



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών
—ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837—

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ - ΤΜΗΜΑ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΣΥΣΤΗΜΑΤΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Πανεπιστημιούπολη - Άνω Ιλίσια, 15772 - Αθήνα

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΠΙΜΑΧΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΠΛΟΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΤΩΧΕΙΑΣ

Διπλωματική εργασία υποβληθείσα στον Τομέα Συστηματικής Θεολογίας του
Τμήματος Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για
τη λήψη Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης (Μ.Δ.Ε.)

ΝΑΖΙΡ - ΠΑΥΛΟΣ ΝΑΖΑΡ

Υπότροφος του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη
(Α.Μ. 588)

Κ @ Λ
ΙΔΡΥΜΑ
ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗΣ
ΛΑΣΚΑΡΙΔΗ

Επιβλέπων: Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Επίκουρος Καθηγητής

ΑΘΗΝΑ 2020

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η συγγραφή μίας διπλωματικής εργασίας αποτελεί υπόθεση επίπονη και απαιτητική. Η αναμέτρηση με την σχεδόν ατέρμονη και ολοένα αυξανόμενη βιβλιογραφία, καθώς και το καθήκον για στατιστική ακρίβεια και εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων, πολλές φορές επισκιάζουν τη δημιουργική πτυχή της έρευνας και την καθιστούν μία ανιαρή διαδικασία. Ωστόσο, η προσδοκία για συμβολή στο επιστημονικό αντικείμενο της Διδακτικής των Θρησκευτικών, η εμπλοκή με μαθητές και εκπαιδευτικούς, με στόχο τη βελτίωση της διδακτικής πράξης και η γενικότερη προσπάθεια για κατανόηση της ετερότητας και ισότιμη εκπροσώπηση όλων των απόψεων στο πλαίσιο ενός σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου, μέρος του οποίου είναι και η ΘΕ, κάνουν τις όποιες δυσκολίες να μοιάζουν πρόσκαιρες και μηδαμινές. Στη θέση τους αναδύονται οι καρποί της ερευνητικής διαδικασίας, οι οποίοι, πέρα από την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, συμβάλλουν στην πρόοδο και την αλλαγή της εκπαιδευτικής πράξης προς το καλύτερο. Αυτό υπήρξε το βασικό κίνητρο για την ενασχόληση με τις Επιστήμες της Αγωγής και τη Θρησκευτική Εκπαίδευση σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Όσον αφορά την επιλογή του θέματος της διπλωματικής εργασίας, αφορμή στάθηκε το προσωπικό ενδιαφέρον για τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων κατά τη φοίτησή στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών του Τμήματος Θεολογίας. Μία πρώτη απόπειρα προσέγγισης ευαίσθητων ζητημάτων στη ΘΕ έγινε με τη συγγραφή σχετικής εργασίας για την καύση των νεκρών (2016), η οποία κατατέθηκε στον Τομέα Συστηματικής Θεολογίας ως μία από τις τρεις προαπαιτούμενες εργασίες για τη λήψη Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης. Επιπλέον, την ίδια περίοδο (2015-16) εφαρμόστηκε στο Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη το εκπαιδευτικό πρόγραμμα για τον πλούτο και τη φτώχεια, τα αποτελέσματα του οποίου αξιοποιήθηκαν ερευνητικά στην παρούσα εργασία. Σημαντικότερη, σε αυτό το πλαίσιο, ωστόσο, υπήρξε η μετεκπαίδευσή για έναν χρόνο (2017-18) στον Διαθρησκευτικό Διάλογο (Interfaith Dialogue) στο θεολογικό σεμινάριο του Hartford (Hartford Seminary) των ΗΠΑ. Η συμβίωση με ανθρώπους από διαφορετικά θρησκευτικά, εθνικά και πολιτιστικά υπόβαθρα, σε συνδυασμό με το υψηλό ακαδημαϊκό επίπεδο σε θέματα επίλυσης διαφορών και συγκρούσεων, αποτέλεσαν μοναδικές εμπειρίες και χρήσιμα εφόδια για την περαιτέρω επιστημονική διερεύνηση των επίμαχων ζητημάτων στα Θρησκευτικά.

Εντούτοις, η παρούσα, όπως και κάθε άλλη, εργασία δεν αποτελεί αυστηρά ατομικό επίτευγμα. Η άμεση συμβολή ανθρώπων και φορέων που επέβλεψαν, στήριξαν και συμμετείχαν στη διαδικασία του σχεδιασμού, της έρευνας και της συγγραφής, αλλά και η έμμεση συνδρομή όσων προβληματίστηκαν, συζήτησαν και έκριναν εποικοδομητικά τα επιμέρους θέματα της εργασίας, αποτέλεσαν χρήσιμους οδοδείκτες, οι οποίοι διαμόρφωσαν την τελική της μορφή. Γι' αυτό οφείλω, από ετούτο το ταπεινό «βήμα», να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όσους και όσες συνέβαλλαν με τον τρόπο τους στην υλοποίηση αυτού του ερευνητικού ταξιδιού.

Αρχικά, ευχαριστώ τον δάσκαλό μου και επιβλέποντα της διπλωματικής εργασίας, Επίκουρο Καθηγητή κ. Μάριο Κουκουνάρα-Λιάγκη. Η συνδρομή του στην επιστημονική μου εξέλιξη όλα αυτά τα χρόνια και η στήριξή του ως επιβλέποντα καθηγητή στη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών υπήρξαν καθοριστικές. Οι ευχαριστίες μου προς το πρόσωπό του αποτελούν ελάχιστο αντίδωρο ευγνωμοσύνης, για όλα όσα έχω μάθει δίπλα του. Επίσης, θερμές ευχαριστίες οφείλω στα μέλη ΔΕΠ και τη Γραμματεία του Συστηματικού Τομέα του Τμήματος Θεολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και ειδικότερα στους Καθηγητές κ. Μάριο Μπέγζο και π. Αδαμάντιο Αυγουστήδη, στον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Κωνσταντίνο Κορναράκη, στους Επίκουρους Καθηγητές κ. Σταύρο Γιαγκάζογλου και κ. Νικόλαο Ξιώνη και στη Γραμματέα του Τομέα κα. Μαρία Αναγνωστάκη, η συμβολή των οποίων υπήρξε καθοριστική για την ομαλή πορεία και περάτωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Ένας επιπλέον φορέας που χρίζει ιδιαίτερων ευχαριστιών, είναι το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, του οποίου υπήρξα υπότροφος καθόλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών. Η εμπιστοσύνη που έχουν δείξει στο πρόσωπό μου όλα αυτά τα χρόνια, από το 2014, τόσο η Αντιπρόεδρος κα. Κατερίνα Λασκαρίδου και η Γενική Διευθύντρια κα. Καλή Κυπαρίσση, όσο και το υπόλοιπο προσωπικό του Ιδρύματος, υπήρξαν για εμένα πηγή έμπνευσης και κίνητρο για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος, όσον αφορά το σχεδιασμό, τη συγγραφή και την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Επιπρόσθετες ευχαριστίες οφείλω σε όσους και όσες συνέβαλλαν έμμεσα, αλλά καθοριστικά στη διαμόρφωση της εργασίας, είτε μέσω των συμβουλών και των επισημάνσεών τους, είτε μέσω της υλικής και ηθικής τους στήριξης κατά τη διάρκεια της συγγραφής της. Συνεπώς, ευχαριστώ εκ βαθέων τους/τις: π. Αντώνιο Πινακούλα,

Δήμητρα Κολάση, Ηρώ Ποταμούση, Μανώλη Παπαϊωάννου, Κυριακή Τριανταφυλλίδου, Άγγελο Βαλλιανάτο, Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Θανάση Παπαθανασίου, το Café-Πολυχώρο «Mytillo», καθώς και τους/τις συμφοιτητές/τριές μου: Ελεάννα Αποστολάκη, Άννα-Μαρία Βιορέ, Σπύρο Γεωργίου, Γιώργο Γκρίλη, Στέφανο Ζάρκα, Όλγα Ζευκική, Ελένη Κάργατζη, Έλενα Κορναράκη, Νίκο Κουστουράκη, Χαρά Κριμπένη, Μαρία Λυράκη, Βαγγέλη Μανταφούνη, Αναστασία Νικηταρά, Δημήτρη Παπαδημητράκη, Χρήστο Ράπτη, Δημήτρη Σεκαδάκη, Πένυ Σίτου και Μαρία-Αγγελική Σταυροπούλου.

Ευχαριστώ, επίσης, τους μαθητές, τους θεολόγους εκπαιδευτικούς και τους ανεξάρτητους κριτές που συμμετείχαν στις δύο ερευνητικές εφαρμογές της εργασίας. Ενδεχομένως να μην το γνωρίζουν, αλλά υπήρξαν στην κυριολεξία η ψυχή αυτού του εγχειρήματος. Από αυτούς ξεκινούν και σε αυτούς επιστρέφουν όλες οι ερευνητικές προσπάθειες, συνεπώς η συμμετοχή τους στην έρευνα αποτέλεσε ταυτόχρονα προϋπόθεση και σκοπό για τη συγγραφή αυτής της εργασίας.

Τέλος, προσωπικές ευχαριστίες οφείλω στους ανθρώπους που βρίσκονται κοντά μου πολύ πριν και πέρα από την εμπλοκή μου με τα πανεπιστημιακά πράγματα. Πρώτοι ανάμεσά τους οι γονείς και οι συγγενείς μου. Σε αυτούς οφείλω τόσο τα υλικά όσο και τα πνευματικά μέσα, που με οδήγησαν μέχρι εδώ. Επίσης, ευχαριστώ τους φίλους μου για όλες τις ξέγνοιαστες στιγμές, αλλά και για τα αμέτρητα «όχι» που καρτερικά υπέμειναν, όσο καιρό η συγγραφή της εργασίας ήταν σε εξέλιξη. Ιδιαίτερα ευχαριστώ τον φίλο και συμμαθητή μου Φάνη, για τις ωραίες μουσικές μας. Τελευταία, αλλά σε καμία περίπτωση έσχατη, ευχαριστώ τη σύντροφο και συνοδοιπόρο μου Ελένη, για την επιμονή και την υπομονή της στις αναποδιές και τα ελαττώματά μου. Χωρίς τη στήριξή της, η ολοκλήρωση αυτής της εργασίας θα ήταν πολύ πιο δύσκολη έως και αδύνατη. Γι' αυτόν το λόγο, αλλά και για πολλούς περισσότερους, της την αφιερώνω.

Αθήνα, 31/01/2020

Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

| | |
|---|-----------|
| ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ | 3 |
| ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ | 7 |
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 9 |
| ABSTRACT | 10 |
| ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ | 11 |
| ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ | 13 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 15 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΤΑ ΕΠΙΜΑΧΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 21 |
| 1.1. Ορισμός των επίμαχων ζητημάτων | 21 |
| 1.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάδυση επίμαχων ζητημάτων..... | 23 |
| 1.3. Επίμαχα ζητήματα και εκπαίδευση | 26 |
| 1.4. Προκλήσεις στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων | 32 |
| 1.5. Σύνοψη | 36 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΕΠΙΜΑΧΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 38 |
| 2.1. Εισαγωγή..... | 38 |
| 2.2. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση ως επίμαχο ζήτημα | 39 |
| 2.3. Το επίμαχο στη Θρησκευτική Εκπαίδευση..... | 48 |
| 2.4. Γιατί να διδάσκονται τα επίμαχα ζητήματα στη Θρησκευτική Εκπαίδευση; ... | 52 |
| 2.5. Πρακτικές εφαρμογές των επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ | 57 |
| 2.6. Σύνοψη | 60 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Ο ΠΛΟΥΤΟΣ ΚΑΙ Η ΦΤΩΧΕΙΑ ΩΣ ΕΠΙΜΑΧΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ | 62 |
| 3.1. Εισαγωγή..... | 62 |
| 3.2. Μορφές πλούτου και φτώχειας | 64 |
| 3.3. Τα αίτια της ανισότητας..... | 69 |

| | |
|--|------------|
| 3.4. Η έρευνα στους μαθητές | 79 |
| 3.5. Σύνοψη | 97 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Η ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΛΟΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΤΩΧΕΙΑΣ..... | 99 |
| 4.1. Εισαγωγή..... | 99 |
| 4.2. Πλούτος και φτώχεια στην Παλαιά Διαθήκη..... | 100 |
| 4.3. Πλούτος και φτώχεια στην Καινή Διαθήκη και στην πρώτη Εκκλησία | 105 |
| 4.4. Πλούτος και φτώχεια στην πατερική γραμματεία..... | 112 |
| 4.5. Πλούτος και φτώχεια στη σύγχρονη θεολογική σκέψη | 117 |
| 4.6. Σύνοψη | 125 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΠΙΜΑΧΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ..... | 126 |
| 5.1. Ο επίμαχος χαρακτήρας του πλούτου και της φτώχειας στη ΘΕ..... | 126 |
| 5.2. Η διδακτική προσέγγιση του πλούτου και της φτώχειας στη ΘΕ | 128 |
| 5.3. Ο ρόλος των θεολόγων εκπαιδευτικών | 149 |
| 5.4. Η έρευνα στους θεολόγους εκπαιδευτικούς..... | 151 |
| 5.5. Η πρόταση επιμόρφωσης | 161 |
| 5.6. Περιορισμοί της έρευνας..... | 173 |
| 5.7. Σύνοψη | 174 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ..... | 175 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 185 |
| ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ..... | 217 |
| Παράρτημα Α..... | 219 |
| Παράρτημα Β..... | 221 |
| Παράρτημα Γ | 223 |

