

Synochi

Vol 4 (2025)



Θρησκευτική αγωγή και βιωματική εκπαίδευση

Γεώργιος Θραψανιώτης

doi: [10.12681/syn.44427](https://doi.org/10.12681/syn.44427)

To cite this article:

Θραψανιώτης Γ. (2026). Θρησκευτική αγωγή και βιωματική εκπαίδευση. *Synochi*, 4. <https://doi.org/10.12681/syn.44427>

SYNOCHI



ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ «ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΚΑΙ
ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ»

ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟΥ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΘΗΝΩΝ



E-JOURNAL OF THE LAB "CHURCH AND CULTURE"

DEPARTMENT OF THEOLOGY

FACULTY OF THEOLOGY

NATIONAL AND KAPODISTRIAN UNIVERSITY OF ATHENS

ΤΕΥΧΟΣ 4 ▪ VOLUME 4

ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΣ 2025 ▪ DECEMBER 2025

Θρησκευτική αγωγή και βιωματική εκπαίδευση

Γεώργιος Εμμ. Θραψανιώτης⁸³⁹

Η θρησκευτική αγωγή είναι ένα ζητούμενο στην εποχή μας. Αποτελεί, στην πράξη, σκοπό μίας κοινωνίας, η οποία αναζητεί να θεμελιώσει τις αξίες και τα ιδανικά της, ως αποτέλεσμα της ριζικής απο-ιεροποίησης και της μετανεωτερικής αντι-μεταφυσικής στροφής. Πώς όμως αυτή η θρησκευτική αγωγή μπορεί να δομηθεί, ούτως ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτές τις κοινωνικές προσδοκίες;

Σε αυτή τη σύντομη παρουσίαση, αναπόφευκτα θα ασχοληθούμε με την προσέγγιση της κριτικής βιωματικής μάθησης, επηρεαζόμενοι και από το αναντίρρητο γεγονός ότι το χριστιανικό μήνυμα και η Εκκλησία είναι «κλήσεις» για αλλαγή της πρακτικής, καθημερινής ζωής και αντίληψης των πραγμάτων- δεν είναι θεωρητικολογίες και ηθικισμοί.

A. Κριτική προσέγγιση της θρησκευτικής αγωγής ως «μήτρα» παραγωγής νέων προσεγγίσεων

Η «βιωματική» χριστιανική προσέγγιση (Life-Themes approach or pedagogy) συνιστά μία θεμελιώδη διδακτική μέθοδο, η οποία αναπτύχθηκε κατά τις δεκαετίες του 1950 και 1960 στον αγγλοσαξωνικό χώρο. Βασικός της στόχος ήταν η σύνδεση της θρησκείας ως τρόπου ζωής με τις θρησκευτικές ιδέες, εμπειρίες και βιώματα των παιδιών. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη παιδαγωγική αντίληψη, τα βιβλικά χωρία και τα θεολογικά μηνύματα όφειλαν να προσαρμόζονται και να ερμηνεύονται σε άμεση συνάρτηση με την καθημερινή βιωματική εμπειρία των μαθητών⁸⁴⁰.

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο των ευρύτερων κοινωνικών μεταβολών που έχουν συντελεστεί, παρατηρείται έντονη αμφισβήτηση του λεγόμενου «παρωχημένου» ομολογιακού (confessional) χαρακτήρα του μαθήματος των Θρησκευτικών. Η «βιωματική» προσέγγιση αποσκοπεί ακριβώς στο να καταδείξει ότι είναι δυνατή η ύπαρξη ενός χριστιανικού μαθήματος

⁸³⁹ Ε.Δι.Π. στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

⁸⁴⁰ M. Owusu, S. Asare-Danso, «Teacher's use of Life Themes Pedagogy in Christian Religious Studies: A survey of Senior High Schools in Brong Ahafo Region, Ghana», *International Journal of Humanities and Social Science*, 4/11 (September 2014), σ. 80.

Θρησκευτικών, το οποίο δεν ταυτίζεται με τον ομολογιακό χαρακτήρα υπό την παλαιά και πλέον απορριπτέα του έννοια.

Οι εν λόγω προβληματισμοί αντανακλώνται και στην επίσημη κρατική εκπαιδευτική πολιτική, όπως αυτή αποτυπώνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ), τα οποία βρίσκονται σε διαρκή διαδικασία αναθεώρησης και βελτίωσης. Το σχολείο, ανταποκρινόμενο στις παραπάνω παιδαγωγικές και κοινωνικές απαιτήσεις, καλείται να λειτουργεί με μαθητοκεντρικό, βιωματικό, δημιουργικό και δημοκρατικό προσανατολισμό. Υπό αυτές τις προϋποθέσεις, το μάθημα των Θρησκευτικών δεν μπορεί να παραμένει ένα «νεκρό» ή «απολιθωμένο» κατάλοιπο του παρελθόντος, αλλά οφείλει να ανανεώνεται και να συνομιλεί ουσιαστικά με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα⁸⁴¹.

Το μάθημα των Θρησκευτικών συνιστά κατεξοχήν τον χώρο των «εμπειριών-κλειδιών» (Schlüsselerfahrungen), δηλαδή εμπειριών οι οποίες αξιοποιούν δημιουργικά τις πολιτισμικές και θρησκευτικές παραδόσεις και συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της προσωπικής και συλλογικής ταυτότητας των μαθητών⁸⁴².

Η βιωματική προσέγγιση στη διδασκαλία, την οποία ανέδειξε ο εποικοδομητισμός (κονστрукτιβισμός), προτείνεται ως μία σύγχρονη διδακτική αντίληψη που εστιάζει στα ενδιαφέροντα του μαθητή και στα νοητικά σχήματα τα οποία ο ίδιος οικοδομεί μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Στο πλαίσιο αυτό, η οργάνωση της σχολικής τάξης (εξατομικευμένη διδασκαλία, μετωπική οργάνωση), οι μορφές διδασκαλίας (μονολογική, διαλογική, συνεργατική), οι διδακτικές μέθοδοι (παραγωγική, επαγωγική, τελολογική ή ερμηνευτική, ευρετική), ο σαφής προσδιορισμός των στόχων του μαθήματος, καθώς και η διερεύνηση των ανθρωπολογικών, συναισθηματικών και γνωσιακών προϋποθέσεων των μαθητών, συνιστούν βασικές μεθοδολογικές παραμέτρους που οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη σε κάθε διδακτική πράξη.

Παράλληλα, η κριτική προσέγγιση των «μηνυμάτων» της εποχής αποτελεί ουσιώδη προϋπόθεση της χριστιανικής αγωγής. Η προετοιμασία του παιδιού και του εφήβου για την ένταξή του στο σύγχρονο κοινωνικό περιβάλλον δεν θα πρέπει να οδηγεί σε εξομοίωση ή ισοπέδωση της βιωματικής εμπειρίας και της μεταμορφωτικής δυναμικής της ζωής. Η γνώση που προσφέρεται στον

⁸⁴¹ Δ. Μπαλή, *Μπροστά στις σύγχρονες ανάγκες του μαθήματος των θρησκευτικών βελτιώνουμε τη διδακτική μας πράξη*, ό.π., σ. 47.

⁸⁴² Β. Πανταζή, *Διδακτική μεθοδολογία των θρησκευτικών ως ανθρωπολογικού μαθήματος*, *Παιδαγωγικός Λόγος*, Αθήνα, 2010, σ. 61.

μαθητή δεν περιορίζεται σε μία προσαρμοστική λειτουργία, η οποία θα αποσκοπεί απλώς στη συμφιλίωσή του με τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες (όπως ζητήματα προσφυγιάς, μετανάστευσης, έμφυλων ταυτοτήτων ή δικαιωματοσμού), προκειμένου να επιτευχθεί μία υπερβατολογική κοινωνικοποίηση. Αντιθέτως, πρόκειται —κατά το δυνατόν— για μία βιωματική γνώση, η οποία δύναται να συμβάλει στην απελευθέρωση του προσώπου από το πρόταγμα των οικονομικών δυνάμεων και σχέσεων, καθώς και από τα απρόσωπα κέντρα εξουσίας που προβάλλουν ισοπεδωτικές και μαζικοποιημένες λογικές.

B. Νοητικές και βιωματικές προσεγγίσεις και άλλα παιδαγωγικά μοντέλα του μαθήματος των Θρησκευτικών

Στο ζήτημα της νοητικής προσέγγισης του μαθήματος των Θρησκευτικών αντιστοιχεί κατ' ανάγκην το ερώτημα της σχέσης της ανθρώπινης νόησης με το θρησκευτικό φαινόμενο. Η παιδαγωγική διαχείριση των μεταφυσικών αναζητήσεων και σκέψεων του μαθητή δεν αποτελεί ζήτημα δευτερεύουσας σημασίας, ιδίως σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από αποϊεροποίηση και απομυθοποίηση.

