Είδη γνώσης στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα του θρησκευτικού μαθήματος (1996, 2010, 2016/2019) δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο: Συνέχειες, μετατοπίσεις, και αμφιταλαντεύσεις

Νικολέττα Χρυσοστόμου* & Σταυρούλα Φιλίππου**

Περιληψη

Ένα από τα ζητήματα που απασχολεί έντονα τη θεωρητική κοινωνιολογική έρευνα των αναλυτικών προγραμμάτων (ΑΠ) αφορά στο κατά πόσο η έμφαση σε αυτά μετατοπίζεται κατά τις τελευταίες δεκαετίες προς γενικές δεξιότητες και ικανότητες παρά σε εξειδικευμένη ακαδημαϊκή γνώση. Η παρούσα εργασία συμβάλλει σε αυτή τη συζήτηση αναλύοντας τα επίσημα ΑΠ του θρησκευτικού μαθήματος δημοτικής εκπαίδευσης της Κύπρου στις τρεις τελευταίες εκδοχές τους (1996, 2010, 2016/2019), χαρτογραφώντας τη γνώση με ποιοτική παραγωγική ανάλυση περιεχομένου, αξιοποιώντας τη θεωρία και κοινωνιολογία του ΑΠ ως προς τον τύπο και δομή (παραδοσιακού και νέου τύπου), τα είδη της σχολικής γνώσης από τη σκοπιά του κοινωνικού ρεαλισμού (Future 1, Future 2, Future 3), καθώς και ως προς το χαρακτήρα του θρησκευτικού μαθήματος (ομολογιακός, βιβλικός, πατερικός, πολιτισμικός, διαπολιτισμικός, θρησκειολογικός). Παρόλη τη φαινομενική σταθερότητα της παρουσίας του θρησκευτικού μαθήματος, τα αποτελέσματα αναδεικνύουν συνέχειες, μετατοπίσεις και αμφιταλαντεύσεις, με τα πιο πρόσφατα ΑΠ να παρουσιάζουν έναν ιδιαίτερο πολύπλοκο συνδυασμό ειδών γνώσης και χαρακτήρα του μαθήματος που επιτείνεται από έντονες μετατοπίσεις ως προς τον τύπο και δομή των ΑΠ ως επίσημων κειμένων.

* Υποψήφια Διδάκτωρ, «Αναλυτικά Προγράμματα, Διδασκαλία και Συγκριτική Παιδαγωγική» Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

** Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αναλυτικό Πρόγραμμα και Διδασκαλία Τμήμα Επιστημών της Αγωγής, Πανεπιστήμιο Κύπρου

Τα ευρήματα αυτά συζητώνται ώστε να προβληματοποιήσουν επιχείρηματα που διαβλέπουν την αναδόμηση των ΑΠ ως κειμένων γενικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων ως παγκόσμια τάση.

Λέξεις-κλειδιά: είδη γνώσης, τύποι και δομή αναλυτικών προγραμμάτων, χαρακτήρας θρησκευτικής γνώσης, κοινωνικός ρεαλισμός

1. Εισαγωγή

Η γνώση που περιλαμβάνεται ως περιεχόμενο στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα (ΑΠ) των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων βρίσκεται συχνά στο επίκεντρο ακαδημαϊκών και εκπαιδευτικών συζητήσεων. Οι συζητήσεις αυτές, αν και διαχρονικές διεθνώς (Pinar *κ.ά.,* 2008· Goodson, 2019), φαίνεται να επιτάθηκαν ή να πήραν ιδιαίτερη μορφή κατά το πέρασμα στον 21ο αιώνα, υπό την επίδραση φουτουριστικών, συχνά εργαλειακών, προσεγγίσεων που θεωρούν τη σχολική εκπαίδευση ως μέσο επίλυσης τρεχόντων προβλημάτων και αναγκών της ανθρωπότητας, ιδιαίτερα των οικονομικών (McPhail & Rata, 2016). Οι συζητήσεις αυτές εστιάζουν, μεταξύ άλλων, στο κατά πόσο η έμφαση στα ΑΠ πρέπει να βρίσκεται στην καλλιέργεια γενικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων παρά στην εξειδίκευση σε γνώση στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και άρα, κατ' επέκταση, στο ποια γνωστικά αντικείμενα (πρέπει να) θεωρούνται πιο σημαντικά στα ΑΠ. Στις συζητήσεις αυτές συχνά τονίζεται η πίεση για πόρους (ειδικά χρόνο) σε ένα ήδη «υπερφορτωμένο» ΑΠ (over-crowded curriculum) με καθιερωμένα από νέα ή αναδυόμενα γνωστικά αντικείμενα, ένα επίσης διαχρονικό επιχείρημα (π.χ. Peddiwell, 1939/2004· Loomis, 1939). Διαφορετικά επιχειρήματα ως προς τέτοια ζητήματα πηγάζουν από διαφορετικές υποκείμενες επιστημολογικές και παιδαγωγικές παραδοχές ως προς το τι είναι γνώση και τι σχολική γνώση σε επίσημα ΑΠ διαφορετικών βαθμίδων και γνωστικών αντικειμένων.

Στον παρόν άρθρο εξετάζουμε αυτά τα ζητήματα μέσα από την περίπτωση των Θρησκευτικών ως σχολικού γνωστικού αντικειμένου, εστιάζοντας στον τύπο και δομή των ΑΠ δημοτικής εκπαίδευσης στην Κύπρο και στα είδη γνώσης που περιέχουν. Τα Θρησκευτικά αποτελούν μια ιδιάζουσα περίπτωση γνωστικού αντικειμένου στο ελληνοκυπριακό συγκείμενο, νοουμένου ότι παραμένουν από τα πιο παραδοσιακά/κλασικά γνωστικά αντικείμενα με σταθερή παρουσία σε ΑΠ και ωρολόγια προγράμματα (π.χ. Klerides, 2021) για ιστορικούς λόγους που περιλαμ-

βάνουν τον εθναρχικό ρόλο της (Χριστιανικής Ορθόδοξης) Εκκλησίας στην Κύπρο κατά την Αγγλοκρατία μέσω και της εκπαίδευσης (Persianis, 1978). Εν τούτοις υποστηρίζουμε ότι παρόλη την επιφανειακή συνέχεια και σταθερότητα στο γνωστικό αυτό αντικείμενο ως παρουσία, παρουσιάζονται ενδιαφέρουσες μετατοπίσεις εντός του όταν ιχνηλατήσουμε τα είδη γνώσης κατά την πορεία του στο χρόνο. Σκοπός της εργασίας λοιπόν είναι να πολυπλοκοποιήσουμε τη συζήτηση περί ειδών γνώσης στα ΑΠ μέσα από την περίπτωση των Θρησκευτικών, χαρτογραφώντας τα στις τρεις τελευταίες εκδοχές των επίσημων ΑΠ (1996, 2010, 2016/2019). Τα τρία επίσημα κείμενα προσεγγίστηκαν συνδυάζοντας θεωρητικούς φακούς της θεωρίας και κοινωνιολογίας του ΑΠ όσον αφορά τη μορφή ΑΠ (Βρεττός & Καψάλης, 2011) και τη σχολική γνώση (Young & Muller, 2010) αντίστοιχα, καθώς και διαφορετικές προσεγγίσεις ειδικής διδακτικής που αφορούν τα Θρησκευτικά ως διακριτό γνωστικό αντικείμενο (Πορτελάνος, 2004). Η συγκρότηση του θεωρητικού μας πλαισίου παρουσιάζεται στο πρώτο μέρος του άρθρου, και ακολουθεί η περιγραφή της αξιοποίησής του κατά την ανάλυση των κειμένων. Οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την ανάλυση παρουσιάζονται ανά επίσημο κείμενο και στη συνέχεια συνθετικά, ώστε να συζητηθούν στο πλαίσιο ευρύτερης σχετικής έρευνας στο τελευταίο μέρος του άρθρου.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Τύποι και Δομή Αναλυτικών Προγραμμάτων

Στη μελέτη αυτή το ΑΠ προσεγγίζεται ως επίσημο γραπτό κείμενο, ως το θεσμικό κείμενο με το οποίο το κράτος ως μακρο-εθνικό πεδίο και πλαίσιο νομιμοποιεί ως πρόθεση συγκεκριμένο σκεπτικό, διαδικασία και φιλοσοφία για το εκπαιδευτικό σύστημα στο οποίο αναφέρεται. Αυτή η αναπαράσταση του ΑΠ ως «θεσμικού» τοποθετείται από τον Doyle (1992) μεταξύ της «κοινωνικής» αναπαράστασης (που αφορά σε ευρύτερες προσδοκίες από την εκπαίδευση σε συγκεκριμένα κοινωνικοπολιτικά πλαίσια) και της «διδακτικής» αναπαράστασης (που αφορά τον κόσμο της τάξης και διδασκαλίας, της αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών-παιδιών). Το «θεσμικό» ΑΠ μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ως «προγραμματικό» κείμενο. Ανάλογα με τη δομή και έκτασή του, οι Βρεττός και Καψάλης (2011) διακρίνουν μεταξύ παραδοσιακού τύπου «αναλυτικό πρόγραμμα» και νέου

τύπου «curriculum», ο καθένας από τους οποίους τύπους προϋποθέτει και συνδέεται ιστορικά με διαφορετικού είδους επαγγελματισμό από τους/τις εκπαιδευτικούς. Το νέο τύπου «curriculum» (που αναδύθηκε κυρίως από τα αρχικά στάδια της βορειοαμερικάνικης παράδοσης κατά την διαμόρφωση του πεδίου μελέτης των ΑΠ), καθορίζεται ως επίσημο εργαλείο με λεπτομερώς καθοδηγητικές αρχές και συγκριμένους σκοπούς, στόχους διδασκαλίας, περιεχόμενο, τρόπους μεθοδολογίας και αξιολόγησης σχετικά έτοιμους προς εφαρμογή από τις εκπαιδευτικούς. Αυτή η μορφή ΑΠ έχει τύχει κριτικής (π.χ. Apple, 1978· Assunção Flores, 2016· Luke, Woods, & Weir, 2012) διότι «παράγει» έναν περιορισμένο-τεχνοκρατικό επαγγελματικό ρόλο πιστής εφαρμογής από τους/τις εκπαιδευτικούς ενός ΑΠ που σχεδίασαν άλλοι/ες ως «ειδικοί/ές». Αντίθετα, το «αναλυτικό πρόγραμμα» όπως εννοιολογήθηκε στην ευρωπαϊκή γερμανόφωνη παράδοση λαμβάνει μορφή κατευθυντήριων, μόνο, γραμμών για την επιλογή θεμάτων διδασκαλίας, αποδεσμεύει τη διδακτική στα πλαίσια ερμηνείας της από κάθε εκπαιδευτικό, διανοίγοντας έτσι πλατύτερα περιθώρια επαγγελματικής αυτονομίας εντός των συγκεκριμένων κατευθυντήριων γραμμών (Westbury, Hopmann & Riquarts, 2000). Το παραδοσιακού τύπου ΑΠ, ως επίσημο κείμενο, αναφέρεται κυρίως στα περιεχόμενα της διδασκαλίας, τα οποία αναμένεται με τον κατάλληλο μετασχηματισμό και νοηματοδότηση από τους/τις εκπαιδευτικούς να λειτουργούν ως μορφωτικά αγαθά προς υλοποίηση των ευρύτερων σκοπών της εκπαίδευσης (Βρεττός και Καψάλης, 2011). Αν και ιστορικά έχουν εμφανιστεί προγραμματικά ΑΠ με διαφορετικές μορφές και δομή, φαίνεται να αποτελεί κυρίαρχη τάση σήμερα ως επίσημα κείμενα να περιλαμβάνουν: τη λογική-φιλοσοφία που τα διέπει, τους γενικούς σκοπούς και ειδικούς στόχους, τι πρέπει να διδαχθεί ως περιεχόμενο προοδευτικά, με ποια μεθοδολογία και πώς να αξιολογηθεί, για κάθε γνωστικό αντικείμενο ή/και βαθμίδα (Τσάφος, 2014). Παρόλη αυτή την κοινή τάση, εντοπίζονται διαφορές, για παράδειγμα, μεταξύ πλαισίων ως προς το πόσο ρυθμιστικό και δεσμευτικό είναι το ΑΠ ως θεσμικό-προγραμματικό κείμενο ανάλογα με την τεχνική μορφή που παίρνει και η οποία, αντίστοιχα, προϋποθέτει διαφορετικού είδους εκπαιδευτικό επαγγελματισμό (Luke, Woods, & Weir, 2012). Διαφαίνεται επίσης μια διεθνής τάση τυποποίησης των ΑΠ και στενότερης σύνδεσής τους με την αξιολόγηση και «επιδόσεις» των μαθητών/τριών, διαδικασία η οποία επηρεάζει κυκλικά και την τεχνική μορφή τους (Priestley & Biesta, 2013· Priestley & Sinnema, 2014), αφού προκρίνει τον έλεγχο των ΑΠ ως «προϊόντος» παρά ως «διαδικασίας» από το κράτος (Hopmann, 2003).

Συζητήσεις ως προς τον τύπο και τη δομή των ΑΠ αλληλεπιδρούν και με συζητήσεις ως προς το πώς εννοιολογείται το περιεχόμενό τους και ειδικά η σχολική γνώση σε αυτά, όπως αναλύεται στη συνέχεια.

2.2. Είδη Γνώσης στα ΑΠ

Η συμβολή της Νέας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο πεδίο των ΑΠ, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο από τη δεκαετία του 1970 στην εξέταση της επαναπλαισίωσης διαφορετικών ειδών γνώσης από άλλα πεδία στο σχολικό πεδίο. Η κοινωνιολογική αυτή οπτική υποστήριξε ότι η γνώση δεν αποτελεί ουδέτερη, στατική, αντικειμενική οντότητα, αλλά κοινωνικά προσδιορισμένη και το ΑΠ αποτελεί κοινωνική κατασκευή και άρα (και) πολιτικό κείμενο (Pinar *κ.ά.,* 2008· Young, 1971· Whitty, 2007· Τσάφος, 2014). Στο πλαίσιο τέτοιων συζητήσεων αναδύθηκε πιο πρόσφατα ο κοινωνικός ρεαλισμός (ΚΡ), ως θεωρία (και πρόταση) διάκρισης μεταξύ ειδών γνώσης, ώστε να επιλέγεται η πιο κατάλληλη σχολική γνώση με βάση και τις συνέπειές τους στο ΑΠ και τη διδασκαλία (Young & Muller, 2010). Οι υποστηρικτές του ΚΡ αντλούν θεωρητικά από Durkheim, ως προς τα είδη της γνώσης, και από τον Bernstein, ως προς τις έννοιες της «αναπλαισίωσης» (recontextualisation) και «ορίων» (boundaries). Συγκεκριμένα, από τον Durkheim αξιοποιήθηκε ιδιαίτερα η διάκριση μεταξύ «βέβηλης γνώσης» (profane), ως πρακτικής, άμεσης και συγκεκριμένης-τοποθετημένης γνώσης, και «ιερής γνώσης» (sacred) ως πρότυπο εννοιολογικής γνώσης με χαρακτήρα (μεταφυσικής) υπέρβασης από το καθημερινό (Zipin, Fataar & Brennan, 2015). Από τον Bernstein η έννοια των «ορίων» είναι ευρύτερη, μας ενδιαφέρει όμως εδώ ειδικά ως προς τη δόμηση και οργάνωση της σχολικής γνώσης σε γνωστικά αντικείμενα και βαθμίδες στα ΑΠ. Συγκεκριμένα αξιοποίησε τη μεταφορά των «ορίων» μεταξύ του επιστημονικού και σχολικού πεδίου για να αναλύσει τις διαδικασίες αναπλαισίωσης της σχολικής γνώσης, δηλαδή μεταφοράς και ερμηνείας της γνώσης «από τους ακαδημαϊκούς και ερευνητικούς χώρους όπου παράγεται, στο σχολείο, το οποίο αποτελεί το πεδίο αναπαραγωγής της» (Τσάφος, 2014, σελ. 255) ως μη ουδέτερες διαδικασίες επιλογής και ιεράρχησής της.

