

Οικονομία, Ισλάμ και Ανατολικές Θρησκείες: Παράδειγμα διεπιστημονικής διδασκαλίας για το λύκειο

Economy, Islam and Eastern Religions: Example of an Interdisciplinary Teaching for Upper High School

Ιωάννα Κομνηνού, 1^ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας, Θεολόγος - Φιλολόγος, Οικιακής Οικονομίας
ikomninou@gmail.com

Νίκος Μεταξίδης, 1^ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας, Οικονομολόγος - Ανθρωπογεωγράφος
metaxides@yahoo.fr

Ioanna Komninou, *1o Model Experimental High School of Athens, Religious Education, Home Economics, Literature, ikomninou@gmail.com*

Nicolas Metaxides, *1o Model Experimental High School of Athens, Economist - Human Geographer, metaxides@yahoo.fr*

Abstract: This instructional proposal concerns our experience of teaching the religions (Islam, Buddhism, Taoism, Confucianism etc.) through interdisciplinary collaboration. We used the theological qualification of one teacher and the economic and human geographic specialization of the other, setting as educational goal the investigation by the students of the question whether Islam and Eastern religions hinder or favor the efforts of the non-Christian world to integrate effectively in the globalized economic environment. While teaching we used a synthetic approach of Religion's studies and the socioeconomic point of view. The former helps to understand each religion from the outside, which is to say from a historical, sociological and anthropological perspective, including both secular and theological approaches to religion. The latter approaches man's economic activities in socioeconomic perspective taking into account his beliefs and other social practices and behaviors.

Περίληψη: Η διδακτική μας πρόταση αφορά την εμπειρία της διδασκαλίας των θρησκειών (Ισλάμ, Βουδισμός, Ταοϊσμός, Κομφουκιανισμός) μέσα από μια διεπιστημονική συνεργασία. Χρησιμοποιήσαμε τη θρησκευτολογική ειδίκευση του ενός εκπαιδευτικού και την οικονομική και ανθρωπογεωγραφική ειδίκευση του άλλου, θέτοντας ως εκπαιδευτικό στόχο τη διερεύνηση εκ μέρους των μαθητών του ερωτήματος κατά πόσο το Ισλάμ και οι ανατολικές θρησκείες εμποδίζουν ή ευνοούν τον μη χριστιανικό κόσμο να ενταχθεί αποτελεσματικά στο παγκοσμιοποιημένο οικονομικό περιβάλλον. Χρησιμοποιήσαμε στη διδασκαλία μας τη σύνθεση της θρησκευτολογίας και της κοινωνικοοικονομικής προσέγγισης. Η μεν πρώτη συμβάλλει στην κατανόηση κάθε θρησκείας από τα έξω, δηλαδή από ιστορική, κοινωνιολογική και ανθρωπολογική οπτική, περιλαμβάνοντας, όμως, τόσο τις κοσμικές όσο

και τις θεολογικές προσεγγίσεις της θρησκείας. Η δε δεύτερη προσεγγίζει τις οικονομικές δραστηριότητες των ανθρώπων από κοινωνικοοικονομική σκοπιά, λαμβάνοντας υπόψη τις πεποιθήσεις και άλλες κοινωνικές πρακτικές και συμπεριφορές.

Λέξεις κλειδιά: Οικονομία, ισλάμ, βουδισμός, ταοϊσμός, κομφουκιανισμός

Εισαγωγή

Οι αλλαγές που έχουν επιχειρηθεί στη χώρα μας τα τελευταία χρόνια στην κατεύθυνση της ανανέωσης των αναλυτικών προγραμμάτων χρήζουν αξιολόγησης και συστηματικής αποτίμησης, καθώς διαπιστώνουμε από την καθημερινή διδακτική πράξη ότι υπάρχει μια διάσταση ανάμεσα σε μια πολιτική που οργανώνεται σε μακροεπίπεδο, ως πολιτική του Υπουργείου Παιδείας, και της εφαρμογής αυτής της πολιτικής σε μικροεπίπεδο, ως καθημερινή διδακτική πράξη. Η έλλειψη μιας συστηματικής αξιολόγησης της εφαρμογής των αναλυτικών προγραμμάτων μετά την εισαγωγή της διαθεματικής προσέγγισης το 2003 (ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003 - 3734), μας οδηγεί σε αποσπασματικές εκτιμήσεις, που βασίζονται, κυρίως, στην εμπειρία της καθημερινής διδακτικής πράξης. Με βάση αυτή την εμπειρία καταλήξαμε στη διαπίστωση της ανάγκης για μια πιο συστηματική και οργανωμένη διδακτική προσέγγιση, εννοιοποιημένη γύρω από ερωτήματα, ενδιαφέροντα και προβλήματα, ώστε η γνώση να μην είναι «πολυμερισμένη και περιχαρακωμένη στα πλαίσια ανεξάρτητων διδακτικών αντικειμένων» (Ματσαγγούρας, 2004). Στόχος μας είναι η εφαρμογή και ανάδειξη καλών πρακτικών, που να ακολουθούν αναγνωρίσιμες διδακτικές προσεγγίσεις, ώστε να είναι ανταλλάξιμες ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόβλημα που αντιμετωπίσαμε αφορούσε τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να προσεγγίσουμε το πανανθρώπινο φαινόμενο της θρησκείας μέσα στο πολυπαραγοντικό πλαίσιο στο οποίο γεννάται και εξελίσσεται. Η διδακτική μας παρέμβαση αφορά την εμπειρία της διδασκαλίας των θρησκειών (ισλάμ, βουδισμός, κινεζική θρησκεία) με διεπιστημονική συνεργασία δύο εκπαιδευτικών, κατά τη σχολική χρονιά 2013-2014 στο 1^ο Πρότυπο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών «Γεννάδειο». Η διεπιστημονική αυτή συνεργασία αναπτύχθηκε γύρω από τις εξής διαθεματικές έννοιες: ομοιότητα – διαφορά, εξέλιξη, άτομο - σύνολο, αλληλεπίδραση, σύστημα, παράδοση. Η διεπιστημονική παρέμβαση αφορούσε τρεις περιπτώσεις, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της Β' λυκείου: 1.«Οικονομία και ισλαμική κοινωνία: το παράδειγμα του Ιράν», 2.«Βουδισμός και οικονομία: το παράδειγμα της Σρι Λάνκα», 3.«Κομφουκιανισμός, ταοϊσμός, βουδισμός: η περίπτωση της Κίνας»¹. Στόχος της διδασκαλίας και κάθε διδακτικής πρακτικής είναι, κατά τη γνώμη μας, η τοποθέτηση του διδασκόμενου στη θέση του «θεωρού», αυτού δηλαδή που μπορεί να εγκαταλείψει τον εαυτό του (να γίνει αντικειμενικός) και να θεαθεί τον κόσμο γύρω του (Habermas, 1990). Στηριζόμενοι σε αυτή την πεποίθηση, επιχειρήσαμε να δώσουμε στον μαθητή την ικανότητα να τοποθετεί τον εαυτό του απέναντι από τα πράγματα που