Η ιστορία της μεταφυσικής μπορεί να ιδωθεί ως ιστορία μιας σταδιακής μετάβασης από τον καθαρό στοχασμό και τη νοησιарική επεξεργασία προς τη βιωματική εμπειρία. Η κλασική μεταφυσική επικεντρωνόταν στις αιώνιες ιδέες, στο ανώτατο Ον και στη σχέση του με τον κόσμο, στηριζόμενη πρωτίστως στη σκέψη και στη φαντασία. Το υπόβαθρό της ήταν κατά βάση θεωρητικό και νοησιοκρατικό, σε διαφοροποίηση —και εν μέρει σε απόκλιση— από τη μεταφυσική του Χριστιανισμού, η οποία θεμελιώνεται διαχρονικά στη διαπροσωπική σχέση και στη βιωματική εμπειρία⁸⁴³.

Η διδασκαλία των Θρησκευτικών, ανεξάρτητα από τη συγκεκριμένη μορφή της, απαιτεί απαραίτητα μια νοητική και επιστημονική προσέγγιση. Οποιοσδήποτε ακαδημαϊκός τρόπος μελέτης δεν μπορεί να γίνει κατανοητός εάν απομονωθεί από τον υποκειμενισμό και τη συλλογική θρησκευτική συνείδηση που αποτελούν το ζωτικό έδαφος της πίστης. Το κύριο πρόβλημα έγκειται στην αυθεντική μεταβίβαση της θρησκευτικής γνώσης όταν αυτός που μεταφέρει έχει

⁸⁴³ Σ. Πορτελάνου, *Διαπολιτισμική αγωγή και Εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός Πολιτισμός*, εκδ. Έννοια, Αθήνα 2015, σ. 307.

αποστασιοποιηθεί από το αντικείμενο, δεδομένου ότι η θρησκευτική ολοκλήρωση προκύπτει από μια συνολική εμπειρία – από τη θεωρία στην πράξη και από το λόγο στη δράση.

Σε αυτό το πλαίσιο, η αναφορά σε «νοητικά σχήματα» στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν σημαίνει ότι πρέπει να διαχωρίσουμε τη γνώση από το βασίλειο της εμπειρίας. Αντίθετα, αυτός ο διαχωρισμός απορρίπτεται τόσο λόγω της ειδικής φύσης του μαθήματος όσο και βάσει σύγχρονων παιδαγωγικών προτύπων. Η γνώση και η νοητική κατανόηση δεν είναι αντικειμενικές διαδικασίες που επιβάλλονται από εξωτερικούς παράγοντες (όπως ο δάσκαλος), αλλά είναι δυναμικές διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων, οι οποίες μεταβάλλονται και διαμορφώνονται από τη συγκεκριμένη κατάσταση του μαθητή κάθε φορά.

Αυτή η βιωματική διάσταση βρίσκει θεωρητική υποστήριξη στη σκέψη του Georg Simmel (1858-1918). Για τον Simmel, η θρησκευτικότητα είναι η εμπειρική προδιάθεση του ανθρώπου να έρθει αντιμέτωπος με το μυστήριο του Ιερού. Αυτή η «βιωματική συνθήκη» είναι ουσιαστικά και κατ' εξοχήν μια υποκειμενική κατάσταση. Βρισκόμαστε λοιπόν στο στάδιο της ατομικής ή προσωπικής θρησκευτικότητας, όπου έννοιες όπως η πίστη, η άσκηση, η κάθαρση και τα προσωπικά βιώματα αποκτούν κεντρική σημασία⁸⁴⁴.

Σύμφωνα, μάλιστα, με την κοινωνιολογική προσέγγιση του G. Simmel, οι θρησκευτικές εμπειρίες και τα βιώματα που προέκυψαν από την παρουσία και τη δράση του Ιησού Χριστού διαμορφώθηκαν πρωτίστως στην ατομική και συλλογική συνείδηση των αυτοπτών μαρτύρων. Αυτή η ζωντανή βιωματική πραγματικότητα προηγήθηκε ιστορικά και υπήρξε το θεμέλιο για τη μεταγενέστερη θεσμική οργάνωση και έκφραση της Εκκλησίας⁸⁴⁵.

Πέρα από τη καθαρά κοινωνιολογική εξέταση του θρησκευτικού φαινομένου, είναι επιβεβλημένο να τονίσουμε ότι η έμφαση στο «βίωμα» (Das Erlebnis) ως βασικός τρόπος προσέγγισης του Ιερού αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της σύγχρονης, μετανεωτερικής εποχής μας. Αυτό επιβεβαιώνεται από την ευρεία διάδοση κινημάτων όπως αυτά της «Νέας Πνευματικότητας», που τοποθετούν την άμεση, προσωπική εμπειρία στο κέντρο της θρησκευτικής αναζήτησης.

Αυτή η ιστορική μετατόπιση είναι εμφανής στην εξέλιξη της Γερμανικής Θεολογίας και Φιλοσοφίας. Οι παλαιότεροι όροι «συναίσθημα» και «φιλοσοφία της ζωής» (Lebensphilosophie) σταδιακά αντικαταστάθηκαν από την πιο περιεκτική έννοια της «βιωματικής σχέσης» και του ίδιου

⁸⁴⁴ Νικολαΐδη, *Κοινωνιολογία*, σ. 114.

⁸⁴⁵ Νικολαΐδη, *Κοινωνιολογία*, σ. 152

του «βιώματος». Αυτή η αντικατάσταση δεν είναι τυχαία. Ο όρος «βίωμα» είναι σκόπιμα ευρύτερος και πιο σύνθετος από το απλό «συναίσθημα»: σηματοδοτεί μια συνειδητή προσπάθεια μετατόπισης της θρησκευτικής διάθεσης του ανθρώπου από την αποκλειστικά συναισθηματική σφαίρα προς ένα ενιαίο επίπεδο εμπειρίας.

Το «βίωμα» υπερβαίνει και περιλαμβάνει το συναίσθημα, ενσωματώνοντας σε μια δυναμική ενότητα και άλλες βασικές ανθρώπινες διαστάσεις: τη νόηση και κατανόηση, τη βούληση και τη διαίσθηση. Φυσικά, σε αυτή τη σύνθεση, το συναίσθημα συχνά παραμένει έντονα παρόν, δίνοντας στο βίωμα μια συγκεκριμένη συναισθηματική χροιά. Ωστόσο, αυτό επιβεβαιώνει ένα θεμελιώδες αξίωμα: τίποτα στην ανθρώπινη ύπαρξη δεν υπάρχει σε αμιγή, απομονωμένη μορφή.

Ακόμη και η «κατανόηση» (Verstehen) δεν είναι ένα αποκλειστικά λογικό ή ορθολογιστικό γεγονός. Είναι μια σύνθετη διαδικασία που περιλαμβάνει συναίσθημα, ενόραση και μια εσωτερική, σχεσιακή προσέγγιση. Με αυτή τη λογική, η θρησκεία δεν μπορεί να περιοριστεί σε συναίσθημα, η θεολογία σε διανοητική άσκηση, ούτε η πίστη σε έκφραση απλοϊκότητας. Ο απώτερος σκοπός τόσο της θεολογίας όσο, κυρίως, της ίδιας της θρησκευτικής πρακτικής είναι η σωτηρία ή η ολοκλήρωση του όλου ανθρώπου. Αυτό σημαίνει την επίτευξη και εκπλήρωση της αυθεντικότητας του ανθρώπου, όπου όλες οι διαστάσεις του – η νόηση, το συναίσθημα, η βούληση και η εμπειρία – συνεισφέρουν σε μια ενοποιημένη και αυθεντική συνάντηση με το Θείο⁸⁴⁶.