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα επίμαχα ζητήματα απασχολούν την εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες, κυρίως σε ευρωπαϊκό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Η ανάδυση ακραίων κοινωνικών φαινομένων (φονταμενταλισμός, τρομοκρατία, άνοδος ακροδεξιών κομμάτων), σε συνδυασμό με την εκπαιδευτική στροφή προς τα ζητήματα που απασχολούν την πραγματική ζωή, καθιστούν τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων απαραίτητη στο πλαίσιο μίας δημοκρατικής εκπαίδευσης. Γι' αυτό, τα τελευταία χρόνια, τα επίμαχα ζητήματα περιλαμβάνονται σε μία σειρά από επίσημα κείμενα, τα οποία ορίζουν με σαφήνεια τον τρόπο προσέγγισης τους στο σχολείο. Επιπλέον, φαίνεται ότι η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων συμβάλλει στην ανάπτυξη μαθησιακών ικανοτήτων, κοινωνικών στάσεων και συμπεριφορών, ενώ σχετίζεται ιδιαίτερα με την καλλιέργεια των δημοκρατικών αξιών και τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Τα παραπάνω αφορούν και τη ΘΕ, εφόσον αυτή αποτελεί ένα από τα κατεξοχήν πεδία ανάπτυξης επίμαχων ζητημάτων. Ωστόσο, στο πλαίσιο της ελληνικής ΘΕ η διδασκαλία τους είναι σχετικά άγνωστη.

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στην ελληνική ΘΕ μέσα από το παράδειγμα του πλούτου και της φτώχειας. Για να επιτευχθεί αυτό, πέρα από τη βιβλιογραφική προσέγγιση του θέματος, περιγράφονται δύο ερευνητικές εφαρμογές: η πρώτη έγινε σε μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων της Αττικής, στο πλαίσιο εκπαιδευτικού προγράμματος του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη, για τη φτώχεια. Σε αυτό διερευνήθηκαν, μέσω ερωτηματολογίου, η ιεράρχηση των υλικών αναγκών και η διαχείριση ενός χρηματικού ποσού από τους μαθητές. Η δεύτερη ερευνητική εφαρμογή πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς θεολόγους από την Αθήνα, στο πλαίσιο βιωματικού εργαστηρίου επιμόρφωσης για τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων. Μέσα από τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου πεντάβαθμης κλίμακας Likert, διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, καθώς και οι επιφυλάξεις τους σχετικά με τις επάρκειές τους και τις προσωπικές τους απόψεις όταν καλούνται να διδάξουν κάποιο επίμαχο θέμα. Τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών επιβεβαιώνουν την ανάγκη για ένταξη της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ και οδηγούν στη διατύπωση συγκεκριμένων διδακτικών και επιμορφωτικών προτάσεων.

Λέξεις κλειδιά: επίμαχα ζητήματα, Θρησκευτική Εκπαίδευση, πλούτος, φτώχεια

ABSTRACT

Controversial issues have been the focus of education in recent decades, mainly at European, but also at a global level. The emergence of extreme social phenomena (fundamentalism, terrorism, the rise of far-right parties), coupled with the educational shift towards real-life issues, make the teaching of controversial issues necessary for democratic education. That is why, in recent years, controversial issues have been included in a series of official texts that clearly define how they should be approached at school. In addition, teaching controversial issues seems to contribute to the development of learning abilities, social attitudes, and behaviors, while being particularly relevant to the cultivation of democratic values and the formation of responsible citizens. The above also applies to RE, since it is one of the most prominent areas of emergence of controversial issues. However, in the context of Greek RE their teaching is relatively unknown.

This dissertation attempts to explore the teaching of controversial issues in Greek RE through the example of wealth and poverty. In order to achieve this, in addition to the bibliographical approach to the subject, two research implementations are analyzed: the first took place among middle school and high school students in Attica, in the context of an educational program at the Aikaterini Laskaridis Foundation, concerning poverty. It explored, through a questionnaire, the prioritization of material needs and the management of money by students. The second research took place among secondary RE teachers from Athens, as part of an experiential training workshop on teaching controversial issues. By filling out a 5-point Likert-type questionnaire, teachers' attitudes toward teaching controversial issues were investigated, as well as their reservations about their competences and personal views when invited to teach a sensitive subject. The results of both surveys confirm the need for inclusion of teaching controversial issues in Greek RE and lead to the formulation of specific teaching and training proposals.

Key words: controversial issues, Religious Education, wealth, poverty

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

| | |
|---|----|
| Πίνακας 3.1: Φύλο | 82 |
| Πίνακας 3.2: Έτος γέννησης | 83 |
| Πίνακας 3.3: Τάξη..... | 83 |
| Πίνακας 3.4: Σχολείο | 83 |
| Πίνακας 3.5: Συνολικός αριθμός μελών οικογένειας που συντηρούνται από το κοινό ταμείο | 84 |
| Πίνακας 3.6: Αριθμός ενηλίκων που συντηρούνται από το κοινό ταμείο | 84 |
| Πίνακας 3.7: Αριθμός ανηλίκων που συντηρούνται από το κοινό ταμείο | 85 |
| Πίνακας 3.8: Αριθμός μελών οικογένειας που εργάζονται καθημερινά..... | 85 |
| Πίνακας 3.9: Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα | 86 |
| Πίνακας 3.10: Προσωπικές ανάγκες..... | 90 |
| Πίνακας 3.11: Οικογενειακές ανάγκες..... | 90 |
| Πίνακας 3.12: Κοινωνικές ανάγκες | 91 |
| Πίνακας 3.13: Αριθμός προσωπικών αναγκών | 91 |
| Πίνακας 3.14: Αριθμός οικογενειακών αναγκών..... | 92 |
| Πίνακας 3.15: Αριθμός κοινωνικών αναγκών | 92 |
| Πίνακας 3.16: Διαχείριση 1.000.000 € για την κάλυψη προσωπικών αναγκών..... | 93 |
| Πίνακας 3.17: Διαχείριση 1.000.000 € για την κάλυψη οικογενειακών αναγκών | 94 |
| Πίνακας 3.18: Διαχείριση 1.000.000 € για την κάλυψη κοινωνικών αναγκών | 94 |
| Πίνακας 3.19: Διαχείριση 1.000 € για την κάλυψη προσωπικών αναγκών..... | 95 |
| Πίνακας 3.20: Διαχείριση 1.000 € για την κάλυψη οικογενειακών αναγκών | 95 |
| Πίνακας 3.21: Διαχείριση 1.000 € για την κάλυψη κοινωνικών αναγκών | 95 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

| | |
|--|-----|
| Πίνακας 5.1: Φύλο | 152 |
| Πίνακας 5.2: Διδασκαλία | 152 |
| Πίνακας 5.3: Πολλά από τα θέματα που πραγματεύεται η Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι επίμαχα..... | 155 |
| Πίνακας 5.4: Ζητήματα όπως ο πλούτος και η φτώχεια είναι επίμαχα για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση | 155 |
| Πίνακας 5.5: Τα επίμαχα ζητήματα πρέπει να διδάσκονται ως τέτοια στη Θρησκευτική Εκπαίδευση | 156 |
| Πίνακας 5.6: Πιστεύω ότι έχω τις κατάλληλες θεολογικές γνώσεις για να διδάξω επίμαχα θεολογικά ζητήματα..... | 156 |
| Πίνακας 5.7: Πιστεύω ότι έχω την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση για να διδάξω επίμαχα ζητήματα | 157 |
| Πίνακας 5.8: Νιώθω άνετα όταν καλούμαι να διδάξω κάποιο επίμαχο ζήτημα..... | 157 |
| Πίνακας 5.9: Οι προσωπικές μου απόψεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκω ένα επίμαχο ζήτημα..... | 158 |
| Πίνακας 5.10: Με προβληματίζει η πιθανή αντίδραση των μαθητών σχετικά με κάποιο επίμαχο ζήτημα..... | 158 |
| Πίνακας 5.11: Στο σημερινό εργαστήριο έμαθα πράγματα που δεν γνώριζα σχετικά με τα επίμαχα ζητήματα..... | 159 |
| Πίνακας 5.12: Σκέφτομαι να εφαρμόσω μελλοντικά τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στην τάξη..... | 159 |

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

PG: J. - P. Migne, *Patrologiae Cursus Completus, Series Graeca*, τ. 1-161, Parisiis 1857-1866.

SPSS: Statistical Package for the Social Sciences

ΑΠΣ: Αναλυτικό/ά Πρόγραμμα/Προγράμματα Σπουδών

ΘΕ: Θρησκευτική Εκπαίδευση

ΜτΘ: Μάθημα των Θρησκευτικών

ΠΕΘ: Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων

ΠΣ: Πρόγραμμα/Προγράμματα Σπουδών

ΠΣΕ: Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών

ΣτΕ: Συμβούλιο της Επικρατείας

ΦΕΚ: Φύλλο της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στο σύγχρονο σχολείο απασχολεί τη διεθνή επιστημονική κοινότητα εδώ και πέντε δεκαετίες περίπου. Φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση, η πολυπολιτισμικότητα και η ιλιγγιώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας, έχουν συμβάλει σημαντικά στην αμφισβήτηση παραδοσιακών απόψεων και αξιών σε μία σειρά από ατομικά, κοινωνικά και ηθικά ζητήματα και στην ανάδυση συγκρούσεων ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Όπως είναι φυσικό, η εκπαίδευση δεν μένει ανεπηρέαστη από αυτή την εξέλιξη. Αντίθετα, ο χώρος του σχολείου θεωρείται ως το πλέον πρόσφορο πεδίο για τη διαπραγμάτευση αυτών των ζητημάτων, με σκοπό την πλήρη κατανόηση των διαφορετικών ερμηνειών και απόψεων, την άμβλυνση των διαφωνιών και την αρμονική συνύπαρξη εντός μίας δημοκρατικής κοινωνίας.

Με αφετηρία το Ηνωμένο Βασίλειο στη δεκαετία του '70 και τις ανομοιογενείς κοινωνικές και οικονομικές του συνθήκες, μία σειρά από ζητήματα όπως οι οικογενειακές σχέσεις, ο ρατσισμός, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η φτώχεια και η εγκληματικότητα, εντάχθηκαν στην εκπαίδευση, αρχικά στο πλαίσιο του μαθήματος της Αγωγής του Πολίτη και μετέπειτα και σε άλλα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος. Η συζήτηση για τα επίμαχα ζητήματα και τη θέση τους στο σχολείο, σύντομα επεκτάθηκε και σε άλλες χώρες, όπως οι ΗΠΑ και η Ιρλανδία, ενώ, πιο πρόσφατα, χώρες όπως η Νορβηγία, το Ισραήλ, η Κύπρος και η Τουρκία έχουν αρχίσει να μελετούν την εκπαιδευτική αξία των επίμαχων ζητημάτων πιο συστηματικά. Έτσι, τα τελευταία χρόνια, γίνεται λόγος για τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων ως διακριτής παιδαγωγικής μεθόδου, η οποία πληροί συγκεκριμένες επιστημολογικές προϋποθέσεις, διέπεται από συγκεκριμένους δεοντολογικούς κανόνες και αξιοποιεί συγκεκριμένες διδακτικές τεχνικές.

Μεγάλο μέρος της συζήτησης γύρω από τα επίμαχα ζητήματα, αφορά και τη ΘΕ. Η εγγενής ρευστότητα των ηθικών και πνευματικών θεμάτων που πραγματεύεται η ΘΕ, σε συνδυασμό με το αίτημα για ειρηνική συνύπαρξη ανάμεσα στις διαφορετικές θρησκείες στο πλαίσιο των δημοκρατικών κοινωνιών – ιδίως μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001 – καθιστούν τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ αναγκαία και επίκαιρη. Ζητήματα, όπως ο θάνατος, ο θρησκευτικός φονταμενταλισμός, η κοινωνική ανισότητα, η σχέση θρησκείας-

επιστήμης κ.ά. αποτελούν καθημερινές εμπειρίες στη ζωή των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα εγείρουν διαφωνίες και συγκρούσεις, που εύκολα μπορούν να οδηγήσουν σε σύγχυση και παραπληροφόρηση τους αυριανούς πολίτες, με μακροχρόνιες κοινωνικές συνέπειες.