¹ Δειγματικές διδασκαλίες που έγιναν στο πλαίσιο της διδασκαλίας του μαθήματος των θρησκευτικών στη Β' τάξη του 1ου Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου της Αθήνας (18/3/2014, 1/5/2014, 16/5/2014).

συμβαίνουν γύρω του και, ταυτόχρονα, να του εμπνεύσουμε τη συνείδηση ότι συμμετέχει σε αυτά και αλληλεπιδρά με αυτά.

1. Το θεωρητικό πλαίσιο

1.1 Θρησκεία, κοινωνία και οικονομία

Για τον κοινωνικό επιστήμονα η θρησκεία αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό που πραγματεύεται τη σχέση των ανθρώπων με το θείο, δηλαδή με ότι θεωρείται πέρα από το κανονικό και συνηθισμένο. Για τη Θεολογία η θρησκεία έχει ακριβώς την ίδια σχεσιακή διάσταση με το υπερβατικό, στην οποία μετέχει ο άνθρωπος ως όλον. Η ανθρωπολογία αποτύπωσε μορφές επαφής των ανθρώπων με το ασυνήθιστο, εστιάζοντας στην αρχή στη μαγική δαιμονολογία και τις λεγόμενες ανιμιστικές δοξασίες των αρχαϊκών κοινωνιών. Όμως, όπως επισημαίνει ο Marcel Mauss (1989), παρά τη σύγχυση ανάμεσα στις παραδοσιακές πρακτικές (απονομή δικαιοσύνης, θρησκευτικές τελετουργίες) και τις πρακτικές της μαγείας, όλες αυτές δεν παύουν να συνδιαμορφώνουν στην ουσία σχέσεις συμβάσεων μεταξύ ανθρώπων. Για τον Emile Durkheim η θρησκεία αποτελεί θεοποίηση της κοινωνίας που προβάλλει τον εαυτό της σε αυτή. Τα μέλη της κοινωνίας επιβεβαιώνουν τη συλλογική τους ταυτότητα μέσα από το «κτίσιμο» του κοινωνικού εμείς. Η θρησκεία περιλαμβάνει ένα επιπλέον στοιχείο που είναι το τελετουργικό, δηλαδή τις τυπικές και τυποποιημένες πρακτικές που συνδέονται με το ιερό (προσευχή, τελετουργικός καθαγιασμός, τελετουργικοί χοροί, ιερές πόλεις, μαγεία κτλ.) (Goodman, 1996). Η θρησκεία, ως κοινωνική πρακτική, μπορεί να υποστηρίξει ή και να υποκινήσει την κοινωνική αλλαγή. Κλασικό είναι το έργο του Max Weber που υποστηρίζει ότι ο προτεσταντισμός έχει χαρακτηριστικά γνωρίσματα που ευνοούν τον καπιταλισμό (Weber, 1958).

Μια άλλη μορφή κοινωνικής αλλαγής μπορεί να είναι η επιστροφή σε παλιές αντιλήψεις και κοινωνικές σταθερές. Το θεωρητικό σχήμα αυτής της «επιστροφής» στο παρελθόν περιγράφουν οι Edgar Morin (1984) και Norman Goodman (1991). Ο Goodman (1996) αναφερόμενος στον ισλαμικό φονταμενταλισμό γράφει σχετικά: «Ο φονταμενταλισμός φαίνεται να αναδύεται σε εποχές κοινωνικής αλλαγής όταν η σύγχυση και τα συνταρακτικά γεγονότα διαβρώνουν τις οικογενειακές νόρμες και αξίες... Επαναβεβαιώνοντας το παρελθόν και επανεισάγοντας την παράδοση, η θρησκεία μπορεί να επανακατευθύνει την κοινωνική αλλαγή στρέφοντάς την από το μέλλον στο παρελθόν». Εκτός από τους κοινωνιολόγους, που προαναφέρθηκαν, στις κοινωνικές επιστήμες έχουμε και άλλες τοποθετήσεις και, συνεπώς, διαφορετικές προσεγγίσεις σε τέτοια ζητήματα. Ο οικονομολόγος ως εκφραστής της μελέτης ζητημάτων που άπτονται, κυρίως, της παραγωγής και της διανομής, τοποθετείται ανάλογα απέναντι στο ζήτημα της θρησκείας. Για παράδειγμα, τον Μεσαίωνα η οικονομική φιλοσοφία ήταν συνδεδεμένη με την ηθική του ρωμαιοκαθολικισμού, που έρχονταν σε αντίθεση με οικονομικές πρακτικές όπως η τοκογλυφία (Wilk & Cliggett, 2007). Το μεγάλο πρόβλημα

που είχαν να αντιμετωπίσουν οι κλασικοί οικονομολόγοι ήταν ο ορισμός της αξίας, χωρίς να είναι αναγκαία η σύνδεση με τη θρησκεία (Wilk & Cliggett, 2007). Έτσι, η οικονομική επιστήμη αναζήτησε μηχανικούς νόμους που να καταλήγουν σε συμπεράσματα βασισμένα σε ορθολογικές θεωρίες. Στην πορεία η οικονομική σκέψη των νεοκλασικών αναζήτησε λύσεις στη μαθηματική γλώσσα, για τη δημιουργία παραδοχών πάνω στις οποίες στήριξε την εξέλιξή της.