Η βιωματική σχέση με το μήνυμα της σωτηρίας είναι μια ζωντανή και πραγματική δύναμη. Ωστόσο, είναι ουσιώδες να μην συγχέεται με μια απλή συναισθηματική επίδραση ή μια ψυχολογική αυτοπροσβολή. Όπως τονίζει ο Μητροπολίτης Μεσογαίας και Λαυρεωτικής, Νικόλαος Χατζηνικολάου:

«Ο αυθεντικός άνθρωπος δεν είναι μόνο αυθόρμητος στον τρόπο του· είναι γνήσιος και στην πίστη του. Η πίστη δεν είναι ιδεολόγημα για υποστήριξη, σκέψη για κατανόηση ή άποψη για αποδοχή. Δεν είναι ούτε συναίσθημα, ούτε ηθικός κανόνας για συμμόρφωση, ούτε ένα ψυχολογικά επιβληθέν βίωμα, ούτε στόχος που επιτυγχάνεται με ανθρώπινη προσπάθεια. Η πίστη είναι χάρις, ζωή και αλήθεια που προσφέρεται, αναδύεται και αποκαλύπτεται. Είναι δώρο του Θεού, που αποκαλύπτει τον Θεό. Η αυθεντικότητα αυτού του βιώματος δεν εκδηλώνεται μέσα από θεατρικότητα, εντυπωσιασμό, αιφνιδιασμό ή κοσμικό θαυμασμό. Το χριστιανικό βίωμα είναι μυστικό, βαθύ και εσωτερικό. Τα βιώματα της Χαναanaίας, που αποδεκτήθηκε με τη συγκατάβαση να συγκριθεί

⁸⁴⁶ Κ. Παπαπέτρου, «Η θεολογία και το συναίσθημα», στο *Προσβάσεις*, Αθήνα 1979, σ. 97.

με «τα σκυλάκια», του Ζακχαίου, που ομολόγησε δημόσια τις αδικίες του, και της αιμορροούσας, που κρυφά απέσπασε θεϊκή δύναμη, αποτελούν υπόδειγμα τέτοιας αυθεντικότητας. Κανείς δεν πρόσεξε αυτούς τους ανθρώπους, ούτε καν οι μαθητές. Ωστόσο, ο Κύριος άκουσε την κραυγή της Χαναanaίας, είδε και κάλεσε ο ίδιος τον Ζακχαίο, ένωσε το μοναδικό άγγιγμα της αιμορροούσας. Γι' αυτό ξεχώρισε τη μία παρακάμπτοντας τους αποστόλους, τον άλλο διακρίνοντάς τον μέσα στο πλήθος, και την τρίτη αισθανόμενος την ιδιαιτερότητα του αγγίγματός της. Το αυθεντικό βίωμα διατηρεί τη δύναμή του ακόμα και στις δυσκολότερες συνθήκες. Επισύρει το βλέμμα του Θεού, ξεχωρίζει τον άνθρωπο ακόμα κι όταν αυτός κρύβεται πίσω από το πλήθος, την αδιαφορία του κόσμου ή τη δική του φαινομενική ασημαντότητα»⁸⁴⁷.

Η βιωματική προσέγγιση στο μάθημα των Θρησκευτικών, όπως εφαρμόζεται στις ελληνικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, επικεντρώνεται πρωταρχικά σε μια εκπαιδευτική μέθοδο και λιγότερο στην άμεση καλλιέργεια θρησκευτικών εμπειριών των μαθητών.

Κατ' αρχήν, βασικός στόχος αποτελεί η ενεργοποίηση των μαθητών μέσω της ανάδειξης και επεξεργασίας προσωπικών τους εμπειριών, καθώς και μέσα από τη δημιουργία νέων βιωματικών περιβαλλόντων για διερεύνηση. Στο πλαίσιο αυτό, η διαδικασία είναι σχεδιασμένη για να διδάσκει μέσω μιας βιωματικής-επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης, όπου η τέχνη της προσωπικής αφήγησης μπορεί να αξιοποιηθεί ιδιαίτερος αποτελεσματικά.

Ωστόσο, η έμφαση στη βιωματική μάθηση προκαλεί εύλογες ενστάσεις και επιφυλάξεις σε διάφορα επίπεδα. Σε ιδεολογικό επίπεδο, εκφράζεται η βάσιμη ανησυχία ότι με την υπερβολική στροφή στις ατομικές βιωματικές εμπειρίες, ο μαθητής ενθαρρύνεται να θέσει την ατομική του συνειδητότητα πάνω από την αίσθηση της κοινότητας και της συλλογικής ταυτότητας.

Σε ψυχολογικό και παιδαγωγικό επίπεδο, αμφιβάλλουμε κατά πόσον η έμφαση αποκλειστικά στα βιώματα μπορεί να οικοδομήσει στους μαθητές την απαραίτητη γνωστική βάση για να κατανοήσουν σε βάθος τις βασικές αρχές της πίστης. Παράλληλα, σε επιστημολογικό επίπεδο, υπάρχει ο φόβος πως τέτοιες προσεγγίσεις ενθαρρύνουν έναν άκρατο υποκειμενισμό και έναν αδόμητο συγκρητισμό. Σε ένα καθαρά παιδαγωγικό πλαίσιο, παρατηρείται ότι η βιωματική προσέγγιση τείνει συχνά να υποβαθμίζει τη διαμεσολαβητική δυναμική του δασκάλου, αλλά και τον θεσμικό ρόλο του ίδιου του σχολείου. Τέλος, στον θρησκευτολογικό και παιδαγωγικό τομέα ανησυχεί η

⁸⁴⁷ Ν. Χατζηνικολάου, Μητρ. Μεσογαίας & Λαυρεωτικής: Η αυθεντικότητα στο βίωμα του σύγχρονου Χριστιανού [http://albanaki.blogspot.com/2016/09/blog-post_27.html].

προώθηση έντονων θρησκευτικών εμπειριών σε άτομα που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει μια σταθερή θρησκευτική ταυτότητα.

Ως απάντηση σε αυτές τις επιφυλάξεις, πρέπει να τονιστεί ότι η σύγχρονη βιωματική προσέγγιση δεν περιορίζεται στην ατομική εμπειρία. Βασίζεται αντίθετα σε «συλλογικά σχήματα» που ενισχύουν διϋποκειμενικές προσεγγίσεις, ενσωματώνει μεθοδολογίες από άλλες επιστήμες και ενθαρρύνει την κριτική εξέταση παραδεδομένων απόψεων που, ενώ με τον καιρό έχουν αποκτήσει θρησκευτική μορφή, μπορεί να μην έχουν ουσιαστική σχέση με τον πυρήνα της θρησκευτικής πίστης⁸⁴⁸.

Εάν ο δάσκαλος δεν ακουμπήσει στις ζωντανές εμπειρίες και στα βιώματα των ίδιων των παιδιών, ουσιαστικά στερείται της δυνατότητας να μεταδώσει πειστικά τις βαθύτερες αλήθειες της πίστης. Μια απλή προσομοίωση ή περιγραφή αυτών των βιωμάτων έχει αναγκαστικά περιορισμένη αποτελεσματικότητα. Για να το κατανοήσουμε: υπάρχει τεράστια διαφορά μεταξύ του να πληροφορείς τους μαθητές σχετικά με την αρχιτεκτονική των ναών, τον συμβολισμό της Εκκλησίας ή τη Θεία Κοινωνία, και του να τους συνοδεύεις στον πραγματικό, φυσικό χώρο ώστε να βιώσουν απ' ευθείας αυτό που μέχρι τώρα γνώριζαν μόνο θεωρητικά.

Σε αυτή την προσπάθεια, ακόμη και οι επισκέψεις σε μουσεία – είτε φυσικές είτε μέσω τεχνολογιών εικονικής πραγματικότητας – αποτελούν ισχυρά εργαλεία για τη βιωματική συνειδητοποίηση. Τα μουσεία είναι από τη φύση τους χώροι βιωματικής μάθησης: από νωρίς αναγνωρίστηκαν ως ιδανικοί τόποι για δραστηριότητες που έχουν ως αφετηρία τα εκθέματα και τις ιστορίες τους και ως στόχο την ενεργοποίηση του επισκέπτη σε μια δημιουργική διαδικασία. Στο μουσείο, η απλή «πληροφορία» μετασχηματίζεται σε «εμπειρία». Η μάθηση μέσα από τα αντικείμενα ενισχύεται με συγκεκριμένες μεθόδους, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η ικανότητα έκφρασης προσωπικών απόψεων, η συναισθηματική εμπλοκή, η κριτική σκέψη, διάφορες δεξιότητες και ακόμη και το στοιχείο της ψυχαγωγίας⁸⁴⁹.

Οι βιωματικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών δεν περιορίζονται σε θεωρητική ανάλυση, αλλά περικλείουν μια σειρά από ενεργητικές μεθόδους. Μεταξύ αυτών ξεχωρίζουν οι

⁸⁴⁸ Μ. Κουκουνάρα Λιάγκη, Η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ. Στο Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη 2017, σ. 11.

⁸⁴⁹ Χ. Γκιούρα, Εικονικό Μουσείο και μάθηση: Βιωματική προσέγγιση του θρησκευτικού γίνεσθαι. Στο *Προκλήσεις και Προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο*, *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη 2018, σ. 103.

