

Όλγα Γριζοπούλου - Βάσω Γώγου
Πηγή Καζλάρη - Απόστολος Μπάρολος

Η «διαθεματική προσέγγιση τῆς γνώσης» στό μάθημα τῶν Θρησκευτικῶν Προσπάθεια διερεύνησής της μέσα σέ μιὰ ἐπιμορφωτική δράση

ΣΤΟ ΧΡΟΝΙΚΟ ΔΙΑΣΤΗΜΑ Μαρτίου-Μαΐου 2008 πραγματοποιήθηκε στήν Ἀκαδημία Θεολογικῶν Σπουδῶν τῆς Ἱ. Μητρόπολης Δημητριάδος, καί ὑπό τήν αἰγίδα τοῦ Παιδαγωγικοῦ Ἰνστιτούτου, κύκλος ἐπιμορφωτικῶν συναντήσεων μέ θέμα:

«Μπροστά στίς σύγχρονες ἀνάγκες τοῦ μαθήματος τῶν Θρησκευτικῶν, βελτιώνουμε τή διδακτική μας πράξη». Στίς τέσσερις ἡμερίδες πού πραγματοποιήθηκαν, συμμετείχαν προαιρετικά εἴκοσι δύο θεολόγοι οἱ ὁποῖοι συνεργάστηκαν μέ ὁμάδα τεσσάρων ἐπιμορφωτῶν. Ἐνα ἀπό τά θέματα πού ἐπεξεργάστηκε ἡ ὁμάδα ἦταν ἡ *διαθεματικότητα* (δθμ.) ἢ –ὅπως προτείνεται στά νέα Ἀναλυτικά Προγράμματα– ἡ *διαθεματική προσέγγιση τῆς γνώσης*.

Οἱ θεολόγοι εἶχαν τήν εὐκαιρία νά διατυπώσουν ἐρωτήματα, ἀπορίες καί προβλήματα τους γύρω ἀπό τή *διαθεματικότητα* καί ταυτόχρονα νά «δείξουν» μέσα ἀπό ἀσκήσεις καί αὐτοπαρατήρηση πῶς μποροῦν νά τήν ὑλοποιῶν. Παρά τίς συγχύσεις καί ἐλλείψεις πού φάνηκε πῶς διατηροῦνται, ὅλοι ἔδειξαν πρόθυμοι νά διερευνήσουν τίς δημιουργικές διδακτικές διαστάσεις τῆς καινοτομίας. Ἡ διάθεση αὐτή ἐκτιμήθηκε ὡς δυναμική ἀφετηρία γιά τίς ἐργασίες τῆς ἡμερίδας, τῆς ὁποίας ἄλλωστε ὁ στόχος δέν ἀφοροῦσε σέ μιὰ ἐργαλειακοῦ τύπου ἐφαρμογή κάποιων «διαθεματικῶν» ιδεῶν, ἀλλά στήν ἀνάδειξη τῶν νέων δρόμων πού μπορεῖ νά ἀνοίγει στή διδασκαλία καί τή μάθηση ἡ διαθεματική προσέγγιση τῆς γνώσης.

Στήν ἐνημερωτική πρώτη φάση ἀναλύθηκαν οἱ προϋποθέσεις ὀργάνωσης τῆς δθμ., τὸ εἶδος γνώσης καί μάθησης πού παράγει καί ὁ βαθμὸς ἐφαρμογῆς τῆς διεθνῶς. Πιὸ συγκεκριμένα, ἔγινε ἐνημέρωση γιά τὰ θεματικά Ἀναλυτικά Προγράμματα Σπουδῶν (ΑΠΣ) πού ἀποτελοῦν τὸ ὀργανωτικό πλαίσιο ἀνάπτυξης τῆς δθμ. Τὰ ΑΠΣ αὐτά, παρά τίς ποικίλες μορφές καί διαστάσεις τους,

συγκλίνουν ἀξιοσημεῖωτα καθὼς ὅλα περιλαμβάνουν:

- θέματα/θεματικές ἐνότητες ὡς ὀργανωτικές ἀρχές
- συσχετισμὸ τῶν διαφόρων γνωστικῶν ἀντικειμένων
- ἀνάδειξη καί κατανόηση τῶν σχέσεων μεταξὺ γνώσεων μέ διαφορετικὴ ἐπιστημονικὴ προέλευση
- ἔμφαση στή διερευνητικὴ προσέγγιση τῶν γνώσεων (projects) καί στίς βιωματικές / συνεργατικές / συμμετοχικές / ὁμαδικές δραστηριότητες
- κατάργηση τῆς αὐστηρὰ δασκαλοκεντρικῆς διδασκαλίας
- χρήση πηγῶν γνώσης πέρα ἀπὸ τὰ σχολικὰ ἐγχειρίδια
- εὐελιξία στό ὠρολόγιο πρόγραμμα (πού μπορεῖ νά φτάνει ἔως καί τὴν κατάργησή του)
- ἐφαρμογὴ ἐναλλακτικῶν μορφῶν ἀξιολόγησης.