Οι λεγόμενες *ορθόδοξες οικονομικές προσεγγίσεις*, που άπτονται της νεοκλασικής αντίληψης για την οικονομία, δεν μπορούν, όμως, να δουν με πληρότητα και με επαρκώς κριτική ματιά κοινωνικά φαινόμενα όπως αυτό της θρησκείας. Αντίθετα μη συμβατικές προσεγγίσεις, όπως της κοινωνικοοικονομικής, της ηθικής οικονομίας, της θεσμικής οικονομικής ή της οικονομικής ανθρωπολογίας, μπορούν να δώσουν μια πιο αξιόπιστη εικόνα και ερμηνεία του κοινωνικού γίγνεσθαι, με δεδομένο ότι μελετούν την οικονομική σφαίρα «ως άρρηκτα συνδεδεμένη με το σύστημα κοινωνικών, εθιμικών και πολιτισμικών αξιών και κανόνων που διέπουν κάθε συγκεκριμένο κοινωνικό σχηματισμό σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους (Κουρλιούρος, 2009). Το κυρίαρχο ζήτημα που συνδέεται με την οικονομική επιστήμη είναι αυτό της ανάπτυξης ως καπιταλιστικής διαδικασίας. Υπό την έννοια αυτή μπαίνει το επόμενο ερώτημα που αφορά τον βαθμό στον οποίο οι θρησκείες ευνοούν ή παρεμποδίζουν την καπιταλιστική ανάπτυξη.

Επειδή η οικονομική επιστήμη ασχολείται με ζητήματα της παραγωγής και της διανομής του υλικού πλούτου και επειδή μέσω αυτών των διαδικασιών αναπαράγονται οι κοινωνίες, για να κατανοηθεί η σχέση της θρησκείας με την κοινωνικό-οικονομική πραγματικότητα απαιτείται να δοθεί έμφαση στις «χωρικές διαστάσεις οι οποίες αποτυπώνουν κοινωνικές σχέσεις που στον καπιταλισμό περιέχουν το εγγενές στοιχείο της ανισότητας και της ανοικτής δυνητικής σύγκρουσης μεταξύ αντίθετων συνασπισμών συμφερόντων» (Κουρλιούρος, 2009). Ο συνδυασμός των παραπάνω με την ανθρωπολογία συνεισφέρει στη διαμόρφωση μιας νέας προσέγγισης περισσότερο ανθρωποκεντρικής από αυτή που χρησιμοποιούσε η μαθηματικοποιημένη νεοκλασική οικονομική «τάξη πραγμάτων» ανοίγοντας μια κριτική συνομιλία με τα οικονομικά (Narotzky, 1997, Gudeman, 2001, Wilk & Cliggett, 2007, Harvey, 2010).

1.2 Η διδασκαλία των θρησκειών μέσα από την ανθρωπογεωγραφική σύνθεση

Η διδακτική μας πρόταση αναπτύχθηκε σε τρία επίπεδα. Το πρώτο αφορά στη γεωγραφική απεικόνιση μιας χώρας, με κριτήριο τη θρησκεία του πληθυσμού της και τη θέση της θρησκείας αυτής στη διαμόρφωση του πολιτισμικού χαρακτήρα των κατοίκων της. Αξιοποιήσαμε χάρτες για να αντιληφθεί ο μαθητής τη θέση της υπό εξέταση χώρας στη γεωγραφική περιοχή στην οποία εντάσσεται, αλλά και τη θέση της γενικότερα στον κόσμο. Δευτερευόντως έγινε χρήση φωτογραφικού υλικού, ώστε να διαμορφώσει ο μαθητής μια εικόνα του ανθρωπογενούς κεφαλαίου και των φυσικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών της χώρας, παράλληλα με μια σύντομη περιγραφή των κοινωνικών χαρακτηριστικών

(γλώσσα, θρησκείες, δημογραφικά χαρακτηριστικά), γεωμορφολογικά χαρακτηριστικά, ιστορία και βασικά στοιχεία της οικονομίας της.



Εικόνα 1: Δείγμα υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην τάξη με έμφαση στη γεωμορφολογία και οικονομία

Δώσαμε έμφαση στον ρόλο των θρησκευτικών θεσμών (ναοί, μονές κ.ά.) και της σχέσης τους με την οικονομία, όπως περιγράφεται στη σχετική βιβλιογραφία (Glen, 1993, Zhe Ji, 2004). Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι κάποιοι μεγάλοι βουδιστικοί ναοί ήταν οικονομικές οντότητες, που είχαν στην κατοχή τους σημαντικά αποθέματα μεταλλικών νομισμάτων και οι μοναχοί ασχολούνταν με εμπορικές δραστηριότητες. Ο Gernet (1956) παρατηρεί ότι βρισκόμαστε μπροστά στην ανάδυση μιας μορφής οικονομικού θρησκευτικού κεφαλαίου που δρούσε προς όφελος του θρησκευτικού θεσμού αλλά και της ευρύτερης λαϊκής κοινότητας.