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Το βασικό πρόβλημα που τίθεται προς μελέτη στην παρούσα εργασία, όπως δηλώνει και ο τίτλος της, είναι η θέση και η διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων στην ελληνική ΘΕ. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της εργασίας είναι αφενός να διερευνήσει τον χαρακτήρα των επίμαχων ζητημάτων στην εκπαίδευση και αφετέρου να αναδείξει την αξία της διδασκαλίας τους στην ελληνική ΘΕ, μέσα από ένα συγκεκριμένο παράδειγμα, αυτό του πλούτου και της φτώχειας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τον παραπάνω σκοπό και στα οποία στηρίζεται η εργασία, είναι τα εξής:

1. Αποτελεί για την ελληνική ΘΕ ο πλούτος και η φτώχεια ένα επίμαχο θέμα διδασκαλίας;
2. Πώς συμβάλλει η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη διδακτική μεθοδολογία της ΘΕ του ελληνικού σχολείου;

Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Αφορμή για την επιλογή του θέματος της εργασίας, στάθηκε η απουσία σχετικής βιβλιογραφίας στην Ελλάδα, τόσο σε θεσμικό (ΠΣ), όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο (μελέτες και έρευνες), την ίδια στιγμή που στην ελληνική κοινωνία αναδύονται ζητήματα που επηρεάζουν άμεσα την εκπαίδευση, όπως ο ρατσισμός (σε όλες του τις μορφές) και η κοινωνικο-οικονομική ανισότητα. Το ερευνητικό κενό που παρατηρείται στην εγχώρια βιβλιογραφία, γίνεται ακόμα πιο αισθητό αν λάβει κανείς υπόψιν την έντονη συζήτηση που βρίσκεται σε εξέλιξη τα τελευταία χρόνια κυρίως σε ευρωπαϊκό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο, σχετικά με τη θέση των επίμαχων ζητημάτων στην εκπαίδευση. Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 έχουν διεξαχθεί δεκάδες διεθνείς έρευνες, που ερευνούν τις μεθόδους διδασκαλίας, τις στάσεις

μαθητών και εκπαιδευτικών, και τα μαθησιακά οφέλη της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων, ενώ μόλις πρόσφατα το Συμβούλιο της Ευρώπης προχώρησε στην έκδοση δύο επίσημων οδηγιών (Kerr & Huddleston, 2015; Council of Europe, 2017) για τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, οι οποίοι απευθύνονται σε όλα τα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας.

Από την άλλη, οι ιδιαιτερότητες που παρατηρούνται στο ελληνικό πλαίσιο, καθιστούν έντονη την ανάγκη για διερεύνηση της διδασκαλίας των επίμαχων ζητημάτων στην εκπαίδευση και ειδικότερα στο ΜτΘ. Το αυξημένο πνεύμα εκκοσμίκευσης και η ραγδαία εξάπλωση της πολυπολιτισμικότητας, αποτελούν φαινόμενα που θέτουν υπό αμφισβήτηση την παραδοσιακή θεώρηση των πραγμάτων και προβάλλουν εναλλακτικές ερμηνείες σε επίκαιρα ζητήματα, τα οποία τις περισσότερες φορές λαμβάνουν και θρησκευτική διάσταση. Η ΘΕ, ως ένα από τα κυριότερα πεδία των εν λόγω ζυμώσεων, καλείται να διαπραγματευτεί ευαίσθητα υπαρξιακά ζητήματα, για τα οποία οι απόψεις δίστανται και η ομοφωνία είναι, πλην ελαχίστων εξαιρέσεων, ανέφικτη. Τα τελευταία και καταδικασθέντα ως αντισυνταγματικά (αποφάσεις ΣτΕ 1749 και 1750/2019) ΠΣ για τα Θρησκευτικά Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου κινούνται προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς διαλέγονται με τα σύγχρονα κοινωνικά, πολιτισμικά και ηθικά ζητήματα, και προσφέρουν ευκαιρίες για μία γόνιμη συνάντηση των διαφορετικών απόψεων με τη χριστιανική διδασκαλία (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017). Η παιδαγωγική προσέγγιση αυτή, ωστόσο, δεν φαίνεται να αποτέλεσε την αιτία της καταδίκης τους από το ΣτΕ και για αυτό θεωρητικά φαίνεται ότι θα επιβιώσει και ίσως να επεκταθεί στην επερχόμενη αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών. Έτσι κι αλλιώς, η συστηματική διδακτική προσέγγιση ορισμένων ζητημάτων ως επίμαχων στη ΘΕ – σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές πρακτικές – δεν έχει αξιοποιηθεί ακόμα, παρά το γεγονός ότι τόσο οι μαθητές, όσο και οι διδάσκοντες τα Θρησκευτικά εκφράζουν την ανάγκη για διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων (Von Der Lippe, 2019, σ. 9). Για αυτό και η διερεύνηση του θέματος μπορεί να αποτελέσει αιτία για περαιτέρω αξιοποίηση στην επερχόμενη αλλαγή των Προγραμμάτων Σπουδών της ΘΕ, ως διδακτική μεθοδολογία αλλά και στην ανάπτυξη ενός εναλλακτικού μαθήματος με σύγχρονα θρησκευτικά ζητήματα για την περίπτωση απαλλαγής από το ΜτΘ με ορθόδοξο προσανατολισμό.

Επιπλέον, η ενασχόληση με τη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ και η διερεύνησή της σε ακαδημαϊκό επίπεδο, θεωρείται, εκτός από αναγκαία, και

σημαντική. Η διεθνής ερευνητική εμπειρία δείχνει ότι η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων συνεισφέρει καθοριστικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, στον γενικότερο εγγραμματισμό των μαθητών και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, ενώ φαίνεται ότι, μακροπρόθεσμα, οι μαθητές που ασχολούνται με αυτά τα ζητήματα στο σχολείο, τείνουν να αναπτύσσουν ενεργή συμμετοχή στα κοινά και στη λήψη αποφάσεων, γεγονός που αναδεικνύει τη δημοκρατική αξία των επίμαχων ζητημάτων για την εκπαίδευση (Harwood & Hahn, 1990; QCA, 1998; Barton & McCully, 2007; Hess, 2008; Kerr & Huddleston, 2015). Αντίστοιχη εικόνα παρατηρείται και στον «μικρόκοσμο» της ΘΕ, όπου οι σχετικές έρευνες επιβεβαιώνουν τη σημασία των επίμαχων ζητημάτων για την αμφισβήτηση των προκαταλήψεων, τη διαχείριση θρησκευτικών και ηθικών αντιθέσεων, και την κριτική αξιολόγηση των διαφορετικών εκφάνσεων του θρησκευτικού φαινομένου (Religious Education Council of England and Wales, 2010; Basel, Harms, Precht, Weiß, & Rothgangel, 2014; McDonough & Graham, 2015; Quartermaine, 2016; Trine & von der Lippe, 2018).

Τα παραπάνω πορίσματα δεν είναι άσχετα με την εγχώρια συζήτηση που βρίσκεται σε εξέλιξη τα τελευταία χρόνια σχετικά με το ΜτΘ. Η μετατόπιση του ενδιαφέροντος των ΠΣ για τα Θρησκευτικά από το περιεχόμενο στη διαδικασία, με επίκεντρο τη ζωή και την εμπειρία των μαθητών, παραπέμπει στη στροφή του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος από την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων στη διερεύνηση ζητημάτων του πραγματικού κόσμου (real-life issues). Σε αυτή την αλλαγή παραδείγματος στηρίζεται ολόκληρη η φιλοσοφία της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων (Kerr & Huddleston, 2015, σ. 7), η οποία φαίνεται ότι βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με την προτροπή για μία χριστιανική θεολογία, η οποία διαλέγεται «με τον πολύπτυχο κόσμο και τον πολύπαθο άνθρωπο» (Γιαγκάζογλου, 2013, σ. 32). Συνεπώς, αποτελεί πεποίθηση του ερευνητή ότι η ενασχόληση με τα επίμαχα ζητήματα στην ελληνική ΘΕ μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στο πεδίο της διδακτικής των Θρησκευτικών και να βοηθήσει τόσο τους μαθητές, όσο και τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες προκλήσεις που αναδύονται στο σχολείο και να τις αξιοποιήσουν προς όφελος της δημοκρατικής εκπαίδευσης και της αρμονικής συνύπαρξης των διαφορετικών απόψεων. Σίγουρα μία έρευνα δεν είναι αρκετή για να επέλθουν ριζικές αλλαγές, πόσω μάλλον όταν αυτή αποτελεί την πρώτη απόπειρα στο χώρο της ελληνικής ΘΕ. Οι συνθήκες, ωστόσο, φαίνεται πως είναι πλέον ώριμες. Η εισαγωγή των επίμαχων ζητημάτων στην ελληνική

βιβλιογραφία του ΜτΘ, έστω και σε αυτή τη στοιχειώδη μορφή, μόνο θετική έκβαση μπορεί να έχει μελλοντικά.

Διάρθρωση της εργασίας

Η εργασία διαρθρώνεται σε έξι κυρίως κεφάλαια:

Στο *πρώτο κεφάλαιο*, παρουσιάζονται τα επίμαχα ζητήματα γενικά, ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Αναλύονται οι διαφορετικές προσεγγίσεις ως προς τον ορισμό τους και οι παράγοντες που συντείνουν στην ανάδυσή τους. Επιπλέον, γίνεται λόγος για τη θέση τους στην εκπαίδευση, ενώ παρουσιάζονται τα μαθησιακά οφέλη από τη διδασκαλία τους και οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί, με βάση τα πορίσματα διεθνών ερευνών.

Στο *δεύτερο κεφάλαιο*, η εργασία επικεντρώνεται στα επίμαχα ζητήματα στο πλαίσιο της ΘΕ. Αρχικά, προσεγγίζεται η ίδια η ΘΕ ως επίμαχο ζήτημα, τόσο σε διεθνές, όσο και σε ελληνικό επίπεδο, ενώ στη συνέχεια εξετάζεται ο επίμαχος χαρακτήρας ορισμένων θεμάτων που την απασχολούν. Επίσης, αναφέρονται οι λόγοι για τους οποίους τα επίμαχα ζητήματα οφείλουν να διδάσκονται στη σύγχρονη ΘΕ και παρουσιάζονται οι έως τώρα διεξαχθείσες έρευνες πάνω σε αυτό το θέμα.

Στο *τρίτο κεφάλαιο*, διερευνάται το επιμέρους ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας, ως ένα επίκαιρο παράδειγμα επίμαχου ζητήματος. Γίνεται αναφορά στην ολοένα αυξανόμενη οικονομική ανισότητα παγκοσμίως και καθίσταται σαφής η επικαιρότητα του ζητήματος. Στη συνέχεια, επιχειρείται ο ορισμός των διαφορετικών μορφών πλούτου και φτώχειας και αναλύονται τα επιμέρους αίτια που συμβάλλουν στην ανάδυση και τη διατήρηση της ανισότητας. Σε αυτό το πλαίσιο, παρατίθενται τα αποτελέσματα της ερευνητικής εφαρμογής σχετικά με την ταξινόμηση των υλικών αναγκών και τη διαχείριση των χρημάτων από τους μαθητές και τις μαθήτριες 10 σχολείων της Αττικής.

Στο *τέταρτο κεφάλαιο*, η μελέτη εστιάζει στη χριστιανική διδασκαλία περί πλούτου και φτώχειας. Στα πρώτα δύο μέρη του κεφαλαίου αναλύονται οι αντιλήψεις της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης, αντίστοιχα, ενώ ακολουθεί η έκθεση της πατερικής σκέψης επί του θέματος. Το κεφάλαιο κλείνει με τις σύγχρονες τάσεις στην

ορθόδοξη θεολογία και την τρέχουσα συζήτηση, τόσο σε καθαρά ορθόδοξο, όσο και σε διαχριστιανικό επίπεδο.

Στο *πέμπτο κεφάλαιο*, επιχειρείται ο συνδυασμός των ερευνητικών αποτελεσμάτων και της ορθόδοξης θεολογικής προσέγγισης, με σκοπό την υποστήριξη της διδασκαλίας του πλούτου και της φτώχειας στη ΘΕ ως επίμαχου ζητήματος. Εδώ, εκτίθεται η πρόταση για μία συγκεκριμένη προσέγγιση των επίμαχων ζητημάτων στο σχολείο και το ΜτΘ, η οποία στηρίζεται στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πρακτική και στις προτάσεις των ΠΣ για τα Θρησκευτικά. Επιπλέον, κρίνεται χρήσιμη η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των θεολόγων εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να εξειδικευτούν στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων και να ξεπεράσουν οποιεσδήποτε επιφυλάξεις και προκαταλήψεις. Γι' αυτό, στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζεται η πιλοτική εφαρμογή της εκπαίδευσης θεολόγων εκπαιδευτικών, με τα ερευνητικά δεδομένα και την ανάλυσή τους.

Στο *έκτο κεφάλαιο*, περιλαμβάνεται η συζήτηση των συμπερασμάτων που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση και την πρακτική διερεύνηση της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων.