σχολικές εξορμήσεις και εκδρομές σε χώρους θρησκευτικής σημασίας (ναούς, μοναστήρια, ιστορικούς τόπους), οι οποίες επιτρέπουν μια άμεση και πολυαισθητηριακή επαφή με το αντικείμενο μελέτης.

Επιπλέον, εφαρμόζονται και άλλες δυναμικές τεχνικές, όπως:

«Ο ρόλος στον τοίχο»: Μια μέθοδος όπου οι μαθητές αναλύουν και συζητούν κείμενα, εικόνες ή έννοιες που είναι προσκολλημένες στον τοίχο, προωθώντας την οπτική διάχυση πληροφοριών και τον ομαδικό διάλογο.

«Η ανακριτική καρτέλα»: Μια τεχνική δραματοποίησης όπου ένας μαθητής ή ο δάσκαλος κάθεται σε μια «καρτέλα» και απαντάει ερωτήσεις από την τάξη, ενσαρκώνοντας ένα πρόσωπο, μια ιστορική φιγούρα ή ακόμη και μια έννοια (π.χ. «η Αγάπη», «η Δικαιοσύνη»), με στόχο την εμπάθουση στην κατανόηση διαφορετικών προοπτικών⁸⁵⁰, το «παιχνίδι ρόλων» και η «παρουσίαση σκηνών» κ.α.

Σε κάθε περίπτωση, οι βασικές διδακτικές μέθοδοι που προτείνονται για την επεξεργασία των εννοιών και την υλοποίηση των δραστηριοτήτων είναι α) η βιωματική μέθοδος και β) η διερευνητική μέθοδος. Κάθε μία από αυτές ακολουθεί μια δομημένη πορεία:

Η βιωματική μέθοδος αναπτύσσεται σε τέσσερα στάδια: Βιώνοντας (άμεση εμπλοκή) → Νοηματοδοτώντας (ανάδειξη νοήματος) → Αναλύοντας (κριτική εξέταση) → Εφαρμόζοντας (σύνδεση με τη ζωή).

Η διερευνητική μέθοδος ακολουθεί μια πεντασέλιδη πορεία: Περιγράφοντας (παρατήρηση και καταγραφή) → Εφαρμόζοντας (προσωρινή εξήγηση) → Διερευνώντας (ενεργητική έρευνα) → Αναπλαισιώνοντας (διαμόρφωση νέων αναπαραστάσεων) → Αξιολογώντας (αντικειμενική αποτίμηση της διαδικασίας).

Και οι δύο μέθοδοι υπηρετούν τον φιλοσοφικό προσανατολισμό και την παιδαγωγική θεωρία των νέων Προγραμμάτων Σπουδών. Στηρίζονται σε ένα ευρύ φάσμα γνωσιακών διεργασιών και έχουν σχεδιαστεί για να υποστηρίζουν ολοκληρωμένα τον ανάπτυξη του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά, βιολογικά, γνωσιακά, ηθικά, συναισθηματικά και κοινωνικά του

⁸⁵⁰ Βλ. αναλυτικά, Α. Σπινθάκη, Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της λειτουργικής επικοινωνίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, σσ. 1-12.

χαρακτηριστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, οι μέθοδοι αυτές εμπλέκουν ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς) σε μια διαφοροποιημένη, ευέλικτη και ανοιχτή παραγωγή γνώσης. Αυτή η γνώση δεν είναι αποσπασματική, αλλά χαρακτηρίζεται από βιωσιμότητα και άμεση σχέση με την πραγματική ζωή και τις εμπειρίες όλων των εμπλεκόμενων⁸⁵¹.

Σε πρακτικό επίπεδο, η εφαρμογή της βιωματικής μεθόδου σε ένα μάθημα Θρησκευτικών μπορεί να λάβει πολλές μορφές. Για παράδειγμα, στη διδασκαλία του θέματος «Ο Χριστιανισμός και η επέκτασή του στον σύγχρονο κόσμο μέσω της Ιεραποστολής», μπορούν να σχεδιαστούν οι εξής ενδεικτικές δραστηριότητες:

Δραματοποίηση: Οι μαθητές μπορούν να προσομοιώσουν την προετοιμασία και υλοποίηση μιας ιεραποστολικής αποστολής, εστιάζοντας στα κριτήρια της διακονίας (υπηρεσίας) και της μαρτυρίας. Μπορεί επίσης να προσληφθεί η προοπτική εκείνων που (δε) δέχονται την Ιεραποστολή, για να αναλυθούν και οι δύο πλευρές της εμπειρίας.

Αντιγνώμιες: Οργάνωση συζήτησης ή γραπτής άσκησης όπου οι μαθητές εκθέτουν και αιτιολογούν τα επιχειρήματα υπέρ και κατά της ιεραποστολικής δραστηριότητας, προωθώντας την κριτική σκέψη.

Εννοιολογικός χάρτης: Δημιουργία ενός οπτικού χάρτη που συνδέει την κεντρική έννοια της «Ιεραποστολής» με σχετικές έννοιες όπως μαρτυρία, πολιτισμική επαφή, προσηλυτισμός, διάλογος, κ.λπ.

Καταιγισμός ιδεών (Brainstorming):

Στις λέξεις «Ιεραποστολή» και «Μαρτυρία», για να αποτυπωθούν οι άμεσες σχέσεις, συναισθήματα και ιδέες των μαθητών. Πάνω σε ένα οικουμενικό κείμενο που αναφέρεται στη θρησκευτική επικοινωνία, για να διερευνηθούν πιο ευρύτερες προοπτικές του διαλόγου μεταξύ διαφορετικών πιστεύω⁸⁵².

⁸⁵¹ Μ. Συργιάννη, Πλαίσιο και στοιχεία αξιολόγησης των μαθητών στο νέο Πρόγραμμα Θρησκευτικών στο Λύκειο. Στο *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη 2017, σ. 88.

⁸⁵² Α. Χαρίση, Στόχοι του συναισθηματικού τομέα στο μάθημα των θρησκευτικών: διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση. Στο *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη 2017, σ. 96.

Ένα άλλο χρήσιμο παράδειγμα αφορά το ερώτημα του Χριστού, «Τίνα με λέγουσιν οι άνθρωποι είναι;» (Κατὰ Ἰωάννην 4:19). Στα πλαίσια της βιωματικής διδασκαλίας, αυτό το ερώτημα μπορεί να γίνει εφελτήριο για προβληματισμό σχετικά με την έννοια της «ξενικότητας» – το πώς είναι να αισθάνεσαι και να αντιλαμβάνεσαι τον εαυτό σου ως ξένος, αλλά και το πώς σε αντιλαμβάνονται οι άλλοι.

Επεκτείνοντας τον στοχασμό από προηγούμενη δραστηριότητα και με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης απέναντι στον «άλλο» και τον «διαφορετικό», μπορούμε να επιχειρήσουμε μια αναπαράσταση-προσομοίωση για να βιώσουμε την επικοινωνία με τον ξένο. Ο «άλλος» στέκεται απέναντί μας. Για μερικούς είναι «ξένος» και «ανεπιθύμητος», ενώ για άλλους η παρουσία του αποτελεί αφορμή ανακάλυψης ενός νέου κόσμου. Πώς, όμως, οι διαφορετικές αυτές αντιλήψεις και πεποιθήσεις λειτουργούν στην ψυχή και το συναίσθημα του ανθρώπου που προσπαθεί να επικοινωνήσει μαζί μας;

Για να προσεγγίσουμε βιωματικά αυτά τα ερωτήματα, μπορούμε να οργανώσουμε μια αναπαράσταση σε έναν «διάδρομο συνείδησης». Οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται σε δύο παράλληλες γραμμές. Αυτοί στην αριστερή γραμμή λειτουργούν ως φορείς προκαταλήψεων απέναντι στον «άλλον», τον οποίο θεωρούν ξένο και ανεπιθύμητο, και υιοθετούν ανάλογη στάση. Αντίθετα, αυτοί στη δεξιά γραμμή θεωρούνται άτομα με θετική στάση απέναντι στο «διαφορετικό» και υιοθετούν στάση σεβασμού, αποδοχής και αλληλεγγύης.

Ένας εκπαιδευτικός, στον ρόλο του ξένου, βαδίζει στο διάδρομο που δημιουργείται ανάμεσα στις δύο γραμμές. Σταματάει εναλλάξ (μια φορά αριστερά, μια δεξιά) μπροστά από τους συμμετέχοντες. Οι εκπαιδευτικοί, ανάλογα με τον ρόλο που έχουν αναλάβει, απευθύνουν λόγο στον σιωπηλό ξένο που περνάει δίπλα τους.