Εικόνα 2: Δείγμα υλικού που χρησιμοποιήθηκε στην τάξη με έμφαση στον ρόλο της θρησκείας

Αναλύσαμε τη σχέση ανθρωπογεωγραφίας, οικονομίας και θρησκείας σε τρεις διαφορετικές μεταξύ τους χώρες: Στο Ιράν, στη Σρι Λάνκα και στην Κίνα. Προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να κάνουν τους απαραίτητους συσχετισμούς, η συνδιδασκαλία μας περιελάμβανε την ανάλυση και κατανόηση εισαγωγικών εννοιών, όπως: αξία, εργασία, παραγωγή, επάρκεια, κατανάλωση. Στον πίνακα που ακολουθεί παραθέτουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα των εννοιών που αναπτύξαμε στην τάξη, ώστε να είναι κατανοητός ο τρόπος με

τον οποίο αναπτύσσεται η οικονομική δραστηριότητα σε ένα περιβάλλον που έχει διαμορφωθεί από τις αρχές του βουδισμού.

Πίνακας 1. Οικονομικές έννοιες στον βουδισμό

	<i>Βασικές έννοιες</i>
Αξία	Η βουδιστική οικονομία κάνει διάκριση μεταξύ τεχνητής αξίας (αξία που δημιουργείται), που συνδέεται με τις «επιθυμίες» και την πραγματική αξία, όπως ορίζεται από την ικανότητα να ικανοποιεί την ανάγκη του ευ ζην.
Κατανάλωση – μη κατανάλωση	Η αντίληψη της κατανάλωσης είναι αντίστοιχη με αυτή της αξίας. Υπάρχει μια θετική κατανάλωση και μια άλλη αρνητική κατανάλωση. Η οπτική του βουδισμού είναι ολιστική, καθώς αντιμετωπίζει τα οικονομικά θέματα σε συνάρτηση με την κοινωνική αλλά και την πνευματική ζωή. Η υπερκατανάλωση έχει αρνητικές συνέπειες, τόσο στον καταναλωτή, όσο και σε αυτούς που δεν έχουν τη δυνατότητα να καταναλώσουν (αδυναμία απόκτησης των αναγκαίων για επιβίωση αγαθών).
Επάρκεια	Η βουδιστική προσέγγιση συνδέεται με την αναζήτηση του άριστου (optimum), σε ό,τι αφορά την επιβίωση και όχι τη μεγιστοποίηση (maximum). Η βουδιστική διδασκαλία συνδέει την αριστοποίηση, ακόμα και με την ελαχιστοποίηση της κατανάλωσης ή του οφέλους.
Παραγωγή	Στην πραγματικότητα δεν υπάρχει παραγωγή. Υπάρχουν μόνο επεξεργασίες (μεταποιήσεις), οι οποίες συνδέονται κατ' ανάγκη με την καταστροφή. Σε ορισμένες περιπτώσεις, αυτή η καταστροφή είναι αποδεκτή, σε άλλες όχι. Κατά συνέπεια, και η μη-παραγωγή μπορεί να είναι μια χρήσιμη οικονομική δραστηριότητα. Η παραγωγή δεν είναι απαραίτητα αγοραία. Η παραγωγή ίδιου προϊόντος, κυρίως στον τομέα των υπηρεσιών, μπορεί να παρέχεται τόσο μέσω των εμπορικών πράξεων, όσο και μέσω μη εμπορικών πράξεων, όπως για παράδειγμα μέσω σχέσεων «καλής γειτονίας».
Εργασία	Στο σημείο αυτό βρίσκεται η μεγαλύτερη απόκλιση μεταξύ κυρίαρχης οικονομικής σκέψης και βουδιστικής οικονομικής προσέγγισης. Στα κυρίαρχα οικονομικά συστήματα η εργασία αποτελεί αναγκαίο κόστος για τον επιχειρηματία που χρειάζεται να το περιορίσει όσο μπορεί. Για τον εργαζόμενο είναι μια θυσία (κόστος) σε χρόνο και άνεση και για τον λόγο αυτό παίρνει σαν αντάλλαγμα τη χρηματική αμοιβή. Για τον βουδισμό η εργασία έχει τρεις λειτουργίες: την αξιοποίηση και ανάπτυξη των προσωπικών ικανοτήτων, την υπέρβαση του εγωκεντρισμού του εργαζομένου μέσα από την συνεργασία και την σύμπραξη με άλλους ανθρώπους και, τέλος, την ευκαιρία να εξασφαλίζει τα αναγκαία για την επιβίωση του. Η εργασία και η ψυχαγωγία αποτελούν, για τον βουδισμό, τις δυο όψεις της ίδιας διαδικασίας (ζωή = χαρά εργασίας και ευλογία ψυχαγωγίας). Στόχος της βουδιστικής πολιτικής οικονομίας δεν είναι η μεγιστοποίηση της παραγωγής, άρα ούτε η μεγιστοποίηση της εργασίας, αλλά η δυνατότητα να δοθεί σε όλους όσοι το έχουν ανάγκη μια χρήσιμη απασχόληση.