Τέλος, παρατίθενται η *βιβλιογραφία* και το *παράρτημα* με τα ερωτηματολόγια των ερευνών και τα προτεινόμενα πολυτροπικά κείμενα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΤΑ ΕΠΙΜΑΧΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

1.1. Ορισμός των επίμαχων ζητημάτων

Το πρώτο θέμα που απασχολεί όσους ασχολούνται με τα επίμαχα ζητήματα, είναι ο ορισμός τους. Τι αποτελεί επίμαχο ζήτημα και γιατί; Ο σύντομος και γενικός ορισμός του Συμβουλίου της Ευρώπης ορίζει τα επίμαχα ζητήματα ως «ζητήματα που εγείρουν έντονα συναισθήματα και διχάζουν την κοινή γνώμη στις κοινότητες και την κοινωνία» (Kerr & Huddleston, 2015, σ. 8). Από τον ορισμό αυτό, διαφαίνεται ότι τα επίμαχα ζητήματα αποτελούν φαινόμενα, τα οποία αναδύονται σε κοινωνικό επίπεδο και είναι σε θέση να επηρεάσουν τη συνοχή του κοινωνικού συνόλου. Στην περίπτωση αυτή, όμως, οποιαδήποτε διαφωνία σε επίπεδο δημόσιας σφαίρας – ακόμα και η πιο ασήμαντη – θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως επίμαχο ζήτημα. Πώς ορίζεται, λοιπόν, ένα επίμαχο ζήτημα με περισσότερη ακρίβεια; Σύμφωνα με τον εκτενέστερο και περιεκτικότερο ορισμό του Stenhouse (1970, σσ. 103-104),

ένα επίμαχο ζήτημα συνεπάγεται ένα πρόβλημα για το οποίο διαφορετικά άτομα και ομάδες απαιτούν αντικρουόμενες λύσεις. Είναι ένα ζήτημα για το οποίο η κοινωνία δεν έχει βρει κάποια λύση που να μπορεί να είναι καθολικά ή ευρέως αποδεκτή. Είναι ένα ζήτημα μεγάλης σημασίας, του οποίου οι προτεινόμενες λύσεις εγείρουν ενστάσεις από τμήμα των πολιτών και προκαλούν διαμαρτυρία. Η διαμαρτυρία μπορεί να προκύψει από την αίσθηση ότι μία κοινώς αποδεκτή πεποίθηση, ένα οικονομικό συμφέρον, ή μία βασική αρχή απειλούνται. Μπορεί να προκύψει επειδή η ευημερία οργανισμών ή ομάδων διακυβεύεται. Όταν διατυπωθεί μία πορεία δράσης που ουσιαστικά δέχονται όλοι οι τομείς της κοινωνίας, το ζήτημα παύει πλέον να είναι επίμαχο.

Λαμβάνοντας υπόψιν τον παραπάνω ορισμό, γίνεται σαφές ότι τα επίμαχα ζητήματα αναφέρονται σε συγκεκριμένες καταστάσεις, επηρεάζουν συγκεκριμένα άτομα, ομάδες, και φορείς, και συνεπάγονται κάποιου είδους δράση/εις για την επίλυσή τους. Τέτοια ζητήματα ενδέχεται να είναι τα οικογενειακά προβλήματα, η φτώχεια, οι διαφυλετικές σχέσεις, οι σχέσεις ανάμεσα στα φύλα, και η έννομη τάξη (Stenhouse, 1970). Επιπλέον, τα ζητήματα αυτά αναδύονται σε συγκεκριμένο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, το γεγονός ότι τα συγκεκριμένα ζητήματα δεν μπορούν να αγνοούνται από το κοινωνικό σύνολο, οδηγεί σε μία σειρά δράσεων για την αντιμετώπισή τους, όπως η εισαγωγή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και η διδασκαλία τους στους μαθητές.

Ωστόσο, δεν φαίνεται να υπάρχει ομοφωνία όσον αφορά τις ακριβείς προϋποθέσεις τις οποίες οφείλει να πληροί ένα ζήτημα, ούτως ώστε να θεωρηθεί επίμαχο. Ο Dearden (1981, σ. 38), υποστηρίζει ότι ένα ζήτημα θεωρείται επίμαχο εφόσον οι αντικρουόμενες απόψεις περί αυτού δεν αντιβαίνουν στην κοινή λογική. Αυτό συμβαίνει, όταν δεν υπάρχουν επαρκή στοιχεία για τη λύση ενός προβλήματος ή η έκβαση μίας απόφασης δεν μπορεί να εκτιμηθεί υπό τις δεδομένες συνθήκες. Έτσι, κάθε πλευρά ερμηνεύει τα ίδια δεδομένα με διαφορετικό τρόπο, δίνοντας βαρύτητα σε διαφορετικές πτυχές του ίδιου ζητήματος. Με τον όρο «λογική» δεν εννοείται ένα αιώνιο σύστημα σκέψης εκτός πλαισίου, αλλά το σύνολο της κοινής γνώσης, συμπεριλαμβανομένων των κριτηρίων της αλήθειας, των κριτικών προδιαγραφών, και των διαδικασιών επαλήθευσης που ισχύουν σε μία δεδομένη εποχή και κοινωνία. Έτσι, ζητήματα τα οποία κάποτε θεωρούνταν αυτονόητα, όπως το ότι η Γη αποτελεί το κέντρο του σύμπαντος, με την πάροδο του χρόνου και την εξέλιξη της γνώσης, αμφισβητήθηκαν – έγιναν, δηλαδή, επίμαχα – και στη συνέχεια διευθετήθηκαν.

Από την άλλη, ο Stradling (1984) και οι συνεργάτες του ορίζουν ως επίμαχα τα ζητήματα εκείνα που διχάζουν την κοινωνία και για τα οποία σημαντικές κοινωνικές ομάδες προσφέρουν αντικρουόμενες εξηγήσεις και λύσεις, που βασίζονται σε διαφορετικές αξίες. Σε αυτή την περίπτωση, σημασία δεν έχει μόνο η λογική ανάλυση των επιχειρημάτων, αλλά και τα αξιολογικά κριτήρια που τα διαμορφώνουν. Αυτός είναι άλλωστε ο λόγος για τον οποίο ένα ζήτημα χαρακτηρίζεται επίμαχο. Ένα ζήτημα που αξιολογείται βάσει λογικών δεδομένων μόνο, χωρίς να υπολογίζεται ο παράγοντας των αξιών, τείνει να απανθρωποποιεί (dehumanize) όσους επηρεάζονται από και εμπλέκονται σε αυτό. Είναι αποδεκτός, λόγου χάρη, ο βομβαρδισμός μίας κατοικημένης περιοχής, στο όνομα της καταπολέμησης της τρομοκρατίας; Η λογική φαίνεται να υποστηρίζει και τις δύο απαντήσεις. Αφενός, για όσους συμφωνούν, ο βομβαρδισμός έχει νόημα, διότι θα πλήξει τις θέσεις των τρομοκρατών και ίσως δώσει τέλος στις εχθροπραξίες. Αφετέρου, για όσους διαφωνούν, η αποτροπή του βομβαρδισμού είναι επίσης λογική, καθώς θα σωθούν άμαχες ζωές. Συνεπώς, δεν πρόκειται απλώς για ζήτημα λογικής, αλλά για ζήτημα αξιών. Έτσι, επιβεβαιώνεται η θέση που ορίζει ότι ένα επίμαχο ζήτημα οφείλει να περιλαμβάνει αξιολογικές κρίσεις, ώστε να μην μπορεί να διευθετηθεί μόνο από γεγονότα, στοιχεία ή πειράματα, και να θεωρείται σημαντικό από έναν μεγάλο αριθμό ανθρώπων (Wellington, 1986).

Συνδυάζοντας τις παραπάνω απόψεις, ο Levinson (2006, σ. 1204) συνοψίζει τα τρία βασικά χαρακτηριστικά που εντοπίζονται σε κάθε ορισμό επίμαχων ζητημάτων ως εξής:

1. Οι εμπλεκόμενοι σε αυτά εκκινούν από διαφορετικές προκείμενες, έχουν διαφορετικές βασικές πεποιθήσεις, ερμηνείες, αξίες, ή παρέχουν αντικρουόμενες εξηγήσεις ή λύσεις, οι οποίες εξάγονται λογικά από τις προκείμενες.
2. Εμπλέκεται σε αυτά ένας σημαντικός αριθμός ατόμων ή διαφορετικών ομάδων.
3. Το ζήτημα δεν μπορεί να διευθετηθεί μόνο μέσω της προσφυγής σε αποδείξεις.

Τα δύο πρώτα χαρακτηριστικά επιβεβαιώνουν τον δημόσιο χαρακτήρα των επίμαχων ζητημάτων, καθώς η πρώτη περίπτωση προϋποθέτει ότι οι διαφορές εκφράζονται ρητά και αναγνωρίζονται από τα εμπλεκόμενα μέρη, ενώ η δεύτερη περίπτωση προϋποθέτει ότι η αντιπαράθεση είναι ανοικτή και παρατηρήσιμη στο ευρύ κοινό. Σε αυτά τα χαρακτηριστικά μπορεί να προστεθεί και η άποψη της Hess (2002, σ. 11), η οποία υπογραμμίζει τον πολιτικό – με την ευρύτερη σημασία – χαρακτήρα των επίμαχων ζητημάτων και τα ορίζει ως ανεπίλυτα ερωτήματα δημόσιας πολιτικής, τα οποία προκαλούν έντονες διαφωνίες και επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τα άτομα και τις κοινωνίες. Από αυτή τη διαπίστωση προκύπτει ότι μία επιπλέον πτυχή των επίμαχων ζητημάτων στη δημόσια ζωή, αποτελεί η «αυθεντικότητά» τους υπό την έννοια ότι αποτελούν πραγματικά και επίκαιρα προβλήματα με άμεσες συνέπειες (Berg, Graeffe, & Holden, 2003), τα οποία απαιτούν άμεση αντιμετώπιση και επίλυση (Hess, 2009).

1.2. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάδυση επίμαχων ζητημάτων

Παρά το γεγονός ότι ένα επίμαχο ζήτημα μπορεί να προκύψει σε οποιοδήποτε κοινωνικό περιβάλλον ανά πάσα στιγμή, ο χαρακτήρας και το περιεχόμενό του δεν παύουν να ορίζονται από τοπικούς και χρονικούς παράγοντες. Κάποια ζητήματα ενδέχεται να απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα σε βάθος χρόνου, ενώ άλλα μπορεί να είναι πιο πρόσφατα και να εκδηλώνονται σε τοπικό επίπεδο (Kerr & Huddleston, 2015). Για παράδειγμα, η κλιματική αλλαγή είναι ένα ζήτημα που

απασχολεί την παγκόσμια κοινότητα επί σειρά δεκαετιών. Αντίθετα, η προσφυγική κρίση που αντιμετωπίζουν κυρίως οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου, αποτελεί πιο πρόσφατο και σχετικά τοπικό ζήτημα. Δεν αποκλείεται, επίσης, ο συνδυασμός των παραμέτρων της διάρκειας και της τοπικότητας. Έτσι, διακρίνονται πρόσφατα ζητήματα παγκόσμιας κλίμακας, όπως η ισλαμοφοβία, και μακροχρόνια ζητήματα σε τοπικό επίπεδο, όπως οι ελληνοτουρκικές σχέσεις.

Στο μικροεπίπεδο των κοινωνιών, ένας από τους βασικότερους παράγοντες που συντελεί στην εμφάνιση επίμαχων ζητημάτων είναι αυτός των προσωπικών εμπειριών. Οι Lynch & McKenna (1990) υποστηρίζουν ότι βλέπουμε τον κόσμο χρησιμοποιώντας τα δικά μας συγκεκριμένα σχήματα, ή με άλλα λόγια τη δική μας κοσμοθεωρία. Η κοσμοθεωρία αυτή γεννιέται ως αυθόρμητη αντίδραση στις διάφορες πολιτισμικές και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, αναπτύσσεται σχεδιασμένα και σκόπιμα μέσω της εκπαίδευσης, και μεταβάλλεται ποικιλοτρόπως μέσω των εμπειριών. Η διαδικασία αυτή δημιουργεί τη βάση για τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο γύρω μας. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Oulton και των συνεργατών του (2004, σ. 412), οι οποίοι – σχολιάζοντας τον ρόλο του πλαισίου στην ερμηνεία επίμαχων ζητημάτων – αναφέρουν ότι ένας μαρξιστής και ένας καπιταλιστής ερμηνεύουν το ίδιο πρόβλημα διαφορετικά, καθώς βλέπουν διαφορετικές αιτίες που οδηγούν στο πρόβλημα και προτείνουν διαφορετικές λύσεις.