Αφού ο ξένος ολοκληρώσει τη διαδρομή, οι εκπαιδευτικοί κάθονται σε κύκλο και τον ακούνε να περιγράφει τα συναισθήματά του: «Πώς ένιωσα στο άκουσμα των μισαλλόδοξων λόγων;» «Πώς ένιωσα στο άκουσμα των λόγων αγάπης;» «Ποια φράση του προκάλεσε πόνο και γιατί;» «Ποια φράση τον έκανε να νιώσει χαρά και γιατί;» «Ποια φράση του έδωσε ασφάλεια ή ελπίδα;» «Ποια φράση γλύκανε την ψυχή του;» «Πόσο δυσκολεύτηκε από τη συνεχή εναλλαγή συναισθημάτων;» «Πώς νιώθουν οι άνθρωποι που βιώνουν πραγματικά μια τέτοια εμπειρία;»

Στη συνέχεια, ο ένας-ένας εκπαιδευτικοί περιγράφουν τα συναισθήματα που ένιωθαν στον δικό τους ρόλο – είτε ως μισαλλόδοξος, ρατσιστής ή προκατειλημμένος, είτε ως αλληλέγγυος,

ανεκτικός ή φίλος. Επιπλέον, προσπαθούν να περιγράψουν πώς ένιωθαν απέναντι σε όσους είχαν υιοθετήσει την αντίθετη από αυτούς στάση και συμπεριφορά⁸⁵³.

Γ. Η Κατηχητική διδασκαλία ως «πυρήνας» βιωματικής μάθησης

Στον ρωμαιοκαθολικό κόσμο ήδη στις αρχές του 20ου αιώνα είχαν διατυπωθεί αιτήματα για την ειδική εκπαίδευση των κατηχητών, για την ενοριακή κατήχηση των παιδιών, και για την ίδρυση ειδικής κατηχητικής γραμματείας σε κάθε επισκοπή. Η ανακαινιστική ώθηση δόθηκε με τη Β' Σύνοδο του Βατικανού και με το Παγκόσμιο Κατηχητικό Συνέδριο στο Medellín της Κολομβίας (1968). Στην περιοχή του προτεσταντικού δόγματος, το αντίστοιχο κατηχητικό έργο αναπτύχθηκε με την ενσωμάτωση μεθόδων του «βιωματικού σχολείου», του «σχολείου εργασίας», της «συνάντησης» και του «διαλόγου», ενώ ως μελλοντική εξέλιξη θεωρείται η αφομοίωση του ειδικού σχολικού μαθήματος των θρησκευτικών στη συνολική σχολική αγωγή. Η Ορθόδοξη Κατηχητική, από την άλλη, έχει ως κίνητρο και ως εντολή την εντολή του Κυρίου: «πορευθέντες μαθητεύσατε πάντα τὰ ἔθνη, βαπτίζοντες αὐτούς εἰς τὸ ὄνομα τοῦ Πατρὸς καὶ τοῦ Υἱοῦ καὶ τοῦ Ἁγίου Πνεύματος, διδάσκοντες αὐτούς τηρεῖν πάντα ὅσα ἐνετειλάμην ὑμῖν· καὶ ἰδοὺ ἐγὼ μεθ' ὑμῶν εἰμι πάσας τὰς ἡμέρας ἕως τῆς συντελείας τοῦ αἰῶνος» (Ματθ. 28:9-20).

Κατά συνέπεια, η θεωρία του κατηχητικού έργου πρέπει πάντα να έχει ως επίκεντρό της την Αγία Γραφή, την Ιερά Παράδοση και τη λειτουργική ζωή της Εκκλησίας, ώστε να μην εκπέσει σε μία «ανθρωπιστική» και μόνο παιδαγωγική αντίληψη.

Το μορφωτικό ιδεώδες μιας τέτοιας κατηχητικής προσέγγισης πρέπει να είναι πρακτικό και βιωματικό. Πρέπει να αναδεικνύει ζωντανά παραδείγματα από την ιστορία της εν Χριστώ σωτηρίας, να κατευθύνει τον άνθρωπο προς μια λειτουργική μόρφωση και αγωγή, και να αποσκοπεί στην «ανακεφαλαίωση»⁸⁵⁴ ὅλης της θεϊκά δημιουργημένης πραγματικότητας — δηλαδή κάθε επιμέρους τομέα του αισθητού και του νοητού κόσμου. Ο άνθρωπος που διαμορφώνεται μέσω αυτής

⁸⁵³ Ε. Κάρτσακα, Μ. Συργιάννη, Η αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας ως μέσο κριτικού μετασχηματισμού των αντιλήψεων για τον 'άλλο' και τον 'διαφορετικό' στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη. Στο *Προκλήσεις και Προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη 2018, σ. 218.

⁸⁵⁴ «γνωρίσας ἡμῖν τὸ μυστήριον τοῦ θελήματος αὐτοῦ κατὰ τὴν εὐδοκίαν αὐτοῦ, ἣν προέθετο ἐν αὐτῷ εἰς οἰκονομίαν τοῦ πληρώματος τῶν καιρῶν, ἀνακεφαλαίωσασθαι τὰ πάντα ἐν τῷ Χριστῷ, τὰ ἐπὶ τοῖς οὐρανοῖς καὶ τὰ ἐπὶ τῆς γῆς, ἐν αὐτῷ», (Εφ. 1:10).

της κατηχητικής δεν είναι ένας παθητικός παραλήπτης, αλλά αυτός που οδηγείται προς την πνευματική ελευθερία. Αυτή η ελευθερία υλοποιείται μέσω της διαμόρφωσης ενός εσωτερικού «πλέγματος» — μιας ενιαίας σύνθεσης σχετικών βουλευτικών κινήτρων και ψυχολογικών προδιαθέσεων που καθοδηγούν τη σκέψη και τη δράση του.

Οι χριστιανικές αξίες, σε αυτό το πλαίσιο, δεν μεταδίδονται ως αφηρημένες ιδέες, αλλά αποκτούν έναν ζωντανό, βιωματικό και εμπειρικό χαρακτήρα. Η μετάδοσή τους πραγματοποιείται μέσω ολιστικών τρόπων: από τη συνειδητή ρύθμιση του σχολικού περιβάλλοντος και τις μεθόδους διδασκαλίας, έως την καθημερινή συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές.

Αυτή η όλη διαδικασία είναι μια ελεύθερη διαδικασία μάθησης, η οποία αφήνει χώρο για την αυτενέργεια και πρωτοβουλία όλων των εμπλεκόμενων σχολικών παραγόντων. Τα τελικά αποτελέσματα, ωστόσο, δεν είναι αυτονόητα ή εγγυημένα. Δεν αρκεί οι μαθητές να μαθαίνουν καλά το περιεχόμενο του χριστιανικού μαθήματος· αυτό, από μόνο του, δεν εξασφαλίζει ότι θα αναπτύξουν και μια υπεύθυνη, αυθεντική χριστιανική συμπεριφορά στη ζωή τους.

Δ. Μαθητοκεντρικό μοντέλο και βιωματική μάθηση

Στην ελληνική εκπαίδευση, η πραγματικότητα παραμένει συντηρητική: η κεντρική πηγή γνώσης εξακολουθεί να είναι ο δάσκαλος και η επικρατέστερη μέθοδος η μονόλογη διάλεξη. Αυτό το μοντέλο οδηγεί αναπόφευκτα στην παθητική πρόσληψη πληροφοριών από τους μαθητές. Χαρακτηριστικό είναι ότι οι μέθοδοι που εφαρμόζονται, καθώς δεν είναι ενεργητικές ούτε βιωματικές, προάγουν την άκριτη συσσώρευση γνώσεων. Πολλές από αυτές τις γνώσεις είναι συχνά άχρηστες ή αποσπασματικές, αφού δεν λαμβάνουν καθόλου υπόψη τρεις βασικές διαστάσεις του μαθητή: τι θέλει, τι μπορεί και πώς μπορεί να μάθει πραγματικά.

Το τελικό αποτέλεσμα αυτής της προσέγγισης είναι η απομόνωση του σχολείου από την ίδια τη ζωή, δημιουργώντας ένα τεχνητό χάσμα μεταξύ της σχολικής γνώσης και των εμπειριών, των αναγκών και του κόσμου έξω από την αίθουσα διδασκαλίας⁸⁵⁵. Όπως είναι φυσικό αυτή η μέθοδος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ενισχύει την αίσθηση της χαμηλής ανταπόκρισης των μαθητών σε «εξωσχολικές» δραστηριότητες.