Συγκεκριμένα, η θεωρία του κοινωνικού ρεαλισμού διακρίνει μεταξύ τριών τύπων γνώσης που αντιστοιχούν σε «εκπαιδευτικά σενάρια του μέλλοντος» («Future 1», «Future 2» και «Future 3») (Young & Muller, 2010). Προκρίνει το 3ο εκπαιδευτικό σενάριο κατά το οποίο το ΑΠ χρειάζεται να

δομείται κυρίως στη βάση των καθιερωμένων ως αξιόλογων γνωστικών αντικειμένων (σημείο στο οποίο περιορίζεται το 1ο εκπαιδευτικό σενάριο), που να αντλούν όμως από εξειδικευμένη ακαδημαϊκή γνώση από σχετικά επιστημονικά πεδία *και* τις καθιερωμένες έννοιες και μεθοδολογίες τους. Έτσι στο 3ο εκπαιδευτικό σενάριο η γνώση αναγνωρίζεται τόσο ως σύνολα εννοιών όσο και ως μέθοδοι εμπειρικής εξερεύνησής τους στα οποία αναμένεται να μυηθούν τα παιδιά (Young & Muller, 2010). Τέτοια γνώση είναι για τον κοινωνικό ρεαλισμό επίσης σαφώς διακριτή από το εκπαιδευτικό σενάριο 2, που περιλαμβάνει τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής που φέρουν οι μαθητές/τριες στο σχολείο, τονίζοντας την ενίσχυση των «ορίων» μεταξύ σχολικής και μη σχολικής γνώσης, μεταξύ ακαδημαϊκής και καθημερινής γνώσης, υποστηρίζοντας τον περιορισμό των «οριζόντιων» ή «γενικών δεξιοτήτων/ικανοτήτων» στο ΑΠ που αντλούνται από την καθημερινή γνώση, διότι το απομακρύνουν από τα σχετικά ακαδημαϊκά, εξειδικευμένα επιστημονικά πεδία και τις επιστημολογικά ευαίσθητες δυνατότητες θέασης του κόσμου που δίνουν στα παιδιά (Young & Muller, 2010). Πιο κάτω εξετάζονται οι τρεις τύποι γνώσης εκτεταμένα, μια και αποτέλεσαν τη βασική θεώρηση ανάλυσης των κειμένων ΑΠ στην παρούσα διερεύνηση.

Η γνώση τύπου Future 1 θεωρείται ως η κυρίαρχη γνώση, ως παράδοση και συχνά τυγχάνει αναφοράς ως «γνώση των ισχυρών» (knowledge of the powerful). Εννοιολογείται ως υπο-κοινωνικοποιημένη (δεδομένη) γνώση, ως πρότυπο (canon), με σταθερά όρια. Τα όρια καθορίζονται από κοινωνικές επιταγές, οι οποίες υπερισχύουν και αποκρύπτουν τις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής της γνώσης, τον εγγενή δυναμισμό της, την αναπαραγωγή της και το ότι υπόκειται πάντα σε αλλαγή (Adolfsson, 2018· Morgan, Hordern & Hoadley, 2019· Young & Muller, 2010). Τα ΑΠ που σχεδιάζονται στη βάση της γνώσης τύπου Future 1 έχουν αυστηρά οριοθετημένη και ρυθμισμένη δομή μεταξύ, αλλά και εντός γνωστικών αντικειμένων, με δεδομένο και πέραν αμφισβήτησης αξιόλογο περιεχόμενο. Η γνώση τύπου Future 2, αντίθετα, ορίζεται ως η καθημερινή, πρακτική, διαδικαστική γνώση, η οποία δεν οδηγεί σε επεξηγήσεις ή γενικεύσεις (Young, 2011· Young & Muller, 2010). Αναφέρεται σε καθημερινές γνώσεις που αποκτούν τα παιδιά στο περιβάλλον τους, που τους επιτρέπουν να κατανοούν τον κόσμο σε σχέση με πολύ συγκεκριμένα πλαίσια εντός του φάσματος των εμπειριών της προσωπικής τους ζωής (Young, 2011). Θεωρείται από τους κοινωνικούς ρεαλιστές ως μια «υπερ-κοινωνικοποιημένη» μορφή γνώσης, διότι πηγάζει από τις ποικίλες κοινωνικοπολιτισμικές

εμπειρίες των παιδιών, δίνει έμφαση στην ταυτότητα, κοινότητα και πρακτικές αυτών που την αποκτούν και άρα ποικίλλει στο χώρο και το χρόνο, ενώ δεν εστιάζει σε θέματα επιστημολογίας. Η δομή των ΑΠ που σχεδιάζονται στη βάση της γνώσης τύπου Future 2, χαρακτηρίζεται από απουσία ή χαλαρότητα ορίων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων καθώς και μεταξύ της σχολικής και καθημερινής γνώσης, αφού το περιεχόμενό τους καθορίζεται σε γενικές δεξιότητες και αποτελέσματα και πηγάζει επαγωγικά από τις εμπειρίες των μανθανόντων (Young & Muller, 2010). Οι Young και Muller (2010) μέσα από την κριτική και ανάλυση της γνώσης τύπου Future 1 και 2, προτείνουν τη γνώση τύπου Future 3. Η τελευταία αναγνωρίζει συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες (ιστορικές και συγκειμενικές) καθώς και τη «διατήρηση ορίων» (boundary maintenance) και «υπέρβαση/διασταύρωση ορίων» (boundary crossing) μεταξύ εξειδικευμένων τομέων γνώσης, ως βάση για την παραγωγή και απόκτηση νέας γνώσης, καθώς και της ανθρώπινης προόδου. Οι Young και Muller ονοματίζουν τη γνώση τύπου Future 3 ως «ισχυρή γνώση» (powerful knowledge), προσδιορίζοντάς την ως θεωρητική, επιστημονικά θεμελιωμένη που αποκτάται στο σχολείο, αλλά πηγάζει από αντίστοιχα ή σχετικά ακαδημαϊκά πεδία και την επιστημολογία τους. Ως τέτοια παρέχει γενικεύσεις, αξιόπιστες εξηγήσεις, νέους τρόπους σκέψης και σχετίζεται με καθολικές, για τα επιστημονικά πεδία, αξίες (Young, 2011). Περιλαμβάνει έννοιες και διαδικασίες από τα επιστημονικά πεδία που σχετίζονται με τα γνωστικά αντικείμενα, και μέσα από πρακτικές δραστηριότητες ενθαρρύνει την εφαρμογή τους για επεξήγηση ή επίλυση προβλημάτων (Young, 2014). Μέσω της «ισχυρής γνώσης» Future 3 οι μαθητές/τριες ενισχύονται, καθίστανται πιο «ισχυροί», διότι επεκτείνουν την προσωπική, καθημερινή εμπειρία τους και προχωρούν σε παρατηρήσεις και γενικεύσεις αντλώντας από την επιστημολογία και μεθοδολογία των διαφόρων ακαδημαϊκών πεδίων που επαναπλαισιώνονται ως σχολικά γνωστικά αντικείμενα στο ΑΠ (Young & Muller 2010· Young, 2011). Τα ΑΠ που σχεδιάζονται στη βάση της γνώσης τύπου Future 3 τονίζουν το συνεχιζόμενο ρόλο των «πειθαρχικών ορίων» (disciplinary boundaries), όπως χρησιμοποιήθηκαν από τον Bernstein για καθορισμό της εξειδικευμένης γνώσης κάθε επιστημονικού πεδίου και διάκρισή της από εκείνην άλλων πεδίων. Η δομή τους προσανατολίζεται σε έννοιες, δεξιότητες και περιεχόμενο, ενώ ταυτόχρονα αναγνωρίζεται ότι η γνώση είναι δυναμική και σε εξέλιξη (Morgan, Hordern & Hoadley, 2019) και σχετίζεται αμοιβαία με την κοινωνία, ως προς το πώς αναδύονται και διαμορφώνονται τα επιστημονικά πεδία.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα ιχνηλατηθούν αυτοί οι τρεις τύποι γνώσης στα ΑΠ των Θρησκευτικών Δημοτικής (1996, 2010, 2016/2019), σε σχέση όμως και με ποιες προσεγγίσεις, οι οποίες αφορούν ειδικά τα Θρησκευτικά ως γνωστικό αντικείμενο, εντοπίζονται σε αυτά και οι οποίες περιγράφονται πιο κάτω.

2.3. Προσεγγίσεις στη διδασκαλία των θρησκευτικών

Το μάθημα των Θρησκευτικών, διατήρησε σημαντική θέση ως μεσαιωνικό κατάλοιπο στα πρώτα νεωτερικά ΑΠ μαζικής σχολειοποιημένης εκπαίδευσης, και αναμενόταν να συμβάλει στην ηθικοποίηση του μαθητή εντός ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου που επίσης διατήρησε τον προνεωτερικό του φρονηματιστικό προσανατολισμό (Τσάφος, 2014), παρόλες τις ταυτόχρονες και αμφιταλαντευόμενες τάσεις για εκκοσμίκευση του σχολείου ανά τον κόσμο (Cha, Wong & Meyer, 1992). Επιπλέον, ιστορικές μελέτες του ΑΠ αναδεικνύουν τις βαθιά διαπλεκόμενες του «ρίζες», ειδικά στην περίπτωση του δημοτικού σχολείου, με τη θρησκεία και τη φιλανθρωπία στην Ευρώπη (Hamilton, 1989), αν και στην Κύπρο η διασύνδεση αυτή διατηρήθηκε έντονα και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, νοουμένου ότι αυτή ήταν υπό το (μεγαλύτερο) έλεγχο της Εκκλησίας παρά της (αποικιακής) κυβέρνησης κατά την Αγγλοκρατία (Persianis, 1978). Αρκετή βιβλιογραφία που αντλεί από κριτική θεωρία και εννοιολογεί το ΑΠ ως πολιτικό κείμενο συχνά αποδομεί το μάθημα ως προς το ρόλο του στην εξάπλωση και καθιέρωση της κυρίαρχης θρησκευτικής και ηθικής ιδεολογίας στο πλαίσιο του εθνοποιητικού ρόλου του σχολείου (βλ. Pinar *κ.ά.,* 2008). Εν τούτοις μετανεωτεριστικές προσεγγίσεις στα ΑΠ υποστηρίζουν την αρχή αναγνώρισης της ανθρώπινης ανάγκης για πνευματικότητα στις διαφορετικές μορφές της και άρα και τη συμπερίληψη ηθικών και πνευματικών ζητημάτων στα ΑΠ (π.χ. Wilson Baptist, 2002· Morris, 2016). Μετατοπίζουν έτσι τη συζήτηση στη φύση του μαθήματος, ιδιαίτερα στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικότητας και ρευστότητας του έθνους-κράτους, παρά στην κατάργησή του. Στο πλαίσιο τέτοιας συζήτησης έχουν αναδειχθεί ποικιλία «μοντέλων» ή «τύπων» ΑΠ για τα Θρησκευτικά, με βασικό το δίπολο, όπως αναφέρει ο Diez de Velasco (2007), μεταξύ ομολογιακού (που διδάσκει πιστεύω και δόγματα μιας συγκεκριμένης θρησκευτικής κοινότητας) και μη ομολογιακού (που διδάσκει τη θρησκεία ως κυρίως πολιτισμικό φαινόμενο) χαρακτήρα του μαθήματος. Ο Diez de Velasco

(2007) χαρακτηρίζει το δίπολο αυτό ως μη παραγωγικό υπό την έννοια ότι υπεραπλουστεύει ένα πολύπλοκο τοπίο γνώσης, χωρίς μάλιστα να λαμβάνει υπόψη το εκάστοτε συγκείμενο, όπως τονίζει και η Papastephanou (2005). Επιχειρώντας να λάβει υπόψη ακριβώς αυτό ο Diez de Velasco (2007) προτείνει μια ταξινόμηση μεταξύ τεσσάρων μοντέλων: το θεοκρατικό, της επίσημης θρησκείας, το κοσμικό και το πολύ-θρησκευτικό μοντέλο, με κριτήριο την ενδεχόμενη συμβολή τους σε μια παιδαγωγική της ειρήνης. Απόπειρες χαρτογράφησης του μαθήματος και του χαρακτήρα του αξιοποιώντας τέτοια μοντέλα ή τύπους αναδεικνύουν, πώς διαφέρουν ή και συνυπάρχουν σε ΑΠ και διδασκαλία σε διαφορετικά συγκείμενα (βλ. π.χ. Antera, 2020· Blinkova & Vermeer, 2018· Zembylas, Loukaidis, Antoniou & Antoniou, 2019).

Αναγνωρίζοντας τη ρευστότητα του τοπικού, ευρωπαϊκού και διεθνούς συγκειμένου, ο Πορτελάνος (2004), αναφερόμενος στο ελληνικό πλαίσιο, προτείνει όπως το θρησκευτικό μάθημα καταστεί «ολιστικό», δηλαδή να συνδυάζει στοιχεία «βιβλικού», «ομολογιακού» «πατερικού», «πολιτισμικού» και «θρησκειολογικού» χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, βιβλικό χαρακτήρα το μάθημα θεωρείται ότι έχει όταν δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο της Αγίας Γραφής ή Βίβλου, ως σύνολο θεόπνευστων βιβλίων, τα οποία καταγράφουν την «αποκαλυμμένη Αλήθεια». Η χρήση κειμένων των Πατέρων της Εκκλησίας, τα οποία ερμηνεύουν τον τρόπο που το βιβλικό περιεχόμενο μπορεί να βιώνεται στην καθημερινή ζωή, προσδίδει στο θρησκευτικό μάθημα πατερικό χαρακτήρα. Η αξία και αίσθηση των πατερικών κειμένων ο Πορτελάνος (2004) θεωρεί ότι γίνεται εντονότερα αντιληπτή όταν το μάθημα λαμβάνει ομολογιακό χαρακτήρα, όταν δηλαδή βασίζεται στη γνώση της ιστορίας της Θεολογίας και την εμπειρία της πίστεως συγκεκριμένου θρησκεύματος, δηλαδή στο ελληνικό συγκείμενο, ως σημείο αναφοράς του συγγραφέα, του Ορθόδοξου Χριστιανισμού. Όταν η έμφαση μετατοπίζεται στη γνώση και εμπειρία ενός πολιτισμού με συγκεκριμένη θρησκευτική συνείδηση και εμπειρία (ήθη, έθιμα, αξίες, παραδόσεις, ποίηση, τέχνη, βίοι αγίων, πατερικά κείμενα κ.α.), το μάθημα θεωρείται ότι λαμβάνει πολιτισμικό χαρακτήρα. Ταυτόχρονα κατά τον Πορτελάνο (2004) η δυναμική της θρησκείας, με το διαχρονικό και καθολικό περιεχόμενό της, μπορεί να στηρίζει τη διαπολιτισμικότητα, ως σχέση, αλληλεπίδραση, διαλεκτική και ειρηνική συνύπαρξη διάφορων πολιτισμών-κληρονομιών, καθώς και επικοινωνία ετερογενών ηθικών στοιχείων· όταν ισχύει αυτό, τότε θεωρείται σε αυτή την τυπολογία ότι το θρησκευτικό μάθημα αποκτά διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Τέλος, όταν δίνεται έμφαση

στη διδασκαλία διαφόρων θρησκειών, τότε το θρησκευτικό μάθημα έχει θρησκειολογικό χαρακτήρα, ο οποίος οριοθετεί τον ανθρώπινο πόθο για ένωση με το θείο ως οικουμενικό και προβάλλει τη συγγένεια σε αξίες διαφόρων θρησκειών. Ο Πορτελάνος (2004) καταλήγει εισηγούμενος μια ολιστική προσέγγιση του μαθήματος, δηλαδή το θρησκευτικό μάθημα να λαμβάνει μια συνδυαστική μορφή, με συμπερίληψη όλων των πιο πάνω «χαρακτήρων» του μαθήματος. Κατά πόσο, και εάν ναι, πώς, αυτοί οι «χαρακτήρες» συνυπάρχουν σε σχέση και με τα είδη γνώσης που περιγράφηκαν πιο πάνω ήταν το βασικό ερώτημα της ανάλυσης των επίσημων ΑΠ ως δεδομένων, διαδικασία η οποία περιγράφεται στη συνέχεια.