Επιπλέον, σημαντικό παράγοντα αποτελεί το εκάστοτε προσωπικό, χρονικό, κοινωνικό, και πολιτισμικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τους Johnson & Johnson (1979), οι διαφορές μεταξύ των ανθρώπων όσον αφορά την προσωπικότητα, το φύλο, τις στάσεις, το ιστορικό, την κοινωνική τάξη, τις γνωστικές στρατηγικές συλλογισμού, τις γνωστικές προοπτικές, τις πληροφορίες, και τις δεξιότητες, ενδεχομένως να οδηγήσουν σε διαφορετική οργάνωση και επεξεργασία των ήδη υπαρχουσών πληροφοριών και εμπειριών. Εφόσον τα επίμαχα ζητήματα αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, καθώς οι προσωπικές εμπειρίες ερμηνεύονται μέσω της τοπικής πραγματικότητας για να δημιουργήσουν νέα γνώση (Levinson, 2008), το πλαίσιο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα δημιουργίας ή αποφυγής επίμαχων ζητημάτων (Misco, 2012, σ. 72). Τα επίμαχα ζητήματα ορίζονται ως τέτοια, διότι σε τελική ανάλυση αναφέρονται στις κανονιστικές και αξιακές κρίσεις, τις οποίες τα άτομα υιοθετούν

βάσει όχι μόνο των ηθικών τους αρχών (Oulton, Dillon, & Grace, 2004), αλλά και του ιστορικού, κοινωνικού, πολιτικού, και εθνικού τους πλαισίου (Misco, 2012).

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι περισσότεροι ορισμοί των επίμαχων ζητημάτων περιλαμβάνουν, επίσης, τον παράγοντα των συναισθημάτων. Η δυνατότητα των επίμαχων ζητημάτων να εγείρουν έντονα συναισθήματα, είτε σε προσωπικό είτε σε κοινωνικό/πολιτικό επίπεδο, αποτελεί τη μεγαλύτερη πρόκληση όσον αφορά την προσέγγισή τους (Kerr & Huddleston, 2015). Ωστόσο, στο πλαίσιο των επίμαχων ζητημάτων, τα συναισθήματα δεν αναφέρονται στον επιφανειακό χαρακτήρα των συγκρούσεων, αλλά στα βαθύτερα αίτια που τις πυροδοτούν και τα αποτελέσματα που αυτές επιφέρουν. Στην ανάδειξη του ρόλου των συναισθημάτων διαφωτιστική είναι η άποψη των Zembylas & Kambani (2012), οι οποίοι διακρίνουν δύο είδη επίμαχων ζητημάτων, βάσει των θεωριών της Hess (2002; 2008) και του McCully (2005; 2006): τα επίμαχα δημόσια ζητήματα (π.χ. αποπυρηνικοποίηση, υποβοηθούμενη αυτοκτονία, παιδική εγκληματικότητα) και τα επίμαχα ζητήματα στο πλαίσιο μίας διχασμένης κοινωνίας (π.χ. διαφορετικές ερμηνείες ενός ιστορικού γεγονότος, διαφορετικές απόψεις σε θέματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων). Στην πρώτη περίπτωση, τα επίμαχα ζητήματα ενδέχεται να εγείρουν απόλυτες απόψεις, η διαχείρισή τους, όμως, είναι θεωρητικά δυνατή μέσω της σωστής πληροφόρησης, ανάλυσης, και εύρεσης λύσεως. Από την άλλη, τα επίμαχα ζητήματα που προκύπτουν στο πλαίσιο μίας διχασμένης κοινωνίας δημιουργούν συναισθηματικά φορτισμένες απόψεις, καθώς πρόκειται για ζητήματα που αναφέρονται στην εθνική και πολιτισμική ταυτότητα όσων εμπλέκονται σε αυτά (Zembylas & Kambani, 2012). Μία παρόμοια διάκριση είχε επιχειρηθεί αρκετά χρόνια νωρίτερα από τον Stradling (1984), ο οποίος διέκρινε ανάμεσα σε επιφανειακά και σε εγγενή επίμαχα ζητήματα, με τα πρώτα να αναφέρονται σε ζητήματα, που επιλύονται απλώς με την προσφυγή σε αποδείξεις και τα δεύτερα να οφείλονται σε διαφορές θεμελιωδών πεποιθήσεων και αξιακών κρίσεων, οι οποίες τείνουν να είναι διχαστικές. Ο ρόλος των συναισθημάτων σε αυτή την περίπτωση σχετίζεται με τη δυναμική που δημιουργείται εντός της διχασμένης κοινωνίας. Στο πλαίσιο των διχασμένων κοινωνιών, η ρητορική που υιοθετείται παρουσιάζει τη μία πλευρά ως θυματοποιημένη και την αντίθετη ως αυτουργό των ζητημάτων και γεγονότων του παρελθόντος (Zembylas & Kambani, 2012). Η διάκριση αυτή συχνά αποτυπώνεται μέσω του δίπολου «εμείς-αυτοί». Έτσι, κάθε φορά που εγείρονται ζητήματα σχετικά με τραυματικές εμπειρίες του

παρελθόντος, καλλιεργούνται συναισθήματα φόβου, θυμού ή πικρίας, τα οποία σε βάθος χρόνου διαμορφώνουν τις απόψεις για τα ιστορικά ζητήματα, τη συλλογική μνήμη, και τη δημιουργία ταυτότητας (Zembylas & Kambani, 2012).

1.3. Επίμαχα ζητήματα και εκπαίδευση

Το βασικό ερώτημα που προκύπτει όσον αφορά τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, είναι: τι σχέση έχουν με την εκπαίδευση και γιατί είναι χρήσιμο να διδάσκονται στο σχολείο; Αρχικά, τα επίμαχα ζητήματα μπορούν να εντοπιστούν σε όλα, σχεδόν, τα σχολικά μαθήματα (QCA, 1998, σσ. 8, 56). Για παράδειγμα, η Ιστορία αναφέρεται σε αμφισβητούμενες εξιστορήσεις του παρελθόντος, ενώ η ΘΕ ασχολείται με λεπτά ηθικά ζητήματα για το νόημα και τον σκοπό της ζωής. Αντίστοιχα, η Αγωγή του Πολίτη και η Δημοκρατική Εκπαίδευση αναφέρονται σε αντικρουόμενες πολιτικές και ιδεολογίες, ενώ η Λογοτεχνία καταπιάνεται με ηθικά και κοινωνικά προβλήματα και διλήμματα σε μη πραγματικά περιβάλλοντα. Τέλος, μαθήματα θετικού χαρακτήρα, όπως η Βιολογία και η Φυσική, ασχολούνται με λεπτά ζητήματα επιστημονικής φύσης, τα οποία αρκετές φορές προκαλούν διαφωνίες και ηθικούς προβληματισμούς (Council of Europe, 2017, σ. 10). Αυτή η πραγματικότητα φανερώνει ότι τα επίμαχα ζητήματα ενδέχεται να αναδυθούν οπουδήποτε στο σχολείο και ορισμένες φορές, μάλιστα, απρόβλεπτα, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο τη διδασκαλία τους αναπόφευκτη.

Επιπρόσθετα, τις τελευταίες δεκαετίες, τα επίμαχα ζητήματα περιλαμβάνονται σε μία σειρά από επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα και ΠΣ – κυρίως στην Αγγλία – , τα οποία τονίζουν την ανάγκη για μία ισορροπημένη προσέγγιση των αντικρουόμενων απόψεων στο σχολείο με σκοπό την αντιμετώπιση επίμαχων ζητημάτων σε γνωστικό, λογικό, δεκτικό, και ηθικό επίπεδο και την πνευματική, ηθική, κοινωνική και πολιτισμική ανάπτυξη των μαθητών (Stenhouse, 1971; Inner London Education Authority, 1986; QCA, 1998; Berg, Graeffe, & Holden, 2003; Citizenship Foundation, 2003; Kerr & Huddleston, 2015; Van Driel, Darmody, & Kerzil, 2016; Council of Europe, 2017). Με αυτό τον τρόπο, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αναγνωρίζει ότι ο διαχωρισμός της γνώσης και των δεξιοτήτων από τα πραγματικά προβλήματα του κόσμου και της κοινωνίας, καθιστά τους νέους ανθρώπους απροετοίμαστους μπροστά στις πολυπλοκότητες της σύγχρονης εποχής (Oxfam,

2006) και υποστηρίζει ότι μέσα από τις ευκαιρίες για συζήτηση που προσφέρει το σχολείο, οι μαθητές είναι σε θέση να καλύψουν οποιαδήποτε μαθησιακά κενά υπάρχουν σε επίπεδο γνώσης, δεξιοτήτων, εννοιών και κατανόησης και να «εξοπλιστούν» κατάλληλα για το μέλλον (Woolley, 2010).

Μία πιο συστηματική διάκριση είναι αυτή του Stradling (1984), ο οποίος κατηγοριοποιεί τους λόγους διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων σε αντικειμενικούς και διαδικαστικούς. Στην πρώτη περίπτωση, τα επίμαχα ζητήματα έχουν αξία καθαυτά (QCA, 1998, σ. 57), είτε επειδή σχετίζονται με σημαντικά κοινωνικοπολιτικά, οικονομικά ή ηθικά προβλήματα της επικαιρότητας, είτε λόγω της επιρροής τους στη ζωή των μαθητών. Τέτοια ζητήματα αναδύονται στο οικογενειακό περιβάλλον, αναπαράγονται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, και επηρεάζουν τη ζωή και τις απόψεις ενός μαθητή πολύπλευρα. Χαρακτηριστικά είναι τα πορίσματα εκθέσεων, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές βιώνουν άμεσα τις συνέπειες ζητημάτων όπως η φτώχεια, η εθνικότητα, το φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός, η θρησκεία, η αναπηρία και η κοινωνική θέση και συνεπώς ενδιαφέρονται να μάθουν για αυτά στο σχολείο, με σκοπό την ανάληψη δράσης για να γίνει ο κόσμος καλύτερος (Oxfam, 2006, σ. 4; 2018, σ. 5). Επίσης, έρευνες σχετικά με την κατανόηση των επίμαχων ζητημάτων, έχουν δείξει ότι οι μαθητές είναι σε θέση να τα αναγνωρίσουν και να αντιληφθούν τον σχετικό χαρακτήρα τους, ενώ φαίνεται ότι μπορούν να συζητήσουν για αυτά ήδη από τις πρώτες τάξεις του σχολείου (Nicholls & Nelson, 1992; Association for Citizenship Teachers, 2015, σ. 5). Σε αυτό το πλαίσιο, τονίζεται ο ρόλος του σχολείου όχι μόνο στην επιφανειακή πληροφόρηση των επίμαχων ζητημάτων, αλλά και στη σφαιρική ενημέρωση των μαθητών για αυτά, η οποία μπορεί να περιορίσει τον κίνδυνο της παραπληροφόρησης που δημιουργείται από τα MME (Association for Citizenship Teachers, 2015, σ. 5; Kerr & Huddleston, 2015, σ. 15; Oxfam, 2018, σ. 6).

Στη δεύτερη περίπτωση, σημασία δεν έχουν μόνο τα επίμαχα ζητήματα με τη στενή έννοια του όρου, αλλά και οι μαθησιακές ικανότητες, οι κοινωνικές στάσεις, και οι συμπεριφορές που μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της διδασκαλίας τους. Αρχικά, η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων προωθεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες συντελούν, εκτός των άλλων, στον γενικότερο εγγραμματισμό των μαθητών και στις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Διεθνείς οργανισμοί, όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης (Kerr & Huddleston, 2015, σ. 15) και η Oxfam (2018, σ. 5),

αναφέρουν ότι τα επίμαχα ζητήματα στην εκπαίδευση καλλιεργούν μία σειρά δεξιοτήτων, όπως οι γλωσσικές/επικοινωνιακές, οι διαπροσωπικές/διαλογικές, οι νοητικές, καθώς και αυτές που συντελούν στην επεξεργασία πληροφοριών, τη λογική ανάλυση, τη διερεύνηση, τη δημιουργική σκέψη, και την αξιολόγηση. Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με το Εθνικό ΠΣ της Β. Ιρλανδίας (CCEA, 2015, σ. 11), η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων βοηθάει τους μαθητές:

- να αναπτύξουν μία βαθύτερη κατανόηση σχετικά με σημαντικά θέματα.
- να μάθουν να χειρίζονται τη διαφωνία και να αναγνωρίζουν διαφορετικές απόψεις και να επιλύουν τις συγκρούσεις.
- να αναπτύξουν μία κατανόηση των συναισθημάτων τους και αυτών των άλλων.
- να μάθουν να συνεργάζονται.
- να αναπτύξουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.
- να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση.
- να είναι σε θέση να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους.
- να μάθουν να σέβονται τις απόψεις των άλλων.
- να αναπτύξουν υψηλότερα επίπεδα αυτοπεποίθησης και εμπιστοσύνης.
- να αναπτύξουν δεξιότητες υψηλότερης σκέψης και να μάθουν πώς να γίνουν κριτικοί στοχαστές.
- να μάθουν πώς να αποσαφηνίζουν τις σκέψεις και τις αξίες τους.
- να μάθουν να σκέπτονται για τον εαυτό τους.
- να αναπτύξουν την ικανότητά τους για δεοντολογική και ηθική λογική.
- να γίνουν πιο ενημερωμένοι και καλύτερα προετοιμασμένοι για να συμβάλλουν θετικά στην κοινωνία.
- να μπορούν να συμμετέχουν αποτελεσματικά, τόσο σε πολιτειακό όσο και σε πολιτικό επίπεδο.

