τοπική κουλτούρα, συνήθειες, πρακτικές, κτλ.), μετασχηματίζει με

διασπορών και τη συνεχή μετακίνηση των πληθυσμών είναι πια δύσκολο να μιλάμε για Χριστιανικό, Ορθόδοξο ή Μουσουλμανικό κόσμο, αφού οι θρησκείες έχουν καταλύσει τα παραδοσιακά σύνορα δραστηριοποίησής τους. Ωστόσο, μεγάλο ερώτημα αποτελεί η συνύπαρξη των διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων⁶. Οι αντιπαραθέσεις, η εχθρότητα, η απάθεια ή η αίσθηση ανωτερότητας, αλλά και ο έντονος ανταγωνισμός ως προς την καθιέρωση σφαιρών πνευματικής και όχι μόνο επιρροής καθιστούν πιο δύσκολη τη διαθρησκευτική προσέγγιση και το διάλογο, ο οποίος γίνεται αντιληπτός διαφορετικά από τα δόγματα.

Σύμφωνα με μελετητές (Cahill, 2003 και Περσελής, 1998 & 2003), η διαθρησκευτική γνώση, η δραστηριότητα και ο διάλογος προωθούν και εμπεδώνουν την κατανόηση μεταξύ των διαφορετικών θρησκευτικών δογμάτων, προτάσσοντας μια οικουμενική αγωγή για την παγκόσμια ειρήνη, αποσαφηνίζοντας προκαταλήψεις και στερεότυπα. Αυτό που αποδεικνύεται σημαντικό για το σύγχρονο πολίτη είναι να έχει, εφόσον επιθυμεί, μια ισχυρή θρησκευτική ταυτότητα/προτίμηση, ενώ παράλληλα να μπορεί να διαλέγεται και να έχει επαφές με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις.

Γενικότερα, οι παγκόσμιες θρησκευτικές κοινότητες καλούνται να αντιμετωπίσουν ανάλογα με τα πιστεύω τους και τις ιδιαιτερότητές τους, μια βασική πρόκληση, αυτή της αποδοχής του θρησκευτικού πλουραλισμού. Αυτή η παραδοχή διασφαλίζει την ειρηνική συνύπαρξη, αποδέχεται την αλλαγή πίστης

τη σειρά του το παγκόσμιο. Με άλλα λόγια το παγκόσμιο συνεχώς αναδημιουργεί τις αντιλήψεις μας για το τοπικό και ακόμη είναι απαραίτητο να αναπροσαρμόζεται σε αυτό. Μια κοινωνία, δηλαδή, μπορεί να αυτοχαρακτηρίζεται ως τοπική, περιφερειακή ή παγκόσμια την ίδια στιγμή (Jarvis 2003). Η δυναμική αυτή διαδικασία αλληλεπίδρασης μεταξύ της *παγκοσμιοποίησης* (global) και της *τοπικοποίησης* (local) πραγματώνεται και στην εκπαίδευση και τα διεθνοποιημένα εκπαιδευτικά δίκτυα (Arvanitis 2000 & 2006).

⁶ Η ανάπτυξη ενός σύνθετου πλέγματος διαθρησκευτικής επικοινωνίας έχει καθιερωθεί στις κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα. Σε αυτό συνέβαλλε η δημιουργία των θρησκευτικών κοινοτήτων της διασποράς που ο ρόλος τους είναι πολύ σημαντικός στη δημιουργία μιας πνευματικής βάσης που λειτουργεί ως αντίδοτο στην πολιτισμική ομοιογένεια, ενώ παράλληλα ενισχύει τον αυτοκαθορισμό του ατόμου στη δημιουργία μιας πολυσύνθετης ταυτότητας. Οι θρησκευτικοί ηγέτες, όλο και περισσότερο υπόκεινται σε κοινωνικό έλεγχο, ενώ πρέπει να λειτουργούν με τρόπο ώστε να ερμηνεύσουν τη νέα παγκόσμια οικουμένη και να αποδεσμευτούν από τις όποιες πεπαλαιωμένες πρακτικές, εξάρσεις ανωτερότητας, σχέσεις με την τρομοκρατία (π.χ. Β. Ιρλανδία), διαφθορά και φανατισμούς, που παρατηρούνται σε κάποιο βαθμό σε όλες τις θρησκείες.

των μελών μιας θρησκείας, την ελευθερία στη θρησκευτική επιλογή, αλλά και τη διαμόρφωση ενός αισθήματος αμοιβαιότητας μεταξύ των θρησκειών, θεωρώντας ότι αυτές αλληλοσυμπληρώνουν η μια την άλλη και έχουν κάτι να διδάξουν (η μια στην άλλη), ενώ όλες μαζί απαρτίζουν μια διευρυμένη παγκόσμια ένωση⁷ (Smart, 1996).

Παράλληλα, σε μια σύγχρονη κοινωνία πολιτών είναι απαραίτητο να επαναπροσδιοριστούν οι σχέσεις μεταξύ κράτους, εθνικών πολιτισμών και εκκλησίας σε βαθμό που να υπάρχει αποδοχή του θρησκευτικού πλουραλισμού και να δίνεται έμφαση στη θετική στάση απέναντί του. Αυτό βέβαια προϋποθέτει και την ελεύθερη εκδήλωση των θρησκευτικών επιλογών στη δημόσια ζωή. Επιπλέον, επιτρέπει στην εκκλησία, παράλληλα με το πνευματικό της έργο (που είναι το πρώτιστο μέλημά της), να αναπτύσσει συμπληρωματικά ευρύτερη κοινωνική δραστηριότητα για θέματα όπως η διαμόρφωση μιας οικολογικής συνείδησης, η ανάδειξη της δημοκρατίας και της ισότητας των δύο φύλων, αλλά και η αντιμετώπιση της φτώχειας.

Τέλος, σύμφωνα με τον Cahill (2004), οι σπουδαιότερες προκλήσεις για όλες τις θρησκείες στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης είναι: α) η ανάπτυξη μιας οικολογικής συνείδησης, που αναγνωρίζει την ιερότητα του σύμπαντος και τους κινδύνους της εκμετάλλευσης των μη ανανεώσιμων πηγών ενέργειας του πλανήτη, β) η αφοσίωση στην πνευματική αποστολή και στην τέλεση των θρησκευτικών μυστηρίων, που δεν θα πρέπει να υποσκελίζεται από δραστηριότητες κοινωνικής πρόνοιας ή εκπαίδευσης και γ) η δογματική/θεολογική, αλλά και πρακτική αποδοχή της ισότητας των δύο φύλων, στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Συνολικά, οι θρησκείες γίνονται όλο και περισσότερο διασπορικές και διεθνικές διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην οικοδόμηση του κοινωνικού κεφαλαίου των σύγχρονων κοινωνιών. Αυτό βέβαια προϋποθέτει κατανόηση των

⁷ Στα τέλη της δεκαετίας του 1960, με αρχές του 1970, ο Smart διατύπωσε την παγκόσμια διάσταση μιας εκκοσμικευμένης θρησκευτικής αγωγής.

λεπτών ισορροπιών που υφίστανται στις αναπτυγμένες πλουραλιστικές και πολυθρησκευτικές δημοκρατικές κοινωνίες και αίσθηση της οικουμενικότητάς τους μέσα από ένα παγκόσμιο περιβάλλον, όπου το τοπικό και το παγκόσμιο βρίσκονται σε μια διαρκή ανταλλαγή και αλληλεπίδραση.

3. Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση

3.1 Πολυπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση

Η θρησκευτικότητα των σύγχρονων κοινωνιών αλλάζει δραματικά, κυρίως ως προς τα χαρακτηριστικά της με δεδομένη τη συνεχή μετακίνηση πληθυσμών. Ο ρόλος των θρησκειών γίνεται πιο σημαντικός στην αντιμετώπιση θεμάτων (π.χ. παγκόσμια ειρήνη, τρομοκρατία, οικολογική καταστροφή, κτλ.) που απαιτούν παγκόσμιο διάλογο. Ο σύγχρονος κόσμος είναι ένα ανταγωνιστικό θρησκευτικά πεδίο, όπου οι θρησκευτικές παραδόσεις και τα πιστεύω είναι ανοιχτά σε αμφισβήτηση. Έτσι, τόσο η θρησκευτική αγωγή των μαθητών, όσο και αυτή των ενηλίκων είναι μια σημαντική στρατηγική απόφαση για τη 'διάπλαση' πολιτών που θα αποδέχονται, αντί να ανέχονται την ετερότητα και θα συζητούν θέματα, όπως η συνύπαρξη διαφορετικών θρησκευμάτων, χωρίς προκαταλήψεις και με θετική στάση.

Αρχικά η θρησκευτική αγωγή οριζόταν ως μια μορφή μη δογματικής χριστιανικής διδασκαλίας με στόχο την ηθική διαπαιδαγώγηση και την προώθηση κάποιων κοινωνικών στόχων (π.χ. Ευρώπη-Αγγλία τη δεκαετία του 1960). Ωστόσο, με την εξέλιξη των κοινωνιών σε πολυπολιτισμικές συνθέσεις ήρθε και η απαίτηση για ανοιχτή και αδογματίστη μελέτη των θρησκειών στα σχολεία, κάτι που όμως οδήγησε στην αποδοχή ενός *απλοϊκού πολυπολιτισμού*. Από τη δεκαετία του 1970 και μετά παρατηρείται εντονότερη ενασχόληση με την πολιτισμική και τη θρησκευτική πολυμορφία, καθώς και τις διαθρησκευτικές σχέσεις μεταξύ των διαφόρων θρησκευτικών ομάδων (π.χ. Αγγλία, Αυστραλία, κτλ.).

Η σύγχρονη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Leicester, 1992 & Rattansi, 1992 και May, 1999) συνδυάζει τις αρχές της διαπολιτισμικής και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Όροι όπως ‘αντιρατσιστική πολυπολιτισμική εκπαίδευση’ (*antiracist multicultural education* – Leicester, 1992), ‘κριτικός πολυπολιτισμός’ (*critical multiculturalism* – May, 1999) και ‘στοχαστικοκριτικός πολυπολιτισμός’ (*reflexive multiculturalism* – Rattansi, 1992) αποτυπώνουν τη σύγχρονη θεώρηση του όρου *πολιτισμός* ως διαδικασία μετασχηματισμού, αναγνωρίζοντας παράλληλα το ρόλο των κοινωνικών ανισοτήτων στην πολιτισμική διαμόρφωση και εξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών. Η σύγχρονη διαπολιτισμική εκπαίδευση εμπεριέχει την ανάλυση και διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και αναφέρεται τόσο στις παραδοσιακές πλευρές της (ύπαρξη θρησκευτικής ετερογένειας), όσο και στα σύγχρονα στοιχεία, όπως ο ανταγωνισμός μεταξύ διαφορετικών οπτικών και θεωρήσεων, αλλά και η εύκολη διαπροσωπική επικοινωνία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Παρόλα αυτά, οι σύγχρονες θεωρήσεις του πολυπολιτισμού δεν αποτυπώθηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα, αν και υπήρχε αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας του μαθητικού πληθυσμού. Οι επίσημες εκπαιδευτικές πολιτικές κινήθηκαν στα όρια της ανοχής και της πολιτισμικής ενσωμάτωσης των μαθητών στον κυρίαρχο πολιτισμό και εξαντλήθηκαν στη διοργάνωση σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όπου καταδεικνυόταν η ανάγκη η σύγχρονη παιδαγωγική να λαμβάνει υπόψη της τη γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε σημαντική προσπάθεια για τη διαμόρφωση εθνικών προγραμμάτων σπουδών που θα διαπνέονταν από τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικότητας (Jackson, 2004). Το δικαίωμα για ισονομία και πληροφόρηση σε θέματα πολιτισμικών μειονοτήτων παραγκωνίστηκε, λόγω των απαιτήσεων για αναλυτικά προγράμματα που θα στόχευαν στην ανταγωνιστικότητα και σε αυξανόμενες επιδόσεις, σύμφωνα με εθνικά προδιαγεγραμμένα κριτήρια.