3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

3.1. Σκοπός, Ερευνητικά Ερωτήματα και Διαδικασία Ανάλυσης

Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση του τύπου και δομής ΑΠ καθώς και των τύπων και χαρακτήρων γνώσης στα τρία πιο πρόσφατα επίσημα ΑΠ Θρησκευτικών (1996, 2010, 2016/2019) για τη Δημοτική Εκπαίδευση στην Κύπρο, καθώς και η ανάδειξη ενδεχόμενων ζητημάτων συνεχειών και μετατοπίσεων σε αυτά. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας διερεύνησης ήταν: α) ποια μορφή και δομή λαμβάνουν τα ΑΠ και ποια είδη και χαρακτήρες γνώσης του θρησκευτικού μαθήματος εμφανίζονται σε αυτά; και β) ποιες συνέχειες και μετατοπίσεις αναδύονται σε αυτά, τόσο ως προς τους τύπους και δομή ΑΠ όσο και ως προς τα είδη και χαρακτήρες γνώσης Θρησκευτικών;

Για την ανάλυση των επίσημων ΑΠ υιοθετήθηκε ποιοτική παραγωγική ανάλυση περιεχομένου (Τσιώλης, 2014), αφού τα κείμενα κωδικοποιήθηκαν αρχικά με αξιοποίηση της διάκρισης μεταξύ παραδοσιακού τύπου «αναλυτικό πρόγραμμα» και νέου τύπου «curriculum» (Βρεττός & Καψάλης, 2011) και στη συνέχεια μεταξύ των τριών ειδών γνώσης (Future 1, Future 2, Future 3) της κοινωνικής ρεαλιστικής θεώρησης της γνώσης (Young & Muller, 2010) ως προϋπαρχουσών κατηγοριών. Συγκεκριμένα η «Future 1» ως αυστηρά δεδομένη/προκαθορισμένη κυρίαρχη γνώση (παράδοσης), που να συνδέεται αυστηρά με επιστημονικά πεδία, κυρίως της ΟΧ Θεολογίας και Θρησκειολογίας· η «Future 2», ως καθημερινή – εμπειρική γνώση, η οποία βασίζεται σε θρησκευτικές και άλλες καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και η «Future 3», ως ισχυρή - εξειδικευμένη γνώ-

ση (έννοιες, δεξιότητες, εξειδικευμένο περιεχόμενο) η οποία συνδέεται μεν με επιστημονικά πεδία της Θεολογίας ΟΧ και Θρησκειολογίας, αλλά πλαισιώνεται σε σχέση με σχετική εμπειρική γνώση των παιδιών και την επιστημολογικά ενημερωμένη διερεύνησή της. Ταυτόχρονα αξιοποιήθηκαν ως κώδικες οι κατηγορίες από τον Πορτελάνο (2004) («ομολογιακός», «βιβλικός», «πατερικός», «πολιτισμικός», «διαπολιτισμικός» και «θρησκειολογικός» χαρακτήρας), ώστε να χαρτογραφηθεί ο χαρακτήρας του μαθήματος παράλληλα, και ως σε αλληλεπίδραση με, τους τρεις τύπους γνώσης από τη θεωρία του ΚΡ. Μέσα από αυτό το συνδυασμό κωδικών ιχνηλατήθηκαν σταδιακά και οι συνέχειες, μετατοπίσεις και αμφιταλαντεύσεις στα είδη και χαρακτήρα γνώσης στα τρία επίσημα ΑΠ. Τα κείμενα κωδικοποιήθηκαν αρχικά ανεξάρτητα από τις ερευνήτριες και στην πορεία οριστικοποιήθηκαν τα νοήματα που αποδίδονταν στους κωδικούς μετά από συζήτηση όπου υπήρχαν αρχικές διαφορές.

3.2. Πηγές Δεδομένων: ΑΠ Δημοτικής Εκπαίδευσης (1996, 2010, 2016/2019)

Η ανάλυση επικεντρώθηκε στο επίσημο ΑΠ του θρησκευτικού μαθήματος, με δείγμα τα τρία πιο πρόσφατα κείμενα ΑΠ (1996, 2010, 2016/2019) δημοτικής εκπαίδευσης της Κυπριακής Δημοκρατίας. Ο φορέας παραγωγής και των τριών κειμένων είναι το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού[1] (ΥΠΠ) και στη συνέχεια σχολιάζουμε με συντομία την «ταυτότητά» τους όπως αποτυπώνεται ως προς το ποιοι εργάστηκαν στη συγγραφή τους, ως ερμηνευτικό πλαίσιο της ανάλυσης σε σχέση με τον τύπο ΑΠ αλλά και τα είδη γνώσης που περιλαμβάνουν. Στο κείμενο του 1996 (ελαφρώς αναθεωρημένο από το αρχικό του 1994) αναφέρεται ότι εργάστηκαν (σε διαφορετικές φάσεις) ο διευθυντής (οι οποίοι κατονομάζονται στη βάση της περιόδου που κατείχαν τη θέση), πρώτοι λειτουργοί, και επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης, ενδοτμηματικές επιτροπές, λειτουργοί της Υπηρεσίας Ανάπτυξης Προγραμμάτων καθώς και εκπρόσωποι της συνδικαλιστικής οργάνωσης δασκάλων (ΠΟΕΔ), Παιδαγωγικής Ακαδημίας και Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, μέσης εκπαίδευσης, οργάνωσης επιθεωρη-

1. Το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας από τις 15 Μαρτίου 2019 και έπειτα. Ως εκ τούτου, στις αναφορές για δημοσιεύσεις του πριν και μετά από την ημερομηνία αυτή χρησιμοποιούνται τα ακρώνυμα ΥΠΠ και ΥΠΠΑΝ αντίστοιχα.

τών και συνομοσπονδίας γονέων δημοτικής εκπαίδευσης. Το ΑΠ (2010) διαμορφώθηκε από επιτροπή που αποτελούνταν από διορισμένους από το ΥΠΠ ακαδημαϊκούς από Ελλάδα και Κύπρο και μάχιμους εκπαιδευτικούς (πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης), τα ονόματα των οποίων αναγράφονται στο τέλος του κειμένου ανά γνωστικό αντικείμενο, αφού στις επιτροπές ζητήθηκε εθελοντική συμμετοχή εκπαιδευτικών, κάτι που δεν συνέβηκε το 1996 και 2016. Πιο συγκεκριμένα, την επιτροπή των Θρησκευτικών του 2010 στελέχωσαν ένας ακαδημαϊκός από το Πανεπιστήμιο Κύπρου και ένας Σύμβουλος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ελλάδας, ένας συντονιστής του ΥΠΠ, ένας Επιθεωρητής Δημοτικής, δύο Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης και 12 εκπαιδευτικοί Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (ΥΠΠ, 2010, σσ. 306-307· Ντουρής, 2013). Τέλος, κατά την αναδόμηση των ΑΠ (2016) στη μορφή Δεικτών Επιτυχίας και Επάρκειας (ΔΕΕ) συμμετείχαν γενικότερα ακαδημαϊκοί, ως επιστημονικοί υπεύθυνοι, υπεύθυνοι Επιθεωρητές του Υπουργείου Παιδείας και αποσπασμένοι εκπαιδευτικοί ειδικά για το κάθε γνωστικό αντικείμενο, συμπεριλαμβανομένων και των Θρησκευτικών (ΥΠΠΑΝ, 2020), χωρίς να κατονομάζονται. Αυτά τα πιο πρόσφατα κείμενα ΑΠ εκδόθηκαν μόνο ηλεκτρονικά με ανάρτησή τους στην ιστοσελίδα του ΥΠΠΑΝ όπου παραμένουν διαθέσιμα και επικαιροποιούνται κατά καιρούς (κυρίως το 2019).

4. Διαπιστώσεις και ευρήματα

4.1. Τύπος και δομή των κειμένων ΑΠ

Οι όροι που χρησιμοποιούνται για το γνωστικό αντικείμενο στο κάθε κείμενο (βλ. Πίνακα 1) είναι ενδεικτικός και οδήγησε σε κάποιες πρώτες διαπιστώσεις σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο ΑΠ του 1996, που αφορά μόνο τη δημοτική εκπαίδευση, το γνωστικό αντικείμενο κατονομάζεται ως «Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή» και υπάγεται στην ευρύτερη κατηγορία «Κοινωνικά Θέματα» (μαζί με τα Σπουδή Περιβάλλοντος, Ιστορία, Γεωγραφία και Αγωγή του Πολίτη). Στα ΑΠ του 2010 και 2016 το γνωστικό αντικείμενο κατονομάζεται ως «Θρησκευτικά» και δεν υπάγεται σε κάποια κατηγορία μαθημάτων. Το κείμενο του ΑΠ (2010) αφορά πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μέχρι και την Α' Λυκείου), ενώ το κείμενο του ΑΠ (2016/2019)[2] συγκροτείται

2. Το κείμενο των ΑΠ αναδομήθηκε το 2016 ώστε να περιλαμβάνει (εκτός από Γενικό Σκοπό, Γενικό Σκοπό κατά τάξη, Περιεχόμενο (Θεματικές Ενότητες), Μεθοδολογία, Αξιο-

από διαφορετικά κείμενα για τις δύο βαθμίδες, με κοινό όμως έγγραφο ως προς τη φιλοσοφία όλου του ΑΠ για όλα τα γνωστικά αντικείμενα.

Πίνακας 1: *Χαρτογράφηση τύπου και δομής κειμένων ΑΠ θρησκευτικού μαθήματος*

Έτος	ΑΠ (1996)	ΑΠ (2010)	ΑΠ (2016/2019)
Ονομασία Γνωστικού Αντικειμένου	«Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή» («Κοινωνικά Θέματα»)	«Θρησκευτικά»	«Θρησκευτικά»
Βαθμίδα	Δημοτική Εκπαίδευση	Δημοτικό, Γυμνάσιο, Α΄ Λυκείου	Δημοτική Εκπαίδευση
Τίτλος	Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή	Θρησκευτικά	Θρησκευτικά
Φιλοσοφία	Γενική και Ειδική για Κοινωνικά Θέματα	Γενική και Ειδική για Θρησκευτικά	Γενική για όλο το ΑΠ
Σκοπός	Ειδικός για Θρησκευτικά Δημοτικής	Ειδικός για Θρησκευτικά	Ειδικός για Θρησκευτικά Δημοτικής και ανά τάξη
Στόχοι	Ειδικοί για Θρησκευτικά Δημοτικής	Ειδικοί για Θρησκευτικά	–
Μεθοδολογία	Γενική για δημοτική και για Κοινωνικά Θέματα	Ειδική για Θρησκευτικά	Ειδική για Θρησκευτικά Δημοτικής
Αξιολόγηση	Γενική για Δημοτική	Ειδική για Θρησκευτικά	Ειδική για Θρησκευτικά Δημοτικής
Έκταση	5 από 183 σελίδες (έντυπη μορφή)	17 από 633 σελίδες (έντυπη & ηλεκτρονική μορφή)	109 από 1690 σελίδες (ηλεκτρονική μορφή)
Δομή-Περιεχόμενα	Σκοποί Στόχοι Περίγραμμα Ύλης	Εισαγωγή Δομή (3 βασικοί άξονες), Θεματικές Περιοχές, Στόχοι & Δείκτες Επιτυχίας, Μεθοδολογία, Αξιολόγηση	Δείκτες Επιτυχίας-Επάρκειας, Γενικός Σκοπός του Μαθήματος Γενικός Σκοπός κατά τάξη Περιεχόμενο (Θεματικές Ενότητες) Μεθοδολογία Αξιολόγηση

λόγηση) και Δείκτες Επιτυχίας – Επάρκειας (ΔΕΕ). Οι ΔΕΕ επικαιροποιήθηκαν το 2019 με μικρές αλλαγές στην ονομασία ενοτήτων, την αντιστροφή σειράς ενοτήτων, και την προσθαφαίρεση μικρού αριθμού δεικτών επιτυχίας – επάρκειας. Συνεπώς ήταν αυτοί οι οποίοι έτυχαν ανάλυσης στην παρούσα εργασία και για αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται και τα δύο έτη όταν γίνεται αναφορά στην τρίτη έκδοση των ΑΠ 2016/2019.

Όπως φαίνεται πιο πάνω, και στα τρία ΑΠ υπάρχει στην αρχή ένα γενικευμένο κείμενο φιλοσοφίας που αφορά όλα τα γνωστικά αντικείμενα ή/και τη βαθμίδα, το οποίο δεν περιλήφθηκε στα δεδομένα στην παρούσα εργασία, αναλύθηκε όμως ο σκοπός του θρησκευτικού μαθήματος, ως διακριτού γνωστικού αντικειμένου, ο οποίος παρουσιάζεται ξεχωριστά και στα τρία ΑΠ. Στο ΑΠ (2016/2019) εισάγεται, εκτός από τον γενικό σκοπό ανά γνωστικό αντικείμενο για όλο το δημοτικό και γενικός σκοπός κατά τάξη ξεχωριστά. Οι στόχοι του θρησκευτικού μαθήματος στο ΑΠ (1996) αναγράφονται σε σημεία κάτω από το σκοπό του σε διακριτή ενότητα. Στο ΑΠ (2010) του θρησκευτικού μαθήματος οι κύριοι στόχοι περιλαμβάνονται στην «Εισαγωγή», μαζί με τον σκοπό του μαθήματος, ενώ στο ΑΠ (2016), δεν περιλαμβάνονται στόχοι αλλά αναδομούνται και αναπλαισιώνονται ως δείκτες επιτυχίας δηλ. ως «αξιολογητέο ΑΠ» με διδασκαλία του περιεχομένου το οποίο επίσης αναδομείται και αναπλαισιώνεται ως δείκτες επάρκειας δηλ. ως «διδακτέο ΑΠ» ανά τάξη και θεματική ενότητα (ΥΠΠΑΝ, Αναλυτικά Προγράμματα, Πολιτική Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας, 2021). Όσον αφορά τη «Μεθοδολογία» και «Αξιολόγηση» ως συστατικές ενότητες, στο ΑΠ (1996) δεν υπάρχουν ως διακριτές ειδικά για το θρησκευτικό μάθημα, αλλά ως γενικές ενότητες που αφορούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα για τη δημοτική εκπαίδευση. Ειδικότερα για τα «Κοινωνικά Θέματα» γίνεται γενική αναφορά σε αρχές διδασκαλίας και διδακτικές προσεγγίσεις, για όλα τα επιμέρους μαθήματα που περιλαμβάνουν. Αντίθετα, στα ΑΠ (2010) και ΑΠ (2016/2019) η «Μεθοδολογία» και η «Αξιολόγηση» εισάγονται ως διακριτές ενότητες ειδικής διδακτικής για το θρησκευτικό μάθημα (όπως και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα). Επιπλέον στο ΑΠ (2016/2019) φαίνεται να ενισχύεται ξανά το όριο μεταξύ Θρησκευτικών από άλλα γνωστικά αντικείμενα, αφού εκτός από το γενικό σκοπό που μοιράζονται και οι δύο βαθμίδες για το μάθημα, προστίθεται και διακριτός σκοπός για κάθε βαθμίδα, αλλά και κάθε τάξη εντός τους. Απόρροια της προσθήκης αυτών ως επιπρόσθετων ενοτήτων και της επέκτασης προϋπαρχουσών ενοτήτων (φιλοσοφίας-σκοπών-στόχων-περιεχομένου), ειδικά η μεγαλύτερη ανάλυση σε δείκτες επιτυχίας και επάρκειας στο ΑΠ του (2016/2019), είναι ότι το μέγεθος (του κειμένου του ΑΠ γενικότερα και για το θρησκευτικό μάθημα ειδικότερα) αυξάνεται σημαντικά. Συνεπώς το θρησκευτικό μάθημα καταλαμβάνει το 2,73% το 1996, 2,68% το 2010 και το 6,44% το 2016/2019 της συνολικής έκτασης του ΑΠ.