Γρήγορα ἔγινε σέ ὅλους σαφές ὅτι ἡ ἐφαρμογὴ τῆς δθμ. δέν ἐξαντλεῖται σέ μιὰ σειρά δραστηριοτήτων, ἀλλὰ ἀποτελεῖ μιὰ «ἄλλη» θεώρηση τῆς γνώσης καί τῆς πρόσκτησής της καί ἕναν «ἄλλο» τρόπο διευκόλυνσης τῶν μαθητῶν νά μάθουν καί νά κατανόησουν τίς διασυνδέσεις τῶν γνώσεών τους, νά ἀποκτήσουν ἔλεγχο τῆς μάθησής τους καί νά κάνουν προσωπικές συνθέσεις. Πρόκειται γιά τὴν *ὀλιστικὴ θεώρηση τῆς μάθησης καί τῆς διδασκαλίας* ἡ ὁποία καί ἀντανακλᾷ τὸν ἀληθινὸ διαδραστικὸ κόσμο. Αὐτὴ ἡ θεώρηση τῆς μάθησης μπορεῖ νά ἀναγνωριστῆ στὸν πυρήνα κάθε σύγχρονης προσπάθειας γιά βελτίωση τῆς ἐκπαίδευσης, ἀφοῦ ὅλες οἱ ἔρευνες γύρω ἀπὸ τίς θεωρίες μάθησης¹, τὴν ὀργάνωση τῶν ΑΠΣ², καθὼς καί ἀπὸ τὴ νευροψυχολογία (στὴ σύνδεσή της μέ τίς ἐκπαιδευτικὲς μεθοδολογίες) συμφωνοῦν ὅτι ἡ μάθηση συμβαίνει γρηγορότερα καί οὐσιαστικότερα ὅταν παρουσιάζεται σέ νοηματοδοτημένες συνάφειες διαφόρων γνωστικῶν περιοχῶν καί σέ σχέση μέ τίς ἐμπειρίες τῶν μαθητῶν.

Στὴ συνέχεια διερευνήσαμε τὴ δθμ. στά ἑλληνικὰ ΑΠΣ καί ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικὸ Ἐνιαῖο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδῶν) τοῦ 2003, καθὼς χαρακτηρίστηκε ὡς ἡ μεγάλη τους καινοτομία. Μὲ βάση τὰ ἀντικειμενικὰ χαρακτηριστικὰ τῶν θεματικῶν ΑΠΣ διαπιστώσαμε ὅτι στήν πραγματικότητα τὰ ἑλληνικὰ ΑΠΣ, ἂν καί δέν μποροῦν νά θεωρηθοῦν «θεματικά», ἐμφανίζουν μιὰ *διεπιστημονικὴ τάση*. Πιὸ συγκεκριμένα, στό ΔΕΠΠΣ (τὸ πλαίσιο δηλαδή τῶν ΑΠΣ ὅπου ἐπιχειρεῖται ἡ «ἐνταξιοποίηση» τῶν γνώσεων τῶν δεκατριῶν ἀντικειμένων πού διδάσκονται στό Γυμνάσιο) ἀναδεικνύονται κάποιες *διαθεματικές ἐννοιες*³ κοινές σέ ὅλα τὰ μαθήματα καί προτείνονται γιά ἐπεξεργασία θέματα

1. Π.χ. τὸ ἔργο τῶν Piaget, Dewey, Bruner καί ἄλλων πού στηρίζουν τὴν ὀλιστικὴ θεώρηση τῆς μάθησης.

2. Βλ. L. Stenhouse, *Εἰσαγωγή στήν ἐρευνα καί τὴν ἀνάπτυξη τοῦ ἀναλυτικοῦ προγράμματος* (μτφρ. Σ. Τσάπελης), ἐκδ. Σαββάλας, Ἀθήνα 2003.

3. Βλ. *Συμπληρωματικές Ὁδηγίες (Γιὰ συγγραφεῖς καί ἐκπαιδευτικούς)*, παράρτημα, τμ. Γ', τχ. Δ', Μάιος 2003, σσ. 4-5, ὅπου ὀρίζονται ὀκτὼ τέτοιες ἐννοιες: Ἀλληλεπίδραση, Διάσταση,

που εύνοούν τη σύνδεση των γνώσεων διαφόρων μαθημάτων. Τα μαθήματα, βέβαια –παρά τη διακηρυσσόμενη ένιαση στο ΔΕΠΠΣ– παραμένουν αύστηρα διακριτά και στην ύπηρεσία των ιδιαίτερων στόχων τους, για δὲ τὴν ἐπεξεργασία των θεμάτων ὁ προβλεπόμενος χρόνος σίγουρα δὲν εἶναι ρεαλιστικός. Ὁ δυσμενέστερος ὡστόσο ὅρος για τὴν ὑλοποίηση τῆς δθμ ἀφορᾷ στὴν ἔλλειψη ὁποιασδήποτε οὐσιαστικῆς ἐπιμόρφωσης των ἐκπαιδευτικῶν τῆς Δευτεροβάθμιας, οἱ ὁποῖοι κλήθηκαν νὰ τὴν ἐφαρμόσουν.