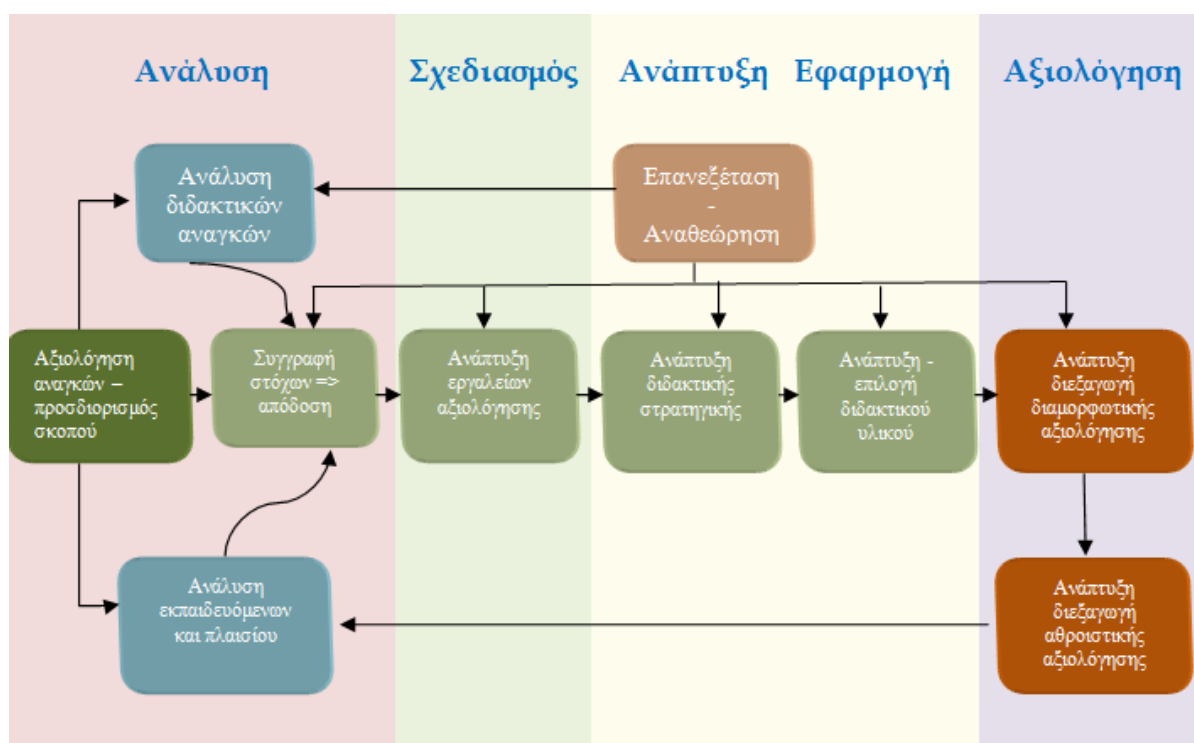
2. Οργάνωση της διδασκαλίας

Για την οργάνωση της διδασκαλία μας ακολουθήσαμε τις αρχές της σχεδιαστικής φιλοσοφίας, γνωστής και ως ADDIE process (Analyze, Design, Develop, Implement, Evaluate). Αρχικά μελετήσαμε και προσδιορίσαμε τους εκπαιδευτικούς σκοπούς και στόχους, όπως και τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων και το εκπαιδευτικό πλαίσιο (Ανάλυση). Στη συνέχεια, καταλήξαμε στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, επιλέξαμε τις δραστηριότητες και τους πόρους που θα χρησιμοποιούσαμε (Σχεδίαση). Διευθετήσαμε τους υπάρχοντες μαθησιακούς πόρους, δημιουργήσαμε τις δραστηριότητες (Ανάπτυξη) και εφαρμόσαμε τη μαθησιακή εμπειρία (Εφαρμογή). Τέλος, αξιολογήσαμε τη μαθησιακή εμπειρία (Αξιολόγηση).



Σχήμα 1. Οι αρχές της σχεδιαστικής φιλοσοφίας ADDIE process

Για την καλύτερη ανάπτυξη της διδασκαλίας μας ακολουθήσαμε το σύστημα εκπαιδευτικού σχεδιασμού των Dick & Carey (1996), το οποίο τροποποιήσαμε αντίστοιχα με τις ανάγκες της διδασκαλίας μας.



Σχήμα 2. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που ακολουθήσαμε σύμφωνα με τους Dick & Carey (1996)

2.1 Ομάδα στόχος - Ανάγκες

Ομάδα στόχος ήταν οι μαθητές της Β΄ λυκείου, οι οποίοι προβληματίζονται για τον τρόπο με τον οποίο η θρησκεία επιδρά και επηρεάζεται, με τη σειρά της, από το περιβάλλον και τις εκάστοτε οικονομικές και πολιτικές συνθήκες. Οι μαθητές σε αυτήν την τάξη έχουν ήδη γνώσεις άλλων θρησκευμάτων από προηγούμενες τάξεις, αλλά είναι η πρώτη φορά που έρχονται σε επαφή με ανατολικές θρησκείες, όπως ο ινδουισμός και ο βουδισμός. Έχει ήδη προηγηθεί ανάλογη διδασκαλία για το τι είναι θρησκεία, έτσι γνωρίζουν πώς προσεγγίζουμε σφαιρικά το θρησκευτικό φαινόμενο. Ψυχοκοινωνικά οι μαθητές σε αυτή την τάξη έχουν ήδη διαμορφωμένες στάσεις και αντιλήψεις για τις άλλες θρησκείες, που όμως επιδέχονται αλλαγές, εφόσον βρίσκονται σε μια ηλικία που δεν έχουν παγιωθεί οι απόψεις τους. Δημογραφικά οι μαθητές του σχολείου μας ανήκουν και στα δύο φύλα, είναι ηλικίας 16 -17 ετών, υπάρχουν (σε μικρό ποσοστό) παιδιά διαφορετικών εθνοτήτων και θρησκειών και, τέλος, έχουν καλό γλωσσικό και πολιτιστικό υπόβαθρο, εφόσον φοιτούν σε ένα πρότυπο πειραματικό σχολείο.