Διαφαίνεται γενικότερα ότι με τα τρία κείμενα ενισχύεται προοδευτικά η δομή του ΑΠ ως «νέου τύπου» curriculum παρά ως «παραδοσια-

κό» ΑΠ (Βρεττός & Καψάλης, 2011), αφού το 1996 το κείμενο αποτελείται κυρίως από σκοπό, στόχους και περιεχόμενο, ενώ στα επόμενα δύο ΑΠ προστίθενται η μεθοδολογία και αξιολόγηση. Διαπιστώνεται επίσης ότι η προσθήκη αυτή ειδικά ανά γνωστικό αντικείμενο (και άρα και για τα Θρησκευτικά), ενισχύει τα «όρια» μεταξύ γνωστικών αντικειμένων στα ΑΠ δημοτικής εκπαίδευσης, ενίσχυση που τροφοδοτείται από το ότι τα Θρησκευτικά δεν συγκαταλέγονται σε ευρύτερη περιοχή του ΑΠ (Κοινωνικές Σπουδές). Τέλος, στην πιο πρόσφατη εκδοχή του 2016/2019, τα ΑΠ αναδομούνται και τυποποιούνται με αυστηρή και αναλυτική αντιστοιχία μεταξύ στόχων-περιεχομένου, δηλαδή μεταξύ δεικτών επιτυχίας και επάρκειας αντίστοιχα, κάτι το οποίο ισχύει για όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Αναδύεται δηλαδή μια μετατόπιση της δόμησης του επίσημου ΑΠ ως θεσμικού πλαισίου προς υποστήριξη του ΑΠ ως «διαδικασίας» σε πλαίσιο ελέγχου της επίτευξης του ΑΠ ως «προϊόντος» (βλ. Hopmann, 2003). Οι πρώτες αυτές διαπιστώσεις πλαισίωσαν την ανάλυση που ακολούθησε ως προς τα είδη γνώσης και το χαρακτήρα του θρησκευτικού μαθήματος για κάθε ΑΠ ξεχωριστά.

4.2. Είδη Γνώσης και Χαρακτήρας «Θρησκευτικών»

4.2.1. «Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή» στο ΑΠ Δημοτικής Εκπαίδευσης (1996)

Η διατύπωση του σκοπού προσδίδει στο μάθημα ομολογιακό χαρακτήρα, αφού επικεντρώνεται στην Ορθόδοξη Χριστιανική Εκκλησία της οποίας οι μαθητές/τριες στο σύνολό τους θεωρούνται ήδη μέλη: «Οι μαθητές να νιώσουν ότι αποτελούν μέλη της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, να γνωρίσουν τις θεμελιακές αλήθειες του Χριστιανισμού και να βιώνουν τη σχέση αγάπης μεταξύ Θεού και ανθρώπων και των ανθρώπων μεταξύ τους» (ΥΠΠ, 1996, σ. 128). Η γνώση φαίνεται εδώ, αλλά και στους στόχους στη συνέχεια, να εννοιολογείται κυρίως με όρους «Future 1», αφού η θρησκευτική γνώση φαίνεται να αντλείται ως «θεμελιακές αλήθειες» από το πεδίο του Ορθόδοξου Χριστιανισμού (ΟΧ), με ομολογιακό χαρακτήρα, αφού φαίνεται να θεωρείται ως δεδομένη, κυρίαρχη γνώση παράδοσης (canon) για το δημόσιο δημοτικό σχολείο, ακόμα και όταν γίνεται μια προσπάθεια διασύνδεσής της με τη σχέση αγάπης Θεού-ανθρώπων και ανθρώπων μεταξύ τους ως βίωμα στο δεύτερο σκέλος του σκοπού, το

οποίο μπορεί να ερμηνευτεί ως προσπάθεια σύνδεσης με γνώση «Future 2 και 3». Στους στόχους φαίνεται επίσης να διακρίνεται πιο έντονα γνώση «Future 1», αν και σε κάποια σημεία ανιχνεύθηκε να συνδυάζεται και με γνώση «Future 2» ή να δημιουργεί δυνατότητες για γνώση «Future 3». Συγκεκριμένα, ως γνώση «Future 1» με ομολογιακό και πολιτισμικό χαρακτήρα ερμηνεύθηκαν αναφορές από το πεδίο της Θεολογίας, αλλά αποκλειστικά από τη σκοπιά και παράδοση του ΟΧ, που αποσκοπούν στην αποδοχή της παρουσίας και αποκάλυψης του Θεού, στη γνωριμία του προσώπου, της διδασκαλίας και του έργου του Ιησού Χριστού, καθώς και στη γνωριμία με τη λατρευτική ζωή και ιστορία της Εκκλησίας. Ως γνώση «Future 3» ερμηνεύθηκαν σημεία στα οποία συνδυάζονται τέτοιες θεολογικές έννοιες από την παράδοση και Θεολογία του ΟΧ, ως επιστημονικό πεδίο, με τις εμπειρίες των παιδιών ως γνώση «Future 2». Τέτοια στοιχεία περιγράφονται στους στόχους του ΑΠ όταν γίνονται αναφορές σε βίωμα των χριστιανικών αρετών (όπως αγάπη) στη ζωή τους, σε βίωμα της προσευχής στην καθημερινότητά τους, στον σεβασμό των θρησκευτικών αντιλήψεων κάθε ατόμου, καθώς και στην κατανόηση των ηθών και εθίμων του τόπου σε σχέση με την ορθόδοξη πίστη. Τέτοιοι στόχοι μπορεί να ερμηνευτούν ως «Future 3» γνώση, αφού σχετίζονται με καθολικές αξίες (χριστιανικές αρετές) από το πεδίο του ΟΧ, εμπλουτίζοντας τις πολιτισμικές γνώσεις των παιδιών, υπό την προϋπόθεση όμως ότι τα παιδιά ασκούν (και έχουν εμπειρίες από) τη συγκεκριμένη θρησκεία.

Στο περίγραμμα ύλης που ακολουθεί (το οποίο είναι οργανωμένο ανά τάξη), η γνώση «Future 1» αναφέρεται ως δεδομένη, ως παράδοση από το πεδίο της ΟΧ Θεολογίας και περιλαμβάνει κυρίως περιεχόμενο Παλαιάς και Καινής Διαθήκης, γεγονότα από τη ζωή του Ιησού Χριστού, της Θεοτόκου και των αγίων, μυστήρια και λατρευτικές εκδηλώσεις της Εκκλησίας, προσευχές και θρησκευτικούς ύμνους και την ιστορική πορεία της χριστιανικής εκκλησίας. Επίσης διακρίνεται η γνώση «Future 2», ως καθημερινή - εμπειρική γνώση, σχετική με την τοπική παράδοση των παιδιών, στις δηλώσεις, «Χριστουγεννιάτικα και πρωτοχρονιάτικα ήθη και έθιμα», «Πάσχα στον τόπο μου», «Πασχαλινά έθιμα και παραδόσεις του τόπου μας», «Το πανηγύρι της ενορίας μας» (ΥΠΠ, 1996, σ. 129). Το περιεχόμενο αυτό σχετίζεται με τη θρησκεία όπως εφαρμόζεται ή εορτάζεται στον τόπο, αλλά δεν παρουσιάζεται ως να αφορά ή να τυγχάνει ερμηνείας από επιστημονική θεολογική ή θρησκειολογική γνώση. Οι δηλώσεις όμως όπως «Πράξεις αγάπης προς τους συνανθρώπους μας», «Προσευχές αυτοσχέδιες και επίκαιρες», «Εύκολες προσευχές για παιδιά», «Οι χριστια-

νικές αρετές της αγάπης και της αλληλεγγύης μέσα από απλές διηγήσεις της Καινής Διαθήκης ή άλλες διδακτικές ιστορίες», «Απλή ανάλυση του περιεχομένου και εντοπισμός βασικών μηνυμάτων από τα πιο κάτω: Ο Δεκάλογος της Παλαιάς Διαθήκης, Η επί του Όρους Ομιλία, Το Σύμβολο της Πίστεως» (ΥΠΠ, 1996, σ. 129, 131) ερμηνεύθηκαν ως «Future 3» γνώση, γιατί φαίνεται να δίνουν την δυνατότητα διασύνδεσης της θεολογικού περιεχομένου γνώσης «Future 1» με την προσωπική νοηματοδότηση και πλαίσιο εμπειριών των παιδιών (για παράδειγμα, πώς τα ίδια ερμηνεύουν ή μπορούν να εφαρμόσουν στην καθημερινότητά τους την αγάπη και την αλληλεγγύη, πώς να δημιουργούν προσευχές που να έχουν νόημα για αυτά κοκ) και οι οποίες υπερβαίνουν τη γνώση «Future 2» στην οποία έχουν ήδη κοινωνικοποιηθεί.

Όπως συνάγεται και από την πιο πάνω ανάλυση των τύπων γνώσης, αυτοί αλληλεπιδρούν με τον ομολογιακό χαρακτήρα του μαθήματος, αφού στόχοι και περιεχόμενο αφορούν την ομολογία στην Ορθόδοξη Χριστιανική πίστη καθώς και τη γνώση της ιστορίας της Ορθόδοξης Χριστιανικής Θεολογίας και πολιτισμικής εμπειρίας. Ενδεικτικά αναφέρονται δηλώσεις όπως το «να γνωρίσουν τη λατρευτική ζωή της Εκκλησίας μας και να συμμετέχουν ενεργητικά σ' αυτή», «να αποδεχθούν, ως συνειδητά μέλη της Εκκλησίας, ευθύνη για τη συνέχιση της ορθόδοξης πίστης και ζωής», «να βιώνουν τη χριστιανική ζωή ως αγάπη προς κάθε άνθρωπο […], καθώς και τις άλλες χριστιανικές αρετές» (ΥΠΠ, 1996, σ. 128). Επίσης διαφαίνεται ο βιβλικός και πατερικός χαρακτήρας του μαθήματος, ο οποίος συμπληρώνει, ενισχύει και είναι συμβατός με τον ομολογιακό, μέσα από γνώση «Future 1», στους στόχους που αφορούν στην αποκάλυψη του Θεού, στο πρόσωπο, στη διδασκαλία και το έργο του Ιησού Χριστού, αλλά και στο περιεχόμενο που αναφέρεται στην Παλαιά και Καινή Διαθήκη, τα μυστήρια της Εκκλησίας, τα στοιχεία για τη ζωή του Χριστού, της Θεοτόκου, των αγίων και τα πατερικά κείμενα. Εμφανής είναι επίσης ο πολιτισμικός χαρακτήρας, ο οποίος αν και θα μπορούσε να δημιουργεί δυνατότητα για ανοίγματα σε γνώση «Future 3», ωστόσο το περιεχόμενο και στόχοι του κειμένου συνδέονται αποκλειστικά με τα πολιτισμικά στοιχεία της Κύπρου και την επίδραση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας στον πολιτισμό, την αξία των μνημείων της εκκλησιαστικής ιστορίας, τα ήθη και έθιμα του τόπου, τις παραδόσεις, τους άγιους της κοινότητας – ενορίας, καθώς και με την (Ορθόδοξη Χριστιανική) Εκκλησία της Κύπρου, με υποκείμενη παραδοχή ότι ο ΟΧ αποτελεί σημείο αναφοράς για τις εμπειρίες όλων των παιδιών. Ο διαπολιτισμικός και θρησκειο-

λογικός χαρακτήρας είναι οι λιγότερο εμφανείς και εντοπίζονται σε 3 στόχους που αναμένουν από τα παιδιά «να βιώνουν τη χριστιανική ζωή ως αγάπη προς κάθε άνθρωπο (ανεξάρτητα από χρώμα, θρησκεία, φυλή, γλώσσα, χαρακτηριστικά), καθώς και τις άλλες χριστιανικές αρετές», «να σέβονται τις θρησκευτικές αντιλήψεις των συνανθρώπων τους» και «να γνωρίσουν τα ουσιώδη στοιχεία διάφορων ομολογιών και θρησκευμάτων και να αναπτύξουν κριτική στάση απέναντι τους» (ΥΠΠ, 1996, σ. 128). Στο περιεχόμενο της Στ' τάξης στη μελέτη της «Εκκλησίας της Κύπρου» περιλαμβάνονται αναφορές σε «σχέσεις [της] με άλλες ορθόδοξες Εκκλησίες» καθώς και με «ετερόδοξες Εκκλησίες» (σελ. 132). Στα σημεία αυτά διαφαίνεται ένα «άνοιγμα» προς αναγνώριση της ύπαρξης διαφορετικών θρησκειών και εκκλησιών ή στην ποικιλομορφία των ανθρώπων ως προς και τη θρησκεία, και αυτό γίνεται μέσα από μια προοπτική ομολογίας ορθόδοξης χριστιανικής πίστης από την οποία αναμένεται να προκύψει και μια «κριτική στάση» απέναντι στις υπόλοιπες. Η γνώση που αρθρώνεται στους τρεις αυτούς στόχους ερμηνεύθηκε ως θεολογική «Future 1» παρά ως γνώση «Future 3», διότι απορρέουν κυρίως ως ομολογία στο επιστημονικό πεδίο της Θεολογίας του ΟΧ και λιγότερο από τα επιστημονικά πεδία ευρύτερης Θεολογίας, Θρησκειολογίας ή και Ανθρωπολογίας για τη μελέτη και κατανόηση των συνθηκών ανάδυσης ή του περιεχομένου διαφορετικών πολιτισμών και θρησκειών (π.χ. των παιδιών της τάξης ή και πέρα από αυτές).