Στὴ συζήτηση ποὺ ἀκολούθησε ὅλοι συμφωνήσαμε ὅτι, παρά τὰ προβληματικά των ΑΠΣ, ἀξίζει νὰ ἐπιχειρήσουμε ἓνα ἀνοιγμα στὴν καινοτομία τῆς δθμ. Δηλαδή νὰ ἀναγνωρίσουμε τίς ρεαλιστικὲς δυνατότητες ἐφαρμογῆς τῆς στὴν πράξη μας, νὰ ἀνακαλύψουμε τὴ χρησιμότητα ἢ τὴν ἀδυναμία τῆς σὲ πραγματικὲς καταστάσεις μάθησης καὶ σὲ συγκεκριμένα διδακτικά προβλήματα καὶ, ἀκόμα παραπέρα, νὰ στοχαστοῦμε πάνω στὴ σύλληψη τῆς γνώσης ποὺ ἐπιτυγχάνεται μὲ τὴ δθμ καὶ νὰ ἐξετάσουμε μὲ ποῖον τρόπο μποροῦν νὰ συμβάλουν σ' αὐτὴν οἱ ἔννοιες, οἱ θεωρίες καὶ τὰ μεθοδολογικὰ ἐρευνητικὰ ἐργαλεῖα τῆς θεολογικῆς ἐπιστῆμης. Ὅλα αὐτὰ βέβαια θὰ ἔχουν ἰσχυρότερη δυναμικὴ ἂν ἀναπτύσσονται σὲ ἓνα ἐπικοινωνιακό/συνεργατικὸ σχολικὸ περιβάλλον. Δὲν εἶναι ἄλλωστε τυχαῖο ὅτι τὰ τελευταῖα χρόνια τὰ ζητήματα συνεργασίας μεταξύ των ἐκπαιδευτικῶν κατέλαβαν ἐξέχουσα θέση στὸ διάλογο για τὴ βελτίωση τοῦ σχολείου καὶ τίς ἐκπαιδευτικὲς καινοτομίες⁴.

Ἐχοντας ὡς στόχο τὴ δημιουργία μιᾶς διδακτικῆς ἐμπειρίας ποὺ θὰ μᾶς πρόσφερε τὴν εὐκαιρία νὰ ἐπαληθεύσουμε, νὰ ἐνισχύσουμε καὶ νὰ ἐπεκτείνουμε τίς ἀπόψεις μας για τὴ δθμ, ὀργανώσαμε μιὰ συνδιδασκαλία στὸ πλαίσιο τῆς προσομοίωσης τάξης. Ἐπιλέξαμε νὰ διδάξουμε ἐνόητες δύο μαθημάτων, Κοινωνικῆς Πολιτικῆς Ἀγωγῆς (ΚΠΑ) καὶ Θρησκευτικῶν (ΜΘ), καθὼς τὰ περιεχόμενά τους εὐνοοῦν τὴ διαθεματικὴ προσέγγιση καὶ ἡ διδασκαλία τους στὴ Γ' Γυμνασίου συμπίπτει χρονικά. Δέκα ἀπὸ τοὺς ἐπιμορφούμενους εἶχαν νὰ παίξουν τὸ ρόλο τοῦ μαθητῆ τῆς Γ' Γυμνασίου καὶ δύο ἐπιμορφωτὲς τὸ ρόλο τοῦ κοινωνιολόγου καὶ τοῦ θεολόγου καθηγητῆ. Οἱ ὑπόλοιποι ἐπιμορφούμενοι δεσμεύτηκαν νὰ παρατηρήσουν τὴ διδασκαλία, συμπληρώνοντας καὶ σχετικὸ ἐρωτηματολόγιο καὶ οἱ ἄλλοι δύο ἐπιμορφωτὲς νὰ παρατηροῦν συνολικά τὴ διερργασία. Ἐπιλέξαμε τὸν τύπο τῆς συμμετοχικῆς παρατήρησης, ὅπου δηλαδή οἱ παρατηρητὲς ἐμπλέκονται οἱ ἴδιοι στίς δραστηριότητες ποὺ ἐπιχειροῦν νὰ παρατηρήσουν.

Τὸ θέμα τῆς ΚΠΑ ἦταν οἱ Κοινωνικὲς Ὅμαδες, ἐνῶ τοῦ ΜΘ ἡ πρώτη χριστιανικὴ κοινότητα των Ἱεροσολύμων. Στὸν κοινὸ σχεδιασμὸ τῆς διδασκαλίας ποὺ πραγματοποιήθηκε καὶ ἀπὸ τοὺς δύο δασκάλους, ἀποφασίστηκε νὰ ὑπηρετηθοῦν οἱ διδακτικοὶ στόχοι καὶ των δύο μαθημάτων, οἱ ὁποῖοι ἦταν: τῆς μὲν

⁴Ἐπικοινωνία, Μεταβολή, Μονάδα-Σύνολο, Ὁμοιότητα-Διαφορά, Πολιτισμὸς, Σύστημα), χωρὶς αὐτὸ νὰ σημαίνει ὅτι δὲν ὑπάρχουν καὶ ἄλλες.