⁸⁵⁵ Δ. Δημόπουλου, *Εφαρμογή Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με αντικείμενο τη θαλάσσια χελώνα Caretta Caretta και στόχο τη δημιουργία θετικών προς αυτήν στάσεων*, διδ. διατρ. Θεσσαλονίκη 2006, σ. 159.

Μπορούμε να διακρίνουμε δύο βασικά μοντέλα. Το «δασκαλοκεντρικό» μοντέλο βασίζεται σε μια γραμμική και μονόδρομη επικοινωνία, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως η μοναδική και αυστηρή πηγή γνώσης, επιβάλλοντας ένα ελεγκτικό πρότυπο. Αντίθετα, το «μαθητοκεντρικό» μοντέλο επικεντρώνεται στους ίδιους τους μαθητές και στις ανάγκες τους, αναγνωρίζοντας ότι αυτοί είναι, τελικά, οι κύριοι αποδέκτες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αυτό το μοντέλο έχει συνδεθεί στενά και εύκολα συνδυάζεται με την έννοια της «βιωματικής εμπειρίας», καθώς θέτει την άμεση εμπλοκή και τη διαδραστική μάθηση στο επίκεντρο⁸⁵⁶, η οποία συγκινεί και ακριβώς μέσω αυτής της συγκίνησης το άτομο αναγνωρίζει και ιδιοποιείται τα στοιχεία του Περιβάλλοντος που τον απασχολούν και τον ενδιαφέρουν.

Ακριβώς με αυτόν τον τρόπο, η βιωματική γνώση αποτελεί τον θεμελιώδη άξονα και για τον τομέα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Στην καρδιά της βρίσκεται ένα μοντέλο μάθησης που γεννιέται από την άμεση αλληλεπίδραση και τις νέες εμπειρίες. Αυτές οι ζωντανές, νέες εμπειρίες και τα βιώματα που τις συνοδεύουν, έχουν τη δύναμη να ανατρέψουν και να αμφισβητήσουν τις προκαταλήψεις και τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις που φέρνει ο μαθητής, ανοίγοντάς του το δρόμο για μια βαθύτερη και πιο αυθεντική κατανόηση του φυσικού κόσμου και της θέσης του σε αυτόν⁸⁵⁷.

Οι μαθητές ωθούνται από τα ένστικτά τους και γνωρίζουν μέσα από τα βιώματά τους⁸⁵⁸. Οι εμπειρίες που αποκτούν οι μαθητές μέσω αυτής της διαδικασίας δεν είναι απομονωμένες, αλλά συνεχείς και διαλογικές. Δεν είναι θεατές, αλλά συμμετοχοί που με το σώμα και τις αισθήσεις τους, σε δυναμική αλληλεπίδραση με τους άλλους της σχολικής ομάδας και της ευρύτερης κοινότητας, συν-διαμορφώνουν ενεργά την κατανόησή τους για τη φυσική πραγματικότητα. Αυτή η πραγματικότητα που προκύπτει δεν είναι «αντικειμενική» με την κλασική έννοια (απολύτως

⁸⁵⁶ Βλ. Κ. Μπακιρτζή, «Το βίωμα και η σημασία του», στο συλλογικό *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, επιμέλεια Α.Δ. Γεωργόπουλος, Gutenberg, Αθήνα 2005, σ. 76 και Ν. Φίλλιπς, *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*, διδ. διατρ., Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σεπτέμβριος 2005, σ. 49

⁸⁵⁷ Κ. Μπακιρτζή, «Προς μία κοινωνιοψυχολογική θεώρηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», *Πρακτικά του Συνεδρίου: Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα*, σσ. 151-152.

⁸⁵⁸ Ο Η. Bergson (1859-1941), είναι ο κύριος φιλόσοφος της ύπαρξης ως συνεχούς ροής από βιώματα. Είναι αυτός που ανάγει την επιστήμη του όντος στην επιστήμη των νόμων της μεταβολής, και έπειτα ανάγει το ίδιο το όν στη μεταβολή. Το ένστικτο, εκφράζοντας τη ζωική ορμή μας αποκαλύπτει τη γνώση σε ολόκληρο το βάθος της, μέσα από τα βιώματα. Πρόκειται για την «ενόραση» (intuition), που την ορίζει ως ένα είδος «συμπάθειας» και που μπορεί να συλλαμβάνει άμεσα την πραγματικότητα, χωρίς την ανάγκη συμβόλων, εννοιών, ιδεών και αναλυτικών ταξινομήσεων, J. Gunn, *Bergson and his Philosophy*, Blackmask Online, 2002. Κ. Μπακιρτζή, «Το βίωμα και η σημασία του», ό.π., σσ. 79-80.

ανεξάρτητη από τον παρατηρητή), αλλά ούτε και απλώς υποκειμενική (ατομική ψευδαίσθηση). Είναι μια διϋποκειμενική δημιουργία – ένα κοινό, δομημένο νόημα που αναδύεται από τη συλλογική εμπειρία, τον διάλογο και την ενσώματη δράση εντός ενός κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου⁸⁵⁹.

Δεν είναι λοιπόν τυχαίο που τα μαθήματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης επικεντρώνονται μεθοδολογικά στη συλλογική και βιωματική κατανόηση του Περιβάλλοντος. Εξίσου σημαντικό, δεν είναι τυχαίο που η ίδια η επιστήμη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ορίζει ένα Περιβάλλον που ταυτόχρονα περικλείει τους μαθητές και γίνεται αντικείμενο παρατήρησης και ανάλυσης από αυτούς.

Ωστόσο, είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι βιωματικές εμπειρίες και εκπαίδευση δεν είναι ταυτόσημες έννοιες. Υπάρχουν εμπειρίες που μπορεί να χαρακτηριστούν ως «αντιεκπαιδευτικές», καθώς εμποδίζουν τη ροή νέων και ανανεωτικών εμπειριών μάθησης. Το κρίσιμο κριτήριο είναι ο ποιοτικός χαρακτήρας των εμπειριών: δηλαδή, κατά πόσο αυτές προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών και επιτρέπουν την περαιτέρω ανάπτυξη γνώσεων μέσω της συνεχούς επέκτασης προς νέες εμπειρίες.

Εάν, ακόμη και σε ένα πλαίσιο που ισχυρίζεται ότι είναι βιωματικό, η βίωση της εμπειρίας παραμένει επικεντρωμένη στην διάκριση του μαθητή από το Περιβάλλον και στηρίζεται στην άκαμπτη, «κάθετη» μετάδοση γνώσης – όπως συμβαίνει στο παραδοσιακό σχολικό μοντέλο – τότε ολόκληρος ο πιθανός πλούτος της βιωματικής εμπειρίας παραμένει άπιαστος και αναξιοποίητος. Η ουσιαστική αλλαγή έγκειται όχι μόνο στη δραστηριότητα, αλλά στη ριζική μετατόπιση της σχέσης μεταξύ μαθητή, γνώσης και κόσμου⁸⁶⁰.

Αυτές οι θεμελιώδεις παραδοχές άσκησαν βαθιά επιρροή στην πρακτική παιδαγωγική. Η εκπαιδευτική πρακτική τις υιοθέτησε και τις εφάρμοσε μέσω της μεθοδολογίας «μαθαίνω κάνοντας», η οποία βασίζεται στην ενεργή συμμετοχή και εμπλοκή των εκπαιδευομένων. Αυτή η

⁸⁵⁹ Ο Edmund Husserl (1859-1938) θέτει και αυτός το «βίωμα» στο κέντρο του προβληματισμού της συνείδησης του υποκειμένου. Δεν κατανοούμε τον «άλλον» μέσα από αυτοτελείς και πρωτογενείς πράξεις μίας ανεξάρτητης συνείδησης, αλλά μέσα από ένα συνεχές, από το οποίο μπορούν να συλληφθούν μόνο ασυνεχείς τομείς (ο Husserl χρησιμοποιεί για να περιγράψει αυτή την κατάσταση τον όρο «εν-συναίσθηση»). Η υπέρβαση του κόσμου απαρτίζεται από τη διυποκειμενική δυνατότητα εμπειρίας. Συνεπώς, ο Husserl μπορεί να υποστηρίξει ότι το σώμα (το δικό μου και του άλλου) αποτελεί μία συστατική προϋπόθεση για δι-υποκειμενισμό και επικοινωνία και επομένως για κάθε τύπο (δι-υποκειμενικά έγκυρου) αντικειμενισμού, βλ. D. Zahavi, *Husserl's Phenomenology of the Body, Études Phénomologiques*, No 19 (1994), σσ. 74-75.

⁸⁶⁰ J. Dewey, *Experience and Education*, Touchstone Edition, 1997, σσ. 25-28.