Επομένως, στο ΑΠ (1996) φαίνεται να τονίζεται περισσότερο η γνώση «Future 1», ως δεδομένη – κυρίαρχη γνώση παράδοσης, με κάποια στοιχεία γνώσης «Future 2», ενώ δυνατότητα για γνώση «Future 3» εμφανίζεται λιγότερο και χωρίς επιστημολογικά ή πολιτισμικά να ξεφεύγει από την κυρίαρχη θρησκεία του τοπικού πλαισίου ώστε να την επαναπλαισιώνει ως αντικείμενο επιστημονικής θεολογικής ή πολιτισμικής διερεύνησης. Στη δομή του περιγράμματος ύλης προς τις μεγαλύτερες τάξεις, φαίνεται να ενισχύεται προοδευτικά η «Future 1» γνώση και να περιορίζεται η «Future 2», αφού οι εμπειρίες των παιδιών και οι καθημερινές πρακτικές εμφανίζονται περισσότερο σε μικρότερες τάξεις. Η γνώση «Future 1» φαίνεται να συνδέεται κυρίως με τον ομολογιακό, βιβλικό και πατερικό καθώς και (τοπικό) πολιτισμικό χαρακτήρα του θρησκευτικού μαθήματος. Ως εκ τούτου, δεν διαφαίνεται περιεχόμενο με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, αφού οι τρεις πιο σχετικές δηλώσεις στους στόχους δεν καθρεφτίζονται ουσιαστικά στο σκοπό, υπόλοιπους στόχους ή περιεχόμενο του ΑΠ (1996).

4.2.2. «Θρησκευτικά» στα Αναλυτικά Προγράμματα (2010)

Στο ΑΠ (2010) το κείμενο του προγράμματος σπουδών για το θρησκευτικό μάθημα αρθρώνεται με ένα μετα-επιστημολογικό λόγο, αφού εισάγεται με τοποθέτησή του ως προς το χαρακτήρα του μαθήματος από τους ίδιους τους συγγραφείς του κειμένου: «διακρίνεται, αφενός, από την Κατήχηση και υπερβαίνει, αφετέρου, τη θρησκειολογική θεώρηση» (σελ. 202). Η δική μας ανάλυση επιβεβαιώνει αυτή την πρόθεση συνδυασμού ομολογιακού και θρησκειολογικού χαρακτήρα τόσο στο σκοπό του «να γνωρίσει στους μαθητές/τριες την ορθόδοξη πίστη και το πανανθρώπινο διαχρονικό φαινόμενο της θρησκείας» (ΥΠΠ, 2010, σ. 202) όσο και στους κύριους στόχους του μαθήματος που ακολουθούν αμέσως μετά: «η βίωση αρμονικής κοινωνίας του ανθρώπου με τον Θεό, τον εαυτό του, τον συνάνθρωπό του και τη φύση» (ΥΠΠ, 2010, σ. 202). Οι δηλώσεις αυτές συνδυάζουν τον ομολογιακό χαρακτήρα στην χριστιανική ορθόδοξη πίστη ως δεδομένη/κυρίαρχη στο τοπικό πλαίσιο, με το θρησκειολογικό χαρακτήρα, αφού η θρησκεία εννοιολογείται *και* ως πανανθρώπινο φαινόμενο διαχρονικά, δημιουργώντας έτσι δυνατότητες για ανοίγματα και σε διαπολιτισμικό χαρακτήρα στο μάθημα. Η γνώση όμως που φαίνεται να προϋποτίθεται ενός τέτοιου σκοπού είναι κυρίως η «Future 1» με ομολογιακό χαρακτήρα, αφού οι κύριοι στόχοι στη συνέχεια πηγάζουν από την κυρίαρχη-καθιερωμένη γνώση της ορθόδοξης πίστης, ως κυρίαρχης παράδοσης: «Το μάθημα των Θρησκευτικών, στο πλαίσιο της ορθόδοξης παράδοσης, προτείνει το ελεύθερο άνοιγμα στο Θεό, προβάλλει την αξιοπρέπεια του ανθρώπινου προσώπου και την ακεραιότητα της δημιουργίας, επιδιώκει την ελευθερία και τη δικαιοσύνη, συμβάλλει στην ειρήνη και την αδελφοσύνη, προωθεί το όραμα της καταλλαγής και της αλληλεγγύης ανθρώπων και λαών» (ΥΠΠ, 2010, σ. 202). Εν τούτοις, οι κύριοι στόχοι του μαθήματος που παραπέμπουν σε καλλιέργεια ήθους αρμονικής κοινωνίας με τον Θεό, τον εαυτό, τον συνάνθρωπο και τη φύση, θα μπορούσαν να ερμηνευτούν ως γνώση «Future 3» καθώς αποτελούν καθολικές αρχές για το πεδίο της Θεολογίας γενικότερα (και του ΟΧ), αλλά μπορεί να αποτελέσουν μέσα εξέτασης (και άρα και επιστημολογικής υπέρβασης) του πώς τις βιώνει προσωπικά ο κάθε άνθρωπος και πώς μέσα από την εφαρμογή τους καταλήγει σε γενικεύσεις.

Παρόμοια αμφιταλάντευση αναδύεται και στους τρεις βασικούς άξονες στους οποίους στηρίζεται το ΑΠ του 2010 και οι οποίοι είναι κοινοί για όλα τα γνωστικά αντικείμενα: «α. Ένα συνεκτικό και επαρκές σώμα

γνώσεων», «β. Καλλιέργεια αξιών, υιοθέτηση στάσεων και επίδειξη συμπεριφορών, που απαρτίζουν τη σύγχρονη δημοκρατική πολιτότητα», και «γ. Καλλιέργεια ιδιοτήτων, ικανοτήτων δεξιοτήτων που θεωρούνται στην κοινωνία του 21ου αιώνα ως ικανότητες κλειδιά» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203). Στα Θρησκευτικά ο πρώτος άξονας περιλαμβάνει κυρίως γνώση «Future 1» με αναφορές σε θρησκευτική γνώση ως δεδομένη και κυρίαρχη στο τοπικό πλαίσιο ως παράδοση που χαρακτηρίζεται από συνδυασμό ομολογιακού, πολιτισμικού και θρησκειολογικού χαρακτήρα. Ενδεικτικές τέτοιες διατυπώσεις στόχων είναι «[…] να γνωρίσουν την εικόνα της Εκκλησίας και των σύγχρονων θρησκευμάτων […] όπως αυτή εκφράζεται στην πίστη, στην παράδοση, στα σύμβολα[…] για την πορεία της/τους μέσα στην ιστορία και για την αποτύπωσή της μαρτυρίας της /τους σε έργα πολιτισμού» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203). Ο δεύτερος άξονας συγκεντρώνει στο κείμενο στόχους που ερμηνεύθηκαν κυρίως ως γνώση «Future 3», λόγω της διασύνδεσής τους με θεολογική γνώση (του ΟΧ) με την προσωπική νοηματοδότηση που μπορεί να έχει αυτή η γνώση για τα ίδια τα παιδιά (π.χ. «[…] να καλλιεργήσουν ήθος αρμονικής κοινωνίας με το Θεό, τον εαυτό τους, το συνάνθρωπο τους και τη φύση.» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203), «κριτικός αναστοχασμός σε θέματα που αφορούν τη θρησκεία […]», «[…] προσωπικό άνοιγμα προς το Θεό […]», «ενίσχυση αυτογνωσίας […]»(ΥΠΠ, 2010, σ. 203), καθώς και καθολικές/παναθρώπινες για το επιστημονικό πεδίο αξίες («[…] αδελφική σχέση με οποιονδήποτε συνάνθρωπο[…], «Περιχώρηση της ελευθερίας και αγάπης […]» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203). Στα παραδείγματα αυτά διαφαίνεται εντονότερος και ο θρησκειολογικός και διαπολιτισμικός χαρακτήρας που φαίνεται να διευκολύνει η γνώση «Future 3». Ο τρίτος άξονας ερμηνεύθηκε κυρίως ως γνώση «Future 2» αφού θα μπορούσε να αφορά πολλαπλά γνωστικά αντικείμενα, συγκροτούμενος από γενικές ικανότητες και δεξιότητες όπως η «ενσυναίσθηση και δημιουργική αυτοέκφραση», οι «πράξεις συνεργασίας και αλληλεγγύης», η «κριτική σκέψη», «σύγκριση», «σύνθεση» και «αξιολόγηση» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203). Αυτές όμως φαίνεται να δίνουν περιθώριο για επέκταση σε γνώση «Future 3» σε κάποιες περιπτώσεις, αφού εκφράζονται ως γενικές προσωπικές δεξιότητες που συχνά προϋποθέτουν την επιστημολογική ευαισθησία που πηγάζει από τα διαπολιτισμικά και θρησκειολογικά στοιχεία του μαθήματος π.χ. οι «πράξεις συνεργασίας και αλληλεγγύης» (ΥΠΠ, 2010, σ. 203).

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά το περιεχόμενο στο κείμενο των ΑΠ του 2010 που ακολουθεί δομημένο σε θεματικές περιοχές ανά τάξη, δια-

κρίνεται έντονα η γνώση «Future 1», η οποία εξακολουθεί να θεωρείται ως κυρίαρχη/καθιερωμένη γνώση και αναφέρεται κυρίως στα μυστήρια και στις λατρευτικές εκδηλώσεις της Εκκλησίας, στην πορεία της Εκκλησίας, στα πρόσωπα του Θεού, του Χριστού, της Παναγίας, των Αγίων, των Προφητών, των Αποστόλων, στα γεγονότα και κείμενα από Παλαιά και Καινή Διαθήκη, καθώς και σε στοιχεία άλλων χριστιανικών δογμάτων και άλλων θρησκειών. Ως γνώση «Future 2» ερμηνεύθηκαν αναφορές που σχετίζονται με το καθημερινό - εμπειρικό πλαίσιο των παιδιών όπως η «[…] σχέση με τον εαυτό, τους γονείς, τα αδέλφια, τους άλλους συγγενείς και τους γείτονες, καθώς επίσης τη φροντίδα για τα ζώα και τα φυτά» ή «Οι γείτονες και οι γειτόνισσές μου: διαφορετικοί και αγαπημένοι» (ΥΠΠ, 2010, σσ. 204-205). Επίσης ως γνώση «Future 2» ερμηνεύθηκε το περιεχόμενο που δεν σχετίζεται εμφανώς με το επιστημονικό πεδίο της Θεολογίας, αλλά φαίνεται να αντλεί και από ευρύτερα κοινωνικά, ψυχολογικά και περιβαλλοντικά ζητήματα που θα μπορούσαν να αφορούν και άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως «Δυσκολίες στη ζωή: εγωισμός, εχθρότητα με τον συνάνθρωπο, ασθένεια», «Φροντίδα για τα ζώα και τα άλλα πλάσματα, φροντίδα για τον κόσμο, η μόλυνση του περιβάλλοντος» (ΥΠΠ, 2010, σσ. 207-208). Αν και τέτοια θέματα θα μπορούσαν να ιδωθούν στην πραγμάτωσή τους και ως γνώση «Future 3», στο επίσημο κείμενο ως τέτοια κωδικοποιήσαμε δηλώσεις που συνδέουν πιο άμεσα την εμπειρική γνώση των παιδιών με την εξειδικευμένη θεολογική γνώση του Ορθόδοξου Χριστιανισμού, δημιουργώντας δυνατότητες ερμηνείας των εμπειριών τους από τα παιδιά, π.χ. «Οι συμμαθητές και οι συμμαθήτριές μου: οι μαθητές του Χριστού», «Γνωρίζω τον εαυτό μου: το χρίσμα», «Όλοι και όλες μπορούμε να προσφέρουμε: η παραβολή Καλού Σαμαρείτη […]» (ΥΠΠ, 2010, σ. 206), «Κοινωνώντας με τον Θεό κατανοώ τον εαυτό μου: η προσευχή» (ΥΠΠ, 2010, σ. 208).

Ο χαρακτήρας του θρησκευτικού μαθήματος διαφάνηκε λοιπόν να διατηρείται ως κυρίως ομολογιακός στον ΟΧ και να ενισχύεται από το βιβλικό και πατερικό χαρακτήρα (μέσα από τις αναφορές στο βιβλικό περιεχόμενο και στο περιεχόμενο των Αγίων Πατέρων της Εκκλησίας όπως παραβολές, ευαγγέλιο, προσευχές) και από τον πολιτισμικό χαρακτήρα, κυρίως μέσα από δηλώσεις που δίνουν έμφαση γενικότερα στον πολιτισμό ως αποτύπωση της εμπειρίας της Ορθόδοξης Εκκλησίας (π.χ. με θέματα από τον εορτολογικό κύκλο, υμνολογία, αγιότητα, νηστεία, προσευχή, αγιασμός), και σε μικρότερο βαθμό μέσα από τις λίγες δηλώσεις που σχετίζονται ειδικότερα με πολιτισμικά στοιχεία της Κύπρου όπως

«[…]Αρμένισσες και Αρμένιοι, Μαρωνίτες και Μαρωνίτισσες, Λατίνες και Λατίνοι, Τουρκοκύπριοι και Τουρκοκύπριες[…]» (ΥΠΠ, 2010, σ. 205) ή «Απόστολος Παύλος και Βαρνάβας στην Κύπρο» (ΥΠΠ, 2010, σ. 207). Πέραν του πολιτισμικού χαρακτήρα του μαθήματος, εμφανής στο ΑΠ (2010) είναι ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας σε αναφορές που αναδεικνύουν το περιεχόμενο της Ορθόδοξης Χριστιανικής πίστης ως διαχρονικό και καθολικό: «Καρδιά γεμάτη αγάπη: η παραβολή του Καλού Σαμαρείτη», «Καρδιά που εργάζεται για όλους: ο άγιος Ιωάννης ο Ελεήμων» (ΥΠΠ, 2010, σ. 205). Παρόμοιο χαρακτήρα προσδίδει το πώς προσεγγίζεται και το θέμα της διαφορετικότητας σε διάφορα σημεία του περιεχομένου π.χ. «φίλος και φίλη με όλους και όλες πέραν των βιολογικών χαρακτηριστικών, πέραν των θρησκευτικών διαφορών, πέραν των φυλετικών διαφορών, πέραν των πολιτισμικών διαφορών, πέραν των διαφορών φύλου» (ΥΠΠ, 2010, σ. 205). Στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού η θεματική ενότητα «Γνωριμία με όλους» (Δ΄ τάξη) και «Γνωριμία με όλους και όλες» (Ε΄, ΣΤ΄) που αναφέρεται και σε άλλα χριστιανικά δόγματα και άλλες θρησκείες, προσθέτει επιπλέον περιεχόμενο θρησκειολογικού χαρακτήρα.

Συμπερασματικά, το ΑΠ (2010) παρουσιάζει ένα συγκριτικά με το ΑΠ (1996) ενισχυμένο συνδυαστικό χαρακτήρα, που φαίνεται να υποστηρίζεται από την εισαγωγή σε μεγαλύτερο βαθμό γνώσης «Future 2», η οποία είναι πέραν του επιστημονικών πεδίων της Θεολογίας ή θρησκειολογίας και σχετίζεται με θέματα από την εμπειρία των παιδιών (π.χ. φιλία, οικογένεια, περιβάλλον) και άλλα επιστημονικά πεδία, και η γνώση «Future 3», που αρθρώνεται μέσα από διασυνδέσεις της γνώσης «Future 2» με την εξειδικευμένη Θεολογική αλλά και θρησκειολογική γνώση. Η γνώση «Future 1» παραμένει σταθερή ή και αδιαμφισβήτητη, όταν το περιεχόμενο έχει χαρακτήρα ομολογιακό, βιβλικό, πατερικό αλλά και πολιτισμικό, αφού εξακολουθεί να αντλείται από το πεδίο Θεολογίας του Ορθόδοξου Χριστιανισμού ως κυρίαρχης επιστημονικής θεώρησης και πολιτισμικής παράδοσης στο συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο. Παρουσιάζονται όμως δυνατότητες για ανοίγματα στο περιεχόμενο, ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις, με αναφορές σε άλλα χριστιανικά δόγματα (Ρωμαιοκαθολικοί, Προτεστάντες) και άλλες θρησκείες (Μουσουλμάνοι, Ιουδαίοι, Ινδουισμός, Βουδισμός) και τις άλλες κοινότητες της Κύπρου (Αρμένισσες και Αρμένιοι, Μαρωνίτες και Μαρωνίτισσες, Λατίνες και Λατίνοι, Τουρκοκύπριοι και Τουρκοκύπριες), που παραπέμπουν γενικότερα σε γνώση «Future 3» διαπολιτισμικού και θρησκειολογικού χαρακτήρα. Όπως και στο ΑΠ (1996), εξακολουθεί να υπόκειται η παραδοχή της Ορ-

θόδοξης Θρησκείας και Ελληνοκυπριακής κοινότητας ως «δεδομένων» σημείων θεώρησης άλλων θρησκειών και κοινοτήτων. Παρόλες λοιπόν τις αμφιταλαντεύσεις και προς άλλους τύπους και χαρακτήρα γνώσης, ο ομολογιακός χαρακτήρας του μαθήματος εν πολλοίς διατηρείται και στο ΑΠ του 2010, τροφοδοτώντας και τροφοδοτούμενο κυρίως από γνώση «Future 1».