4. A. Hargreaves - M. G. Fullan, *Ἡ ἐξέλιξη των ἐκπαιδευτικῶν* (μτφρ. Π. Χατζηπαντελῆ), ἐκδ. Πατάκη, Ἀθήνα 1995, σ. 153.

ΚΠΑ νὰ συνδέσουν οἱ μαθητὲς τὴν ἔννοια τῆς κοινωνικῆς ὁμάδας μὲ τὴν ἔννοια τῆς ταυτότητας καὶ τῆς κοινωνικῆς συμπεριφορᾶς καὶ νὰ κατανοήσουν τὸν πλουραλισμὸ των κοινωνικῶν ὁμάδων σήμερα ὡς στοιχεῖο πολυφωνίας καὶ ὄχι διακρίσεων, τοῦ δὲ ΜΘ νὰ ἀναγνωρίσουν οἱ μαθητὲς τὰ χαρακτηριστικὰ τῆς πρώτης χριστιανικῆς κοινότητας ὡς ὁμάδας, ὅπως ἀναδεικνύονται ἀπὸ τὸ κείμενο των Πράξεων των Ἀποστόλων καὶ νὰ ἐπισημάνουν τὰ προβλήματα αὐτῆς τῆς ὁμάδας.

Ἡ διδασκαλία ἄρχισε μὲ τὸν κοινωνιολόγο νὰ κολλᾷ στὸν πίνακα φωτογραφίες μὲ ὁμάδες ἀνθρώπων. Οἱ μαθητὲς, ἀφοῦ τίς ἀναγνώρισαν, στὴ συνέχεια συνεργαζόμενοι για 2-3' μὲ τὸ διπλάνο τους, κατέγραψαν καὶ ἀνακοίνωσαν στὴν τάξη σὲ ποιὲς ὁμάδες θεωροῦν πὼς ἀνήκουν οἱ ἴδιοι. Εὐκόλα κατανοήθηκε ὅτι ὁ καθένας ἀπὸ μᾶς ἀνήκει σὲ πολλὲς κοινωνικὲς ὁμάδες.

Ἀκολούθησε ἡ ἐπεξεργασία των χαρακτηριστικῶν των κοινωνικῶν ὁμάδων, δηλαδή ἡ ὀργάνωση, ἡ κοινὴ ταυτότητα καὶ οἱ κοινοὶ στόχοι, ἡ ὁποία θεμελιώθηκε στὰ πλούσια καὶ ἐκφραστικὰ παραδείγματα ἀπὸ τὴν ἐμπειρία των μαθητῶν. Ἀβίαστα ὁ κοινωνιολόγος προχώρησε στὴν ἀνάλυση των εἰδῶν των κοινωνικῶν ὁμάδων (πρωτογενεῖς/δευτερογενεῖς, ἀνοικτὲς/κλειστὲς κ.ἄ.). Καὶ πάλι τὰ παραδείγματα καὶ οἱ ἰδέες των μαθητῶν ἀνέδειξαν τὴ λειτουργικότητα καὶ τὴ σημασία των διαφόρων κοινωνικῶν ὁμάδων για τὴ ζωὴ των ἀνθρώπων – ἀτομικὴ καὶ συλλογικὴ. Διερευνήθηκε ὁ βαθμὸς ἐλευθερίας στὴν ἐπιλογή των ὁμάδων στίς ὁποῖες ἀνήκουμε καὶ ἡ σημασία αὐτῆς τῆς ἐπιλογῆς. Ὅλη ἡ τάξη ἔφτασε στὴ διαπίστωση πὼς ἡ ζωὴ μας στίς κοινωνικὲς ὁμάδες εἶναι αὐτὴ ποὺ ὀρίζει σὲ ἓνα μεγάλο βαθμὸ τὴν ταυτότητά μας καὶ τὴν κοινωνικὴ συμπεριφορὰ μας. Ἐννοεῖται πὼς τὰ σημεῖα ποὺ «ἔβγαίνα» ἀπ' τὴ δουλειὰ καταγράφονταν στὸν πίνακα.