συμμετοχή πραγματώνεται μέσα από δραστηριότητες όπως η έρευνα, η εργασία πεδίου, η παρατήρηση, οι συνεντεύξεις, οι προσομοιώσεις και οι δημιουργικές συνθέσεις.

Οι κύριες αρχές της βιωματικής μάθησης, επομένως, διαμορφώνονται ως εξής:

Διερεύνηση προϋπαρχουσών και δημιουργία νέων βιωμάτων: Η διαδικασία εκκινεί από τα ήδη υπάρχοντα βιώματα των μαθητών ή από τη δημιουργία νέων, σημαντικών εμπειριών.

Ενεργός συμμετοχή: Ο μαθητής δεν είναι παθητικός παραλήπτης αλλά ενεργός σύμμαχος στην πορεία της μάθησης.

Πρώθηση της διερευνητικότητας και της δημιουργικότητας: Ο μαθητής προωθείται να ερευνά, να ανακαλύπτει και να αξιοποιεί τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του.

Κίνητρο για αναζήτηση νοήματος: Του παρέχονται τα ερεθίσματα να αναζητήσει ή να κατασκευάσει νόημα, και όχι απλώς να αποστηθίσει γυμνές πληροφορίες.

Κατανόηση του συγκεκριμένου πλαισίου: Προσφέρεται η δυνατότητα να κατανοήσει το σύνθετο πλέγμα κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτιστικών παραγόντων που διαμορφώνουν την καθημερινή πραγματικότητά του, ενσωματώνοντας έτσι τη μάθηση στο ευρύτερο κοινωνικό του περιβάλλον⁸⁶¹.

Θεμελιωμένη στη συνέχεια της μνήμης και της εμπειρίας, η βιωματική μάθηση καλείται να υποστηρίξει την ανάκληση στοιχείων από προγενέστερες εμπειρίες, προκειμένου να καθίσταται εμφανής η συμβολή τους στην κατανόηση και διαχείριση των παρόντων καταστάσεων. Ωστόσο, στο σημείο αυτό η σύγχρονη Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ενδεικτικά, αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις, καθώς απευθύνεται κυρίως σε παιδιά που μεγαλώνουν σε αστικά και βιομηχανοποιημένα περιβάλλοντα, τα οποία δυσκολεύονται να αντλήσουν βιωματικές μνήμες σχετικές με τη φύση και την ύπαιθρο.

Αναφορικά με τη χαρά και τη γοητεία της μαθησιακής διαδικασίας εντός της σχολικής τάξης, αξίζει να μνημονευθεί και η λεγόμενη «θεωρία του αξιακού ελέγχου», η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της βιωματικής μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, τα «αισθήματα επιτυχίας» συνδέονται άμεσα με συγκεκριμένα ποιοτικά ή ποσοτικά μαθησιακά επιτεύγματα. Έρευνες έχουν καταδείξει ότι τα κοινωνικά συναισθήματα εκτείνονται πέραν της ατομικής επίδοσης και

⁸⁶¹ Μ. Δεδούλη, *Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*, σ. 148.

περιλαμβάνουν, στο πλαίσιο της τάξης, τη χαρά για την επιτυχία του συμμαθητή, την ευφορία που απορρέει από την επιτυχή ολοκλήρωση μιας ομαδικής εργασίας, καθώς και τον ενθουσιασμό που γεννά η ατομική ή συλλογική ενασχόληση με ένα γνωστικό αντικείμενο. Καθίσταται, επομένως, σαφές ότι η στοχοθεσία της εκπαιδευτικής διαδικασίας έχει μετατοπιστεί από την επίτευξη στόχων ενός αυστηρά δασκαλοκεντρικού μοντέλου προς ευρύτερες και πολυδιάστατες παραμέτρους της μάθησης⁸⁶².

Τα συναισθήματα που απορρέουν από την εμπειρία φέρουν κατεξοχήν κοινωνικό χαρακτήρα. Οι συγκινήσεις που γεννώνται από την επαφή με το Περιβάλλον δεν είναι δυνατόν να νοηθούν ως απολύτως ατομικές ή αποκομμένες από το συλλογικό πλαίσιο. Στο πλαίσιο της βιωματικής μαθησιακής διαδικασίας, ο μαθητής καλείται να εστιάσει την προσοχή του σε μια συγκεκριμένη εμπειρία, να στοχαστεί επ' αυτής και να τη μετατρέψει σε αφορμή για κοινό διάλογο και προβληματισμό στο επίπεδο της σχολικής τάξης. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται ουσιαστικά και δυναμικά η εκπαιδευτική διαδικασία.

Εν τέλει, πρόκειται για μια πορεία συγκρότησης της προσωπικότητας και του εσωτερικού κόσμου του ατόμου, δηλαδή για τη διαμόρφωση του εαυτού μέσα από τη συνάντηση με το Περιβάλλον και, πρωτίστως, με τον Άλλον. Σε αυτό ακριβώς εντοπίζεται η ιδιαιτερότητα και η μοναδικότητα του ανθρώπου εντός της φύσης: στο γεγονός ότι ανακαλύπτει και συν-δημιουργεί, πριν από οτιδήποτε άλλο, τον ίδιο του τον εαυτό, μέσα σε μια διαλεκτική σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής με το ανθρώπινο και το φυσικό του περιβάλλον. Η σχέση αυτή ενεργοποιεί το σύνολο του ψυχοσωματικού του οργανισμού, προσδίδοντας στο συν-κινησιακό βίωμα καθοριστική παιδαγωγική και διαμορφωτική δυναμική⁸⁶³.

Στη βιωματική εκπαιδευτική διαδικασία κεντρική θέση κατέχει η έννοια της «ανακάλυψης». Τα παιδιά, μέσα από την εφαρμογή ποικίλων παιδαγωγικών μεθοδολογιών, εισέρχονται σε ένα παιδαγωγικό «ταξίδι» διερεύνησης, στο οποίο το θεματικό περιεχόμενο αναδύεται από τις ιδέες, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των ίδιων των μαθητών. Αντίστοιχα, διαφοροποιείται και η διαδικασία της αξιολόγησης, καθώς ο παιδαγωγός δεν περιορίζεται στη μέτρηση αναπαραγόμενων γνώσεων, αλλά αποτιμά, μέσω συστηματικών καταγραφών, τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αξιοποιεί τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, τον βαθμό κατανόησης που επιδεικνύει, την

⁸⁶² S. Schutz, R. Pekrun, *Emotion in Education*, Elsevier, 2007, σ. 15.

⁸⁶³ Κ. Μπακιρτζή, «Προς μία εμπειριακή-βιωματική αντίληψη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», για την *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ. 15-16, ό.π., σ. 10

ευρηματικότητά του στην επίλυση προβλημάτων, καθώς και την ενεργό ανταπόκρισή του στη μαθησιακή διαδικασία.

Ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός αγκαλιάζει τη βιωματική μάθηση, καθώς επιδιώκει μια ζωντανή και ουσιαστική εκπαίδευση, εναρμονισμένη με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα στοχεύει στη μετατροπή του σχολείου σε χώρο χαράς, δημιουργίας και μάθησης. Στο πλαίσιο αυτό, επισημαίνεται ότι το αυστηρά δασκαλοκεντρικό σχολικό μοντέλο συχνά οδηγεί στην αποδυνάμωση της αυτενέργειας των παιδιών και στη στασιμότητα της μαθησιακής εμπειρίας. Αντιθέτως, υποστηρίζεται ότι, όταν καλλιεργείται ένα παιδαγωγικό περιβάλλον ανακάλυψης και νοήματος, ο ενθουσιασμός τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών αποτελεί αξιόπιστη ένδειξη μιας επιτυχημένης και ουσιαστικής εκπαιδευτικής διαδικασίας⁸⁶⁴.

Στην μεθοδολογία της βιωματικής μάθησης μπορούμε να συγκαταλέξουμε διάφορες εκπαιδευτικές μορφές όπως είναι η μέθοδος- project, η οποία πρωτοεμφανίστηκε στις αρχές του 20ου αιώνα και η οποία, γνωστή στη χώρα μας ως «σχέδια εκπαιδευτικής δράσης», εφαρμόζεται ευρέως στα Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, ειδικά από την εποχή που περιλήφθηκαν στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΦΕΚ Α΄ 303, 304/13.3.2003)⁸⁶⁵.

Αντί Επιλόγου

Η θρησκευτική αγωγή στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα καλείται να απαντήσει σε βαθιές κοινωνικές και πολιτισμικές μετατοπίσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από αποϊεροποίηση, αμφισβήτηση της μεταφυσικής και έντονο υποκειμενισμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η βιωματική εκπαίδευση αναδεικνύεται όχι απλώς ως μία διδακτική τεχνική, αλλά ως αναγκαία παιδαγωγική προϋπόθεση για τη νοηματοδότηση του μαθήματος των Θρησκευτικών και τη διατήρηση της παιδευτικής και ανθρωπολογικής του δυναμικής.