Στα τέλη της δεκαετίας του 1990 (ιδιαίτερα στην Αγγλία και την Αυστραλία) παρατηρείται μια ώθηση σχετικά με την ανάπτυξη της εκπαίδευσης για την κοινωνία των πολιτών, δηλαδή για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών (*citizenship education*) και την παραγωγική αξιοποίηση της κοινωνικής ετερότητας (*productive diversity* – Cope & Kalantzis, 1997) μέσα από την κατανόηση, την αποδοχή και την αναγνώριση από την πλευρά των μαθητών του πολιτισμικού πλούτου και της κοινωνικής ετερογένειας. Σύμφωνα με τον Jackson (2004), η ανάγκη για την ενσωμάτωση της διάστασης της θρησκευτικής πολυμορφίας σε μια κριτική πολυπολιτισμική εκπαίδευση κρίθηκε αναγκαία μετά και από τις κοινωνικές αναταραχές και συγκρούσεις, αλλά και τον αυξανόμενο ρατσισμό ανάμεσα σε θρησκευτικές ομάδες στην Αγγλία (μέσα δεκαετίας 1990 και αρχές 21^{ου} αιώνα), αλλά και την εμφάνιση της διεθνούς τρομοκρατίας και του θρησκευτικού εθνικισμού. Για παράδειγμα, το Συμβούλιο της Ευρώπης μετά την 11^η Σεπτεμβρίου 2001 ανέλαβε πρωτοβουλία για την ενσωμάτωση τόσο της διάστασης της θρησκευτικής ετερότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όσο και αυτής της πολιτικής αγωγής σε νέες βάσεις. Σκοπός ήταν η διαπολιτισμική επικοινωνία και ο διάλογος, η ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων διαχείρισης της εθνικής, θρησκευτικής, γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας, η ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής, η καταπολέμηση της τρομοκρατίας, αλλά και η δημιουργία νέων κωδικών, οι οποίοι θα διασφαλίζουν βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με τον Jackson (2004), τα παραπάνω αποτελούν πλέον σύγχρονες μορφές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, το σύγχρονο δημοκρατικό σχολείο, που σέβεται και προωθεί την προσωπική αυτονομία του μαθητή και τον προφυλάσσει από το δογματισμό, θα πρέπει να προσανατολίζεται προς μια «απελευθερωτική θρησκευτική αγωγή» (Βασιλόπουλος, 1996). Πρόκειται για μια αγωγή που συμβάλλει στην απελευθέρωση από ηθικισμούς, θρησκοληψίες, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες με την καλλιέργεια κριτικού, ανοιχτού και οικουμενικού πνεύματος και με τη δημιουργία αισθήματος κοινωνικής ευθύνης μέσα από

συγκεκριμένες ενέργειες του εκπαιδευτικού κατά την παιδαγωγική διαδικασία. Άλλωστε, μακροπρόθεσμος στόχος της θρησκευτικής αγωγής θα πρέπει να είναι η ανάπτυξη της θρησκευτικής αυτονομίας του μαθητή (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003).

Λαμβάνοντας λοιπόν υπόψη τη νέα κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα, τις τάσεις που επικρατούν στη σύγχρονη θεολογική σκέψη και τον οφειλόμενο σεβασμό προς την προσωπική αυτονομία του μαθητή επιβάλλεται η σύγχρονη θρησκευτική αγωγή να έχει και ένα σαφή θρησκευσιολογικό προσανατολισμό. Επιδίωξη του προσανατολισμού αυτού θα πρέπει να είναι η σωστή ενημέρωση, με κριτικό και αντικειμενικό τρόπο. Ο μαθητής όσο πιο βαθιά γνωρίζει τη δική του πίστη και όσο πιο σωστά και αντικειμενικά είναι ενημερωμένος για τις άλλες μεγάλες θρησκείες τόσο πιο υπεύθυνα και αυτόνομα θα πάρει μελλοντικά τις αποφάσεις για τη δική του θρησκευτική τοποθέτηση.

3.2 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Θρησκευτική Αγωγή στο Σύγχρονο Σχολείο

Η δυναμική εξέλιξη της παγκοσμιοποίησης με την πολυπλοκότητα των κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων που επιφέρει αποτελεί μια συνεχή πρόκληση για το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί φορείς καλούνται να σχεδιάσουν και να προσφέρουν κατάλληλα προγράμματα θρησκευτικής αγωγής, που θα διαπνέονται από τις αρχές της διαπολιτισμικότητας, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθησιακών τους κοινοτήτων.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που διαπνέει ολόκληρο το φάσμα της σχολικής ζωής, καθώς δεν εξαρτάται μόνο από την παρουσία εθνικών / μειονοτικών ομάδων στο σχολείο. Οι επιδράσεις της μπορεί να είναι ιδιαίτερα θετικές για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό και γλωσσικό / πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια παιδαγωγική διαδικασία/φιλοσοφία μετασχηματισμού του σχολείου και της κοινωνίας.

Διαχειρίζεται και απαντά σε προβλήματα διαπολιτισμικής φύσεως που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία, ενώ επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες (Μάρκου, 1998).

Σημαντική συνιστώσα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μια σύγχρονη, αδογμάτιστη θρησκευτική αγωγή, που ανταποκρίνεται σε πολλαπλές παραδοχές και ερμηνευτικά σχήματα της πραγματικότητας. Με την έννοια αυτή στόχος της θρησκευτικής αγωγής δεν είναι η αυστηρή μεταφορά των ακαδημαϊκών γνώσεων και των θρησκευτικών παραδόσεων (π.χ. ιστορίες της Βίβλου ή του Κορανίου), αλλά μια σύγχρονη θεώρηση των δογμάτων και η σύνδεσή τους με την πραγματικότητα. Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται μέσα από εμπλουτισμένες μορφές διδασκαλίας που αναδεικνύουν την πλούσια παράδοση, τις πρακτικές και τη θεολογία των διαφόρων θρησκειών με συγκεκριμένες αναφορές σε θρησκευτικές πρακτικές, ιδέες, καθώς και σε τελετουργικές πράξεις που συνδέονται με κάποιο δόγμα.

Δεύτερη σημαντική διάσταση μιας σύγχρονης θρησκευτικής αγωγής είναι το ότι δε θα πρέπει να στοχεύει στη μύηση μαθητών σε μια συγκεκριμένη πίστη (π.χ. στο να διαμορφώνει Χριστιανούς, Μουσουλμάνους, κτλ.). Ο ρόλος της είναι να διαμορφώνει κριτικά σκεπτόμενους, διορατικούς, οξυδερκείς, αυτόνομους πολίτες, με ευαισθησία, συμπάθεια, ενσυναίσθηση και κατανόηση. Αυτή η διαπολιτισμική προσέγγιση της θρησκευτικής αγωγής θα πρέπει να διαπνέει ολόκληρη τη σχολική δομή και τη φιλοσοφία της. Με την έννοια αυτή, σύμφωνα με τον Cole, η υποχρεωτική διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών με ομολογιακό προσανατολισμό, έτσι όπως εφαρμόζεται στα σχολεία, είναι αποσπασματική και αναποτελεσματική (Cole, 1978).

Η θρησκευτική αγωγή αφορά μια ανοιχτή μαθησιακή διαδικασία που μεταφέρει στο μαθητή τη σπουδαιότητα των θρησκειών για την ανθρώπινη εμπειρία/ιστορία, ενώ του δίνει τη δυνατότητα να επιλέξει ή να απορρίψει μια θρησκεία. Αυτό προϋποθέτει μια σαφή γνώση του τι σημαίνει να είναι κάποιος

Χριστιανός ή Ινδουιστής, σε σχέση με το θρησκευτικό τυπικό και τις πρακτικές. Πάνω από όλα, η θρησκευτική αγωγή προϋποθέτει τον κριτικό στοχασμό, σε σχέση με την ουσία και τη σημασία των θρησκευτικών/θεολογικών ερωτημάτων που τίθενται για αληθινά προβλήματα, τα οποία απασχολούν τον σύγχρονο άνθρωπο, ο οποίος δεν είναι απαραίτητα θρησκευόμενος. Επίσης, στα πλαίσια της θρησκευτικής αγωγής παρέχονται πληροφορίες για την ύπαρξη και άλλων θρησκευτικών οπτικών για τη ζωή (π.χ. αθεϊσμός/αγνωστικισμός, νέα πνευματικά ρεύματα, κ.ά.), αλλά και οπτικών που δεν είναι αναγκαστικά θρησκευτικές.

Σε αυτό το πλαίσιο, η θρησκευτική αγωγή και η έρευνα στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες δεν αποτελεί πια μέριμνα μόνο των Χριστιανών. Σήμερα, όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί, από διαφορετικά θρησκευτικά δόγματα καλούνται να διδάξουν για θρησκείες στις οποίες δεν ανήκουν, κάτι που δεν ίσχυε μέχρι τώρα για ιστορικούς και θρησκευτικούς λόγους. Εκείνο που έχει σημασία είναι ο εκπαιδευτικός να αναγνωρίζει την αξία που έχει η συγκεκριμένη θρησκεία για τα μέλη της και να τη διδάσκει με αντικειμενικότητα⁸ και σεβασμό, χωρίς απαραίτητα να συμφωνεί με αυτήν.

Ο εκπαιδευτικός, καλείται να χρησιμοποιεί τόσο ζωντανές πηγές πληροφόρησης (π.χ συνομιλία με κάποιο μέλος θρησκευτικής ομάδας), όσο και αξιόπιστα θρησκευτικά βιβλία για να ενημερωθεί σχετικά με τις αξίες και τα πιστεύω της θρησκείας που θέλει να διδάξει. Ο ρόλος του δεν είναι να ασκήσει κριτική, αλλά να παρουσιάσει τα θέματα που αφορούν τη θρησκεία αυτή με τρόπο δίκαιο και ειλικρινή, προκειμένου να την καταστήσει κατανοητή. Αυτό προϋποθέτει προσεκτική επιλογή της μεθοδολογίας και των περιεχομένων, κάνοντας την αναγκαία διάκριση μεταξύ γενικής πολιτισμικής γνώσης και θρησκευτικής γνώσης. Για παράδειγμα, σε πολυπολιτισμικές χώρες όπως η Αμερική, η Αυστραλία και η Μεγάλη Βρετανία, τα Χριστούγεννα για πολλούς

⁸ Με τον όρο αντικειμενικότητα εννοούμε την ικανότητα του εκπαιδευτικού να παρουσιάζει τα θρησκευτικά δεδομένα χωρίς κάποιου είδους υποτιμητικών σχολίων ή στερεοτύπων, τα οποία δε θα αναφέρονταν παρουσία ενός μέλους της ίδιας θρησκείας. Έτσι, η ίδια μέριμνα πρέπει να δοθεί στην μη παρερμηνεία της Αγίας Τριάδας, όπως και στην παρουσίαση των Σταυροφοριών, στην συμπεριφορά των μουσουλμάνων απέναντι στις γυναίκες, αλλά και στο θεσμό της πολυγαμίας.

μαθητές είναι μια γιορτή που αναδεικνύεται μέσα από τη γενική πολιτισμική της αξία και όχι τη θρησκευτική της, όπως για παράδειγμα το Ραμαζάνι (Ramzan) και το Πάσχα των Ιουδαίων (Passover). Όλες οι θρησκείες θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο σεβασμό, σοβαρότητα και επαγγελματισμό από τον εκπαιδευτικό⁹.

3.2.1 Θρησκευτική Αγωγή και Αναλυτικό Πρόγραμμα

Η θρησκευτική αγωγή όπως είδαμε, οριοθετείται, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Essinger (1988), υπάρχουν τέσσερις βασικές της αρχές, στις οποίες στηρίζεται αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση:

1. *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy)*, που σημαίνει τη βαθιά κατανόηση των άλλων και την τοποθέτηση του εαυτού μας στη θέση τους (ενδιαφέρον για τα προβλήματα και τη διαφορετικότητά τους).
2. *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*, που υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια μιας συλλογικής συνείδησης και παραμερισμού της κοινωνικής ανισότητας.
3. *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*, που πραγματοποιείται με την ισότιμη αλληλεπίδραση και ανταλλαγή με άλλους πολιτισμούς και
4. *Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης*, που προϋποθέτει το διάλογο, ανεξάρτητα από εθνική ή και πολιτισμική προέλευση (Μάρκου 1997, 240-241).

Παρόμοια οριοθετούνται και οι στόχοι της θρησκευτικής αγωγής, στα πλαίσια του Αναλυτικού Προγράμματος.

⁹ Ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την κάθε θρησκεία και μέσα από τη σκοπιά της άλλης, δηλαδή με πολυπρισματικό τρόπο, ώστε να μην προσβάλλει με τα λεγόμενά του το ηθικό σύστημα αξιών των παιδιών. Ο Ιησούς για παράδειγμα είναι αποδεκτή οντότητα για ένα Χριστιανό, όπως και από έναν Μουσουλμάνο, δεν είναι όμως αποδεκτή για έναν Εβραίο. Ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του συνεταίρου στη γνώση και όχι της αυθεντίας. Έτσι, η αξιοποίηση των εμπειριών των παιδιών για τη θρησκεία τους διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, διαφυλάσσοντας τον εκπαιδευτικό από λάθη, στην προσπάθειά του να μεταφέρει στους μαθητές του τα διάφορα δόγματα και τις θρησκευτικές πρακτικές.

Είναι προφανές από τα παραπάνω ότι η καθιέρωση μιας διαπολιτισμικής προοπτικής στο σχολείο προτάσσει και τη διδασκαλία στοιχείων διαφορετικών θρησκειών στο σχολικό πρόγραμμα. Μέχρι τώρα ωστόσο, διαπιστώνεται ότι τα περιεχόμενα της θρησκευτικής αγωγής εξαντλούνται σε βιβλικές ιστορίες, ηθικοπλαστικά διδάγματα ή επιφανειακή αναφορά σε θρησκευτικά γεγονότα, που αφορούν ιδίως στη χριστιανική πίστη. Επιπλέον, αποτελεί κοινή πεποίθηση ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς ότι οι μαθητές από διαφορετικά θρησκευτικά υπόβαθρα θα πρέπει να γίνονται κοινωνοί της επικρατούσας θρησκείας (π.χ. Ορθόδοξης), μιας και έχουν γίνει μέλη της χώρας υποδοχής. Παράλληλα δε, ακολουθείται και η στρατηγική της 'ίσης' μεταχείρισης και αποφυγής ανάδειξης της ετερομορφίας (θρησκευτικής και άλλης) που υπάρχει, προκειμένου να διασφαλιστεί η ειρήνη στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στην κοινωνία.