Στὸν κοινὸ σχεδιασμὸ τῆς διδασκαλίας οἱ δύο δάσκαλοι εἶχαν ἀποφασίσει ὅτι τὸ ὑλικὸ τοῦ ΜΘ θὰ χρησίμευε ὡς πεδίο «ἐφαρμογῆς» ὅσων θὰ κατακοῦνταν ἀπὸ τὴν ἐπεξεργασία τοῦ θέματος τῆς ΚΠΑ. Ἐτσι, σ' αὐτὸ ἀκριβῶς τὸ σημεῖο ὁ θεολόγος μοίρασε φύλλα ἐργασίας μὲ 3 κείμενα ἀπὸ τίς Πράξεις (Πράξ. 2,42-47· 4,32-35· 6,1-6) καὶ ζητήματα για διερεύνηση. Χρησιμοποιώντας ὅλα ὅσα εἶχαν εἰπωθεῖ (καὶ ὑπῆρχαν ἤδη στὸν πίνακα) για τὴν κοινωνικὴ ὁμάδα (ὀργάνωση, κοινὴ ταυτότητα, κοινοὶ στόχοι, ἐπικοινωνία, διαφορετικὲς ὁμάδες, ἀλλαγὲς κ.ἄ.) ζήτησε ἀπὸ τοὺς μαθητὲς νὰ τὰ ἀναγνωρίσουν καὶ στὴν πρώτη χριστιανικὴ κοινότητα. Ὑπογραμμίστηκε μάλιστα ὅτι για τὴ διερεύνησή τους βασίζονταν σὲ πηγὲς τῆς ἐποχῆς (τὸ κείμενο των Πράξεων). Ἦταν ἀπλὸ για τοὺς μαθητὲς νὰ ξεκαθαρίσουν ὅτι ἡ πίστη στὸν ἀναστημένο Χριστὸ καὶ τὴν Εὐχαριστία συγκροτοῦσε τοὺς πρώτους χριστιανούς σὲ ὁμάδα (κοινὴ ταυτότητα). Κι ὅτι στὸν πυρήνα τῆς ταυτότητας των «πιστῶν τοῦ Χριστοῦ» βρισκόταν ἡ ὑπαρξιακὴ ἀνάγκη για μεταμόρφωση των σχέσεων ὅλου τοῦ κόσμου (κοινὸς σκοπὸς). Ὁ θεολόγος διευκόλυσε τοὺς μαθητὲς νὰ ἐπισημάνουν (πάντα στὸ κείμενο) τὴν ἐλεύθερη ἐπιλογή ὅσων γίνονταν χριστιανοὶ καὶ ὅλα ὅσα αὐτὴ συνεπαγόταν στὴν ὀργάνωση τῆς κοινότητάς τους. Ἀξιολογώντας οἱ μαθητὲς τίς ἀλλαγὲς ποὺ ἐπέφερε στὴ ζωὴ καὶ στίς σχέσεις των

πρώτων χριστιανῶν ἡ βίωση τῆς «βασιλείας τοῦ Θεοῦ» κατέληξαν ὅτι ἀτομική καὶ συλλογική ζωὴ ἀλλάζε με ἕναν καταλυτικὸ καὶ θαυμάσιο τρόπο! Τὰ σημεῖα τῆς ἐπεξεργασίας καταγράφονταν στὸν πίνακα σὲ ἀντιστοιχία με τὶς σημειώσεις τῆς ΚΠΑ.

Στὸ τρίτο κείμενο τῶν Πράξεων οἱ μαθητὲς εἶχαν νὰ διερευνήσουν τὴ φύση τοῦ προβλήματος ποὺ προέκυψε στὴ χριστιανική κοινότητα. Ἀφοῦ ὁ θεολόγος τοὺς ἐνημέρωσε γιὰ τοὺς ἑβραϊόφωνους καὶ τοὺς ἑλληνόφωνους χριστιανούς, προσπάθησαν νὰ συνειδητοποιήσουν τί ἦταν αὐτὸ ποὺ χωρίζε αὐτὲς τὶς χριστιανικὲς ομάδες καὶ γιὰ ποῖο λόγο οἱ διαφορὲς τοὺς ἔφταναν νὰ ὑπονομεύσουν καὶ νὰ ἀπειλήσουν ὅ,τι μεγάλο τοὺς ἔνωσε. Ἀποδείχθηκε μᾶλλον ἀπλὸ νὰ ἀναγνωρίσουν τὴν ὑπαρξὴ καὶ τὴ λειτουργία τῶν διακρίσεων/προκαταλήψεων ποὺ ἀναπτύχθηκαν ἀνάμεσα στὶς δύο ομάδες, νὰ συναισθανθοῦν με ποιὸς τρόπους ἐπηρέαζαν τὴ ζωὴ καὶ τὶς ἀντιλήψεις τῶν ἀνθρώπων καὶ νὰ τὶς ἀξιολογήσουν.