Επιπλέον, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν τη δημοκρατική αξία των επίμαχων ζητημάτων στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τον Crick (QCA, 1998, σ. 57), η εξέταση επίμαχων ζητημάτων ενισχύει την προθυμία των μαθητών να αντιληφθούν και να κατανοήσουν οπτικές διαφορετικές από τις δικές τους, να αξιοποιήσουν τις γνώσεις τους στην επίλυση προβλημάτων και, εν τέλει, να συμμετάσχουν στη λήψη αποφάσεων, με σκοπό την αλλαγή. Επίσης, μέσω της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων αναπτύσσονται η κατανόηση και η αφοσίωση στις δημοκρατικές αξίες, το ενδιαφέρον για συμμετοχή στη δημόσια ζωή, η κριτική σκέψη και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Hess, 2008, σ. 124). Παρόμοια, οι Hardwood & Hahn (1990) παρατηρούν ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στη συζήτηση επίμαχων ζητημάτων, παρουσιάζουν θετικές πολιτικές στάσεις και αυξημένη συμμετοχή σε πολιτικές δράσεις, ενώ οι Barton & McCully (2007) αναφέρουν ότι οι μαθητές που παίρνουν μέρος σε ανάλογες συζητήσεις, είναι πιθανότερο να ψηφίζουν τακτικά στο μέλλον, να παρακολουθούν τις πολιτικές διαδικασίες και να τοποθετούνται σε αυτά τα θέματα με αυτοπεποίθηση. Τέλος, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, τα επίμαχα ζητήματα συνδέονται με την ανάπτυξη πολιτικού ενδιαφέροντος, την προώθηση δημοκρατικών αξιών, την αυξημένη πολιτική δέσμευση, την ουσιαστική γνώση σχετικά με τα κοινωνικά ζητήματα, το αυξημένο ενδιαφέρον για τη συζήτηση τέτοιων ζητημάτων εκτός σχολείου, και γενικότερα την ενεργή συμμετοχή στα κοινά (Kerr & Huddleston, 2015, σ. 15).

Τέτοιες δεξιότητες μπορούν να αξιοποιηθούν πέρα από τα σχολικά όρια συμβάλλοντας στη βελτίωση των μεθόδων αντιπαράθεσης, συζήτησης και πειθούς (Misco, 2014) και στη δημιουργία κοινωνικά προσανατολισμένων πολιτών (Westheimer, 2008). Σχετικές έρευνες, έχουν δείξει ότι η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων συνδέεται με την ανάπτυξη της κατανόησης, του ενδιαφέροντος, της αυτοπεποίθησης και της εμπιστοσύνης εντός της τάξης, ενώ έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στη συζήτηση επίμαχων ζητημάτων είναι πιθανότερο να υιοθετήσουν στάσεις που ενθαρρύνουν την ενεργή συμμετοχή τους ως πολίτες μελλοντικά, σε σύγκριση με μαθητές χωρίς ανάλογες μαθησιακές εμπειρίες (Hahn & Tocci, 1990, σ. 358). Αντίθετα, η απουσία διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων φαίνεται ότι συνδέεται με το μειωμένο ενδιαφέρον και την αποθάρρυνση της συμμετοχής των μαθητών στη συζήτηση (Hahn, 1991). Οι θέσεις αυτές στηρίζονται στην παραδοχή ότι κάθε ζήτημα σε μία δημοκρατία είναι επίμαχο και συνεπώς δεν είναι δυνατόν να διευθετηθεί πλήρως, καθώς η ουδετερότητα και η ολοκληρωτική συναίνεση

αποτελούν σπάνια φαινόμενα, ακόμα και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης (Johnson & Johnson, 2014; Association for Citizenship Teachers, 2015). Έτσι, προκρίνεται η εποικοδομητική αντιπαράθεση στην τάξη, μέσω της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων, με σκοπό την εμπλοκή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργία ηθικών δεσμών που προάγουν το κοινό καλό και τις κοινωνικές-δημοκρατικές αξίες (Johnson & Johnson, 2014). Με αυτό τον τρόπο, η τάξη μπορεί να μετατραπεί σε πεδίο γόνιμης πολιτικής ζύμωσης και ασφαλούς διαπραγμάτευσης, προετοιμάζοντας τους μαθητές να ζήσουν σε μία δημοκρατική κοινωνία, όπου τα επίμαχα ζητήματα αποτελούν αντικείμενο συζήτησης και διαλόγου και όχι ακραίων εκδηλώσεων (Claire & Holden, 2007).

Σημαντικά είναι, επίσης, τα ερευνητικά ευρήματα σχετικά με την αξία της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε 174 ενήλικες ηλικίας 17-71 ετών, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στο γνωστικό επίπεδο και τις απόψεις για τα επίμαχα ζητήματα, επιβεβαιώνοντας έτσι την ανάγκη ένταξής τους στην εκπαίδευση, με σκοπό την αξιοποίησή τους και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος (Schommer-Aikins & Hutter, 2002). Στο πλαίσιο της πρώτης εφηβείας (12-14 ετών), και ειδικότερα όσον αφορά την τελευταία τάξη του Δημοτικού σχολείου και τις δύο πρώτες του Γυμνασίου στις ΗΠΑ, υποστηρίζεται ότι τα επίμαχα ζητήματα συμβάλλουν στην κινητοποίηση των μαθητών για συζήτηση και διαπραγμάτευση εντός της τάξης και στην πολιτική τους δέσμευση για ανάληψη δράσης και ευθύνης, με σκοπό τη βελτίωση της κοινότητας στην οποία ανήκουν και την εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους ως πολίτες μίας δημοκρατικής κοινωνίας (Lin, Lawrence, & Snow, 2015). Παρόμοια συμπεράσματα προκύπτουν από έρευνα που διεξήχθη το 2016 σε 96 μαθητές Λυκείου στη Φινλανδία, στην οποία επιβεβαιώνεται ότι ένα επίμαχο ζήτημα μπορεί να λειτουργήσει ως εφελκυστικό για τη διερεύνηση ηθικών και συναισθηματικών ερωτημάτων, ενώ ταυτόχρονα προσφέρει την ευκαιρία για τη δημιουργία ενός πολύτιμου μαθησιακού περιβάλλοντος, που είναι ικανό να προωθήσει τη γόνιμη επιχειρηματολογία στην τάξη, χωρίς να φέρνει σε δύσκολη θέση τους μαθητές (Kouki & Virta, 2016). Επιπλέον, έχει επαληθευτεί ο μετασχηματιστικός χαρακτήρας των επίμαχων ζητημάτων και η δυνατότητα αξιοποίησής τους εκτός της σχολικής τάξης. Αυτό έδειξαν τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2016 σε εκπαιδευτικούς και μαθητές δύο αμερικανικών Λυκείων (Alongi, Heddy, & Sinatra, 2016) και εξέτασε κατά πόσο η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων μέσω της μεθόδου

Teaching for Transformative Experiences, συμβάλλει αφενός στη δημιουργία μετασχηματιστικών εμπειριών και αφετέρου στην επανανοηματοδότηση επίμαχων εννοιών στο μάθημα της Ιστορίας.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το σχολείο μπορεί να αποτελέσει τον καταλληλότερο χώρο διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων, εφόσον στους κόλπους του καλλιεργείται η ισότητα και η ελευθερία έκφρασης όλων των απόψεων. Ουσιαστικά, τα προαναφερθέντα οφέλη, που προκύπτουν από τη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων, είναι εφικτά κυρίως λόγω του θετικού κλίματος που διαμορφώνεται μέσα στην τάξη. Αυτή η διαπίστωση είναι ιδιαίτερα σημαντική, κυρίως για τα περιβάλλοντα εκείνα, που βρίσκονται σε κατάσταση σύγκρουσης ή διχασμού εξαιτίας κάποιου ζητήματος. Οι μαθητές, που προέρχονται από κοινότητες ή οικογένειες που βρίσκονται σε αντιπαράθεση, συχνά καλούνται να συνυπάρξουν με μαθητές που προέρχονται από την αντίθετη πλευρά. Σε αυτή την περίπτωση, το σχολείο μετατρέπεται στο μοναδικό ασφαλές και ουδέτερο αξιακά χώρο, στον οποίο οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν τα ζητήματα που τους απασχολούν ισορροπημένα και νηφάλια (Citizenship Foundation, 2003, σ. 3). Ένα τέτοιο περιβάλλον, πέρα από την ενημέρωση για τα επίμαχα ζητήματα, παρέχει στους μαθητές ίσες ευκαιρίες, ώστε να μπορούν να χειρίζονται ζητήματα αξιών, να κάνουν κρίσεις που είναι πραγματικά δίκες τους, καθώς και να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη ζωή τους (Dewhurst, 1992). Πολύ περισσότερο, μέσα από την εμπλοκή τους με τα επίμαχα ζητήματα στο πλαίσιο της τάξης, οι μαθητές είναι σε θέση να ακούν ενεργητικά και να μαθαίνουν από τους συμμαθητές τους, να συζητούν τις διαφορές τους μεταξύ τους και να συμμετέχουν στον διάλογο για αυτά τα θέματα, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μίας κοινής σχολικής κουλτούρας, η οποία βασίζεται στον σεβασμό, την ανεκτικότητα και την αμοιβαία εμπιστοσύνη (Soley, 1996; McCully, 2006; Tannebaum, 2013; Kerr & Huddleston, 2015). Συνέπεια των παραπάνω διεργασιών, είναι ο μετασχηματισμός του σχολείου σε ένα νέο και ασφαλές πλαίσιο επιθυμητών αλληλεπιδράσεων, στο οποίο η γνώση συγκροτείται βάσει κοινών αξιών – νομιμοποιώντας την πολυφωνία και τις υποκειμενικές οπτικές (Φρυδάκη, 2009, σ. 238) – και η λήψη αποφάσεων πάνω σε επίμαχα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα είναι ανοικτή για όλους (Berg, Graeffe, & Holden, 2003).

1.4. Προκλήσεις στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων

Παρά τη χρησιμότητα και τη θετική αξία των επίμαχων ζητημάτων στο σχολείο, η διδασκαλία τους συχνά εγείρει ορισμένες προκλήσεις. Οι περισσότερες εξ αυτών εκφράζονται κυρίως από την πλευρά των εκπαιδευτικών και αφορούν τις μεθόδους διδασκαλίας, την προστασία των μαθητών, τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος στην τάξη, την έλλειψη εξειδικευμένης γνώσης και τη διαχείριση των αντιδράσεων των μαθητών. Σε αυτές τις προκλήσεις προστίθενται, επίσης, εξωγενείς παράγοντες, όπως οι πιθανές αντιδράσεις από τους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα και η έλλειψη υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα και τη σχολική διοίκηση.

Η ανάδυση τέτοιων προκλήσεων, οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι, όταν γίνεται λόγος για διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, δεν πρόκειται για τη μεταλαμπάδευση ενός προκαθορισμένου «σώματος» γνώσης, με το οποίο συμφωνούν όλοι εκ των προτέρων (Stradling, 1984), αλλά για ζητήματα που ενσαρκώνουν μεγάλες συγκρούσεις αξιών και συμφερόντων, οι οποίες συχνά συνοδεύονται από αμφισβητούμενους ισχυρισμούς για γεγονότα που δεν είναι πάντα προφανή (Kerr & Huddleston, 2015). Η έλλειψη της αντικειμενικότητας, υπό την έννοια του «σωστού» σε συνδυασμό με τα έντονα συναισθήματα και τις αντιπαραθέσεις που εγείρουν τα επίμαχα ζητήματα (Dewhurst, 1992), οδηγούν τους εκπαιδευτικούς σε διδακτικά αδιέξοδα και ανησυχίες, τα οποία εκφράζονται σε ερευνητικό επίπεδο.

Οι παραπάνω επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνονται, αρχικά, από την τάση τους να αποφεύγουν ζητήματα, τα οποία κατά τη γνώμη τους παρουσιάζουν αυξημένη δυσκολία. Σε έρευνα, που διεξήχθη σε πανεπιστήμιο της νοτιοδυτικής Σκωτίας και, στην οποία συμμετείχαν υποψήφιοι τελειόφοιτοι εκπαιδευτικοί, παρατηρήθηκε η τάση να αποφεύγονται ζητήματα, όπως οι φυλετικές και θρησκευτικές συγκρούσεις (Robertson, 1998). Παρομοίως, σε μεταγενέστερη έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το 2008-09 σε οκτώ πανεπιστήμια της Αγγλίας, οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ζητήματα όπως οι σεξουαλικές σχέσεις, ο θάνατος και το πένθος, τα οικογενειακά ζητήματα, η θρησκεία και η πνευματικότητα, ο ρατσισμός, τα ΜΜΕ και η οικονομική κατάσταση, αποτελούν τα δυσκολότερα και πιο απαιτητικά προς διδασκαλία θέματα (Woolley, 2011). Το κοινωνικό, οικονομικό και φυλετικό πλαίσιο παίζει σημαντικό ρόλο σε αυτή την επιλογή των εκπαιδευτικών (Abu-Hamdan & Khader, 2014, σ. 76; Engebretson, 2018), καθώς η συζήτηση για

κάποιο επίμαχο ζήτημα ενδέχεται να αναφέρεται άμεσα στην προσωπικότητα και τη ζωή των μαθητών. Η Philpott και οι συνεργάτες της (2011), αναφέρουν ότι η δυσκολία των εκπαιδευτικών να διδάξουν ορισμένα ζητήματα, όπως η θρησκεία, ως επίμαχα, έγκειται στις προκαθορισμένες και συμπαγείς αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με αυτά και στη δυσαρέσκειά τους, όταν προσεγγίζονται πολύπλευρα και υποκειμενικά.