Ωστόσο, τα σύγχρονα σχολεία είναι πλέον πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, που απαιτούν τη διάχυση της πληροφόρησης, την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης μιας τέτοιας πολυμορφίας, αλλά και τη διαβεβαίωση ότι η πολυπολιτισμικότητα δεν είναι κάτι το περιθωριακό για μια κοινωνία. Έτσι, είναι σημαντικό το σχολικό πρόγραμμα να περιλαμβάνει στοιχεία διαφορετικών θρησκειών, κάτι που σύμφωνα με τον Περσελή (2003) είναι ιδιαίτερα σημαντικό στο μεσογειακό χώρο, ο οποίος συνδιαμορφώθηκε από τη συνύπαρξη του Ιουδαϊσμού, του Χριστιανισμού και του Ισλαμισμού. Κάτι τέτοιο είναι σημαντικό τόσο για τα παιδιά των μειονοτήτων στο σχολείο, (τα οποία θα πρέπει να αισθάνονται αποδεκτά σε σχέση με την πολιτισμική και θρησκευτική τους ταυτότητα), όσο και για τους μαθητές της πλειονότητας, προκειμένου να γίνουν αντιληπτές οι στερεοτυπικές γνώσεις, οι προκαταλήψεις και οι εσφαλμένες αντιλήψεις, που διαμορφώνουν τον πυρήνα των γνώσεων γύρω από 'ξένες' θρησκείες (π.χ. Εβραϊκή, Μουσουλμανική, Βουδιστική, κτλ.).

Γενικότερα, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι γνώσεις, οι στάσεις και οι πεποιθήσεις των μαθητών, ώστε να αντιμετωπιστεί η αμάθεια (ο *θρησκευτικός*

αναλφαβητισμός) μέσα από μια αντικειμενική πληροφόρηση και όχι από την αναπαραγωγή των προκαταλήψεων που υπάρχουν στη μια ή στην άλλη θρησκεία. Ωστόσο, η αναδίφηση με τέτοια ζητήματα ενέχει και τον κίνδυνο μικροσυγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον. Κάτι τέτοιο αποτελεί ενδεχομένως χαρακτηριστικό της εκπαίδευσης γενικότερα (και όχι της κατήχησης), αφού ανοίγει νέους και επίμαχους διαύλους επικοινωνίας, σκέψης και διαλόγου.

Συνεπώς, απαιτείται η συστηματοποίηση των περιεχομένων και των μέσων της θρησκευτικής αγωγής, που σύμφωνα με τον Περσελή (2003, 120), πραγματώνεται μέσα από τη χρήση τριών σημαντικών κριτηρίων: του *φαινομενολογικού* (αφηγηματική-μυθολογική, τελετουργική, υλική-έργα τέχνης και υλικά αντικείμενα, δογματική, ηθική, εμπειρική και κοινωνική διάσταση), του *διαλεκτικού* (αδογματίστος διάλογος) και του *ερμηνευτικού κριτηρίου* (ερμηνεία, ανάλυση, σύγκριση εννοιών, συναισθημάτων και καταστάσεων). Η παραπάνω συστηματοποίηση συνάδει και με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την αξιοποίηση συγκεκριμένων σχεδιαστικών γνωστικών διαδικασιών (*εμπειρία, θεωρητικοποίηση, ανάλυση και εφαρμογή*), για την εμπέδωση της μαθησιακής διαδικασίας μέσα από ανοιχτά αναλυτικά προγράμματα (Kalantzis & Cope, 2005). Σε κάθε περίπτωση, τα περιεχόμενα και τα μέσα διδασκαλίας, θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις γνωστικές ικανότητες, τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

3.2.2 Τα Περιεχόμενα της Θρησκευτικής Αγωγής στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση

Τα περιεχόμενα μιας σύγχρονης θρησκευτικής αγωγής για την προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση οργανώνονται γύρω από τρεις σημαντικές παραμέτρους α) τη μελέτη του εαυτού, β) τις ανθρώπινες σχέσεις και γ) τις σχέσεις του ίδιου του ανθρώπου με τη ζώσα πραγματικότητα. Αποσκοπούν δε στη μεταφορά και συζήτηση των εμπειριών των μαθητών μέσα από στοχευμένες μαθησιακές περιστάσεις για τη ζωή και το νόημά της, τον εαυτό και τον

κόσμο/οικουμένη Cole (1978, 15-22). Πιο συγκεκριμένα, μια σημαντική διάσταση της θρησκευτικής αγωγής στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία (3-9 χρονών) είναι η προώθηση, ο εμπλουτισμός και η διερεύνηση των προσωπικών εμπειριών των μαθητών, σε ένα περιβάλλον απόλυτης ασφάλειας και όχι οι αφηρημένες θεολογικές έννοιες, που δεν γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές (π.χ. η έννοια του Θεού). Οι ανάγκες, οι επιθυμίες και τα συναισθήματα των μικρών μαθητών ικανοποιούνται τόσο μέσα από το οικογενειακό περιβάλλον, όσο και μέσα από το σχολικό. Παράλληλα, ιδέες όπως η αγάπη, η μοναξιά, ο πόνος, η δυστυχία, αποκτούν νόημα μόνο μέσα σε οικεία και ασφαλή περιβάλλοντα, όπως είναι τα παραπάνω.

Η ανάπτυξη θεματικών πεδίων (διαθεματική προσέγγιση), τα οποία να αναδεικνύουν θρησκευτικά θέματα που αφορούν τους μαθητές μπορεί να είναι οι διατροφικές συνήθειες, οι διαφορές και οι ομοιότητες μεταξύ διαφορετικών θρησκείων αρχίζοντας πάντα από αυτό που υπάρχει στην τάξη. Επίσης, θέματα που αφορούν στην ενδυμασία των ανθρώπων, στις συνήθειες και στα έθιμα που υπάρχουν σε κάθε οικογένεια, γύρω από θρησκευτικές και πολιτιστικές γιορτές (π.χ. τα Χριστούγεννα, ονομαστικές γιορτές, η Εβραϊκή ή η Κινεζική πρωτοχρονιά). Η έμφαση θα πρέπει να δίνεται, στο *τι* γίνεται και όχι στο *γιατί* γίνεται κάτι. Μέσα από τέτοιες θεματικές ενότητες θεωρούμε ότι η ετερότητα θα γίνει αποδεκτή με θετικό τρόπο, με σημασία και ενδιαφέρον μέσα από μια ποικιλία εμπειριών και ευρύτερης κατανόησης.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Cole (1977, 19), στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία σημαντική είναι η εξερεύνηση του θέματος «ο εαυτός μου-ποιος είμαι;» Στα πλαίσια αυτά περιλαμβάνεται η καλύτερη κατανόηση και εκτίμηση των πέντε αισθήσεων και έτσι δίνεται ιδιαίτερη ψυχολογική βαρύτητα στην ανάδειξη και επεξεργασία συναισθημάτων, όπως ο θυμός, η απογοήτευση, η αποτυχία, η απόκτηση δύναμης και δεξιοτήτων για την εφαρμογή καλών ή κακών πράξεων. Μέσα από δραστηριότητες - προγράμματα που αναδεικνύουν τέτοια θέματα οι μαθητές ανακαλύπτουν τον εαυτό τους.

Σύμφωνα δε με τον Goethe (Κυριαζοπούλου –Βαληνάκη, 1977), η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου βασίζεται κυρίως τόσο στο σεβασμό του προς τους άλλους, όσο και στη διαμόρφωση «του υπέρτατου σεβασμού» που είναι ο αυτοσεβασμός. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, στα πλαίσια της παιδαγωγικής διαδικασίας και σε κάθε ευκαιρία θα πρέπει να προωθήσει την ιδέα του σεβασμού προς τους ανθρώπους, τον παιδαγωγό, το προσωπικό του σχολείου και τους συνομηλίκους.

Όσον αφορά τον αυτοσεβασμό ίσως σκεφθεί κανείς ότι είναι τολμηρό να προσπαθήσει ο παιδαγωγός να εμφυσήσει σε παιδιά μικρότερα των έξι ετών τον «υπέρτατο βαθμό του σεβασμού», τον αυτοσεβασμό. Όμως, το να προσπαθεί να δώσει στο παιδί την αίσθηση της περιποιημένης εμφάνισής του, δεν είναι άραγε ένας αυτοπροσανατολισμός; Το να προσπαθεί μέσα από κατάλληλα αναπτυξιακά προγράμματα να μάθει στο παιδί να διαχειρίζεται το θυμό και τις απαιτήσεις του, αυτό δεν επιτρέπει στο παιδί να εξυψωθεί ηθικά και να διαμορφώσει μια «προσωπικότητα» (Gesell, 1950), μέσα στα όρια των εμπειριών και των ικανοτήτων του (Goldman, 1968);

Επιπλέον, το θέμα «ο εαυτός μου και οι άλλοι» μπορούμε να το διερευνήσουμε μέσα από θέματα που αφορούν στις ηθικές και κοινωνικές διαστάσεις της θρησκείας. Οι νέες σχέσεις που δημιουργεί το κάθε παιδί όταν πηγαίνει στο σχολείο αποτελούν ένα πλαίσιο άμεσης εμπειρίας του με συναισθήματα όπως, η ζήλεια, η απληστία, η λαιμαργία, η καλοσύνη, η φιλία, η ανοχή και η ικανότητα να ζει με την ετερότητα. Σε τόσο μικρές ηλικίες το πιο σημαντικό είναι η προσέγγιση απλών καθημερινών παραστάσεων και εμπειριών της ζωής του παιδιού και όχι τόσο η απλή παρουσίαση ιστοριών από τις θρησκευτικές παραδόσεις. Ωστόσο, η δραματοποίηση κάποιων επιλεγμένων θρησκευτικών ιστοριών είναι πιο αποδοτική από την απλή αναφορά στις ιστορίες αυτές. Μέσα από την κίνηση και το παιχνίδι ρόλων είναι δυνατόν να εμπλουτιστεί η υπάρχουσα εμπειρία των μαθητών. Μια στείρα προφορική αναπαραγωγή μιας θρησκευτικής ιστορίας, που στόχο έχει την ηθική διάπλαση των παιδιών, αφήνει

έκθετο τον εκπαιδευτικό με το συναίσθημα ότι τα παιδιά δεν μπορούν να μοιραστούν τα αφηρημένα νοήματα, τις ηθικές αξίες και τα διδάγματα αυτής της ιστορίας (Cole, 1978).

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι οι θρησκευτικές ιστορίες, αφηγήσεις στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να έχουν υποστηρικτικό ρόλο και να χρησιμοποιούνται με μέτρο, από τη στιγμή που ο ρόλος της θρησκευτικής αγωγής δεν είναι ομολογιακός. Για παράδειγμα, με βάση το περιστατικό της φυγής του Χριστού στην Αίγυπτο (Ματθ. 2:13-15) μπορεί να οργανωθεί μια διδακτική ενότητα με θέμα την υποδοχή του *άλλου*, με στόχο α) την κατανόηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ισότιμα μέλη της ανθρώπινης κοινωνίας, β) το σεβασμό της διαφορετικότητας μεταξύ των ανθρώπων και γ) τη συνεργασία με παιδιά διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Φωτίου, 2005). Οι δραστηριότητες σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνουν τη δραματοποίηση, τη συζήτηση και το παιχνίδι ρόλων, αλλά και τη ζωγραφική αναδιατύπωση της ιστορίας¹⁰.

Η κατανόηση, αλλά και η αναγνώριση των άλλων θα πρέπει να γίνονται συνειδητά κατά το δυνατόν μέσα από ευνοϊκά βιώματα, όπως είναι για παράδειγμα η ανταλλαγή δώρων ή ο συνεορτασμός μιας εορτής. Μέσα από τέτοιες ενέργειες αφυπνίζεται και ενισχύεται η εμπειρία ότι είναι σημαντικό να ενδιαφέρεσαι για τους άλλους και να παραδέχεσαι το δίκιο τους (Αβέρωφ & Ιωάννου, 1983). Άλλωστε, η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας εκδηλώνεται προοδευτικά, είτε θετικά μέσα από σχέσεις φιλίας και αγάπης, προς τα πρόσωπα, τα ζώα, ακόμη και τα

¹⁰ Αντίστοιχες δραστηριότητες σύμφωνα με τον Φωτίου (2005) θα μπορούσαν να ήταν:

- Δραματοποίηση της ιστορίας. Ορισμένα παιδιά υποδύονται τους Αιγύπτιους και το πώς θα υποδεχτούν το Χριστό. Αιτιολογούν τη συμπεριφορά τους.
- Στο διπλανό σπίτι εγκαταστάθηκε μια οικογένεια από άλλη χώρα, που έχει μικρά παιδιά. Πώς θα συμπεριφερθούν σε αυτά; Αιτιολογία, συζήτηση.
- Με τη βοήθεια εποπτικών μέσων, τα παιδιά συζητούν άλλους λόγους που αναγκάζουν τους ανθρώπους να μετακινηθούν σε άλλες χώρες.
- Παρουσιάζεται ο Χριστός ζωγραφισμένος με μαύρο χρώμα. Επαναλαμβάνεται η ιστορία της φυγής στην Αίγυπτο, με πρόσωπα απεικονισμένα με μαύρο χρώμα κ.ά.