Στὸ σημεῖο αὐτὸ ὁ κοινωνιολόγος ξεκίνησε τὴν κοινωνιολογική ἐπεξεργασία τῶν προκαταλήψεων. Οἱ μαθητὲς εἶχαν τὴν ἐτοιμότητα νὰ ἀναλύσουν τὶς προκαταλήψεις, δηλαδή νὰ ἀναγνωρίσουν τοὺς ὅρους ποὺ τὶς γεννοῦν καὶ τὶς ἐκτρέφουν μέσα στὶς κοινωνικὲς ομάδες καὶ στὴ συνέχεια νὰ τὶς κρίνουν στὴ βάση τῶν δικῶν τους ἐμπειριῶν (διακρίσεις καὶ προκαταλήψεις στὸ σχολεῖο, στὴ γειτονιά, στὶς παρέες). Στὸ σχεδιασμὸ μάλιστα ὑπῆρχε ἡ ἰδέα νὰ παιχθεῖ καὶ μιὰ αὐτοσχέδια σκηνὴ ὅπου νὰ παρουσιάζεται μιὰ προκατάληψη. Τὸ συμπέρασμα τῆς τάξης ἦταν πὼς οἱ προκαταλήψεις ὄχι μόνον ἐξακολουθοῦν νὰ ὑπάρχουν στὶς σύγχρονες προηγμένες κοινωνίες, ἀλλὰ ἐμφανίζονται ἰδιαίτερα ἀκραίες καὶ ἄλογες, ἄρα πολλὰ μένουν νὰ γίνουν. Τὸ μάθημα ἔκλεισε με τὸν κοινωνιολόγο νὰ διαβάξει –ἀπὸ τὸ βιβλίο τῆς ΚΠΑ– ἕνα κείμενο τοῦ Μάρτιν Λούθερ Κίνγκ («Ἔχω ἕνα ὄνειρο»). Τὴν ἴδια στιγμή ὁ θεολόγος ἔγραφε στὸν πίνακα τὸ Γαλ. 3,28, τὸ χριστιανικὸ ὄραμα τοῦ κόσμου.

Στὴ συνεδρίαση ποὺ ἀκολούθησε οἱ «μαθητὲς» περιέγραψαν μιὰ ἐνδιαφέρουσα ἐμπειρία καὶ μιὰν εὐχάριστη ἐκπλήξη βλέποντας τὶς γνώσεις τῆς ΚΠΑ καὶ ΜΘ νὰ «ταιριάζουν» καὶ τοὺς δασκάλους τοὺς νὰ γνωρίζουν ὁ ἕνας τὸ ἀντικείμενο τοῦ ἄλλου, νὰ βοηθοῦν καὶ νὰ μαθαίνουν ὁ ἕνας ἀπὸ τὸν ἄλλον.

Οἱ παρατηρητὲς/ἐπιμορφούμενοι ἐπεσήμαναν τὴ διερευνητικὴ καὶ εὐχάριστη ἀτμόσφαιρα ποὺ ἐπικράτησε στὴ δουλειὰ καὶ ὑπογράμμισαν τὸ δημιουργικὸ συνδυασμὸ τῶν δύο μαθημάτων, καθὼς ἡ μὲν ΚΠΑ βοήθησε τοὺς μαθητὲς νὰ ἀντιληφθοῦν τὰ προβλήματα τῆς πρώτης χριστιανικῆς κοινότητας, τὸ δὲ ΜΘ ἐνίσχυσε τὴν ἐμπέδωση τῶν γνώσεων τῆς ΚΠΑ. Ἐπιπλέον ὑπογράμμισαν τὴ μεθοδολογικὰ λειτουργικὴ καὶ συνεργατικὴ σχέση τῶν δύο δασκάλων καὶ τὸν ὀλοφάνερα κοινὸ σχεδιασμὸ τῆς διδασκαλίας.

Οἱ παρατηρητὲς/ἐπιμορφωτὲς ἐπεσήμαναν τὰ χαρακτηριστικὰ τῆς διδασκαλίας ποὺ ὑπηρετοῦσαν τὴ δθμ, πὶο συγκεκριμένα:

α. Οἱ μαθητὲς δὲ διδάχθηκαν ἀπλῶς τὰ περιεχόμενα μιᾶς ἐνότητας, ἀλλὰ προσέγγισαν ἕνα θέμα («ζώντας στὶς κοινωνικὲς ομάδες») διερευνώντας το με γνώσεις καὶ κριτήρια καὶ ἀπὸ τὰ δύο μαθήματα.

β. Ὡθήθηκαν νὰ χρησιμοποιήσουν τὶς γνώσεις τοῦ ἐνὸς μαθήματος στὴ δι-

εῦρυνση καὶ ἀξιολόγηση τῶν γνώσεων τοῦ ἄλλου (ΚΠΑ > ΜΘ > ΚΠΑ). Δηλαδή, δουλεύοντας με ἐπεξεργασμένα κοινωνιολογικὰ κριτήρια τὴν πρώτη χριστιανική κοινότητα, κατάφεραν νὰ ἀντιληφθοῦν τὴ λειτουργία, τὴ δυναμικὴ καὶ τὰ προβλήματα τῆς με ὄρους ρεαλιστικούς (δηλαδή ὄχι ὡς ἀπόμακρα καὶ ἀνιστορικά γεγονότα ἀλλὰ ὡς ζητήματα ἀληθινῆς ζωῆς). Με βάση τὸ ἐπεξεργασμένο παράδειγμα ὄχι μόνον εὐκόλα κατανόησαν τὶς διακρίσεις/προκαταλήψεις ποὺ δημιουργοῦνται στὶς κοινωνικὲς ομάδες, ἀλλὰ εἶχαν καὶ τὴν ἐτοιμότητα νὰ τὶς ἀναλύσουν κοινωνιολογικά.