2.2 Στόχοι

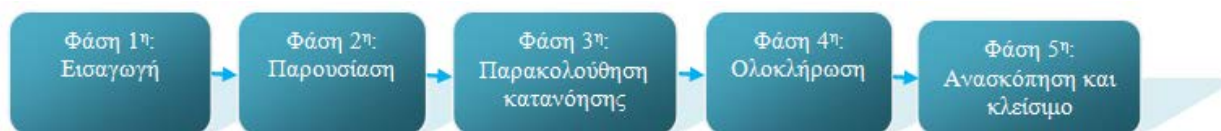
Οι μαθητές, με την ολοκλήρωση του κεφαλαίου που αναφέρεται στα θρησκευόμενα, αναμένεται να αναπτύξουν θρησκευσιολογική σκέψη και να καλλιεργήσουν διαθρησκευτική συνείδηση. Ειδικότερα η ανάπτυξη της θρησκευσιολογικής σκέψης αφορά την αντικειμενική γνώση των ουσιωδών γνωρισμάτων των άλλων θρησκειών, ως θρησκευτικού πιστεύω και ως τρόπου ζωής, ενώ η διαθρησκευτική συνείδηση θα πρέπει να διαμορφωθεί με την καλλιέργεια και τη διαμόρφωση στάσης σεβασμού προς τον «άλλο», τον «διαφορετικό» (Schweitzer, 2005). Ως προς τους ειδικούς στόχους, η παρέμβασή μας απέβλεπε στο να καταστήσει τους μαθητές ικανούς:

- Να γνωρίσουν το γεωγραφικό και ιστορικό πλαίσιο γένεσης και εξάπλωσης των άλλων θρησκειών μέχρι τις μέρες μας,
- Να κατανοήσουν τις βασικές αρχές της θεολογίας και διδασκαλίας των άλλων θρησκειών, έτσι ώστε να ερμηνεύουν σωστά τις λατρευτικές εκδηλώσεις και τις καθημερινές συμπεριφορές των πιστών τους,
- Να μάθουν να εκτιμούν και να σέβονται την ετερότητα του συνανθρώπου τους εντός και εκτός της χώρας τους,
- Να εμβαθύνουν και να κατανοήσουν τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν για τη διαμόρφωση μιας κοινωνίας,
- Να είναι σε θέση να κρίνουν και να αξιολογήσουν τη σχέση οικονομίας, ανθρωπογεωγραφίας και θρησκευτικής οργάνωσης,

- Να μπορούν να διαιρούν μια φαινομενικά ενιαία και συμπαγή γνώση στα επιμέρους στοιχεία της και να αντιλαμβάνονται τη σχέση των μερών μεταξύ τους (π.χ. βουδιστική κοινωνία, θρησκεία, οικονομία, ανθρωπογεωγραφία κ.λπ.),
- Να αποκτήσουν μια ολιστική αντίληψη της γνώσης.

2.3 Διδακτικό μοντέλο / εκπαιδευτική στρατηγική

Η επιλογή μιας γνωστής και αναγνωρίσιμης μεθόδου ήταν αναγκαία προϋπόθεση για τον διαμοιρασμό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων (Beetham & Sharpe, 2007), ώστε το σχέδιο που ακολουθήσαμε να είναι ανταλλάξιμο και να επαναχρησιμοποιηθεί από άλλους εκπαιδευτικούς (Britain, 2007). Ακολουθώντας την ταξινόμια των Eggen & Kauchak (2012), επιλέξαμε το μοντέλο εισηγήσεων – συζήτησης (lecture-discussion model), εφόσον βασικός μας στόχος ήταν η εκμάθηση ενός «οργανωμένου σώματος γνώσης». Σύμφωνα με τον Buber (2006) αυτό είναι εφικτό μέσα από μια ριζική αλλαγή της προσέγγισης του διαλόγου, ο οποίος θα πρέπει να γίνεται σε προσωπικό επίπεδο (“toward the fellow human-being”) και να έχει ως βάση την καθημερινή ζωή. Η αποτελεσματικότητα αυτού του μοντέλου βασίζεται σε τρεις θεωρητικές αρχές: είναι σχεδιασμένο με τρόπο που να χρησιμοποιείται προηγούμενη γνώση (Schema Theory), αξιοποιούνται διδακτικά προκαταβολικοί οργανωτές (advance organizers) και η λεκτική εκμάθηση με νόημα (meaningful verbal learning) και, τέλος, χρησιμοποιεί τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών για να εμπλακούν οι μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία. Σχηματικά το μοντέλο που ακολουθήσαμε περιελάμβανε τις εξής φάσεις:



Σχήμα 3. Οι φάσεις ανάπτυξης της διδασκαλίας

Για να οργανώσουμε τη διδασκαλία μας συζητήσαμε για τους στόχους που επιδιώκαμε και, στη συνέχεια, κάναμε μια ανασκόπηση προηγούμενων γνώσεων των μαθητών μας. Σε αυτή την εισαγωγική φάση, προσδιόρισαμε με όσο τον δυνατόν μεγαλύτερη ακρίβεια τους θεματικούς άξονες της διδασκαλίας και του τρόπου με τον οποίο αυτοί αλληλοσυνδέονται (θρησκεία, οικονομία, ανθρωπογεωγραφία).

Ακολούθησε η φάση της παρουσίασης: με προκαταβολικούς οργανωτές, διακεκριμένες υποενότητες, αναγωγή στο γενικότερο σύνολο. Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, με κατάλληλες ερωτήσεις, επιδιώξαμε τη βαθύτερη κατανόηση. Οι ερωτήσεις περιελάμβαναν συμπεράσματα (μερικά, γενικά), αναλογίες και παραδείγματα, αναδιατύπωση των εννοιών από τους μαθητές με δικά τους λόγια. Για τη διατύπωση ερωτήσεων και για να

διαπιστώσουμε τον βαθμό κατανόησης της πληροφορίας χρησιμοποιήσαμε εικόνες από την καθημερινή ζωή των κατοίκων της χώρας που εξετάζαμε.