αντικείμενα, τα οποία αποτελούν το ψυχολογικό περιβάλλον του παιδιού, είτε αρνητικά, με σχέσεις εχθρότητας, αποδοκιμασίας και ζήλειας. Πρωταρχικό καθήκον λοιπόν του παιδαγωγού είναι οι συναισθηματικές σχέσεις των παιδιών να αναπτύσσονται και να σταθεροποιούνται. (Rudolph & Cohen, 1993), έτσι ώστε σταδιακά να διαμορφώνεται η δημοκρατική τους συνείδηση, μέσα από την καθημερινή εμπειρία. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά θα μάθουν να οργανώνουν τις δραστηριότητές τους, σε σχέση με την κοινότητα στην οποία ζουν, ενώ θα μάθουν να επιλέγουν ανάλογη συμπεριφορά και να ερευνούν τις συνέπειές της.

Ο σεβασμός των κανόνων του παιχνιδιού, η ειλικρίνεια, η σταθερότητα, η αμοιβαία βοήθεια είναι μορφές ηθικής συμπεριφοράς και κοινωνικών καταστάσεων. Για παράδειγμα, η συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού, στα πλαίσια του παιχνιδιού, προϋποθέτει την ικανότητα ταύτισης του παιδιού με την ομάδα (Grotherg, 1979) και την ικανότητα συσχέτισης της ατομικής συμπεριφοράς με το απώτερο κοινό αποτέλεσμα. Η ταύτιση με την ομάδα δημιουργείται σταδιακά, στα πλαίσια της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Εξάλλου, η απόκτηση ηθικών κανόνων αποτελεί τη βάση της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού (Grom, 1983), στα πλαίσια μιας βιωματικής μάθησης, στο επίπεδο της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής ζωής. Ωστόσο, ο παιδαγωγός θα πρέπει να γνωρίζει την ψυχολογική πραγματικότητα του παιδιού, ώστε να εκτιμήσει τα φυσικά του όρια που προσφέρονται για βιωματική χρήση. Μέσα από βιώματα που προσφέρει το παιχνίδι, τα παιδιά ασκούνται για τη ζωή και μαθαίνουν πώς να ισορροπούν την τάση για αυτονομία, με τη συνεργασία, το σεβαστό στις επιθυμίες των άλλων και την ανάπτυξη αισθημάτων φιλίας και αγάπης.

Τέλος, η θεματολογία για την ηλικία αυτή περιλαμβάνει και την ενότητα «ο εαυτός μου και ο κόσμος». Η ενότητα αυτή αποσκοπεί στο να περιγράψει κάτι παραπάνω από απλοϊκές θεολογικές (π.χ. 'ο θεός είναι ο δημιουργός των πάντων') ή και επιστημονικές/βιολογικές αναφορές ('ο άνθρωπος κατάγεται από τον πίθηκο') για το θέμα που δημιουργούν σύγχυση και δεν συνάδουν με την

πολυπλοκότητα ανάλυσης στις σύγχρονες κοινωνίες. Συναισθήματα και ιδέες όπως ο φόβος και το δέος, η αναζήτηση, η αίσθηση της ομορφιάς που υπάρχει στη φύση και το μυστήριο της ζωής αποτελούν αρχέγονα ζητήματα που απασχολούν τον άνθρωπο. Επιπλέον, μέσα από τη διεξοδική παρατήρηση της φύσης (π.χ. την αλλαγή των εποχών) η εμπειρία των μικρών μαθητών διευρύνεται και εμπλουτίζεται.

Σύμφωνα με τον Grom (1983), η «κατεύθυνση του θαυμασμού της φύσης» μπορεί να οδηγήσει σε γνήσια θρησκευτικά βιώματα και ικανότητα διαλογισμού και τούτο γιατί στοιχειοθετείται στο γεγονός ότι το παιδί της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας είναι προσαρμοσμένο στην ανακάλυψη/αποκάλυψη του κόσμου. Ωστόσο, για να μπορέσει το παιδί να βιώσει τον κόσμο που το περιβάλλει θα πρέπει κάποιος να αφυπνίσει τη χαρά του για συνειδητότερη αντίληψη του εξωτερικού κόσμου, μέσα από ασκήσεις παρατήρησης, άγγιγμα, άκουσμα ήχων και θορύβων, διάκριση χρωμάτων και μορφών. Από την αυθόρμητη χαρά προκύπτει ο θαυμασμός και η έκπληξη όταν το παιδί ανακαλύπτει κάτι καινούργιο και, όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Lersh (1976), ο θαυμασμός, ιδιαίτερα στο παιδί, είναι συχνά και σεβασμός. Η συγκίνηση του θαυμασμού περιέχει αυτό που ο Schwarz (1968) ονόμασε «ανώνυμη ευγνωμοσύνη», δηλαδή το αυθόρμητο αίσθημα της χαράς, το οποίο θα πρέπει να συνειδητοποιείται και να αναγνωρίζεται.

Ο παιδαγωγός λοιπόν, μέσα από ανάλογες πρακτικές της καθημερινής ζωής θα μπορέσει να αναπτύξει μια προθρησκευτική γοητεία στα παιδιά και σταδιακά μια ικανότητα διαλογισμού (Piaget), μέσα από αυτό που χαρακτηρίζει ο Elkind «ευφυή πρόκληση» (Elkind, 1981). Δηλαδή, η μετάβαση του παιδιού από τις εμπειρίες στη νέα γνώση θα πρέπει να βασίζεται στο συνταίριασμα αναπτυξιακά κατάλληλων προγραμμάτων με το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού.

3.3 Σύγχρονες Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Θρησκευτικής Αγωγής

Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διαχείριση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας αποτελούν οι διαλογικές μέθοδοι, οι οποίες έχουν πολλά κοινά με την ερμηνευτική προσέγγιση (Jackson, 2004), την προσέγγιση της πολιτισμικής επικοινωνιακής περιστασης (*cultural discourse* – Baumann, 1996), αλλά και τις κριτικές και στοχαστικοκριτικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας. Ερευνητικά δεδομένα έχουν αναδείξει ότι τέτοιες προσεγγίσεις έχουν εφαρμογή στην Αγγλία, σε ορισμένες Βορειο-ευρωπαϊκές χώρες και στην Αυστραλία (Lovat, 2002), προκειμένου να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα και η ετερομορφία των πολιτισμικών ανταλλαγών, στη βάση του ότι δεν υφίσταται ομοιογένεια σε οποιονδήποτε πολιτισμό.

Η ερμηνευτική προσέγγιση που αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο Warwick της Αγγλίας στοχεύει στο να βοηθήσει τα παιδιά και τους έφηβους να αποκτήσουν τις δικές τους θέσεις και απόψεις, προκειμένου να εμπλακούν σε ένα διάλογο για την θρησκευτική ετερομορφία. Η προσέγγιση αυτή αποσκοπούσε στην αξιοποίηση αναλυτικών προγραμμάτων, που έχουν ως βάση τη βιωματική μάθηση και στηρίζονται σε εθνογραφικές μελέτες διαφόρων θρησκευτικών ομάδων στη Βρετανία, αλλά και στις θεωρίες των κοινωνικών επιστημών. Στόχος αυτής της προσέγγισης είναι η υιοθέτηση μιας ανοιχτής επιστημολογικά μεθοδολογίας, η οποία θα προωθεί το διάλογο. Το πλαίσιο δε της διδασκαλίας και της μάθησης προωθεί μια ευαίσθητη, ευέλικτη ερμηνεία και δημιουργεί ευκαιρίες για εποικοδομητική κριτική, με τη χρήση ερμηνευτικών και στοχαστικοκριτικών μεθόδων (Jackson, 2004).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι διαλογικές προσεγγίσεις. Στη διαλογική προσέγγιση κατά βάση αναγνωρίζεται τόσο η αυτονομία του μαθητή, όσο και οι επιρροές από το κοινωνικό περιβάλλον του (οικογένεια, ομάδες συνομηλίκων, εθνοτικές και θρησκευτικές ομάδες). Σημαντική διάσταση αυτής της προσέγγισης είναι η έμφαση στις προσωπικές εμπειρίες και γνώσεις των μαθητών που

κατατίθεται στην τάξη, οι οποίες και αποτελούν χρήσιμο, αυθεντικό υλικό για μελέτη, επικοινωνία, ανάλυση, εφαρμογή και κριτικό στοχασμό. Ωστόσο, είναι φανερό ότι, η θρησκευτική αγωγή δεν αποσκοπεί μόνο στην απλή ανταλλαγή των προσωπικών ιστοριών των μαθητών.

Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί τρεις σημαντικές διαλογικές προσεγγίσεις για τη θρησκευτική αγωγή. Για παράδειγμα, η ερευνητική εργασία της Irgrove (2002) σε πολυθρησκευτικά Δημοτικά Σχολεία της Αγγλίας καταλήγει και προτείνει, μια παιδαγωγική προσέγγιση, που να αξιοποιεί την ετοιμότητα/ευχέρεια των παιδιών να εμπλέκονται σε συζητήσεις θρησκευτικού περιεχομένου αλλά και να χρησιμοποιούν στοιχεία της θρησκευτικής τους ταυτότητας στον καθημερινό τους λόγο και στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους. Ο διάλογος είναι μια οργανωμένη και κλιμακούμενη διαδικασία, που προωθεί αρχικά την αποδοχή της θρησκευτικής ετερομορφίας, στη συνέχεια διαμορφώνει ένα θετικό κλίμα απέναντι στην ετερότητα, δημιουργεί την επιθυμία για εμπλοκή και μάθηση από όλους και τέλος κορυφώνεται με την πραγματική επικοινωνιακή ανταλλαγή και την επικοινωνία μεταξύ παιδιών από διαφορετικές θρησκείες (Irgrove, 2003).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του συνεργάτη (*μέτοχος* στη μάθηση), ο οποίος διευκολύνει την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, αποσαφηνίζει ερωτήματα που τίθενται προς συζήτηση, ενώ δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην προώθηση της αυτονομίας και της αυτενέργειας των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές ανέπτυξαν τον αυτοσεβασμό και την κριτική τους ικανότητα, μέσα από ένα διάλογο, όπου δίνονταν απαντήσεις για θεμελιώδη ερωτήματα της ανθρώπινης ύπαρξης. Μέσα από αυτή τη μέθοδο προσέγγισης τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά και έρχονται σε επαφή με ιδέες και έννοιες διαφορετικών θρησκευτικών παραδόσεων, ενώ ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν κριτικό στοχασμό (*reflection*) και να υποστηρίζουν τις απόψεις τους. Επίσης, ενθαρρύνονται να ακολουθούν τον ειρμό της σκέψης τους και να κατανοούν πώς καταλήγουν σε ένα συμπέρασμα, αναγνωρίζοντας την άλλη

άποψη που εκφράζεται στην τάξη και παραμένοντας ανοιχτοί στα επιχειρήματα των συμμαθητών τους.

Μια άλλη διαλογική προσέγγιση έχει αναπτυχθεί στη Νορβηγία από την Leganger-Krogstad (2000 & 2001), η οποία θεωρεί ότι η θρησκευτική αγωγή κινείται ανάμεσα στις προσωπικές εμπειρίες των παιδιών και την ευρύτερη κοινωνική εμπειρία, καθώς επίσης ανάμεσα στο παρελθόν (παραδόσεις και ιστορίες από το προσωπικό περιβάλλον/πολιτισμικές ρίζες των μαθητών) και το μέλλον. Οι προσωπικές ανησυχίες, οι εμπειρίες και τα ερωτήματα των παιδιών ανάγονται σε θέματα γενικότερου κοινωνικού και πολιτισμικού ενδιαφέροντος, όπου το τοπικό και το προσωπικό αποκτά παγκόσμιες διαστάσεις. Ο διάλογος που αναπτύσσεται, είτε μεταξύ παιδιών της ίδιας θρησκευτικής ομάδας (που αναγνωρίζουν την εσωτερική της ετερομορφία και πολυπλοκότητα), είτε μεταξύ διαφορετικών θρησκευτικών ομάδων είναι ένα σημαντικό στοιχείο, προκειμένου να αναπτυχθεί η 'μεταπολιτισμική ικανότητα' – *metacultural competence* (Leganger-Krogstad, 2000 & 2001). Δηλαδή, η ικανότητα χειρισμού νέων και άγνωστων πολιτισμικών θεμάτων και εννοιών, με επιδεξιότητα και ευαισθησία.

Τέλος, μια τρίτη προσέγγιση αναφέρεται στην διαπολιτισμική/διαθρησκευτική μάθηση – *intercultural/ interreligious learning* (Weisse, 2003), όπου συνδυάζονται στοιχεία θρησκευτικής αγωγής και αγωγής για την κοινωνία των πολιτών. Η θεματολογία του διαλόγου, αναδεικνύει τις ομοιότητες μεταξύ των θρησκειών, ενώ ο ίδιος ο διάλογος φέρνει στο προσκήνιο τις διαφορετικές απόψεις, τις παραδόσεις, τις εμπειρίες, κ.ά. Η παράθεση των διαφορετικών βιωμάτων και η κριτική τους αποτίμηση, θεωρείται σημαντική για την τόνωση της αυτοεικόνας των μαθητών και την ισχυροποίηση των ταυτοτήτων τους.

Οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που παρουσιάστηκαν, αποβλέπουν στην προώθηση της αυτονομίας του μαθητή, στην ικανότητά του να αναλύει τις πολιτισμικές και θρησκευτικές περιστάσεις και απόψεις και να τοποθετείται θετικά απέναντι στη σύγχρονη πολυμορφία. Οι μαθητές θεωρούνται μέτοχοι της

εκπαιδευτικής διαδικασίας και παράγοντες δημιουργίας και διαχείρισης της μάθησης, στο πλαίσιο μιας κριτικής και στοχαστικοκριτικής πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

4. Περιοχή Έρευνας - Μεθοδολογία

Στο θεωρητικό μέρος έγινε εκτενής αναφορά στη στοχοθεσία και στα περιεχόμενα της θρησκευτικής αγωγής στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Σε αυτό το πλαίσιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, ταυτόχρονα όμως και διαφοροποιημένος. Ωστόσο, η διερεύνηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των απόψεων των εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης σχετικά με τη θρησκευτική αγωγή σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον είναι εξαιρετικά περιορισμένη στη χώρα μας. Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει σε ένα πρώτο στάδιο τα παραπάνω ζητήματα.

Η σχετικά μεγάλη ανομοιομορφία που μπορεί να παρατηρήσει κανείς στη διδασκαλία της θρησκευτικής αγωγής στην Ελλάδα υπαγόρευσε την αξιοποίηση ποσοτικών μεθόδων συλλογής και ανάλυσης δεδομένων (δομημένα ερωτηματολόγια). Τα δεδομένα αυτά σε μια πρώτη φάση θα σκιαγραφήσουν απόψεις εκπαιδευτικών απέναντι στη θρησκευτικότητα και το περιεχόμενό της, στα πλαίσια της σημερινής ελληνικής κοινωνικής πραγματικότητας.

Πιο συγκεκριμένα, δύο ήταν τα ερωτήματα, με βάση τα οποία συστηματοποιήθηκε η ερευνητική μεθοδολογία:

A) Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σημερινή σχολική πραγματικότητα και τη διαπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα και

B) Πώς αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το περιεχόμενο της θρησκευτικής αγωγής και τη συμβολή της στη διαμόρφωση σύγχρονων χειραφετημένων πολιτών.

Οι βασικές στρατηγικές στις οποίες στηρίχθηκε η παρούσα μελέτη είναι: α) η ανασκόπηση της διεθνούς και της ελληνικής βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος και β) η ποσοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας (μέσα από τη χρήση ερωτηματολογίων). Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 59 Νηπιαγωγοί και Δάσκαλοι, που μετεκπαιδεύονται στα Διδασκαλεία του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων (Π.Τ.Ν. και Π.Τ.Δ.Ε.). Τα δομημένα ερωτηματολόγια

περιλάμβαναν γενικές θεματικές ενότητες, με σκοπό να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών, σχετικά με τα παραπάνω ερωτήματα, ενώ δοκιμάστηκαν πιλοτικά και τροποποιήθηκαν (Μάρτιος 2007). Η έρευνα διενεργήθηκε από το Μάρτιο έως και τον Απρίλιο του 2007.

Πιο συγκεκριμένα, για τους σκοπούς της έρευνας συντάχθηκε ειδικό ερωτηματολόγιο, το οποίο περιείχε 19 ερωτήσεις κλειστού τύπου, κατανεμημένες σε έξι κατηγορίες: Οι κατηγορίες αυτές αφορούσαν α. Τα στατιστικά στοιχεία του Σχολείου, β. Τα ατομικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, γ. Την οριοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δ. Τις διαπολιτισμικές δραστηριότητες και τα προγράμματα της θρησκευτικής αγωγής, ε. Τις σχέσεις μεταξύ Σχολείου και γονέων και στ. Την οριοθέτηση της θρησκευτικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών.

Οι περισσότερες ερωτήσεις συνοδεύονταν από μια 5βαθμη κλίμακα απαντήσεων με διαβάθμιση από την απόλυτα θετική, έως την απόλυτα αρνητική.

Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν ανώνυμες και η στατιστική επεξεργασία προέβλεπε ανάλυση των δεδομένων (πίνακες συχνοτήτων και ποσοστά) με το πρόγραμμα SPSS (15). Η αξιοποίηση πιο πολύπλοκων στατιστικών συσχετίσεων δεν ήταν εφικτή στην παρούσα φάση, αφού ο στόχος μας ήταν μια πρώτη πιλοτική καταγραφή των ζητημάτων που ανακύπτουν σχετικά με τη θρησκευτική αγωγή στο ελληνικό Σχολείο.

5. Αποτελέσματα – Ανάλυση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα παρατίθενται κατά σειρά ως εξής: α. Συχνότητες των κοινωνιολογικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών, καθώς και θέματα που αφορούν στην οριοθέτηση της θρησκευτικής τους ταυτότητας και β. Συχνότητες που αφορούν στο Σχολείο και στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού και ακολουθούν δύο ενότητες που αφορούν i) Στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα του ελληνικού Σχολείου και ii) Στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο της θρησκευτικής αγωγής σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

5.1 Κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και Σχολική Πραγματικότητα

5.1.1. Το προφίλ των εκπαιδευτικών

Από την παράθεση των απαντήσεων διαπιστώνεται ότι από τους 59 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 25 ήταν δάσκαλοι και οι 34 νηπιαγωγοί, εκ των οποίων πάνω από τα τρία τέταρτα ήταν γυναίκες (77%). Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν ήταν μεταξύ 40-49 ετών (54%), ενώ πάνω από το ένα τρίτο ήταν μεταξύ 30-39 ετών και ένα μικρό ποσοστό ήταν πάνω από 50 ετών (8,5%). Η διδακτική εμπειρία του 43% των εκπαιδευτικών, κυμαινόταν μεταξύ 10-20 έτη, με το 30% των εκπαιδευτικών να δηλώνουν από 0-10 έτη προϋπηρεσίας και το 27% να δηλώνει 20-31 χρόνια υπηρεσίας. Το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται σε τίτλους από Παιδαγωγικά Τμήματα Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (51%) και πτυχία από Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Επιπλέον, το 29% είχε παρακολουθήσει κάποια προγράμματα επιμόρφωσης και το 44% είχε ολοκληρώσει ή ολοκλήρωνε τη μετεκπαίδευσή του. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι μόνο το 10% είχε ολοκληρώσει ένα μεταπτυχιακό πρόγραμμα και κανένας μεταπτυχιακές σπουδές σε επίπεδο Διδακτορικού. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ολοκλήρωσε τις βασικές του σπουδές στην Ελλάδα, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό (7%), είχε μεταπτυχιακές σπουδές στο εξωτερικό (Αγγλία, Αυστραλία).

Πρόκειται συνεπώς για μια ομάδα ελληνογεννημένων (μια μικρή μειοψηφία [5%] προέρχεται από τη Γερμανία και την Αλβανία) εκπαιδευτικών στη συντριπτική τους πλειοψηφία Ορθόδοξοι (μόνο το 4% δήλωσαν Μουσουλμάνοι, ενώ το 8.5% δεν δήλωσαν το θρησκευμά τους), με βασικές παιδαγωγικές σπουδές και χωρίς μεγάλη διεθνή εμπειρία ή συστηματική επιμόρφωση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (63%) δεν είχε την ευκαιρία να συμμετέχει σε κάποιο επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παρά μόνο σε κάποια συνέδρια ή σεμινάρια του Πανεπιστημίου Πατρών. Σχεδόν

όλοι οι εκπαιδευτικοί (95%) θεώρησαν ότι χρειάζονται μια πιο συστηματική και συχνή επιμόρφωση σε θέματα θρησκευτικής και διαπολιτισμικής αγωγής, αναδεικνύοντας την ανάγκη για μεγαλύτερη εξοικείωση με αυτά τα ζητήματα.

5.1.2 Οριοθέτηση της θρησκευτικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών

Ως προς τα θέματα θρησκευτικής ταυτότητας οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι αισθάνονται έντονα ή πολύ έντονα να είναι Χριστιανοί (63%) ή Ορθόδοξοι (61%), ενώ μια σημαντική μερίδα από αυτούς κινήθηκαν από μέτρια, ως και αρνητικά επίπεδα. Εκείνο που είχε ενδιαφέρον είναι ότι το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν στο Θεό, άλλος λιγότερο και άλλος περισσότερο. Επιπλέον το 85,5% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι αισθάνεται έντονα ή πολύ έντονα την ελληνική του ταυτότητα, ενώ ταυτόχρονα είχαν την αίσθηση ότι είναι πολίτες του κόσμου (70%). Παράλληλα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς (60%), οι μαθητές τους αισθάνονται περήφανοι για την θρησκευτική τους ταυτότητα, με ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών να κινείται σε μέτρια (34,5%) ή και αρνητικά επίπεδα. Σχετικά με τη θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών, οι ερωτηθέντες παραδέχθηκαν ότι είναι σημαντικό ή πολύ σημαντικό γι'αυτούς οι μαθητές τους να αποκτήσουν ισχυρή ταυτότητα (63%), γνώσεις για άλλες θρησκείες (75%) και την αίσθηση ότι είναι πολίτες του κόσμου (85%).

5.1.3 Το προφίλ του Σχολείου

Τα Σχολεία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών λειτουργούσαν σε περιοχές με χαμηλό δείκτη παρουσίας εθνοτικών ομάδων. Ωστόσο, πάνω από το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε την περιοχή που λειτουργούσε το Σχολείο τους ως μεσαίας ή υψηλής παρουσίας εθνοτικών ομάδων. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ανέδειξε τον θρησκευτικό πλουραλισμό του ελληνικού Σχολείου με την ύπαρξη κυρίαρχα Ορθόδοξων

μαθητών, αλλά και Μουσουλμάνων (34,5%), Μαρτύρων του Ιεχωβά (17%) και Καθολικών (4%).

5.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμικότητα του ελληνικού Σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα

5.2.1. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οριοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι η ελληνική κοινωνία είναι πλέον πολυπολιτισμική. Ωστόσο, παρατηρήθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις ως προς τον ορισμό της έννοιας, πράγμα που καταδεικνύει την επιφανειακή ενασχόληση με τέτοιου είδους ζητήματα. Το 29% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι ο όρος αναφέρεται στη *ύπαρξη πολλών πολιτισμικών ομάδων που σταδιακά ενστερνίζονται τον κυρίαρχο πολιτισμό*, ενώ η πλειοψηφία (55%) διαφώνησε ή διαφώνησε απόλυτα με αυτό τον ορισμό. Υπήρξε ωστόσο και μια σημαντική μειοψηφία (16%), η οποία δεν είχε αποκρυσταλλώσει άποψη. Επίσης, το 44% των ερωτηθέντων πιστεύει ότι μια πολυπολιτισμική κοινωνία αναφέρεται στην *ένταξη των διαφόρων εθνοτικών ομάδων, στις οικονομικές και κοινωνικές δομές μιας κοινωνίας*, ενώ το 29% και 27% αντίστοιχα, δεν είναι σίγουρο ή διαφωνεί. Ωστόσο, τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι είναι απαραίτητη η διαδικασία *διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής* σε μια σύγχρονη κοινωνία, ενώ η μεγάλη πλειοψηφία τους (84%) θεώρησε ότι μια πολυπολιτισμική κοινωνία θα πρέπει να προάγει τη *διαδικασία ειρηνικής συνύπαρξης, με βάση τον αμοιβαίο σεβασμό στη διαφορετικότητα*.

Επιπλέον, ο καθορισμός των στοιχείων που διαμορφώνουν μια πολυπολιτισμική κοινωνία και ο βαθμός ετερογένειάς της, υπήρξε αντικείμενο προβληματισμού για τους εκπαιδευτικούς. Το 60% θεώρησε ότι, η *ύπαρξη πολλών γλωσσών δεν αποτελεί στοιχείο πολυπολιτισμικότητας σε μια κοινωνία*, ενώ αντίθετα εκτίμησαν ότι η *ύπαρξη πολλών μειονοτήτων (64%), μεταναστών*

(95%), θρησκευτικών πρακτικών (59%) και θρησκευτικών ομάδων (52%), αποτελούν χαρακτηριστικά μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οι απόψεις αυτές φανερώνουν τη μη συστηματική ενασχόληση, αλλά και την ελλιπή παιδαγωγική κατάρτιση και κατανόηση των εκπαιδευτικών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας, καθώς και τον ελλιπή παιδαγωγικό σχεδιασμό, στο πλαίσιο της λειτουργίας των Σχολείων. Το τελευταίο, έγινε φανερό και από τη βεβαιότητα της μεγάλης πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών (89,5%) ότι το Σχολείο τους *θα πρέπει να συζητά και να υλοποιεί συγκεκριμένο παιδαγωγικό σχεδιασμό, ο οποίος να αξιοποιεί την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα των μαθητών του.*

5.2.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές για θέματα θρησκευτικής αγωγής και διαπολιτισμικής επικοινωνίας.

Μια άλλη παράμετρος που καταδεικνύει την έλλειψη παιδαγωγικού σχεδιασμού και ευελιξίας των Σχολείων για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικότητάς τους είναι και η ανύπαρκτη συνεργασία τους με θρησκευτικούς οργανισμούς, που ασχολούνται με την εξοικείωση των παιδιών σε θρησκευτικά ζητήματα. Το 45% των εκπαιδευτικών χαρακτήρισε μια τέτοια συνεργασία από ανύπαρκτη και αρνητική, ως μέτρια (34,5%). Επιπλέον, σύμφωνα με την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (56%), οι γονείς συμμετέχουν στις θρησκευτικές δραστηριότητες του Σχολείου, ορισμένες φορές ή και καθόλου (20%), ενώ χαρακτήρισαν τη συνεργασία τους για θέματα θρησκευτικής αγωγής, από μέτρια ως ανύπαρκτη. Τα παραπάνω στοιχεία μας οδηγούν στη διαπίστωση ότι το Σχολείο δεν διευκολύνει την ανοιχτή πρόσβαση και επικοινωνία των γονέων για διαπολιτισμικά θέματα, αλλά και δεν αποτελεί το ίδιο πεδίο πολιτισμικής ανταλλαγής και προβληματισμού.