4.2.3. «Θρησκευτικά» στα Αναλυτικά Προγράμματα (2016/2019)

Στα ΑΠ (2016/2019) φαίνεται να ενισχύονται τέτοιες αμφιταλαντεύσεις μεταξύ τύπων και χαρακτήρα γνώσης που διαφάνηκαν στα ΑΠ του 2010. Συγκεκριμένα, το μάθημα εισάγεται και πλαισιώνεται με γενικό σκοπό που συνδυάζει και τους τρεις τύπους γνώσης με προσδοκίες όπως τα παιδιά:

- Να γνωρίσουν την εικόνα της Εκκλησίας και των σύγχρονων θρησκευμάτων για τον Θεό, τον άνθρωπο, την κοινωνία και τη φύση, όπως αυτή εκφράζεται στην πίστη, στην παράδοση, στα σύμβολα, στα κείμενα, στα μνημεία της/τους κ.ά.
- Να καλλιεργήσουν ήθος αρμονικής κοινωνίας με τον Θεό, τον εαυτό τους, τον συνάνθρωπό τους και τη φύση.
- Να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν ικανότητα για ενσυναίσθηση και δημιουργική αυτοέκφραση, επικοινωνία και καρποφόρο διάλογο με τον άλλο, πράξεις συνεργασίας και αλληλεγγύης, αλληλεπίδραση και σύζευξη θεωρίας και πράξης, κριτική σκέψη έναντι οποιουδήποτε δεδομένου, σύγκριση, σύνθεση και αξιολόγηση για περαιτέρω πρόοδο σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. (ΥΠΠ, 2016, σ. 1)

Ο χαρακτήρας του μαθήματος διατηρείται ομολογιακός, αφού εξακολουθεί να προκρίνεται η θέαση της Εκκλησίας ως κυρίαρχη/καθιερωμένη γνώση παράδοσης του ΟΧ (διατηρώντας τα στοιχεία βιβλικού, πατερικού και πολιτισμικού χαρακτήρα που συναντήσαμε και στα προηγούμενα ΑΠ), αλλά φαίνεται να ενισχύεται ήδη από την πλαισίωση του μαθήματος ο θρησκειολογικός και διαπολιτισμικός χαρακτήρας που ανιχνεύθηκε και στο ΑΠ του 2010. Για αυτό και ως γνώση «Future 1» ερμηνεύθηκε η γνωριμία με «την εικόνα της Εκκλησίας και των σύγχρονων θρησκευμάτων […]» (ΥΠΠ, 2016, σελ. 1) που αντλείται από τη Θεολογία (και του ΟΧ) ως επιστημονικού πεδίου, αλλά και, εν δυνάμει μέσω των αναφορών σε σύγχρονα θρησκεύματα, και από τα πεδία της θρησκειο-

λογίας ή ανθρωπολογίας. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από την αναφορά σε «[…] πίστη, στην παράδοση, στα σύμβολα, στα κείμενα, στα μνημεία της/τους κ.ά.» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1) και αυτών των άλλων θρησκευμάτων, πέραν του ΟΧ. Η αμφιταλάντευση μεταξύ χαρακτήρα του μαθήματος ενισχύεται και από τη διατύπωση «να καλλιεργήσουν ήθος αρμονικής κοινωνίας με τον Θεό, τον εαυτό τους, τον συνάνθρωπό τους και τη φύση» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1), η οποία είναι κοινή με τους κύριους στόχους του ΑΠ (2010) και ερμηνεύθηκε ως γνώση «Future 3» όπως επεξηγήθηκε προηγουμένως. Στην τελευταία προσδοκία του γενικού σκοπού διακρίνεται η γνώση «Future 2», αφού τα όρια της γνώσης μεταξύ των θρησκευτικών και άλλων γνωστικών αντικειμένων εξασθενούν μέσα από αναφορές σε οριζόντιες ικανότητες όπως η «[…] ενσυναίσθηση, δημιουργική αυτοέκφραση, επικοινωνία […]» και στάσεις όπως «πράξεις συνεργασίας» και «αλληλεγγύης» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1). Στην τομή του με τους προηγούμενους στόχους, ο τρίτος στόχος, και ιδιαίτερα η φράση «κριτική σκέψη έναντι οποιουδήποτε δεδομένου» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1), αν και δεν διατυπώνεται αυστηρά ως τέτοιος, φαίνεται να δημιουργεί δυνατότητες για γνώση «Future 3», αν η κριτική σκέψη γίνεται μέσω καλλιέργειας επιστημολογικών γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων οι οποίες να δίνουν εργαλεία πλαισίωσης και ερμηνείας της θρησκείας γενικότερα και του ΟΧ ειδικότερα από τα παιδιά σε σχέση με τη ζωή τους.

Παρόμοια επιφυλακτικότητα ως προς σαφή προσδιορισμό γνώσης «Future 3» διαφαίνεται και στους ΔΕΕ. Γενικότερα, οι ΔΕΕ μέσω των οποίων αναμένεται να υλοποιηθεί ο πιο πάνω σκοπός φαίνεται να συνάδουν ως προς τον τύπο και χαρακτήρα γνώσης, καθώς διατηρούνται οι συνδυασμοί και αμφιταλαντεύσεις που ανιχνεύθηκαν και στο σκοπό. Εν τούτοις, ο συνδυασμός στο πεδίο των δεικτών φαίνεται να ενισχύει τη γνώση «Future 1», διότι (με βάση και τις συνθήκες που δημιουργεί η δομή του ΑΠ σε αντιστοιχημένους δείκτες επιτυχίας και επάρκειας), κυριαρχούν οι αναφορές σε γνώση από το πεδίο της Θεολογίας του ΟΧ ως κυρίαρχου/καθιερωμένου, με συγκεκριμένο και αναλυτικά προσδιορισμένο εκ των προτέρων περιεχόμενο. Αυξάνονται έτσι σημαντικά εξειδικευμένες-αναλυτικές αναφορές, για παράδειγμα, σε βασικά σημεία Ιερών Μυστηρίων· σημαντικά γεγονότα από τη ζωή του Χριστού, της Παναγίας, των Αγίων, των Αποστόλων, των Προφητών· ορισμούς εννοιών· αναφορές σε γεγονότα από Παλαιά και Καινή διαθήκη, ιστορικά γεγονότα και πολιτισμικά στοιχεία της Ορθόδοξης Εκκλησίας και της Εκκλησίας της Κύπρου· εορτές, εικονικές αναπαραστάσεις, πατερικά κείμενα και υμνολογία κοκ που στα

προηγούμενα ΑΠ τύγχαναν πολύ πιο συνοπτικής και επιλεκτικής αναφοράς. Για παράδειγμα, αναμένεται από τα παιδιά «να παρουσιάζουν αντιπροσωπευτικά παραδοσιακά ήθη και έθιμα, που συνοδεύουν τις μέρες της Μεγάλης Εβδομάδας» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 49). Στο σύνολό τους αυτές οι αναφορές προσδίδουν έντονα ομολογιακό, βιβλικό, πατερικό και τοπικό πολιτισμικό χαρακτήρα στο μάθημα. Ακόμα και οι αναφορές στην ταυτότητα, λατρευτική ζωή και παράδοση των διαφορετικών δογμάτων του Χριστιανισμού (Προτεσταντισμός, Ρωμαιοκαθολικισμός), των Αρμενίων, Μαρωνιτών, Λατίνων και Τουρκοκυπρίων στην Κύπρο, καθώς και διαφορετικών θρησκειών (Ιουδαϊσμός, Μουσουλμανισμός, Ινδουισμός, Βουδισμός), που είναι σε σύγκριση με τα προηγούμενα ΑΠ πολύ πιο λεπτομερείς και εμφανίζονται και πάλι κυρίως στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, εν τούτοις εξακολουθούν να αρθρώνονται ως γνώση «Future 1», δηλαδή ως καθιερωμένη και δεδομένη γνώση με πληροφορίες και έννοιες που τις αφορούν, αλλά πάντοτε με υποκείμενη παραδοχή ότι μελετώνται από τη σκοπιά του ΟΧ. Για παράδειγμα, ένας από τους δείκτες επιτυχίας που αναφέρεται στο βουδισμό προσδοκεί όπως τα παιδιά «προσδιορίζουν τα βασικά στοιχεία της ταυτότητας της βουδιστικής θρησκείας και των βουδιστών» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 86) μέσα από τους εξής «εγκυκλοπαιδικούς» δείκτες επάρκειας «Ονομασία και ιστορικογεωγραφικός προσδιορισμός της γένεσης του Βουδισμού, Ο Βούδας ως ιστορικό πρόσωπο (Σιντάρτα Γκοτάμα), Πίστη στην αναγέννηση μετά τον θάνατο, Βέδες: το ιερό βιβλίο που περιλαμβάνει ύμνους και λατρευτικές διατάξεις, Το θεμέλιο της βουδιστικής παράδοσης και πρακτικής είναι οι Τρεις Θησαυροί: ο Βούδας, το Ντάρμα (η Διδασκαλία) και η Σάνγκα (η Μοναστική Κοινότητα)» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 86). Παρόμοιας λογικής δείκτες εμφανίζονται και για άλλες θρησκείες και δόγματα. Συνολικά, αν και προσθέτουν εντονότερο διαπολιτισμικό και θρησκειολογικό χαρακτήρα στο μάθημα και θα μπορούσαν να σηματοδοτούν μετατόπιση προς γνώση «Future 3», δηλαδή προς καλλιέργεια γνώσης που να αναγνωρίζεται ότι προκύπτει κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες παραγωγής και που απαιτεί συγκεκριμένα επιστημολογικά και μεθοδολογικά εργαλεία διερεύνησης και μελέτης της σε σχέση με εμπειρίες των παιδιών (που ενδεχομένως να περιλαμβάνουν και εμπειρίες από άλλες θρησκείες και δόγματα του χριστιανισμού), εν τούτοις οι ΔΕΕ δεν αρθρώνονται ξεκάθαρα προς αυτή την κατεύθυνση, αφού εστιάζουν στο να «παρουσιάζουν» πληροφορίες για αυτές τις θρησκείες και δόγματα. Ως εκ τούτου, και ανεξαρτήτως χαρακτήρα γνώσης, σε σύγκριση με τα προηγούμενα κείμενα των ΑΠ, η

γνώση «Future 1» παίρνει ιδιαίτερα εκτεταμένη μορφή, αφού για κάθε δείκτη επιτυχίας, αναλύεται απέναντι ως πολλαπλοί δείκτες επάρκειας όλο το προδιαγεγραμμένο περιεχόμενο που «απαιτείται» για την επίτευξή του. Υπό αυτές τις συνθήκες, η μορφή του ΑΠ αλληλεπιδρά με τον τύπο και χαρακτήρα της γνώσης στα Θρησκευτικά με αποτέλεσμα την ενίσχυση της γνώσης «Future 1» ως σταθερής ή και αδιαμφισβήτητης, αφού εξακολουθεί να αντλείται από το πεδίο Θεολογίας του ΟΧ ως κυρίαρχης επιστημονικής θεώρησης και παράδοσης στο συγκεκριμένο τοπικό πλαίσιο, ακόμα και όταν αυξάνονται οι αναφορές σε άλλες θρησκείες και δόγματα του Χριστιανισμού, ιδιαίτερα αφού τυγχάνουν «εγκυκλοπαιδικής» αντιμετώπισης.

Αυτή η διαπίστωση ισχύει παρόλο που, λόγω ακριβώς της δομής του ΑΠ, αυξήθηκαν και οι αναφορές σε γνώση τύπου «Future 2», δηλαδή οι αναφορές σε γνώση που πηγάζει από καθημερινές εμπειρίες των παιδιών και σε οριζόντιες δεξιότητες που δεν τοποθετούνται αυστηρά σε ένα επιστημονικό πεδίο. Σε τέτοιες αναφορές τα όρια μεταξύ επιστημονικών πεδίων ή και των αναπλαισιώσεών τους ως γνωστικών αντικειμένων «χαλαρώνουν» και παραπέμπουν ταυτόχρονα σε περιβαλλοντικά, κοινωνικά, οικονομικά και άλλα, παρά σε αυστηρά θρησκευτικά, θέματα. Για παράδειγμα, αυξάνονται αναφορές σε δείκτες όπως το να «παρουσιάζουν τρόπους και συμπεριφορές που καλλιεργούν τη φιλία» (ΥΠΠΑΝ 2019, σ. 15), «εισηγούνται τρόπους και πρακτικές φροντίδας και προστασίας του περιβάλλοντος» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 19), «αξιολογούν καθημερινές τους συνήθειες και να επιχειρηματολογούν κατά πόσο τους έχουν γίνει πάθη και τους στερούν την ελευθερία τους» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 65), «εξηγούν τρόπους προσωπικής προσφοράς προς τα ΑΜΕΑ, που να συμπληρώνουν την προσπάθεια του κράτους και να δημιουργούν σχέσεις αλληλεγγύης και αγάπης μεταξύ των ανθρώπων» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 84). Τέτοιες αναφορές είναι ενδεικτικές ευρύτερης στοχοθεσίας και περιεχομένου που ξεπερνά τα όρια του θρησκευτικού μαθήματος και πηγάζουν από, αλλά και αναμένεται να επηρεάσουν, την ευρύτερη καθημερινή ηθική και κοινωνική ζωή των παιδιών, χωρίς να συνδέονται άμεσα με θρησκευτικό περιεχόμενο οποιουδήποτε χαρακτήρα.