Εικόνα 3: Δείγμα υλικού που χρησιμοποιήθηκε για να κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο διαμόρφωσης της καθημερινής ζωής μιας ισλαμικής κοινωνίας

Στο στάδιο της ολοκλήρωσης της διδασκαλίας έγιναν οι απαραίτητες συνδέσεις, με προηγούμενες γνώσεις και των επιμέρους πληροφοριών που παρουσιάστηκαν μεταξύ τους. Με κατάλληλες ερωτήσεις επιδιώξαμε οριζόντιες και κάθετες διασυνδέσεις (διασυνδέσεις επιμέρους πληροφοριών με το γενικότερο σύνολο, εντοπισμός ομοιοτήτων-διαφορών μεταξύ μερικών συνόλων, αλλά και διασυνδέσεις διαφορετικών ιδεών και επιστημονικών πεδίων). Στο τέλος, υπήρξε μια γενική ανασκόπηση όσων παρουσιάστηκαν, με έμφαση σε κομβικές έννοιες, και έγινε μια σύντομη αναφορά στο τι πρόκειται να ακολουθήσει.



Εικόνα 4: Δείγμα υλικού που χρησιμοποιήθηκε για να αντιληφθούν οι μαθητές τον συσχετισμό γεωμορφολογίας, θρησκείας και οικονομικής ζωής

2.4 Χρόνος υλοποίησης

Για την υλοποίηση της διεπιστημονικής μας παρέμβασης είχε προβλεφθεί: η διάθεση 2 (δύο) διδακτικών ωρών για την παρουσίαση του μαθησιακού αγαθού και αναστοχασμός – συζήτηση και συνολική ανασκόπηση στο τέλος της ενότητας που αφορά τη διδασκαλία άλλων θρησκειών.

2.5 Αξιολόγηση

Για την αξιολόγηση της διδασκαλίας αξιοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια που συμπλήρωσαν οι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί του σχολείου στο πλαίσιο της ετεροπαρατήρησης - ετεροαξιολόγησης και τα αντίστοιχα των φοιτητών που μετέχουν στο πρόγραμμα για το mentoring. Επίσης, ακολούθησε συζήτηση - συνέντευξη με τους μαθητές σε ένα μη φORMALISΤΙΚΟ ΠΛΑΪΣΙΟ. Τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν αυτοαξιολόγησαν τη διδακτική αυτή παρέμβαση, προκειμένου να βελτιωθούν και να επεκτείνουν τη συνεργασία τους (Cohen & Manion, 2008)

Το ερωτηματολόγιο αξιολογούσε την προετοιμασία των εκπαιδευτικών, την οργάνωση της τάξης, τα διδακτικά εργαλεία και στρατηγικές, τη γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών, την εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, τη σαφήνεια στην επικοινωνία, τη διδακτική ευελιξία, το παιδαγωγικό/μαθησιακό κλίμα, τη διαχείριση της τάξης, την αξιολόγηση, την εσωτερική συνοχή της διδασκαλίας και τη διαχείριση του χρόνου. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου, και με κλίμακα μέτρησης από το 1 έως το 4 (1 = μη ικανοποιητικό, 2 = ικανοποιητικό, 3 = πολύ καλό και 4 = εξαιρετικό) οι εκπαιδευτικοί που μετείχαν στη συνδιδασκαλία ήταν πολύ καλά έως εξαιρετικά προετοιμασμένοι, η οργάνωση της τάξης ήταν πολύ καλή, η γνωστική επάρκεια των εκπαιδευτικών, οι στρατηγικές διδασκαλίας και η εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία κρίθηκαν ως εξαιρετικές, η σαφήνεια στην επικοινωνία και η διδακτική ευελιξία ήταν πολύ καλές, όπως επίσης και η διαχείριση της τάξης και η διαδικασία αξιολόγησης. Ως απλώς ικανοποιητικά κρίθηκαν η διαχείριση του χρόνου και η ισορροπία στην κατανομή των δραστηριοτήτων.

Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην οργάνωση και στην υλοποίηση των συνδιδασκαλιών θεώρησαν ότι οι διδασκαλίες αυτές πέτυχαν τους στόχους τους. Ως σημείο βελτίωσης κρίθηκε η διαχείριση του χρόνου, κάτι που δεν είναι εύκολα εφικτό, καθώς χρειάστηκε σε κάποιες περιπτώσεις αναμόρφωση του ωρολογίου προγράμματος για την οργάνωση των συνδιδασκαλιών. Επίσης, είναι δύσκολη η υλοποίηση τέτοιου είδους διδακτικών παρεμβάσεων, καθώς απαιτείται χρόνος για την ανάπτυξή τους και τα περιθώρια για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης είναι πιεστικά για το λύκειο.

Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για το μάθημα και θεώρησαν ότι οι γνώσεις τους σε αυτές τις διδακτικές ενότητες εμπλουτίστηκαν σημαντικά, κάτι που δεν θα ήταν εξίσου εφικτό με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Σημαντικά στοιχεία για την αξιολόγηση της διδασκαλίας θα προκύψουν από τα αποτελέσματα των προαγωγικών εξετάσεων του Ιουνίου, όπου οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου είναι στοχευμένες στις αναμενόμενες γνώσεις και στάσεις απέναντι στο φαινόμενο της θρησκείας και της αξιολόγησής του μέσα στο πολυπαραγοντικό πλαίσιο στο οποίο γεννιέται και αναπτύσσεται.