Παράλληλα, υπήρξε ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που χαρακτήρισαν την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, σε σχέση με την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων στα σχολεία, ανύπαρκτη ή αρνητική (40%). Ενώ, το 56% των εκπαιδευτικών δεν ήταν σίγουρο ως προς τη χρησιμότητα των

διαπολιτισμικών σχολείων και των τάξεων υποδοχής για την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Από τα ερευνητικά δεδομένα κατέστη προφανές ότι αφενός, υπάρχει πρόβλημα οργάνωσης και ενίσχυσης της διαπολιτισμικής επικοινωνίας στο Σχολείο μεταξύ των παραγόντων της παιδαγωγικής διαδικασίας (εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς) και αφετέρου, παρατηρείται έλλειψη σχεδιασμού και ενημέρωσης.

5.2.3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για την οριοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από την παράθεση των απαντήσεων προκύπτει ότι αν και δεν αποτελούν τα Σχολεία δυναμικά πεδία οργανωμένης διαπολιτισμικής επικοινωνίας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι είναι πολύ σημαντικό στο Σχολείο να προωθείται η διαπολιτισμική επικοινωνία (71%) και ότι (98%) η διαπολιτισμική εκπαίδευση βοηθάει τα παιδιά να κατανοούν και να δέχονται τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και να μάχονται για την εξάλειψη των προκαταλήψεων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ήταν λιγότερο σίγουροι ως προς την αναγκαιότητα η διαπολιτισμική εκπαίδευση να διατρέχει όλο το σχολικό πρόγραμμα (71% θετικές απαντήσεις). Από τις απαντήσεις αυτές διαφαίνεται ότι μια σημαντική μερίδα εκπαιδευτικών (30%) δεν έχουν αποσαφηνισμένη άποψη για το τι συνιστά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και το πως οριοθετείται αυτή, στα πλαίσια του σύγχρονου ελληνικού Σχολείου.

5.2.4 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους του Σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία

Σχετικά με τους στόχους του Σχολείου σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν προτεραιότητα στην καλλιέργεια α. του αμοιβαίου σεβασμού (93%), β. στην ενθάρρυνση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ανταλλαγής (80%), στην καλλιέργεια ικανοτήτων επίλυσης διαφορών (68%) και στην κοινωνική συνοχή (61%). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι ο

ρόλος του Σχολείου δεν είναι να προωθεί τον κυρίαρχο πολιτισμό και τη γλώσσα (78% αρνητικές απαντήσεις), αλλά ούτε και να προωθεί την πολυγλωσσία (72% αρνητικές απαντήσεις). Το τελευταίο υποδηλώνει μια τάση ανοχής των εκπαιδευτικών σε θέματα κοινωνικής και πολιτισμικής συνύπαρξης και όχι πραγματικής αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας. Έτσι, το δικαίωμα των εθνοτικών μειονοτήτων και των μεταναστών να διδάσκονται τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους μέσα από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα δε φαίνεται να γίνεται κατανοητό. Ο πολυπολιτισμός εδώ νοείται με την απλοϊκή του μορφή χωρίς περαιτέρω ενασχόληση με θέματα πιο σύνθετα, όπως είναι το δικαίωμα για κοινωνική ισότητα, πρόσβαση και ισονομία.

5.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το περιεχόμενο της θρησκευτικής αγωγής σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον

5.3.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το θρησκευτικό πλουραλισμό και το περιεχόμενο της θρησκευτικής αγωγής στο Σχολείο

Στο ερώτημα αυτό οι εκπαιδευτικοί επεσήμαναν ότι θεωρούν σημαντικό οι μαθητές τους να αντιμετωπίζουν θετικά το θρησκευτικό πλουραλισμό, να γνωρίζουν τη δική τους θρησκεία, να επιχειρηματολογούν, να είναι ενήμεροι για τις διάφορες θρησκείες και να ανταλλάσσουν απόψεις για αυτές. Ωστόσο, μοιρασμένες ήταν οι απόψεις σχετικά με τη *χρησιμότητα της θρησκευτικής αγωγής στη διαμόρφωση των σύγχρονων πολιτών*. Το 49% τη θεώρησαν σημαντικό παράγοντα σε σύγκριση με τις αρνητικές απόψεις του 19%, ενώ μια μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών δεν είχε ξεκάθαρη άποψη πάνω στο θέμα (32%).

Από τα παραπάνω δεδομένα διαφαίνεται ένας προβληματισμός, αλλά και ελλιπής ενημέρωση για τη σπουδαιότητα μιας σύγχρονης προσέγγισης της θρησκευτικής αγωγής. Θεωρούμε ότι η εσφαλμένη ταύτιση του μαθήματος των θρησκευτικών με τη θρησκευτική αγωγή ευθύνεται εν μέρει γι' αυτή την τοποθέτηση. Το περιεχόμενο δε της θρησκευτικής αγωγής στα Σχολεία των

εκπαιδευτικών που δημοσκοπήθηκαν ήταν με σειρά προτεραιότητας η διδασκαλία ηθικών και κοινωνικών αξιών, πραγματικά γεγονότα και προσωπικά βιώματα, διαφορές και ομοιότητες του ελληνικού πολιτισμού με άλλους πολιτισμούς που αντιπροσωπεύονται στο Σχολείο, συνεργασία μεταξύ θρησκειών, βασικά δόγματα, κ.ά.

5.3.2 Απόψεις σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Αγωγής στο Σχολείο

Η διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους αφορά κυρίως τις συζητήσεις γύρω από τις εμπειρίες των μαθητών και την απλή αναφορά σε γεγονότα. Ενεργητικές τεχνικές μάθησης και διδασκαλίας που καλλιεργούν την κριτική ικανότητα των μαθητών, αλλά και τους βοηθούν να μαθαίνουν το πώς να διαχειρίζονται την πολυμορφία στο σύγχρονο κόσμο φαίνεται να χρησιμοποιούνται σε περιορισμένο βαθμό ή και να είναι ανύπαρκτες. Σύμφωνα με τους ίδιους, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται, χαρακτηρίζονται από μέτριες έως ανύπαρκτες (50%) ή κακές (14%). Ειδικότερα, στο περιβάλλον της τάξης/ του Σχολείου τα μέσα και οι δραστηριότητες/ προγράμματα που χρησιμοποιούνται για την προώθηση της φιλοσοφίας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι μέτρια (63%) ή μη αποδοτικά (25%).

5.3.3 Απόψεις για την αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Αγωγής

Από τις σχετικές ερωτήσεις διαφαίνεται μια ευκαιριακή ενασχόληση των εκπαιδευτικών με τη θρησκευτική αγωγή στο Σχολείο τους σύμφωνα με την πλειοψηφία των ερωτηθέντων (65,5%), αν και σύμφωνα με τους ίδιους θεωρείται σημαντικό να αναδεικνύεται μέσα στην τάξη η ύπαρξη των διαφορετικών θρησκειών και των πρακτικών τους. Τέτοιες συζητήσεις, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ενθαρρύνουν την αυτοεικόνα των μαθητών, δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις για καλύτερη και πρωτότυπη μάθηση, καλλιεργούν κλίμα ασφάλειας, αναδεικνύουν τον πλουραλισμό που υπάρχει στην κοινωνία,

αλλά και προωθούν την κριτική σκέψη, ενώ συμβάλλουν στην αμερόληπτη συμπεριφορά των παιδιών. Εδώ παρατηρείται μια ασυνέπεια ως προς τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό για άλλη μια φορά καταδεικνύει μεν το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να αναδείξουν τη θρησκευτική αγωγή μέσα σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αλλά παράλληλα διαφαίνεται και η απροθυμία τους να το υλοποιήσουν, αφού μόνο ευκαιριακά ασχολούνται με παρόμοια θέματα.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντικό να ευαισθητοποιούνται οι μαθητές για παρόμοια θέματα, αφού άλλωστε τους αρέσει να συζητούν για θρησκευτικά ήθη, έθιμα και εμπειρίες (81%). Τα ενδιαφέροντα των μαθητών για θέματα θρησκευτικής αγωγής επικεντρώνονται γύρω από τις αξίες και τα σύμβολα της Ορθοδοξίας, καθώς και γύρω από τις θρησκευτικές συνήθειες των ομάδων που ζουν στην περιοχή τους. Θέματα που προάγουν μια διαπολιτισμική προσέγγιση της Θρησκευτικής Αγωγής, όπως για παράδειγμα πληροφόρηση για άλλες θρησκείες, επισκέψεις σε διαφορετικούς λατρευτικούς τόπους, κ.ά. συγκεντρώνουν λιγότερο το ενδιαφέρον των παιδιών.

Γίνεται προφανές ότι η εσωτερική πολυμορφία και ετερογένεια, η αμφισβητούμενη φύση των θρησκευτικών παραδόσεων, καθώς και η πολυπλοκότητα της πολιτισμικής έκφρασης δεν αποτυπώνονται στο σχολικό πρόγραμμα, ενώ ο ρόλος των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να ενσωματώνει όλες εκείνες τις διαλογικές, ερμηνευτικές και αναλυτικές τεχνικές και δεξιότητες που απαιτούνται. Είναι χαρακτηριστικό ότι ενώ το 88% συμφώνησε ή συμφώνησε απόλυτα ότι η συμπεριφορά, οι στάσεις και οι αξίες οι δικές τους παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, μόνο το 44% συμφώνησε ότι μέσα από τη συζήτηση των διαφορετικών πολιτισμικών και θρησκευτικών εμπειριών με τους μαθητές τους είναι δυνατόν να υπάρξει αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών (αμοιβαίος επιπολιτισμός). Οι εκπαιδευτικοί ασυναίσθητα αποστασιοποιούνται από το ρόλο του μετόχου της παιδαγωγικής διαδικασίας και αποδέχονται έναν πιο παραδοσιακό ρόλο. Παράλληλα, γίνεται

φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αναπτύξει δεξιότητες ευελιξίας, στοχαστικοκριτικής ανάλυσης, αναθεώρησης των προσωπικών τους μεθόδων μάθησης και επανακαθορισμού των σχημάτων αντίληψης του δικού τους τρόπου ζωής, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι εκείνοι δεν έχουν να πάρουν από τη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους μαθητές τους, αλλά μόνο να δώσουν.

6. Συμπερασματική συζήτηση -Προτάσεις

Οι απαρχές του 21^{ου} αιώνα έφεραν νέα δεδομένα, επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο της θρησκείας σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο. Η θρησκευτική αγωγή αποτελεί σημαντική παράμετρο στο σύγχρονο Σχολείο, αφού διαπραγματεύεται τις μεταφυσικές/υπαρξιακές ανησυχίες του ανθρώπου, τα διαχρονικά θέματα της ειρήνης, τις διαφορετικές φυλετικές καταγωγές, τη φιλία, αλλά και άλλα προσωπικά θέματα.

Η σύγχρονη θεώρηση της θρησκευτικής αγωγής προτάσσει το διάλογο μέσα στην τάξη, επιτρέποντας στα παιδιά να μεταφέρουν τις διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις τους. Οι σύγχρονες τάξεις αποτελούν οργανισμούς μάθησης (Kalantzis & Cope, 2005), οι οποίοι δημιουργούν και χειρίζονται τη γνώση, οικοδομούν το σεβασμό για τις διαφορετικές θρησκευτικές ή πολιτισμικές πρακτικές και απόψεις, κάνουν αποδεκτές και κατανοούν τις διαφορετικές απόψεις, αλλά και ενθαρρύνουν τα παιδιά σε μια κριτική αποτίμηση των προσωπικών τους απόψεων. Οι μαθητές σε ένα τέτοιο παιδαγωγικό περιβάλλον αποκτούν δεξιότητες ενεργούς κατανόησης, σύγκρισης και αντιπαραβολής των αποψεών τους με άλλες διαφορετικές, ενώ αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση / συναισθηματική κατανόηση. Με αυτή την έννοια η διαφορετικότητα καταγράφεται ως μια φυσιολογική συνθήκη της σύγχρονης κοινωνίας, ενώ οι μαθητές ενθαρρύνονται στο να βρουν τη δική τους επιστημολογική άποψη.

Η διαχείριση της σύγκρουσης, που μπορεί να προκύψει μέσα από μια τέτοια διαδικασία, είναι και αυτή μέρος της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο

πλαίσιο αυτό οι μαθητές αποκτούν δεξιότητες αποδοχής της διαφορετικής άποψης, αλλά και του γεγονότος ότι, δεν είναι απαραίτητη η συμφωνία και η ταύτιση των απόψεων.

Μέσα σε αυτό το νέο κόσμο του «μεταμοντέρνου» που επηρεάζει «τις οικείες και τις προσωπικές όψεις της ζωής μας» (Γκίντενς, 2002) ο σύγχρονος άνθρωπος καλείται να επαναπροσδιορίσει και επαναδιατυπώσει την ταυτότητα του, είτε σε συλλογικό, είτε σε προσωπικό επίπεδο. Σε ό,τι αφορά τη θρησκευτική αγωγή στα πλαίσια του εκπαιδευτικού συστήματος ήταν επόμενο να υποστεί σημαντικές αλλαγές, ως προς το περιεχόμενο, τα μέσα, τις προσεγγίσεις επιλογής, παρουσίασης και ερμηνείας του θρησκευτικού διδακτικού υλικού και όχι μόνο. Λόγοι ιστορικοκοινωνικοί, πολιτιστικοί και παιδαγωγικοί συνέβαλαν στην επαναδιατύπωση του σκοπού και των μεθόδων διδασκαλίας της σχολικής θρησκευτικής αγωγής (Περσελής, 1998).