γ. Εἶχαν εὐκαιρίες ὄχι μόνον νὰ ἐπεξεργαστοῦν πληροφορίες, ἀλλὰ νὰ κατανόησουν σημασίες, νὰ συνδέσουν τὶς διάφορες διαστάσεις τοῦ θέματος με τὶς ἐμπειρίες τους καὶ νὰ ἀξιολογήσουν τὶς σχετικὲς κοινωνικὲς ἀπόψεις.

δ. Ἡ διαδραστικότητα καὶ ἡ συμπληρωματικότητα τῶν δύο δασκάλων καταργοῦσε τὰ στεγανά μεταξύ τῶν δύο μαθημάτων, χωρὶς ὡστόσο νὰ δημιουργεῖται σύγχυση. Μ' αὐτὸν τὸν τρόπο οἱ μαθητὲς ἔλεγχαν τὰ κριτήρια (κοινωνιολογικά/θεολογικά) ποὺ χρησιμοποιοῦσαν σὲ κάθε φάση, ἐνιωθαν ἀσφάλεια γιὰ τὴ μάθησή τους (καθὼς προερχόταν ἀπὸ δύο συνεργαζόμενους δασκάλους καὶ ὄχι ἀπὸ ἕναν ποὺ σχολιάζει τὸ ἀντικείμενο τοῦ ἄλλου) καὶ ἀντιλαμβάνονταν τὴν συμπληρωματικότητά της δημιουργώντας ἀνάλογες δομὲς σκέψης.

ε. Ἦταν ἀπόλυτα σαφὲς ὅτι οἱ μαθητὲς ὑπηρετοῦσαν ταυτόχρονα ἕνα στόχο κοινῆς μάθησης καὶ τοὺς στόχους τῶν δύο μαθημάτων τους.

Σ' αὐτὸ τὸ σημεῖο οἱ δύο «δάσκαλοι» «φάνερωσαν» τοὺς κοινὸς διαθεματικούς στόχους ποὺ ἦταν: νὰ συναισθανθοῦν οἱ μαθητὲς καὶ νὰ κρίνουν τὰ ὅσα ἔγιναν στὴν πρωτοχριστιανική κοινότητα, μέσα στὸ πλαίσιο ἐνὸς θέματος κοινωνικῆς πραγματικότητας, νὰ ἀποκτήσουν μιὰ ἐμπειρία συνεργατικῆς διδασκαλίας καὶ μάθησης καὶ βέβαια νὰ ἐπιχειρηθεῖ ἡ διεπιστημονικὴ προσέγγιση τῶν ἐξῆς βασικῶν ἐνοιῶν: ἄτομο - ομάδα - ὀργάνωση - σκοποὶ - ἀλλαγές - κρίση. Ὅλοι συμφώνησαν πὼς οἱ στόχοι εἶχαν ἐπιτευχθεῖ.

Ἡ ἐμπειρία τῆς συνεργατικῆς διδασκαλίας ποὺ μοιραστήκαμε ἦταν ἕνα μικρὸ βῆμα πρὸς τὸ ἀνοιγμά μας στὴ δθμ. Ἀνέδειξε ὡστόσο τὸ βασικὸ της χαρακτηριστικὸ, δηλαδή τὴν παραγωγὴ ἐναισιοποιημένης μάθησης ὅπως προκύπτει μέσα ἀπὸ συνεργατικὲς δραστηριότητες. Στὴ συζήτηση ποὺ ἀκολούθησε πολλὰ ἐρωτήματα «ἔπεσαν στὸ τραπέζι». Μποροῦμε νὰ ὑποστηρίξουμε τὴ δθμ καὶ ταυτόχρονα νὰ μὴν παραμελοῦμε τοὺς στόχους τοῦ ΜΘ; Σὲ ποῖο βαθμὸ μποροῦμε νὰ συνεργαστοῦμε με συναδέλφους μας; Ποιά εἶναι τὰ ρεαλιστικὰ βήματα σ' αὐτὴ τὴν κατεύθυνση; Μήπως ὅλα ἀκυρώνονται ἀπὸ τὴν ἔλλειψη τῆς ἐπιμόρφωσής μας;

Ἡ διδασκαλία ποὺ παρακολογήσαμε ἦταν ἕνα πειστικὸ στοιχεῖο γιὰ τὸ ὅτι οἱ φόβοι μας –σχετικὰ με τὴν παραμέληση τῶν στόχων τοῦ ΜΘ– ἴσως εἶναι ὑπερβολικοί. Κάποια προσεγμένα βήματα εἶναι σίγουρο πὼς ἐξασφαλίζουν τὸν ἀπόλυτο ἔλεγχο τῆς δράσης μας: Ἀναγνωρίζουμε στὰ περιεχόμενα τοῦ ΜΘ στοιχεῖα, γεγονότα, ἰδέες κ.ἄ. ποὺ νὰ μποροῦν νὰ ὑπηρετήσουν μαζί με κάποιον ἄλλο/ἄλλα μαθήματα μιὰ διαθεματικὴ προσέγγιση. Διατρέχουμε τὰ ΑΠΣ, γιὰ