Επιπλέον, παράγοντες όπως η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης και η μειωμένη προετοιμασία πριν τη διδασκαλία, φαίνεται ότι συμβάλλουν περαιτέρω στην αποφυγή διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων. Πράγματι, ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, παραδέχεται ότι η εκπαίδευσή του σε αυτά τα θέματα είναι ελάχιστη έως ανύπαρκτη, με συνέπεια την ανεπαρκή τους προετοιμασία, όταν καλούνται να μιλήσουν για αυτά στην τάξη και εν τέλει την αποφυγή της διδασκαλίας τους. Αυτή η παραδοχή επιβεβαιώνεται από έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και διδακτικά αντικείμενα, όπως: η Αγγλία, όπου για το συγκεκριμένο θέμα ερωτήθηκαν 99 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής (Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004)· οι ΗΠΑ, όπου μέσω συνεντεύξεων, διερευνήθηκαν οι απόψεις έξι εκπαιδευτικών Κοινωνιολογίας Γυμνασίου και Λυκείου (Philpott, Clabough, McConkey, & Turner, 2011)· η Τουρκία, όπου το 2012-13 διεξήχθη έρευνα ανάμεσα σε 20 καθηγητές Ιστορίας (Demircioglu, 2016)· η Χιλή, όπου 13 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν σε έρευνα σχετικά με τα επίμαχα ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας (Iglesias, Aceituno, & Toledo, 2017).

Η παραπάνω τάση ενισχύεται, επίσης, από τις προσωπικές ανησυχίες, που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με τις απόψεις τους και τις αντιδράσεις που ενδέχεται να εγείρουν συγκεκριμένα ζητήματα, καθώς και από την έλλειψη υποστήριξης από το εκπαιδευτικό σύστημα, μέσω ενός θεσμοθετημένου πλαισίου διδασκαλίας. Σε αυτή τη θέση συγκλίνουν έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς και υποψήφιους εκπαιδευτικούς σε χώρες όπως: η Αγγλία, όπου τρεις εκπαιδευτικοί Λυκείου συμμετείχαν σε έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στο μάθημα της Γεωγραφίας (Cotton, 2006)· οι ΗΠΑ, όπου 167 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ερωτήθηκαν κατά πόσο είναι έτοιμοι να διδάξουν επίμαχα ζητήματα (Smith & Lennon, 2011, σ. 44)· η Κύπρος, όπου το 2010 δεκαοκτώ (18) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν

σε έρευνα σχετικά με τη διδασκαλία επίμαχων ιστορικών ζητημάτων (Zembylas & Kambani, 2012, σ. 125)· η Ταϊβάν, όπου για το εν λόγω θέμα ερωτήθηκαν 18 υποψήφιοι εκπαιδευτικοί κοινωνικών επιστημών (Misco & Tseng, 2017, σ. 9).

Ωστόσο, έχοντας κατά νου τους λόγους αποφυγής των επίμαχων ζητημάτων, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, δεν οφείλονται στα ίδια τα επίμαχα ζητήματα και στο περιεχόμενό τους. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, οι περισσότερες από τις έρευνες επιβεβαιώνουν τη θετική τους στάση απέναντι στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων. Η θετική αξία των επίμαχων ζητημάτων, έγκειται, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, στον ρόλο που αυτά διαδραματίζουν στην ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών, στα υψηλά μαθησιακά αποτελέσματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία τους και στον επίκαιρο και διαχρονικό χαρακτήρα αυτών των ζητημάτων για τους μαθητές και την κοινωνία (Robertson, 1998; Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004; Woolley & Wragg, 2007; Byford, Lennon, & Russell, 2008; Philpott, Clabough, McConkey, & Turner, 2011; Smith & Lennon, 2011; Zembylas & Kambani, 2012; Demircioglu, 2016).

Αυτό που αποτελεί εμπόδιο στην ομαλή ένταξη των επίμαχων ζητημάτων στη διδασκαλία, είναι οι προαναφερθέντες εξωγενείς παράγοντες, οι οποίοι, όμως, μπορούν να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά. Σε αυτή τη θέση συνηγορούν τα ευρήματα ερευνών σχετικά με τον ρόλο της επιμόρφωσης και της προετοιμασίας στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων. Έρευνα, που διεξήχθη ανάμεσα σε υποψήφιους εκπαιδευτικούς στην Τουρκία, έδειξε ότι η ένταξη των επίμαχων ζητημάτων στην εκπαίδευσή τους βελτιώνει τις δεξιότητές τους στην τάξη και προάγει την αναλυτική σκέψη και τον σεβασμό των διαφορετικών απόψεων σχετικά με τα επίμαχα ζητήματα (Ersoy, 2010). Πιο πρόσφατα, επαληθεύτηκε ότι οι εκπαιδευτικοί, που υφίστανται σχετική επιμόρφωση και υποστηρίζονται από το σχολικό περιβάλλον, τείνουν να προσεγγίζουν τα επίμαχα ζητήματα και να τα συζητούν με μεγαλύτερη άνεση (Gindi & Erlich, 2018). Επιπρόσθετα, τονίζεται ότι η κατάλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τους βοηθάει (α) να επιλέγουν τα επίμαχα ζητήματα που θα διδάξουν, έχοντας κατά νου το πλαίσιο και τη δυναμική της τάξης τους· (β) να τα εξετάζουν μέσω πολλαπλών οπτικών, προσαρμόζοντάς τα στο συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών και (γ) να προστατεύουν τόσο τους μαθητές από την παραπληροφόρηση που επικρατεί σε αρκετές περιπτώσεις, όσο και τους εαυτούς τους από εξωτερικές αντιδράσεις, δημιουργώντας ένα ασφαλές και ισορροπημένο πλαίσιο

μάθησης (Pace, 2019, σ. 27). Ερωτώμενοι στο πλαίσιο σχετικής έρευνας, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ο ενδεδειγμένος σχεδιασμός και η γνώση του αντικείμενου των επίμαχων ζητημάτων, συμβάλλουν στην αύξηση του ενδιαφέροντος εντός της τάξης και διευκολύνουν τη διδασκαλία και την αξιολόγηση της μαθησιακής διαδικασίας (CCEA, χ.χ., σ. 12). Σημαντικό παράγοντα, επίσης, αποτελεί η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στις προσεγγίσεις τους από τους γονείς, τους συναδέλφους και τη διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου, σύμφωνα με έρευνα της Hess (2002). Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι η εκπαίδευση στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων δεν καταργεί την προσωπική οπτική των εκπαιδευτικών, αλλά συντείνει ακόμα περισσότερο στην ανάδειξή της, καθώς ο συνδυασμός της διδακτικής εμπειρίας με την υψηλού επιπέδου κατάρτιση, ενθαρρύνει την εξερεύνηση καινούργιων προσεγγίσεων και αναδεικνύει νέες μαθησιακές δυνατότητες (Kruger, 2012; Hung, 2018).

Από την πλευρά των μαθητών, οι επιφυλάξεις που εκφράζονται σχετίζονται κυρίως με την ανησυχία της έκθεσής τους μέσα στην τάξη. Οι Hess & Posselt (2002, σσ. 309-313), έπειτα από έρευνα σε 46 μαθητές Λυκείου, κατέληξαν, μεταξύ άλλων, στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές παρουσιάζουν θετική στάση απέναντι στη συζήτηση επίμαχων ζητημάτων, αλλά εκφράζουν ανησυχίες σχετικά με την υποχρεωτική συμμετοχή τους σε αυτή και την ενδεχόμενη αρνητική κριτική, που θα αντιμετωπίσουν, τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους φίλους τους. Αντίστοιχα, σε έρευνα που έλαβε χώρα στη Β. Ιρλανδία ανάμεσα σε 22 μαθητές, τα ευρήματα έδειξαν ότι οι μαθητές συχνά επιλέγουν να αποστασιοποιούνται από επίμαχα ζητήματα, που αφορούν ευαίσθητες πτυχές της πολιτιστικής τους ταυτότητας, αποφεύγοντας έτσι τον κριτικό αυτοστοχασμό (King, 2009). Αυτή η τάση επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι ένας μεγάλος αριθμός μαθητών διστάζει να συμμετέχει στη συζήτηση επίμαχων ζητημάτων για λόγους, όπως η έλλειψη επαρκούς γνώσης σχετικά με αυτά, η παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη (Yuen & Leung, 2009) και η προσκόλλησή τους σε προσωπικές απόψεις (Hand & Levinson, 2012).

Παρόλα αυτά, στις ίδιες έρευνες τονίζεται ότι οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας των επίμαχων ζητημάτων μπορούν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές πλαίσιο, το οποίο συνδράμει στη μείωση των επιφυλακτικών στάσεων και στην εμπύχωση των μαθητών για ενεργή συμμετοχή. Η κατάλληλη προετοιμασία, η επιλογή κατανοητών

θεμάτων, η ποικιλία απόψεων και η εμπύχωση, αποτελούν σύμφωνα με τους μαθητές βοηθητικές παραμέτρους για την αποτελεσματική διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων (Hand & Levinson, 2012, σ. 627), ενώ σημαντική κρίνεται η ομαδική διδασκαλία, καθώς φαίνεται ότι συνδράμει στην έκφραση απόψεων από όλους (Yuen & Leung, 2009, σσ. 108-109). Η σημασία της επιλογής κατάλληλων μεθόδων στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων επιβεβαιώνεται, επίσης, από τις απαντήσεις μαθητών που έλαβαν μέρος σε μελέτη περίπτωσης, που διεξήχθη στη Β. Ιρλανδία, με σκοπό τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, μέσω μίας ολιστικής σχολικής προσέγγισης (whole-school approach) (CCEA, χ.χ.). Οι μαθητές αξιολόγησαν τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων θετικά, με το μεγαλύτερο ποσοστό να δηλώνει ότι θεωρεί τα επίμαχα ζητήματα ενδιαφέροντα και αισθάνεται άνετα να εκφράσει τις απόψεις του στην τάξη, κυρίως λόγω των δραστηριοτήτων, οι οποίες βοηθούν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης απέναντι στα επίμαχα ζητήματα και στην κατανόηση των απόψεων των άλλων (CCEA, χ.χ., σ. 12).