Αυτό όμως που φαίνεται να διαφοροποιεί ακόμα περισσότερο το ΑΠ του 2016/2019 από τα προηγούμενα, ειδικά στη συστατική ενότητα των ΔΕΕ, είναι η ενίσχυση της γνώσης «Future 3», δηλαδή δηλώσεων στις οποίες διαφαίνεται πρόθεση άμεσης διασύνδεσης γνώσης του ΟΧ με την καθημερινή ζωή των παιδιών όπως: «Να συνδέσουν τη γιορτή των Χριστου-

γέννων με τα έθιμα και τις παραδόσεις τους» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 13), «Να κατανοήσουν το νόημα της ονομαστικής τους γιορτής» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 5), «Να συσχετίζουν τη διήγηση της μετάνοιας του Ζακχαίου με συμπεριφορές της καθημερινής τους ζωής» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 7), «Να συνδέσουν την παραβολή της Τελικής Κρίσης με πράξεις φιλανθρωπίας στην καθημερινή ζωή» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 11). Σε τέτοια παραδείγματα οι ΔΕΕ συνδέουν άμεσα θεολογικό περιεχόμενο με την (τοπική, συνήθως θεωρούμενη ως ΟΧ) θρησκευτική παράδοση και εμπειρία των παιδιών και άρα ο χαρακτήρας του μαθήματος διατηρείται ως ομολογιακός, βιβλικός, πατερικός και πολιτισμικός, καθώς στηρίζεται στις βασικές αρχές του ΟΧ. Ταυτόχρονα, δηλώσεις που αναμένουν ότι τα παιδιά θα εφαρμόσουν θεολογικές έννοιες στη ζωή τους, ερμηνεύθηκαν ως γνώση «Future 3», για παράδειγμα ο ΔΕΕ «Να συνδέσουν τη συμπεριφορά του άσωτου υιού της παραβολής με τον αγώνα για μετάνοια ή συγχώρεση στην προσωπική τους ζωή.» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 16). Επιπρόσθετα, αν και λιγότερες, ως γνώση «Future 3» ερμηνεύθηκαν πιο επιστημολογικά ευαίσθητες αναφορές στους ΔΕΕ (σε σύγκριση με όσες ερμηνεύθηκαν ως γνώση «Future 1» όπως αναφέρθηκε πιο πάνω) σε άλλα δόγματα και θρησκείες, που συνδέονται με το γενικό σκοπό του μαθήματος για το δημοτικό ως προς την «ενσυναίσθηση […] επικοινωνία και καρποφόρο διάλογο με τον άλλο, πράξεις συνεργασίας και αλληλεγγύης» ή το «ήθος αρμονικής κοινωνίας με τον […] συνάνθρωπο» (ΥΠΠ, 2016, σ. 1), ιδιαίτερα αν αξιοποιηθούν άλλες θρησκευτικές ταυτότητες και παραδόσεις μέσω των παιδιών της τάξης. Ως τέτοιες ερμηνεύθηκαν διατυπώσεις στους ΔΕΕ όπως «Να εισηγούνται τρόπους ανάπτυξης αρμονικής συνύπαρξης με τους γείτονες» ή «Να επιλέγουν σωστούς τρόπους συμπεριφοράς σε υποθετικά καθημερινά περιστατικά με κριτήριο την αρμονική σχέση με τον συνάνθρωπο» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ.3 και σ. 35 αντίστοιχα). Εν τούτοις, και σε αυτή την περίπτωση η γνώση «Future 3» αρθρώνεται με επιφυλακτικότητα, αφού στη μελέτη άλλων θρησκειών επαναλαμβάνεται σε τρία σημεία του κειμένου (για το Μουσουλμανισμό, Ιουδαϊσμό και Ινδουισμό-Βουδισμό αντίστοιχα) ο δείκτης «Οι αιρετικοί και οι ετερόδοξοι είναι άνθρωποι για τους οποίους οι χριστιανοί θα πρέπει να προσεύχονται» και αμέσως μετά οι δείκτες «Στάση σεβασμού και αποδοχής της διαφορετικότητας» και «Επιδίωξη κατανόησης, διαλόγου, επικοινωνίας, πνεύματος συνεννόησης και συνεργασίας» (ΥΠΠΑΝ, 2019, σ. 68, 69, 86 αντίστοιχα). Οι αναφορές αυτές καλούν τα παιδιά να εφαρμόσουν γενικές αρχές της θεολογίας του ΟΧ, προσδίδοντας διαπολιτισμικό και θρησκειολογικό χαρακτήρα στο μάθημα, διατηρώντας όμως ως κυρί-

αρχη-δεδομένη την ορθόδοξη πίστη και παράδοση, και άρα διατηρώντας την έμφαση σε γνώση ομολογιακού χαρακτήρα.

Συνολικά οι τρεις τύποι γνώσης αλλά και χαρακτήρες του μαθήματος ενισχύονται, όπως προκύπτει και από τη γενικότερη αναλυτικότερη δομή και μορφή του ΑΠ 2016/2019. Ο συνδυαστικός χαρακτήρας και αμφιταλάντευση που ανιχνεύθηκε σε μικρό όμως βαθμό στα προηγούμενα ΑΠ, εδώ ενισχύεται ιδιαίτερα μέσα από την μεγαλύτερη ανάλυση/επέκταση γνώσης «Future 1», ιδιαίτερα ομολογιακού, βιβλικού, πατερικού και τοπικού πολιτισμικού περιεχομένου. Ο διαπολιτισμικός και θρησκειολογικός χαρακτήρας, επίσης ενισχυμένοι για τον ίδιο λόγο, εν τούτοις συνήθως αρθρώνονται με όρους «Future 1» παρά ως «Future 3» (αν και δυνητικά δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για τέτοια ερμηνεία κατά τη διδασκαλία). Η ενίσχυση της «Future 3» εμφανίζεται συνήθως μέσα από διατυπώσεις που συνδέουν πιο άμεσα θρησκευτικό περιεχόμενο με καθημερινές εμπειρίες παιδιών, ενώ οι τελευταίες τυγχάνουν επίσης μεγαλύτερης προσοχής και ανάλυσης ως «Future 2» μέσα από αναφορές σε οριζόντιες μορφές γνώσεων και δεξιοτήτων.

5. Συζήτηση: Συνέχειες, μετατοπίσεις και αμφιταλαντεύσεις

Το θρησκευτικό μάθημα αποτελεί γνωστικό αντικείμενο που διατηρείται και στις τρεις πιο πρόσφατες εκδοχές του ΑΠ για το δημόσιο δημοτικό σχολείο στην Κύπρο, χωρίς να τίθεται θέμα «υπερφόρτωσης» το ΑΠ ή αυξημένης διάρκειας σε σύγκριση με τον ευρωπαϊκό μέσο όρο (που αποτέλεσαν σημαντικά επιχειρήματα στην περίπτωση μείωσης των ωρών άλλων γνωστικών αντικειμένων κατά τη σχετική συζήτηση του ωρολόγιου προγράμματος κατά την αξιολόγηση του ΑΠ 2010 που οδήγησε στην αναδόμησή του το 2016). Επιχείρημα διατήρησης της διάρκειάς του σε δύο σαραντάλεπτα την εβδομάδα σε όλες τις τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτέλεσε το εξής: «Το μάθημα συνάπτεται και με το ζητούμενο της διατήρησης της ιστορικής ταυτότητας, με την ιδιαιτερότητα της ημικατεχόμενης πατρίδας μας και συγχρόνως εμπλουτίζεται με στοιχεία από τη θρησκευτικο-πολιτιστική κληρονομιά καθώς και με θέματα διαθρησκευτικότητας και διαπολιτισμικότητας.» (Επιτροπή Αναδόμησης/Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών, 2015, σελ. 23). Παρόλη αυτή τη φαινομενική σταθερότητα ως προς την παρουσία του θρησκευτικού μαθήματος, εν τούτοις με την παρούσα διερεύνηση

αναδεικνύονται συνέχειες, μετατοπίσεις αλλά και αμφιταλαντεύσεις τόσο ως προς τη μορφή και δομή των ΑΠ, όσο και ως προς τους τύπους και χαρακτήρα γνώσης που το συγκροτούν.

Κατά πρώτο, ως προς τη μορφή και δομή, τα δύο πιο πρόσφατα ΑΠ (2010, 2016/2019) λαμβάνουν μορφή νέου τύπου curriculum (Βρεττός & Καψάλης, 2011) με αναλυτική περιγραφή σκοπού, στόχων, περιεχομένου, μεθοδολογίας και αξιολόγησης, σε αντίθεση με το ΑΠ (1996) το οποίο στηρίζεται περισσότερο στην περιγραμματική και συνοπτική παράθεση στόχων και περιεχόμενου, που χαρακτηρίζουν τα παραδοσιακού τύπου ΑΠ (βλ. Philippou, 2014). Στο ΑΠ (2016/2019) η περιγραφή μεθοδολογίας και αξιολόγησης συγκριτικά με το 2010 γίνεται μεγαλύτερη και η προσθήκη σκοπού και ΔΕΕ Θρησκευτικών ανά τάξη του προσδίδουν πιο αναλυτική μορφή. Αυτή η μετατόπιση προς νέου τύπου ΑΠ ως επίσημων κειμένων και δόμηση στη βάση ΔΕΕ ως προκαθορισμένων προϊόντων/αποτελεσμάτων αυξάνει όμως όχι μόνο τον όγκο των ΑΠ, αλλά και την καθοδήγηση που αναμένεται να ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Ως νεότερου τύπου curricula, δηλαδή, ενισχύουν τους περιορισμούς που αναμένεται να τηρούν οι εκπαιδευτικοί σε αντίθεση με τα παραδοσιακά ΑΠ τα οποία παραθέτουν μεν «λίστες περιεχομένου», όμως δημιουργούν τις συνθήκες για πιο ποικιλόμορφη ερμηνεία και πραγμάτωση από τις εκπαιδευτικούς ως προς το πώς θα διδάξουν και αξιολογήσουν, όπως και ως προς το ποια «αποτελέσματα» μπορεί να επιφέρουν (Hopmann, 2003· Philippou, 2014· Luke, Woods, & Weir, 2012). Μια άλλη σχετική και σημαντική μετατόπιση ως προς τη δομή των ΑΠ, αφορά στην σταδιακή ενίσχυση των επιστημολογικών/πειθαρχικών ορίων (disciplinary boundaries) μεταξύ του θρησκευτικού μαθήματος και των υπόλοιπων γνωστικών αντικειμένων, αφού το 1996 τοποθετείται ως κοινωνικό θέμα ανάμεσα σε άλλα, στη βάση μιας διεπιστημονικής, προοδευτικής βορειοαμερικάνικης λογικής με την οποία οι Κοινωνικές Σπουδές (Social Studies) συνδυάζουν, παρά διακρίνουν αυστηρά, περιεχόμενο από γνωστικά αντικείμενα (εδώ κυρίως Γεωγραφίας, Ιστορίας, Αγωγής του Πολίτη και Θρησκευτικών). Η ενίσχυση των ορίων πηγάζει και από το ότι, ενώ το 1996 το θρησκευτικό, όπως και τα υπόλοιπα μαθήματα, «μοιράζονται» γενική φιλοσοφία, μεθοδολογία και αξιολόγηση, στα ΑΠ του 2010 και 2016/2019 προστίθενται ενότητες ειδικής διδακτικής σε αυτές για το μάθημα. Οι μετατοπίσεις αυτές, σε συνδυασμό με την διόγκωση του κειμένου, ερμηνεύθηκαν ως ενίσχυση των «ορίων» μεταξύ γνωστικών αντικειμένων που πηγάζει από τον τρόπο οργάνωσης των εκάστοτε συγγραφικών ομάδων των επίσημων ΑΠ:

το 1996 δεν φαίνεται να συμμετείχαν άτομα με τυπική εξειδίκευση στα Θρησκευτικά, αλλά γενικοί παιδαγωγοί, επιθεωρητές και τεχνοκράτες στη δημοτική εκπαίδευση (με συμμετοχή στην τελική μόνο φάση κάποιων εκπαιδευτικών μέσης χωρίς να διευκρινίζεται η ειδικότητά τους). Το 2010 και 2016/2019 συγγραφικές ομάδες περιλάμβαναν ακαδημαϊκούς ως ειδικούς στο εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο αλλά και εκπαιδευτικούς που, εκτός από πρακτική εμπειρίας διδασκαλίας, αναμενόταν να διαθέτουν και σχετικά τυπικά προσόντα (βλ. Theodorou, Philippou & Kontovourki, 2017). Σχετικές παράλληλες διαδικασίες οργάνωσης ομάδων συγγραφής, αξιολόγησης, αναδόμησης, υποστήριξης με διδακτικό υλικό και επιμορφώσεις των νέων ΑΠ διατηρούσαν τα γνωστικά αντικείμενα ως κυρίαρχο κριτήριο ταξινόμησης μεταξύ ομάδων εργασίας και στη δημοτική εκπαίδευση (βλ. Philippou, 2016· Kontovourki, Theodorou, & Philippou, 2015).

Κατά δεύτερο, οι μετατοπίσεις που διαπιστώθηκαν ως προς την δομή και μορφή του ΑΠ διαφάνηκε ότι αυτές πλαισίωσαν όσα διαπιστώθηκαν και ως προς τους τύπους και χαρακτήρα γνώσης του θρησκευτικού μαθήματος. Συγκεκριμένα, διαφάνηκε ότι στις τρεις πιο πρόσφατες εκδοχές του ΑΠ, η γνώση που περιλαμβάνεται στο θρησκευτικό μάθημα παρουσιάζει τόσο συνέχειες όσο και μετατοπίσεις που προκύπτουν κυρίως ως *εντεινόμενες αμφιταλαντεύσεις* μεταξύ των τριών τύπων γνώσης, όπως θεωρητικοποιούνται από τον κοινωνικό ρεαλισμό, αλλά και μεταξύ του χαρακτήρα γνώσης, όπως προσεγγίστηκαν από τη σκοπιά της ειδικής διδακτικής του μαθήματος. Ενώ στο ΑΠ του 1996 κυριαρχεί ένα είδος γνώσης, η τύπου «Future 1», στα πιο πρόσφατα ΑΠ (2010 και 2016/2019), και ιδιαίτερα στους ΔΕΕ, σημειώνεται μια αμφιταλάντευση και κάποια τελικά μετατόπιση στην «κατανομή» μεταξύ των τριών ειδών γνώσης: από γνώση τύπου «Future 1» (ως αυστηρά πλαισιωμένη γνώση Θεολογίας ΟΧ), σε γνώση «Future 2» (ως καθημερινή γνώση και γνώση που να πηγάζει από πολλά άλλα επιστημονικά πεδία) και «Future 3» (επιστημονική γνώση κυρίως από ΟΧ και διαμορφωμένη σε σχέση με το παιδί). Στους ΔΕΕ του 2016/2019 η γνώση τύπου «Future 2» και «Future 3» όμως γίνεται πιο εμφανής λόγω της διόγκωσης της αναλυτικής της περιγραφής, σε σχέση με το ΑΠ του 2010, στο οποίο παρουσιάζεται πιο περιγραμματικά. Γενικότερα, η γνώση τύπου «Future 1» διατηρείται και στα 3 επίσημα κείμενα, συνοδεύεται προοδευτικά από ενισχυμένες τις γνώσεις τύπου «Future 2» και «Future 3», όχι όμως εις βάρος της, αφού ταυτόχρονα *διογκώνεται και η ίδια* στο πιο πρόσφατο ΑΠ. Γενικότερα, τα σύγχρονα ΑΠ των Θρησκευτικών στη δημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο, μέσω του συνδυασμού