Η βιωματική προσέγγιση, όπως αναλύεται στο κείμενο, επιδιώκει τη σύνδεση της θρησκευτικής γνώσης με τις υπαρξιακές εμπειρίες των μαθητών, χωρίς να ταυτίζεται με έναν άκριτο συναισθηματισμό ή έναν αποδομητικό υποκειμενισμό. Αντιθέτως, προϋποθέτει τη σύνθεση νόησης,

⁸⁶⁴ Αναφορά στον S. Papert (1991), Νοητικές Θύελλες, από τον Ράπτη, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σ. 159.

⁸⁶⁵ Βλ. Ε. Ντολιοπούλου, «Η Βιωματική Προσέγγιση της Μάθησης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία», στο *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, ό.π., σ. 89 εξ.

εμπειρίας, βούλησης και σχέσης, αντανακλώντας τον ολιστικό χαρακτήρα της χριστιανικής ανθρωπολογίας. Το βίωμα, ως ενιαία εμπειρία του ανθρώπου, υπερβαίνει τη διάκριση θεωρίας και πράξης και καθιστά τη μάθηση ζωντανή, διαλογική και μεταμορφωτική.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η επισήμανση ότι η βιωματική μάθηση δεν καταργεί τη γνωστική και επιστημονική διάσταση του μαθήματος των Θρησκευτικών, αλλά την ενσωματώνει σε ένα ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο. Η γνώση δεν μεταδίδεται μηχανιστικά, αλλά οικοδομείται μέσα από ενεργητικές, διερευνητικές και συλλογικές διαδικασίες, στις οποίες ο μαθητής συμμετέχει ως πρόσωπο και όχι ως παθητικός δέκτης πληροφοριών. Έτσι, αποφεύγεται τόσο η αποσπασματικότητα της στείρας απομνημόνευσης όσο και ο κίνδυνος της αποσύνδεσης της σχολικής γνώσης από την πραγματική ζωή.

Παράλληλα, η κριτική στάση απέναντι στη μονοδιάστατη υπερτίμηση του βιώματος λειτουργεί εξισορροπητικά. Το κείμενο υπογραμμίζει την ανάγκη διατήρησης της συλλογικής εκκλησιαστικής εμπειρίας, του ρόλου του εκπαιδευτικού και του θεσμικού πλαισίου του σχολείου, ώστε η βιωματική προσέγγιση να μη μετατραπεί σε εργαλείο ιδεολογικής σύγχυσης ή παιδαγωγικής ασάφειας.

Συνολικά, η βιωματική θρησκευτική αγωγή προβάλλεται ως μια δυναμική παιδαγωγική πρόταση που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ελεύθερων, κριτικά σκεπτόμενων και υπαρκτά ώριμων προσώπων. Υπό την προϋπόθεση ότι εφαρμόζεται με θεολογική επίγνωση, παιδαγωγική υπευθυνότητα και σεβασμό στην ολότητα του ανθρώπου, δύναται να ανανεώσει ουσιαστικά το μάθημα των Θρησκευτικών και να το καταστήσει χώρο αυθεντικής συνάντησης γνώσης, ζωής και νοήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Γκιούρα, Χ. (2018). Εικονικό Μουσείο και μάθηση: Βιωματική προσέγγιση του θρησκευτικού γίνεσθαι. Στο *Προκλήσεις και προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο: Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη.

Gunn, J. A. (2002). *Bergson and his Philosophy*, Blackmask Online.

Δεδούλη, Μ. (χ.χ.). *Βιωματική Μάθηση- Δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης*. <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teychos6/deloudi.PDF> Ημερομηνία πρόσβασης 13.1.2026.

Dewey, J. (1997). *Experience and Education*, Touchstone Edition.

Δημόπουλος, Δ. (2006). *Εφαρμογή Προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με αντικείμενο τη θαλάσσια χελώνα *Caretta Caretta* και στόχο τη δημιουργία θετικών προς αυτήν στάσεων*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φυσικομαθηματική Σχολή, Τμήμα Βιολογίας, Θεσσαλονίκη.

Κάρτσακα, Ε. Συργιάννη, Μ. (2018). Η αξιοποίηση της τέχνης και της αισθητικής εμπειρίας ως μέσο κριτικού μετασχηματισμού των αντιλήψεων για τον «άλλο» και τον «διαφορετικό» στην εκπαιδευτική διαδικασία και πράξη. Στο *Προκλήσεις και Προοπτικές της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη, 211-227

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2017). Η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: Η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ. Στο *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών: Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου* (σσ. 8–12). Θεσσαλονίκη.

Μπακιρτζής, Κ. (2005). «Το βίωμα και η σημασία του». Στο συλλογικό *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, επιμέλεια Α.Δ. Γεωργόπουλος, Gutenberg, Αθήνα, 73-88.

Μπακιρτζής, Κ. (2000). «Προς μία κοινωνιοψυχοπαιδαγωγική θεώρηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», *Πρακτικά του Συνεδρίου: Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης του 21ου αιώνα. Προοπτικές και Δυνατότητες*, Λάρισα, 6-8 Οκτωβρίου 2000, ΥΠΕΠΘ- ΥΠΕΧΩΔΕ, 146-153.

Μπακιρτζής, Κ. (1999). «Προς μία εμπειριακή- βιωματική αντίληψη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης», για την *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*, τ. 15-16, σσ. 10-11,

Μπαλή Δ. (2010). *Μπροστά στις σύγχρονες ανάγκες του μαθήματος των Θρησκευτικών βελτιώνουμε τη διδακτική μας πράξη*, μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική, Αθήνα.

Νικολαΐδη, Κοινωνιολογία= Νικολαΐδης Α. (2007). *Κοινωνιολογία της Θρησκείας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Ντολιοπούλου, Έ. (2005). «Η Βιωματική Προσέγγιση της Μάθησης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία», στο *συλλογικό Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, επιμέλεια Α.Δ. Γεωργόπουλος, Gutenberg, Αθήνα, 89-103.

Owusu, M., & Asare-Danso, S. (2014). Teachers' use of Life Themes pedagogy in Christian Religious Studies: A survey of Senior High Schools in Brong Ahafo Region, Ghana. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(11), 79–85.

Πανταζής Β. (2010). *Διδακτική μεθοδολογία των Θρησκευτικών ως ανθρωπολογικού μαθήματος*, Αθήνα: Παιδαγωγικός Λόγος.

Παπαπέτρου, Κ. (1979). «Η θεολογία και το συναίσθημα», *Προσβάσεις*. Αθήνα, 93-98.

Πορτελάνος Σ. (2015). *Διαπολιτισμική αγωγή και Εκπαίδευση. Φυσικός και Μεταφυσικός Πολιτισμός*, Αθήνα: Εκδόσεις Έννοια.

Ράπτης, Ν. (2000). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή. Το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών*, Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα.

Schutz, P. A., Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*, Elsevier.

Σπινθάκη, Α. (2014). Η συμβολή του Εκπαιδευτικού Δράματος στη διαδικασία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, της λειτουργικής επικοινωνίας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Ζ. Παπαναούμ & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών* (σσ. 1-12).

Συργιάννη, Μ. (2017). Πλαίσιο και στοιχεία αξιολόγησης των μαθητών στο νέο Πρόγραμμα Θρησκευτικών στο Λύκειο. Στο *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*, Θεσσαλονίκη, 85-91.

Φίλλιπς, Ν. (2005). *Η Συμβολή της Βιωματικής Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη Κοινωνικών Ικανοτήτων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Αθήνα.

Zahavi, D. (1994). «Husserl's Phenomenology of the Body», *Études Phénomologiques*, No 19, 63-84.

Χαρίσης, Α. (2017). Στόχοι του συναισθηματικού τομέα στο μάθημα των θρησκευτικών: διδακτική μεθοδολογία και αξιολόγηση. Στο *Διδακτικές Προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών. Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Θεολογικού Συνεδρίου*, 92-99,

Χατζηνικολάου, Ν. Μητρ. Μεσογαίας & Λαυρεωτικής, *Η αυθεντικότητα στο βίωμα του σύγχρονου Χριστιανού* [http://albanaki.blogspot.com/2016/09/blog-post_27.html]. Ημερομηνία πρόσβασης 13.1.2026. Ημερομηνία δημοσίευσης 22.9.2016.

ISSN 2945-0683