Μέσα σε αυτό το ευρύτερο πλαίσιο διενεργήσαμε την παρούσα έρευνα. Στόχος μας ήταν να διερευνήσουμε τις απόψεις εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, σχετικά α) με τη διαπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα και β) με το περιεχόμενο της Θρησκευτικής Αγωγής και τη συμβολή της γενικότερα στη διαμόρφωση σύγχρονων χειραφετημένων πολιτών.

1. Εκτιμώντας τα κοινωνιολογικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, τη σύνθεση της μαθητικής κοινότητας και των Σχολείων των εκπαιδευτικών που δημοσκοπήθηκαν, διαπιστώσαμε τα εξής :
 - ❖ Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέδειξε την ανάγκη μεγαλύτερης εξοικείωσης σε θέματα θρησκευτικού πλουραλισμού και Θρησκευτικής Αγωγής, που αφορούν τη σύγχρονη σχολική, παιδαγωγική διαδικασία.
 - ❖ Υψηλή καταγράφεται τόσο η θρησκευτική, όσο και η εθνική ταυτότητα των εκπαιδευτικών, αφού το 63% περίπου και το 61% αντίστοιχα δήλωσαν

ότι αισθάνονται έντονα χριστιανοί και μάλιστα ορθόδοξοι. Ωστόσο, ενδιαφέρον όσο και αντιφατικό παρουσιάζεται το γεγονός ότι το ένα τέταρτο των εκπαιδευτικών δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν στο Θεό, άλλος λιγότερο κι άλλος περισσότερο, επιβεβαιώνοντας τις θεωρητικές θέσεις της παρούσας εργασίας (Κεφ. 3.2), όπου επισημαίνεται το γεγονός ότι σήμερα όλο και περισσότεροι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν για θρησκείες, στις οποίες δεν ανήκουν. Το παρόν ερευνητικό εύρημα αναδεικνύει τον σύγχρονο ρόλο του παιδαγωγού, ο οποίος καλείται να σχεδιάσει και να προσφέρει κατάλληλα προγράμματα θρησκευτικής αγωγής με άξονα μία διαπολιτισμική προοπτική, προκειμένου να ανταποκριθεί στην μαθησιακή κοινότητα. Ωστόσο, για να ανταποκριθούν στο ρόλο αυτό οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συστηματική επιμόρφωση, μέσα από προγράμματα **ομαδικής μάθησης (peer learning and group to group learning)**, που να προσβλέπουν στη δημιουργία σχέσεων αμοιβαίας συνύπαρξης, σεβασμού και αλληλοκατανόησης όλων των εμπλεκόμενων στην παιδαγωγική διαδικασία (Arvanitis 2006).

- ❖ Επίσης, οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία δηλώνουν ότι αισθάνονται πολίτες του κόσμου και το ίδιο επιθυμούν και για τους μαθητές τους. Την άποψη αυτή θα μπορούσαμε να την ερμηνεύσουμε ως μια ανοιχτότητα των εκπαιδευτικών απέναντι στις προκλήσεις των σύγχρονων κοινωνιών. Τέλος,
- ❖ Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ανέδειξε το θρησκευτικό πλουραλισμό του ελληνικού σχολείου.

2. Σχετικά με το πρώτο μας ερώτημα – στόχο της παρούσας έρευνας παραθέτουμε τα εξής σημαντικά ευρήματα:

- ❖ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική, ωστόσο στη συνέχεια μέσα από μία σειρά απαντήσεων καταγράφεται η ελλιπής παιδαγωγική τους κατάρτιση και κατανόηση

θεμάτων που αφορούν στη διαπολιτισμική προοπτική του Σχολείου. Σύμφωνα με αυτή την καταγραφή, οι εκπαιδευτικοί ενδεχομένως δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις συνεχείς προκλήσεις του σύγχρονου πολυπολιτισμικού Σχολείου.

- ❖ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η συνεργασία τόσο με φορείς (θρησκευτικούς οργανισμούς) που ασχολούνται με την εξοικείωση των παιδιών με θρησκευτικά ζητήματα, όσο και με τους γονείς είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τη διαπίστωση ότι το Σχολείο δεν διευκολύνει την επικοινωνία σε διαπολιτισμικά ζητήματα και επομένως καταγράφεται άμεση η ανάγκη στρατηγικών που θα στηρίζουν τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα των Σχολείων με τη διάχυση της πληροφόρησης και την απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης αυτής της πολυμορφίας (Κεφ.3.2.1.).
- ❖ Αποστάσεις – επιφυλάξεις κρατούν οι εκπαιδευτικοί ως προς την αναγκαιότητα η διαπολιτισμική εκπαίδευση να διατρέχει όλο το σχολικό πρόγραμμα. Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν την άποψη ότι μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δεν έχει οριοθετήσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα πλαίσια του ελληνικού Σχολείου και καταγράφουν με τις απαντήσεις τους άμεσα την ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης. Τα παραπάνω ευρήματα της έρευνας επισημάνθηκαν και στο θεωρητικό πλαίσιο αυτής της εργασίας, με την έννοια ότι οι σύγχρονες θεωρήσεις του πολυπολιτισμού δεν αποτυπώθηκαν στα εκπαιδευτικά συστήματα, αν και υπήρχε αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας (Κεφ.3.1). Ωστόσο, όπως υποστηρίζει ο Jackson (2004), υπάρχει πράγματι ανάγκη για ενσωμάτωση της διάστασης της θρησκευτικής ετερότητας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την πολιτική αγωγή σε νέες βάσεις.
- ❖ Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδωσε προτεραιότητα στον αμοιβαίο σεβασμό ως πρωταρχικό στόχο για το Σχολείο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενώ ακολουθούν η ενθάρρυνση της

διαπολιτισμικής κοινωνίας και η κοινωνική συνοχή. Ωστόσο, ενώ περίπου τα τρία τέταρτα των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι δεν είναι στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος η προώθηση του κυρίαρχου πολιτισμού, αντίστοιχο ποσοστό των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν θα πρέπει να προωθείται και η πολυγλωσσία.

Το τελευταίο ερευνητικό εύρημα υποδηλώνει μία τάση ανοχής των εκπαιδευτικών σε θέματα πολιτισμικής συνύπαρξης. Δηλαδή αντιλαμβάνονται όλα τα παραπάνω ζητήματα με την έννοια του απλοϊκού πολυπολιτισμού - της αθροιστικής συνεύρεσης διαφόρων πολιτισμικών ομάδων σε μια κοινωνία (Κεφ.3.1.). Ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία παιδαγωγική διαδικασία μετασχηματισμού του Σχολείου και της κοινωνίας και επομένως θα πρέπει να διαχειρίζεται πιο σύνθετα θέματα, όπως είναι η κοινωνική ισότητα, η συλλογική και ατομική έκφραση και η ισονομία. Από τα παραπάνω επιβεβαιώνεται η ανάγκη άμεσης εκπαιδευτικής πολιτικής παρέμβασης για πιο ενημερωμένους εκπαιδευτικούς και διαμόρφωση εθνικών προγραμμάτων σπουδών που θα διαπνέονται από τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικότητας (Jackson, 2004 & Πανταζής, 2006).

3. Σχετικά με το δεύτερο ερώτημα - στόχο αυτής της ερευνητικής προσέγγισης, καταγράψαμε τα εξής:

❖ Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι αντιμετωπίζει θετικά το θρησκευτικό πλουραλισμό στο Σχολείο, αλλά διατηρεί επιφυλάξεις για τη χρησιμότητα της θρησκευτικής αγωγής στη διαμόρφωση σύγχρονων, χειραφετημένων πολιτών. Η ταύτιση ενδεχομένως του μαθήματος των Θρησκευτικών με τη θρησκευτική αγωγή ευθύνεται για αυτή την επιφύλαξη. Επιπλέον, η έρευνα κατέγραψε ότι το περιεχόμενο της θρησκευτικής αγωγής στα σχολεία των εκπαιδευτικών που

δημοσκοπήθηκαν δεν συνάδει με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη θρησκευτική αγωγή, που απαιτεί διάχυση της πληροφορίας - ώστε να αντιμετωπιστεί ο θρησκευτικός αναλφαβητισμός - και απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας (Κεφ.3.2.1).

Τα παραπάνω προβάλλουν το αίτημα για οριοθέτηση της θρησκευτικής αγωγής στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και τη συστηματοποίηση των περιεχομένων της και των μέσων, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις. Σε κάθε περίπτωση, όλα τα παραπάνω θα πρέπει να ανταποκρίνονται στις γνωστικές ικανότητες, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών.

❖ Σε ό,τι αφορά στη διδακτική προσέγγιση, τα μέσα και τις δραστηριότητες της θρησκευτικής αγωγής στα πλαίσια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας οι εκπαιδευτικοί τα κρίνουν μέτρια, ως μη αποδοτικά. Τα παραπάνω ευρήματα, επιβεβαιώνουν την έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας. Είναι προφανής η αναγκαιότητα σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων στη βάση της βιωματικής μάθησης, μέσα από στοχευμένες, μαθησιακές, καθημερινές καταστάσεις, που να έχουν νόημα για τα παιδιά και να αφορούν τη ζωή και το νόημά της, τον εαυτό και τον κόσμο/οικουμένη (Cole, 1978).

❖ Ένα ακόμα ενδιαφέρον εύρημα θεωρείται η δήλωση της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών σχετικά με την ευκαιριακή ενασχόλησή τους με τη θρησκευτική αγωγή στο Σχολείο, ενώ ωστόσο οι ίδιοι προβάλλουν τα πλεονεκτήματα της ανάδειξης του θρησκευτικού πλουραλισμού. Είναι προφανές ότι παρατηρείται ασυνέπεια, η οποία καταδεικνύει μεν το ενδιαφέρον τους, αλλά συγχρόνως και την απροθυμία τους να αναδείξουν τη θρησκευτική αγωγή σε ένα πλαίσιο διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αφού όπως φάνηκε και παραπάνω δεν

αποτυπώνεται στο σχολικό πρόγραμμα των Σχολείων τους η πολυπλοκότητα της πολιτισμικής έκφρασης και η ύπαρξη των διαφορετικών θρησκειών και των πρακτικών τους.

Συνακόλουθα, ο ρόλος των εκπαιδευτικών που δημοσκοπήθηκαν δεν ενσωματώνει τις σύγχρονες προσεγγίσεις για τη διαχείριση της θρησκευτικής και πολιτισμικής ετερότητας, όπως είναι οι διαλογικές, ερμηνευτικές και αναλυτικές τεχνικές και δεξιότητες (Κεφ.3.3). Ωστόσο, όπως προαναφέραμε και στη θεωρητική μας τοποθέτηση, οι παραπάνω προσεγγίσεις αποβλέπουν στην προώθηση της αυτονομίας και της αυτενέργειας του μαθητή, αλλά και της ικανότητάς του να τοποθετείται θετικά απέναντι στη σύγχρονη πολυμορφία και την αποδοχή της θρησκευτικής ετερομορφίας. Η γνώση όλων των παραπάνω προσεγγίσεων θεωρείται αναγκαία για το σύγχρονο εκπαιδευτικό που ενδιαφέρεται να προσεγγίσει τη Θρησκευτική Αγωγή στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση σύγχρονων, χειραφετημένων πολιτών.

- ❖ Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει η άποψη των εκπαιδευτικών σε ό,τι αφορά τον αμοιβαίο επιπολιτισμό. Ενώ λοιπόν κατά πλειοψηφία θεωρούν ότι η συμπεριφορά, οι στάσεις και οι αξίες τους παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών, ωστόσο ένα μικρό σχετικά ποσοστό των εκπαιδευτικών συμφώνησε ότι υπάρχει αμοιβαία ανταλλαγή ιδεών και πρακτικών με τους μαθητές. Ασυναίσθητα λοιπόν οι εκπαιδευτικοί αποστασιοποιούνται από το ρόλο του μετόχου της παιδαγωγικής διαδικασίας και αποδέχονται έναν πιο παραδοσιακό ρόλο, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι από τη διαπολιτισμική επικοινωνία με τους μαθητές δεν έχουν να πάρουν, παρά μόνο να δώσουν. Ωστόσο, ο σύγχρονος ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, διευκολυντικός και συνεργατικός. Αρχικά, προωθεί την αποδοχή της θρησκευτικής ετερομορφίας, ενώ δημιουργεί θετικό

κλίμα και διάθεση για εμπλοκή και μάθηση από όλους όσοι συμμετέχουν στην παιδαγωγική διαδικασία (εκπαιδευτικοί, παιδιά, γονείς, κ.ά.), και στο τέλος κορυφώνεται με την πραγματική επικοινωνιακή ανταλλαγή.