της γνώσης τύπου «Future 2» και «Future 3», παρουσιάζουν ένα ιδιαίτερο συνδυασμό τόσο επιστημονικής γνώσης όσο και γενικών δεξιοτήτων (όπως π.χ. και στη Σουηδία, βλ. Adolfsson, 2018), που δεν συνάδουν με την ευρύτερη ανησυχία στο χώρο μελέτης των ΑΠ από τη σκοπιά του κοινωνικού ρεαλισμού, ότι υπάρχει μια παγκόσμια τάση ανάπτυξης ΑΠ και εκπαιδευτικού λόγου με υπερβολική έμφαση στην καλλιέργεια οριζόντιων δεξιοτήτων και ικανοτήτων του 21ου αιώνα (ως τύπου «Future 2») εις βάρος της γνώσης τύπου «Future 1» ή και τύπου «Future 3» (π.χ. Dishon & Gilead, 2021· McPhail & Rata, 2016· Priestley & Sinnema, 2014). Η διαπίστωση αυτή υπενθυμίζει την αξία διερεύνησης της επαναπλαισίωσης και τοπικοποίησης τέτοιου διεθνούς ρηματικού λόγου στα κείμενα των ΑΠ και σχετικών πολιτικών. Στην περίπτωση των ΑΠ δημοτικής εκπαίδευσης την Κύπρο, αυτή η ιδιοτυπία του ΑΠ Θρησκευτικών φαίνεται να συνδέεται με τον χαρακτήρα γνώσης και στα τρία επίσημα κείμενα, αφού παραμένει κατά βάση ομολογιακός, με το βιβλικό, πατερικό και (τοπικό) πολιτισμικό περιεχόμενο να συμβάλλουν σε αυτό περισσότερο ως γνώση «Future 1» παρά ως «Future 2» ή «Future 3». Ωστόσο τα πιο πρόσφατα ΑΠ του θρησκευτικού μαθήματος (2010 και 2016/2019) διαφαίνεται να παρουσιάζουν άνοιγμα σε διαπολιτισμικό και θρησκειολογικό χαρακτήρα μέσα από την μελέτη της Κύπρου ως πολυπολιτισμικής μέσω των αναφορών σε άλλα χριστιανικά δόγματα και θρησκείες, παρουσιάζοντας «ανοίγματα» προς θρησκειολογική γνώση που εξετάζει τη θρησκεία ως πανανθρώπινο φαινόμενο και σε σχέση με πανανθρώπινες αξίες. Όταν εμφανίζεται θρησκειολογικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα γνώση, αυτή τοποθετείται περισσότερο στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, διαπίστωση που πιθανόν να συνδέεται με μια από της βασικές διδακτικές αρχές της διάταξης της ύλης των συγγραφέων, από το οικείο στο έτερο (Ντουρής, 2013). Συνεπώς, με την πάροδο των χρόνων φαίνεται να ενισχύεται μια συνδυαστική προσέγγιση χαρακτήρα του μαθήματος με μετατόπιση προς θρησκειολογικού και διαπολιτισμικού χαρακτήρα γνώση, που αν και επιτρέπει περισσότερα ανοίγματα σε γνώση τύπου «Future 2» και «Future 3», αυτή εξακολουθεί να τοποθετείται στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ομολογιακού χαρακτήρα που διατηρείται και στα τρία ΑΠ και που τροφοδοτεί τελικά την ισχύ της γνώσης «Future 1».

Οι διαπιστώσεις αυτές δημιουργούν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση ευρύτερων συνθηκών, θεσμικών και κοινωνικοπολιτικών, τοπικών και διεθνών, που επιτρέπουν την ερμηνεία αυτών των συνεχειών, μετατοπίσεων και αμφιταλαντεύσεων, θεωρώντας ότι τα επίσημα ΑΠ τα

οποία διαμορφώνονται *μέσα από* αλλά και *για* τον χωρόχρονο ανάπτυξής τους, συχνά, σε ένταση ή σύγκρουση με άλλους παράλληλους θεσμούς και εκπαιδευτικές πολιτικές. Επιπρόσθετα, οι διαπιστώσεις της μελέτης δημιουργούν ερωτήματα ως προς το πώς οι συνέχειες, μετατοπίσεις και αμφιταλαντεύσεις που ανιχνεύθηκαν επαναπλαισιώνονται στο διδακτικό υλικό (π.χ. σχολικά εγχειρίδια) που αναπτύχθηκε για το νέο ΑΠ για το θρησκευτικό μάθημα μετά το 2010, έχοντας υπόψη την ιστορική επίδραση και συχνά υποκατάσταση του ΑΠ από τα σχολικά εγχειρίδια στην Κύπρο (Κουτσελίνη, 2016): διατηρούνται οι αμφιταλαντεύσεις μεταξύ ειδών και χαρακτήρα γνώσης ή μετατοπίζεται η έμφαση σε άλλα/νέα είδη γνώσης ή και σε άλλες/νέες προσεγγίσεις; Επιπλέον, αναγνωρίζοντας τη διαχρονική στροφή του πεδίου της μελέτης των ΑΠ προς το πραγματωνόμενο (enacted curriculum) όχι ως «έκπτωση» του επίσημου, αλλά ως άλλου είδους αναλυτικού προγράμματος που συγκροτείται ως διαδικασία νοηματοδότησης στη σχολική τάξη (Doyle, 1992), είναι σημαντικό να διερευνηθεί η πραγμάτωσή του σε διαφορετικές τάξεις από εκπαιδευτικούς και παιδιά όταν το μάθημα πλαισιώνεται θεσμικά από το επίσημο ΑΠ και αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, διαπλέκεται όμως ταυτόχρονα και επιτελείται σχεσιακά με συνθήκες (υλικές και μη, ανθρώπινες και μη) του πλαισίου της τάξης. Οι συνθήκες αυτές μπορούν να διερευνηθούν ως ιδιαίτερα πολύπλοκες και πολλαπλές αν εκπαιδευτικοί και παιδιά μελετηθούν ως βιογραφίες που διαπλέκονται με την πραγμάτωση του θρησκευτικού μαθήματος, «παράγοντας» ίσως και άλλα είδη και χαρακτήρα γνώσης, σε σχέση όμως και την ιστορικότητα των σχολικών εγχειριδίων και άλλων υλικών στοιχείων που εμπλέκονται κατά τη διδασκαλία. Τέτοιες διερευνήσεις δύνανται να ενισχύουν την εις βάθος κατανόηση του θρησκευτικού μαθήματος σε συνθήκες τάξης, ενώ τυγχάνει παράλληλων και πολύπλοκων ερμηνειών και διαπραγματεύσεων από εκπαιδευτικούς και παιδιά, όταν δηλαδή το συγκυριακό, ασταθές και απρόβλεπτο αναγνωρίζονται ως εγγενείς διαστάσεις του πραγματωνόμενου ΑΠ.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και κουρίκουλα. Στο Ν. Παπαδάκης & Ν. Χανιωτάκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση-Κοινωνία & Πολιτική, Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Ιωάννη ε. Πυργιωτάκη* (σσ. 587-596). Αθήνα: Πεδίο.

Επιτροπή Αναδόμησης/Αναδιαμόρφωσης του Ωρολογίου Προγράμματος Σπουδών των Σχολείων Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης (2015). *Τελική Πρόταση προς τον Υπουργό Παιδείας και Πολιτισμού Κύριο Κώστα Καδή*. Ανακτήθηκε 6 Φεβρουαρίου 2022 από https://www.oelmek.com.cy/admin/uploads/anpdf/pdfgr181.pdf

Goodson, I. (2019). *Η πολιτική του Αναλυτικού προγράμματος και της εκπαίδευσης: διερευνώντας τη ζωή και το έργο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη, Μ. (2016). Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια: μια ασύμβατη διαχρονική σχέση στην περίπτωση της Κύπρου. Στο *Πολιτικές και Θεσμοί του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού τα τελευταία 50 χρόνια* (σσ. 192-199). Λευκωσία: ΥΠΠ.

Ντουρής, Π. (2013). *Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών στη Δημοτική Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου, 2021 από http://thrid.schools.ac.cy/index.php/el/

Πορτελάνος, Σ. (2004). Τα θρησκευτικά ως συνδυαστικό μάθημα. Στο Ν. Μήλιου (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά ως Μάθημα Ταυτότητας και Πολιτισμού* (σσ.198-220). Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. (σσ. 74-83). Αθήνα: Κριτική.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (1996). *Αναλυτικά Προγράμματα Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2010). *Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής. Δημοτικής και Μέσης Εκπαίδευσης*. Λευκωσία: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2016). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης: Φιλοσοφία, Γενικός Σκοπός, Μεθοδολογία, Αξιολόγηση*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2020 από http://thrid.schools.ac.cy/index.php/el/thriskeftika/analytiko-programma?fbclid=IwAR24vua-Dr6mX8sfWv-HntzHcg6UlPSiWEVdDzRkgXlSaxkdvLaffz7K3p4

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2019). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Θρησκευτικών Δημοτικής Εκπαίδευσης: Αναθεωρημένοι Δείκτες Επιτυχίας -Επάρκειας*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2020 από http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/programmata_spoudon.html https://archeia.moec.gov.cy/sd/93/ap_deiktes_eparkeias_epitychias.pdf

Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας (2019). *Πολιτική των Δεικτών Επιτυχίας και Επάρκειας*. Ανακτήθηκε 10 Δεκεμβρίου, 2020 από http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/politiki_deiktes_epitychias_eparkeias.html

Αγγλόγλωσση

Adolfsson, C. H. (2018). Upgraded curriculum? An analysis of knowledge boundaries in teaching under the Swedish subject-based curriculum. *The Curriculum Journal, 29*(3), 424-440.

Antera, S. (2020). Religious Education in the European Context; comparing aims in the Swedish and Greek curriculum. *Comparative and International Education Review, 25,* 7-26.

Apple, M. (1978). Curricular form and the logic of technical control. In M. Apple (Ed.), *Cultural and economic reproduction in education*. (pp. 247–74). London: Routledge & Kegan Paul.

Assunção Flores, M. (2016). Teacher education curriculum. In J. Loughran & M.A. Hamilton (Eds.), *International handbook of teacher education, vol. I* (pp. 187-230). Springer.

Blinkova, A., & Vermeer, P. (2018). Religious education in Russia: a comparative and critical analysis. *British Journal of Religious Education*, *40*(2), 194-206.

Cha, Y-K., Wong, S-Y., & Meyer, J.W. (1992). Values education in curriculum: some comparative empirical data. In J.W. Meyer, D. H. Kamens & A. Benavot (Eds.). *School knowledge for the masses; world models and national primary curricular categories in the twentieth century* (pp. 139-151). London: The Falmer Press.

Diez de Velasco, F. (2007). Religion, identity and education for peace: beyond the dichotomies: confessional/non-confessional and global/local. *British Journal of Religious Education, 29*(1), 77–87.

Dishon, G. & Gilead, T. (2021). Adaptability and its discontents: 21st-century skills and the preparation for an unpredictable future. *British Journal of Educational Studies, 69*(4), 393-413.

Doyle, W. (1992). Curriculum and pedagogy. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 486–516). New York: Macmillan.

Hamilton, D. (1989). *Towards a theory of schooling.* London: The Falmer Press.

Hopmann, S. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of Curriculum Studies*, *35*(4), 459–478.

Klerides, E. (2021). Comparisons, numbers and nations: exploring national policy responses to international data via a postfoundational imagining of the policymaker. *Journal of Education Policy,* Doi: 10.1080/02680939.2021.1891293

Kontovourki, S., Theodorou, E. & Philippou, S. (2015). Governing teachers: professional development and curriculum reform in Cyprus. In H.-G. Kothoff & E. Klerides (Eds.).*Governing Educational Spaces: Knowledge, Teaching, and Learning in Transition* (pp. 107-126). Rotterdam: Sense Publishers.

Loomis, A. K. (1939). The over-crowded curriculum. *The Journal of Educational Research, 32*(6), 457-459.

Luke, A., Woods, A., & Weir, K. (Eds.) (2012). *Curriculum, syllabus design and equity: A primer and model.* New York, NY: Routledge.

McPhail, G. & Rata, E. (2016). Comparing curriculum types: 'powerful knowledge' and '21st century learning'. *New Zealand Journal of Educational Studies, 51*, 53–68.

Morgan, J., Hordern, J., & Hoadley, U. (2019). On the politics and ambition of the 'turn': unpacking the relations between Future 1 and Future 3. *The Curriculum Journal, 30*(2), 105-124.

Morris, M. (2016). *Curriculum studies guidebooks, Vol. 2., Concepts and Theoretical Frameworks.* New York: Peter Lang.

Papastephanou, M. (2005). Religious Teaching and Political Context: The Case of Cyprus. *Journal of Beliefs & Values, 26*(2), 139-156.

Peddiwell, J. A. (1939/2004). *The Saber-tooth curriculum*. New York: McGraw-Hill Companies.

Persianis, P. (1978). *Church and state in Cyprus education.* Nicosia: Violaris Press.

Philippou, S. (2014). 'Curriculum Studies' in Cyprus: a research agenda for curriculum, bildung and didaktik as challenges of translation and re-contextualisation. *European Journal of Curriculum Studies, 1*(1), 83-99.

Philippou, S. (2016). *(Dis)continuities in the "secondarisation" of primary curricula in the Republic of Cyprus: opportunities and challenges during a period of "reform".* Paper presented at the European Educational Research Association Annual Conference, 23-26 August, Dublin, Ireland.

Pinar, W., Reynolds, W., Slattery, P., & Taubman, P. (2008). *Understanding curriculum; an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.

Priestley, M. & Biesta, G. (Eds.) (2013). *Reinventing the Curriculum: new trends in curriculum policy and practice*. London: Continuum.

Priestley, M. & Sinnema, C. (2014). Downgraded curriculum? An analysis of knowledge in new curricula in Scotland and New Zealand. *The Curriculum Journal, 25*(1), 50-75.

Theodorou, E., Philippou, S., & Kontovourki, S. (2017). Caught between worlds of expertise: Primary teachers amidst official curriculum development processes in Cyprus. *Curriculum Inquiry, 47*(2), 217-240.

Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (Eds). (2000). *Teaching as a reflective practice: The German didaktik tradition. Studies in curriculum theory series*. New York/London: Routledge.

Whitty G. (2007). *Κοινωνιολογία και σχολική γνώση: Θεωρία, έρευνα και πολιτική του αναλυτικού προγράμματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Wilson Baptist, K. (2002). The garden as metaphor for the curriculum. *Teacher Education Quarterly*, *29*(4), 19-37.

Young, M. (1971). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier Macmillan.

Young, M., & Muller, J. (2010). Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education, 45*(1), 11-27.

Young, M. (2011). What are schools for? In H. Daniels, H. Lauder and J. Porter (Eds.), *Knowledge, values and education policy (*pp. 10-18). London: Routledge.

Young, M. (2014). What is a curriculum and what can it do? *The Curriculum Journal, 25*(1), 7-13.

Zembylas, M., Loukaidis, L., Antoniou, M., & Antoniou, P. (2019). Religious doctrines and critical religious education: teachers' epistemic switching in a confessional setting. *British Journal of Religious Education*, *41*(3), 286-298.

Zipin, L., Fataar, A., & Brennan, M. (2015). Can social realism do social justice? Debating the warrants for curriculum knowledge selection. *Education as Change*, *19*(2), 9-36.

Abstract

A key debate attracting the attention of sociological curriculum research around the world over the last decades has been whether there is a shift in formal curricula from specialist academic knowledge towards generic competencies and skills. This study contributes to this debate by analyzing the three most recent versions of the official curricular texts of elementary education curricula in religious studies in Cyprus (1996, 2010, 2016/2019). It does so by mapping school knowledge through productive content analysis processes, drawing on theoretical and sociological notions of curriculum with regards to the type and structure of the curriculum text (traditional-content and new-pedagogical types), the kinds of school knowledge as defined by social realism (Future 1, Future 2, Future 3), as well as the character of this knowledge as distinguished in special didactics literature on religious studies (namely between confessionary, biblical, ecclesiastical, cultural, intercultural and meta-religious characters). Despite the apparent stability of religious studies as a school subject-area in these formal curricular texts, the analysis allows particular continuities, discontinuities and oscillations between these types of knowledge to be traced. More particularly, in the most recent curricular texts, an idiosyncratic and complex combination of types and characters of knowledge is rendered visible, which is amplified by the changing type and structure of the curricular texts as official texts themselves; these findings problematize arguments which present the transition of formal curricula into sets of generic skills and competencies as a global phenomenon.