Συμπεράσματα

Τα αναλυτικά προγράμματα του 2003 εισήγαγαν τη διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, που είναι εφικτή είτε με την παράλληλη συνεξέταση του θέματος από όλους τους κλάδους, είτε μέσω της εννοιολογικής και μεθοδολογικής διασύνδεσης του θέματος με διαφορετικούς κλάδους. Στη διδακτική μας πρόταση ακολουθήσαμε την εννοιολογική και μεθοδολογική διασύνδεση, ώστε να δοθούν απαντήσεις σε ερωτήματα που αναδεικνύονται από τη σχέση της θρησκείας με άλλους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Επιδιώξαμε μια ολιστική προσέγγιση (Schreiner, 2007), με στόχο τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών, αλλά και την εκμάθηση του νέου μαθησιακού αγαθού σε αναφορά και συσχέτιση με τα σύνολα και τις ολότητες στην οποία ανήκει (Τσαγκαρλή, 2008). Η εφαρμογή της πρότασής μας έδειξε ότι η επιτυχία της διδασκαλίας στηρίχθηκε στη διευρυμένη, διεπιστημονική προσέγγιση του θέματος και στην κατάδειξη των αλληλοσυσχετισμών των επιστημονικών πεδίων. Η θρησκεία κατανοήθηκε καλύτερα, εντός ενός ευρύτερου πλαισίου, σε αντίθεση με την αποσπασματική γνώση που αποτελεί τη συνηθισμένη διδακτική πρακτική.

Η πρότασή μας ήταν εφικτή λόγω της διευρυμένης συνεργασίας των εκπαιδευτικών του 1^{ου} Πρότυπου Πειραματικού Λυκείου Αθηνών «Γενναδείου», αποτέλεσε δειγματική διδασκαλία για φοιτητές του τμήματος Κοινωνικής Θεολογίας και του προγράμματος για τους μέντορες του τμήματος Θεολογίας της Θεολογικής Σχολής του ΕΚΠΑ. Αποτέλεσε, επίσης, δειγματική διδασκαλία στο πλαίσιο της ετεροπαρατήρησης – ετεροαξιολόγησης που εφαρμόζεται στα πρότυπα πειραματικά σχολεία. Πιστεύουμε ότι η συγκεκριμένη εφαρμογή είναι δυνατόν να διευρυνθεί σε όλα τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, εφόσον πρόκειται για μια πρακτική που ακολουθεί αναγνωρίσιμη ταξινόμια εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Η ανάπτυξη παρόμοιων προτάσεων από εκπαιδευτικούς διαφορετικών ειδικοτήτων μπορούν να αποτελέσουν παραδείγματα καλής πρακτικής, που με τις κατάλληλες τροποποιήσεις μπορούν να εφαρμοστούν σε διαφορετικές, κάθε φορά, περιπτώσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βιβλία

- Beetham, H. & Sharpe, R. (Eds.) (2007). *Rethinking Pedagogy for a Digital Age. Designing and delivering e-learning*. London: Routledge.
- Martin Buber, *Das dialogische Prinzip: Ich und Du. Zwiesprache. Die Frage an den Einzelnen. Elemente des Zwischenmenschlichen. Zur Geschichte des dialogischen Prinzips*, Lambert Schneider, Heidelberg 1923, τώρα: Gütersloher Verlagshaus, 2006.
- Britain S. (2007) Learning Design Systems: Current and Future Developments. In Beetham, H. and Sharpe, R. *Rethinking Pedagogy for a Digital Age*. Oxford, Routledge.

- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Dick, W., & Carey, L. (1996). *The systematic design of instruction*. 4th ed. New York, NY: Harper Collin
- Eggen P, Kauchak D (2002). *Strategies for teachers: Teaching content and thinking skills* (4th ed.). Needham Heights: M.A. Allyn and Bacon.
- Gernet, J. (1956). *Les aspects économiques du bouddhisme dans la société chinoise du Ve au Xe siècle*. Ecole Française d'Extrême Orient, Saigon.
- Goodman, N. (1996). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία*, εκδόσεις Κορφή (original 1991).
- Gudeman, S. (2001) *The anthropology of economy: Community, market and culture*, Blackwell Publishing.
- Habermas, J. (1990 [1983 in German]). *Moral Consciousness and Communicative Action*, trans. C. Lenhardt and S. W. Nicholsen (Cambridge, MA: MIT Press).
- Harvey, D. (2010) *The enigma of capital and the crises of capitalism*, Oxford University Press.
- Κουρλιούρος, Η. 2009 *Διαδρομές στις θεωρίες του χώρου*, εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η.2004. *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Mauss, M. (1989). *Sociologie et Anthropologie*, éditions P.U.F.
- Morin, E. (1998). *Κοινωνιολογία*, εκδόσεις του Εικοστού πρώτου (original 1984).
- Narotzky, S. (1997) *New directions in Economic Anthropology*, Pluto Press.
- Schreiner, P. (2007), Religious Education in the European context, στο: Elza Kuyk and others (eds), *Religious education in Europe, Situation and currents trends in schools*, IKO-Publishing House, Oslo 2007, σσ. 9-16.
- Schweitzer, F. (2005). *Education for Peace and Tolerance: New Tasks for Religious Education*, Paper was delivered at the meeting of CoGREE at Berlin, October 6.
- Τσαγκαρλή - Διαμάντη, Ε. (2008). *Διαθεματικές - Διεπιστημονικές Διδασκαλίες*, Εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη.
- Weber, M. (1958). *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*, New York: Scribner's Sons (original 1904-1905).
- Wilk, R. & Cliggett L. (2007). *Economies and cultures: Foundations of Economic Anthropology*, Westview Press.

Άρθρα

- Glen, A. (1993). "Elements of Buddhist Economics", *International Journal of Social Economics*, 20 (3 – 11).
- Freund, J. (1968). «L'éthique économique et les religions mondiales selon Max Weber», *Archives des sciences sociales des religions*. 26 (3-25).

Αναφορές στο Διαδίκτυο

Zhe Ji, « La nouvelle relation Etat-bouddhisme », *Perspectives chinoises*, 84 | juillet-août 2004, Retrieved June 10, 2013, from <http://perspectiveschinoises.revues.org/665>.