Η περιορισμένη από άποψη χρόνου, αλλά και ερευνητικού υποκειμένου ερευνητική προσπάθεια δε μας έδωσε τη δυνατότητα να εξετάσουμε τη διαφοροποίηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, με βάση τα κοινωνιολογικά τους χαρακτηριστικά. Είναι ένα ερώτημα το οποίο θα αποτελέσει ερέθισμα για περαιτέρω εκτενέστερη έρευνα.

Ωστόσο, γενικεύσιμα και θεωρητικά σημαντικά συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν μόνο μέσα από ποσοτικές έρευνες που βασίζονται σε σχετικά μεγάλα, σωστά επιλεγμένα δείγματα και με ερευνητικά εργαλεία που να ανταποκρίνονται στις διεθνείς εκπαιδευτικές νόρμες, αλλά με βάση πάντα τη σύγχρονη, ελληνική, κοινωνική πραγματικότητα. Κάτι ανάλογο είναι στις επόμενες ερευνητικές μας προθέσεις.

7. Επιλογικά

Στα πλαίσια αυτής της εργασίας διαπιστώσαμε το πόσο οι ραγδαίες αλλαγές που διαπερνούν την κοινωνία αντανakλώνται στο σύγχρονο - νεωτερικό άνθρωπο. Ωστόσο, πώς αντιμετωπίζεται ο συγκεκριμένος άνθρωπος σήμερα, μέσα από την κοινωνική του ύπαρξη και πράξη; Και πάλι μόνος, όπως λέει ο Bauman (1998) με ένα αυξανόμενο συναίσθημα ανομίας, αλλά και φοβίας απέναντι στον πολιτισμικό «άλλο» (Apple, 2001).

Η απάντηση στο ερώτημα θα πρέπει να δοθεί μέσα από την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που κατασκευάζει γέφυρες ανάμεσα σε πολιτισμούς και ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής και βιωματικών παραστάσεων (Παλαιολόγου, 2005). Σημαντική συνιστώσα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται ότι είναι και η θρησκευτική αγωγή. Η θρησκευτική αγωγή όμως που

ανταποκρίνεται στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον, μέσα από την ανοιχτότητα σε πολλές παραδοχές στη βάση μιας πολιτισμικής, πλουραλιστικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα, στα πλαίσια του δυνατού, καταδεικνύει άμεσα την ανάγκη:

- Οριοθέτησης της Θρησκευτικής Αγωγής, στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συστηματοποίησης των περιεχομένων, των μέσων και των διδακτικών προσεγγίσεων, μέσα από σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις.
- Στρατηγικών που θα στηρίζουν τα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα των Σχολείων.
- Εκπαιδευτικών, πολιτικών παρεμβάσεων για πιο ενημερωμένους εκπαιδευτικούς (Εκπαίδευση, επιμόρφωση).

Η θέση μας λοιπόν για τη Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική και Πρωτοσχολική Εκπαίδευση του 21ου αιώνα έχει σαφώς πλουραλιστικό προσανατολισμό μέσα από εθνικά διαθεματικά προγράμματα σπουδών, που θα διαπνέονται από τις αρχές και τις πρακτικές της διαπολιτισμικότητας.

Όλα τα παραπάνω ενδεχομένως δεν δίνουν πάντα τη λύση, αλλά την κατεύθυνση προς την οποία μπορούν να αναζητηθούν λύσεις, ώστε το σύγχρονο Σχολείο ως τόπος εκπαίδευσης και ζωής να διαμορφώνει πολίτες σκεπτόμενους, με ανοιχτούς πνευματικούς ορίζοντες, ικανούς να υποστηρίξουν την εξέλιξη της κοινωνίας μας.

7. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Αβέρωφ – Ιωάννου, Τ., (1983). *Μαθαίνοντας τα παιδιά να συνεργάζονται*, Αθήνα: εκδ. Θυμάρι.
- Βασιλόπουλος, Χ., (1996). *Θρησκευτική Αγωγή και Αυτονομία του Παιδιού*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδης.
- Βασιλόπουλος, Χ., (2003). *Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Bauman, Z., (1998). *Και πάλι μόνοι: Η ηθική μετά τη βεβαιότητα*, Μετ. Μπενβενίστε, Ρ., Χατζηκυριάκου, Κ., Αθήνα: εκδ. Έρασμος.
- Γιαννουλάτος, Α., (2002). *Παγκοσμιότητα και Ορθοδοξία*, Αθήνα: Εκδόσεις Ακρίτας
- Γκίντενς, Α., (2002). *Ο κόσμος των ραγδαίων αλλαγών, πως επιδρά η παγκοσμιοποίηση στη ζωή μας*, μετ. Γεώργιας, Κ., Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο.
- Κογκούλης, Ι., (1999). *Διδακτική των Θρησκευτικών*, Θεσ/νίκη, εκδ. Κυριακίδη.
- Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π., (1977). *Νηπιαγωγική*, τ. 3, Αθήνα.
- Λεονταρίτης, Γ., (1983). *‘Εθνικισμός και Διεθνισμός: Πολιτική Ιδεολογία’*, στο Τσαούσης, Δ. (Επιμ.), *Ελληνισμός – Ελληνικότητα*, Αθήνα.
- Μάρκου, Γ., (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Πανταζής, Σ., (2006). *Διαπολιτισμική αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα.
- Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ., (2005). *Θρησκευτική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία*, στο: Πανταζής, Σ. & Σακελλαρίου, Μ., *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί –προτάσεις*, Αθήνα: Ατραπός.
- Περσελής, Ε., (1998). *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Διαδικασία και Σχολική Αγωγή*, στο: Περσελής, Ε., *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή. Μελετήματα*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.

- Περσελής, Ε., (2003). *Μεσογειακές Θρησκευτικές Παραδόσεις και Σχολική Θρησκευτική Αγωγή. Μια Πρόταση*, στο: Περσελής, Ε., Κατήχηση και Παιδεία. Μελετήματα Χριστιανικής Θρησκευτικής Αγωγής, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Περσελής, Ε., (2000). *Σχολική Θρησκευτική Αγωγή*, Αθήνα: εκδ. Γρηγόρη.
- Σακελλαρίου, Μ., (2000). *Η Χριστιανική Αγωγή στην Προσχολική Ηλικία, Θεσσαλονίκη*.
- Φωτίου, Ζ., (2005). 'Χριστιανική αγωγή στο Νηπιαγωγείο', στο Παπαλεοντίου – Λουκά, Ε., (Επιμ.), *Σύγχρονες Προσεγγίσεις στο Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα: εκδ. Τυπωθήτω.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Apple, M., (2001). *Educating Th e Right' Way: Markets, Standards, God And Inequality*, Routledge Falmer, New York.
- Arvanitis, E., (2000). *Greek ethnic schools in transition: policy and practice in Australia in the late 1990s*, Σχολή Εκπαίδευσης, Γλωσσών και Κοινωνικών Υπηρεσιών, Πανεπιστήμιο RMIT, (Ph.D. thesis).
- Arvanitis, E., (2006). 'Community Building Education and Greek Diasporic Networks', in *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, Vol.1, No. 3, pp. 153-162.
- Baumann, G., (1996). *Contesting Culture: Discourses of Identity in Multi-ethnic London*, Cambridge University Press.
- Cahill, D., (2003). 'God and globalisation: the role of faith communities in building social capital and constructing peace', Paper delivered at Conference on International Perspectives on Peace and Reconciliation, University of Melbourne, July 2003.

- Cahill, D., (2004). *'Greek Orthodoxy in Australia: prolonging the past or transnational light to the world'?* Paper delivered at Conference on Greek Australians in the Twenty-First Century, RMIT University.
- Chrysoloras, N., (2004). *'Why Orthodoxy?'* Studies in Ethnicity and Nationalism, vol. 4, no. 1, pp. 1-33.
- Clapsis, E., (2002). *'Christianity in a global world'*, Paper delivered at Conference on Orthodox Churches in a Pluralistic World, Holy Cross Greek Orthodox School of Theology, October 4th.
- Cole, O., (1978). (Ed.), *World Faiths in Education*, Allen & Unwin, Sydney.
- Cope, B. & Kalantzis, M., (1997). *Productive Diversity: A New Australian Model for Work and Management*, Pluto Press, Sydney.
- Elkind, P., (1981). *Children and Adolescence, Interpretive Essays on Jean Piaget*, 3rd ed, Oxford, University Press, New York, 1981.
- Gesell, A., (1950). *The child from five to ten*, New York, 1950.
- Goldman, R., (1978). *Religious thinking from childhood to adolescence*, London: Routledge.
- Grom, A., (1983). *Zür religioösen Ersteinführung des kleinkindes: In: Welf des kindes*, (51).
- Grotherg, E., (1979). *Review of Research 1975-79*. Washington.
- Ipgrave, J., (2002). *Inter faith encounter and religious Education in an Inner City Primary School*. Unpublished Ph.D. Thesis, University of Warwick.
- Ipgrave, J., (2003). *'Dialogue, citizenship and religious education'*, R. Jackson (Ed.) International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity, RoutledgeFalmer, London, pp. 147-168.
- Jackson, R., (2003). (Ed.), *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London Routledge Falmer.

- Jackson, R., (2004). *'Intercultural Education and Recent European Pedagogies of Religious Education'*, *Intercultural Education*, Vol. 15, No. 1 pp. 3-14.
- Jarvis, P., (2003). *Παγκοσμιο-τοπικοποίηση, η ιδιότητα του ενεργού πολίτη και μαθαίνοντας να είσαι*, Πρακτικά Συνάντησης Γενικών Διευθυντών Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Αθήνα, ΓΓΕΕ, σελ. 81-89.
- Kalantzis, M. & Cope, B., (2002). *'Towards an international and inclusive higher education'* in M. Singh (ed.) *Worlds of Learning, Globalisation and Multicultural Education*, Common Ground Press, Australia.
- Kalantzis, M. & Cope, B., (2005). *Learning by Design*, Common Ground Press, Melbourne.
- Kyriakopoulou-Baltatzis, C., (2006). *'The Dilemmas of religious Education in a Globalizing Diaspora: Faith Formation in Greek Orthodox Colleges in Australia'*, Ph.D. thesis, RMIT University, Melbourne.
- Leganger-Krogstad, H., (2000). *'Developing a contextual theory and practice of religious education'*, *Panorama: International journal of Comparative Religious Education and Values*, Vol. 12, No. 1, pp. 94-104.
- Leganger-Krogstad, H., (2001). *'Religious education in a global perspective: a contextual approach'*, in H-G. Heimbrock, P. Schreiner & C. Sheilke (Eds) *Towards Religious Competence: Diversity as a Challenge for Education in Europe*, Lit Verlag, Hamburg, pp. 53-7.
- Leicester, M., (1992). *'Antiracism versus the new multiculturalism: moving beyond the interminable debate'*, in J. Lynch, C. Modgil & S. Modgil (Eds) *Cultural Diversity and the Schools: Equity or Excellence? Education and Cultural Reproduction*, Falmer, London.
- Leersch, P., (1976). *Anfban der peerson*, München.
- Lovat, T., (2002). *Religious education: robust and bold for multifaith era*, *Journal of Religious Education*, Vol. 50, No. 3, pp. 29-35.

- Mananzan, M., (2000). *'Jubilee in the wake of globalisation: From an Asian woman's perspectives, God's Image*, vol. 19, no. 1, pp. 2-14.
- May, S. (Ed.) *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, London, Falmer.
- McGrath, A., (2002). *The Future of Christianity*, Blackwell Publishers, Massachusetts.
- Modood, T., (1997). *'Difference, cultural racism and antiracism, in P. Werbner & T. Modood (Eds) Debating Cultural Hybridity*, Zed Books, London, pp. 154-172.
- Nairn, T. & James, P., (2005). *Nationalism, Globalism and State-Terrorism*, Pluto Press, London.
- Paraskevaides, C., (2001). *Rooting of Joy and Hope: 'The World and the Role of Orthodox in the European Union'*, in Synodal Committee for Matters pertaining to the Media, Information and Public Relations, p.10, Athens.
- Perselis, E., (2001). *'Christian Orthodox Education as a Contemporary Educational Process'*, Phronema: Annual Review, St Andrew's Greek Orthodox Theological College, vol. 16, pp. 105-113, Sydney.
- Raduntz, H., (1994). *'Shared praxis approach to religious education: Does it serve the needs of social justice?'* World in Life, vol. 2, no. 1, p. 12.
- Rattansi, A., (1992). *'Changing the subject: racism, culture and Education'*, in J. Donald & A. Rattansi (Eds) *Race Culture and Difference*, Sage in association with The Open University, London, pp. 11-48.
- Rudolph, M. F. & Cohen, D., (1993). *Kindergarten, a year of learning*, London: Routledge & Kegan Paul.
- Schwarz, B., (1968). *Über die Dankbarkeit*, In: Tenzler, J. (Hrsg), *Wirklichkeit der Mitte*, Freiburg- München.

- Smart, N., (1996). '*Global Christian theology and education*', in J. Astley & L. Francis (eds) *Christian Theology and Religious Education: Connections and Contradictions*, SPCK, London.
- Thomas, S., (2000). '*Religious resurgence, postmodernism, and world politics*', in J. Esposito & M. Watson, (eds) *Religion and Global Order*, Cardiff: University of Wales Press.
- Weisse, W., (2003). *Difference without discrimination: religious education as a field of learning for social understanding?* In R. Jackson (Ed.) *International Perspectives on Citizenship, Education and Religious Diversity*, London: Routledge Falmer, pp. 191-208.
- Wuthnow, R., (1991). *Christianity and Civil Society: The Contemporary Debate*, Trinity Press International, Valley Forge.