νά ἀναγνωρίσουμε στόχους καί περιεχόμενα τῶν ἄλλων μαθημάτων πού μποροῦν νά συνδέονται, μὲ ἓναν τρόπο πού ἔχει νόημα, μὲ τὰ στοιχεῖα τοῦ ΜΘ. Ἀξιοποιῶμε τίς ἐργασίες τῶν βιβλίων τοῦ ΜΘ (Μαθητῆ καί Ἐκπαιδευτικοῦ), καθὼς πολλές ἀπ' αὐτὲς εὐνοοῦν τὴ διαθεματικὴ προσέγγιση καί ἀποφασίζουμε μὲ ποιὲς νά ἀσχοληθοῦμε. Ὅπως φαίνεται οἱ προσεκτικὰ δομημένοι σχεδιασμοὶ ἀποτρέπουν τυχὸν μαξιμαλιστικούς στόχους πού ὀδηγοῦν σὲ χαοτικὲς δραστηριότητες καί διαστρεβλωμένες ἢ ψευδαισθητικὲς ἐφαρμογὲς τῆς δθμ.

Εἶναι ἀλήθεια πὼς ἡ δθμ δὲν μπορεῖ νά ὑλοποιηθεῖ χωρὶς συνεργατικὲς δραστηριότητες, ὅπου τὰ μαθήματα, ἀπεγκλωβισμένα ἀπὸ ἀποκλειστικότητες, ὑπηρετοῦν θέματα πρὸς διερεύνηση καί δημιουργοῦν ἓνα ἀναλυτικὸ πλαίσιο πού ἐνσωματώνει γνώσεις, κριτικὲς θεωρήσεις, ἀξιολογήσεις, μάθηση. Ὅμως καί γιὰ τὴν ὀργάνωση ἑνὸς συνεργατικοῦ πλαισίου χρειάζονται προσεγμένα βήματα: Νά συζητήσουμε μὲ συναδέλφους μας, νά βροῦμε κοινὲς ιδέες ἢ ἀκόμη καί συγκρούσεις ιδεῶν πού θὰ ἀξίζε νά τίς δουλέψουμε μαζί, συνδιαμορφώνοντας κάποιους κοινούς στόχους. Νά σχεδιάσουμε μοντέλα μαθημάτων πού νά περιλαμβάνουν ἔμφαση σὲ κάποια σημεῖα, διαθεματικὲς προσεγγίσεις καί ἐναλλακτικὲς ἀξιολογήσεις τους. Νά ἀναγνωρίσουμε τίς θεωρίες μάθησης στὶς ὁποῖες βασιζόμαστε, νά παρατηρήσουμε τὴν κοινὴ μας δρᾶση καταγράφοντας προβλήματα καί θετικὰ σημεῖα καί νά μελετήσουμε τὴ δρᾶση μας ἐξακριβώνοντας τὸ νόημα τῶν πρακτικῶν μας. Νά συζητήσουμε τίς προθέσεις μας μὲ τοὺς μαθητὲς μας καί νά ἀκούσουμε τίς ιδέες τους, καθὼς εἶναι αὐτοὶ πού θὰ ἀναδείξουν τὰ ἐνδιαφέροντα «θέματα».

Εἶναι πικρὰ ἀληθινὸ πὼς ἡ ἀπόλυτη ἔλλειψη ἐνδοῦπηρεσιακῆς ἐπιμόρφωσης συχνὰ μᾶς ὠθεῖ σὲ ἀπαξιοτικὲς διαθέσεις ἢ σὲ ἀμηχανία. Ὡστόσο, εἶναι ἐπίσης ἀλήθεια πὼς καμιὰ ἐπιμόρφωση δὲν μπορεῖ εἴτε νά προλάβει τίς πολὺπλοκες καί διαρκῶς μεταβαλλόμενες συνθήκες τῶν τάξεών μας εἴτε νά μᾶς προσφέρει «ἔτοιμα» ὅλα ὅσα χρειαζόμαστε γιὰ τὴν ἐφαρμογὴ τῆς δθμ, ὅπως ἄλλωστε καί κάθε καινοτομίας. Εἴμαστε ἐμεῖς οἱ ἴδιοι πού θὰ παρατηρήσουμε, θὰ στοχαστοῦμε, θὰ μελετήσουμε καί θὰ δοκιμάσουμε τὴ δθμ ἐκεῖ ὅπου ἐφαρμόζονται οἱ ἀλλαγές: στὴ σχολικὴ τάξη. Καί οἱ δοκιμὲς βέβαια δὲν ἔχουν νά κάνουν μὲ τεχνικὲς ἀκροβασίες, ἀλλὰ μὲ γενναῖες προσωπικὲς ἀλλαγές. Ὅμως ἡ ἐκπαίδευση οὕτως ἢ ἄλλως «εἶναι μιὰ πράξη γενναιότητος!» (Fernando Savater).