1.5. Σύνοψη

Τα επίμαχα ζητήματα αποτελούν σχετικά νέο αντικείμενο μελέτης και έρευνας. Πρόκειται για ζητήματα πολυπαραγοντικά, ο ορισμός των οποίων διαφέρει, ανάλογα με την επιστημολογική προσέγγιση που υιοθετείται κάθε φορά. Σε γενικές γραμμές, ωστόσο, ως επίμαχα ορίζονται τα ζητήματα εκείνα που προκαλούν συγκρούσεις εντός της κοινωνίας και εγείρουν έντονα συναισθήματα για σημαντικό αριθμό ανθρώπων. Ως τέτοια, τα επίμαχα ζητήματα αναδύονται και στο χώρο του σχολείου, όπου απασχολούν όλα σχεδόν τα μαθήματα του ΑΠΣ. Γι' αυτό, εθνικοί και διεθνείς οργανισμοί περιλαμβάνουν πλέον στα επίσημα κείμενά τους για τη δημοκρατική εκπαίδευση συγκεκριμένες οδηγίες, όσον αφορά τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων. Επιπλέον, όπως αποδεικνύεται από πλήθος ερευνών, η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων συνδράμει στην ανάπτυξη μαθησιακών ικανοτήτων, κοινωνικών στάσεων, και οι συμπεριφορών, ενώ σχετίζεται ιδιαίτερα με την καλλιέργεια των δημοκρατικών αξιών και τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Ωστόσο, η σχετικά πρόσφατη εισαγωγή των επίμαχων ζητημάτων στην εκπαίδευση εγείρει προκλήσεις τόσο για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι να μιλήσουν για ευαίσθητα θέματα, όσο και για τους μαθητές, που

εμφανίζονται διστακτικοί όσον αφορά την ελεύθερη έκφραση των απόψεών τους στην τάξη. Προς αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων προτείνεται από τη διεθνή βιβλιογραφία η διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, έτσι ώστε να είναι σε θέση να πραγματευτούν τα επίμαχα ζητήματα κατάλληλα, διαμορφώνοντας ένα ασφαλές πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές θα εκφράζονται χωρίς το φόβο της έκθεσης και της κριτικής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 – ΕΠΙΜΑΧΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1. Εισαγωγή

Η ΘΕ στην Ελλάδα, αποτελεί υποχρεωτικό δίωρο μάθημα των τεσσάρων τελευταίων τάξεων του Δημοτικού (Γ' έως ΣΤ'), όλων των τάξεων του Γυμνασίου, των δύο πρώτων τάξεων του Γενικού Λυκείου και μονόωρο μάθημα στη Γ' τάξη του Γενικού Λυκείου και στις τρεις τάξεις του Επαγγελματικού Λυκείου. Βασικοί άξονες ανάμεσα σε άλλους, πάνω στους οποίους αναπτύσσεται η ΘΕ, είναι αφενός «το πλαίσιο σταθερών ευρωπαϊκών αξιών, όπως η δημοκρατία, η κοινωνική συνοχή, η κοινωνική δικαιοσύνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα»¹ και αφετέρου «τα σαφή εκπαιδευτικά κριτήρια και οι συνακόλουθοι εκπαιδευτικοί στόχοι, όπως η ευαισθησία, ο σεβασμός, η ανοχή, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η κριτική στοχαστικότητα και η ευρύτητα των οριζόντων του»². Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται λόγος για διευρυμένη γνώση γύρω από τις θρησκείες, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοήσουν «κατά πόσο και με ποιο τρόπο η θρησκεία συνυφαίνεται με τα προβλήματα της καθημερινής ζωής και με τις κοινωνικοπολιτισμικές αντιφάσεις και συγκρούσεις»³. Επιπλέον, στους γενικούς σκοπούς της ΘΕ, αναφέρεται η ανάπτυξη της προσωπικής ταυτότητας, η οποία σχετίζει τη θρησκευτική πτυχή της ταυτότητας «με την ηθική, αξιακή και την πολιτι(εια)κή αγωγή, στις οποίες και η θρησκευτική εκπαίδευση στοχεύει»⁴.

Οι παραπάνω άξονες και σκοποί της ΘΕ, υποδεικνύουν τη σύνδεση του θρησκευτικού φαινομένου με ζητήματα που απασχολούν τη σύγχρονη πολυπολιτισμική και πολυθρησκευτική κοινωνία, αρκετά εκ των οποίων θεωρούνται επίμαχα. Η συσχέτιση αυτή, επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για επίμαχα ζητήματα θρησκευτικής φύσης, όπως τα ηθικά προβλήματα και τα ερωτήματα γύρω από τον σκοπό και το νόημα της ζωής, καθώς και για θρησκευτικά ζητήματα που προκαλούν το κοινό αίσθημα, των οποίων η ανάδυση και η διδασκαλία στο σχολείο είναι απαραίτητη και – σε ορισμένες

¹ Φ.Ε.Κ. Β' 2104/19.06.2017, «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο», σ. 21048.

² Ο.π.

³ Ο.π.

⁴ Φ.Ε.Κ. Β' 2105/19.06.2017, «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου», σ. 21156.

περιπτώσεις – αναπόφευκτη (Council of Europe, 2017, σσ. 10, 26). Στο παρόν κεφάλαιο, αφού εξεταστούν οι αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τον ρόλο της ΘΕ στο σύγχρονο σχολείο, επιχειρείται η απάντηση δύο βασικών ερωτημάτων σχετικά με τη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων στο πλαίσιο της: Αρχικά, τι θεωρείται επίμαχο για τη ΘΕ; Και, δεύτερον, γιατί να διδάσκονται τα επίμαχα ζητήματα στη ΘΕ;

2.2. Η Θρησκευτική Εκπαίδευση ως επίμαχο ζήτημα

Ένα από τα πιο επίμαχα ζητήματα είναι αναμφισβήτητα η θρησκεία, ενώ ακόμα πιο επίμαχη καθίσταται η διδασκαλία της στο δημόσιο σχολείο (Noddings & Brooks, 2017, σ. 36). Αναφερόμενος στην έντονη συζήτηση που έχουν προκαλέσει τα ΠΣ στα Θρησκευτικά, ο Κουκουνάρας-Λιάγκης σημειώνει ότι «μπορούμε να προβλέψουμε το μέλλον της ΘΕ [...] και το τέλος της διαμάχης. [...] Ή θα εξοβελιστεί από το κανονικό πρόγραμμα του σχολείου και ουσιαστικά θα καταργηθεί ως μάθημα ή θα παραδοθεί στις θρησκευτικές ομάδες και θα μετατραπεί σε κατήχηση» (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2013, σ. 285). Θα μπορούσε κάποιος να πει ότι οι θέσεις αυτές είναι υπερβολικές, αλλά οι πρόσφατες καταδικαστικές αποφάσεις του ΣτΕ (αποφάσεις υπ' αριθ. 660-926/2018 και 1749-1750/2019) διαμορφώνουν ένα πλαίσιο για ΘΕ, που βρίσκεται αρκετά κοντά στην παραπάνω «προφητική» θέση, εφόσον δημιουργούνται νέα αντικρουόμενα ζητήματα προς επίλυση για τη ΘΕ, όπως: α) ο σχεδιασμός ισότιμων παράλληλων μαθημάτων, ανάλογα με τις απαιτήσεις των μαθητών διαφορετικής χριστιανικής ομολογίας, θρησκεύματος ή φιλοσοφικής/ηθικής τοποθέτησης· β) η ενδεχόμενη επέμβαση των θρησκευτικών κοινοτήτων στο σχολείο, στη βάση του αιτήματος για ανάπτυξη συγκεκριμένης θρησκευτικής συνείδησης μέσω της ΘΕ· γ) η προστασία των μαθητών, την ώρα που η επιλογή του ενός ή του άλλου θρησκευτικού μαθήματος θα συνεπάγεται την έμμεση δήλωση θρησκεύματος από την πλευρά του μαθητή και δ) η έκπτωση του ΜτΘ σταδιακά σε προαιρετικό, εξαιτίας του de facto αποκλεισμού για όσους μαθητές δεν είναι Ορθόδοξοι ή επιθυμούν να απαλλαγούν για λόγους θρησκευτικής συνείδησης⁵. Η πραγματικότητα αυτή αποτυπώνει με τον πιο γλαφυρό τρόπο το διχαστικό κλίμα που έχει

⁵ Για μία διεξοδικότερη ανάλυση των επιπτώσεων που ενδέχεται να επιφέρουν οι αποφάσεις του ΣτΕ στο ΜτΘ, βλ. τα σχετικά σχόλια του Γιαγκάζογλου (2019).

καλλιεργηθεί από όσους αντιστρατεύονται την ανανέωση της ΘΕ, είτε διότι θεωρούν ότι τα Θρησκευτικά δεν έχουν θέση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, είτε διότι πιστεύουν ότι τα νέα ΠΣ αποτελούν έκπτωση από την ορθόδοξη πίστη της Εκκλησίας. Έτσι, εκτός από επίκαιρο, το ζήτημα της ΘΕ καθίσταται και επίμαχο, αφού συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά ενός επίμαχου ζητήματος.

Οι αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τον ρόλο της ΘΕ σε μία δημοκρατική και εκκοσμικευμένη κοινωνία, ωστόσο, δεν αποτελούν νέο φαινόμενο. Σύμφωνα με τον Gearon (2013, σ. 86), η αντιπαράθεση σχετικά με τη θέση της ΘΕ στο σχολείο, έχει τις ρίζες της στο κλίμα καχυποψίας, που καλλιεργήθηκε απέναντι στη θρησκεία κατά την περίοδο του Διαφωτισμού και στη συζήτηση για τη θέση της στη δημόσια ζωή. Η συζήτηση αυτή, βέβαια, συνεχίστηκε και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, με τους υποστηρικτές της φιλελεύθερης εκπαίδευσης να βλέπουν τη θρησκεία και – κατά συνέπεια – τη ΘΕ ως εργαλεία κατήχησης, τα οποία είναι ασύμβατα με τις βασικές εκπαιδευτικές αρχές της ανάπτυξης της ελευθερίας της σκέψης και της αυτονομίας του ατόμου. Έτσι, το επιχείρημα περί κατήχησης εμφανίζεται ως εκ διαμέτρου αντίθετο με τις δημοκρατικές έννοιες της εκπαίδευσης και της διδασκαλίας.

Από την άλλη, βέβαια, ορισμένοι υποστηρικτές της διδασκαλίας της ΘΕ θεωρούν ότι ο όρος «κατήχηση» δεν λαμβάνει αυστηρά θρησκευτικό πρόσημο, ούτε αφορά τη ΘΕ μόνο. Η άποψη αυτή διατυπώθηκε ήδη από τη δεκαετία του '70 στον χώρο της ΘΕ, όταν ο Chazan (1972) διέκρινε τρεις μορφές κατήχησης (μεθόδου, περιεχομένου, πρόθεσης) και υποστήριξε ότι και οι τρεις μπορούν να χρησιμοποιηθούν όχι μόνο από τη ΘΕ, αλλά από το σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος, για την προώθηση συγκεκριμένων θέσεων και απόψεων. Επίσης, πιο πρόσφατα εκφράστηκε η θέση ότι το κράτος με τη σειρά του «κατηχεί» τους μαθητές σε έναν εκκοσμικευμένο και ορθολογιστικό τρόπο σκέψης – ακόμα και μέσα από την ίδια τη ΘΕ – ο οποίος μετατρέπει τη θρησκεία στο μυαλό των μαθητών είτε σε ένα είδος ελεύθερης δραστηριότητας, είτε σε μία μορφή επικίνδυνου φανατισμού, με αποτέλεσμα τον θρησκευτικό τους αναλφαβητισμό (Copley, 2008, σ. 25). Ο παραπάνω προβληματισμός έχει απασχολήσει και την εγχώρια εκπαίδευση, όπου υποστηρίζεται ότι η Ορθοδοξία και η διδασκαλία της ΘΕ χρησιμοποιήθηκαν επανειλημμένα από το ελληνικό κράτος ως φορείς αναπαραγωγής του εθνικού ελληνοχριστιανικού αφηγήματος (Καζεπίδης, 1998, σσ. 222-224; Γαζή, 2004). Πρόκειται για ένα ζήτημα που επανέρχεται στην επικαιρότητα μετά και τις αποφάσεις του ΣτΕ, το οποίο

νομοθετεί και ορίζει ρητά ότι η ανάπτυξη τόσο της εθνικής, όσο και της θρησκευτικής συνείδησης – κατά το Σύνταγμα (άρθρο 16 παρ. 2) – αναφέρονται σε ένα μόνο έθνος (το ελληνικό) και μία θρησκεία (την Ορθόδοξη Χριστιανική), ταυτίζοντάς τες⁶. Προωθείται, με αυτόν τον τρόπο, μία ιδιότυπη κρατική κατήχηση στη ΘΕ με συγκεκριμένους σκοπούς και περιεχόμενο⁷.

Παρόμοια κατάσταση επικρατεί και στον ευρύτερο θεολογικό και κοινωνικό χώρο, όπου από τη μία υπάρχουν φωνές οι οποίες καλούν σε αντικατάσταση του υποχρεωτικού ΜτΘ από ένα μη υποχρεωτικό και αξιολογικά ουδέτερο μάθημα θρησκευτολογίας/φιλοσοφίας (Ένωση Αθέων, 2016) και από την άλλη θρησκευτικοί και εκκλησιαστικοί κύκλοι, οι οποίοι υποστηρίζουν τη μετατροπή της κρατικής ΘΕ σε ορθόδοξη κατήχηση, ορισμένη απευθείας από την Εκκλησία (Κρίππας, 2014). Ιστορικά, οι παραπάνω αντιθέσεις απασχολούν τη ΘΕ από τη δεκαετία του '60, εντοπίζονται κατά κύριο λόγο στο θεολογικό και εκκλησιαστικό πλαίσιο και αφορούν τις διαφορές ανάμεσα στις ειδικές επιτροπές που είναι υπεύθυνες για τα Θρησκευτικά, τους θεολογικούς συνδέσμους και την Εκκλησία⁸ (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σσ. 34-45). Δεν απουσιάζουν, βέβαια, και οι κατά καιρούς «έξωθεν» επικρίσεις ή ακόμα και οι επίσημες καταδικαστικές αποφάσεις από φορείς για τα δικαιώματα του ανθρώπου, οι οποίες αφορούν κυρίως ζητήματα προστασίας προσωπικών δεδομένων και δογματικού διαποτισμού των μαθητών (π.χ. δήλωση της ΕΕΔΑ με αφορμή την εφαρμογή των Προγραμμάτων Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στα σχολεία (2016), καταδίκη της Ελλάδας στο ΕΔΔΑ (υπόθεση Παπαγεωργίου και λοιπών κατά Ελλάδος - Αιτήσεις με αριθ. 4762/18 και 6140/18) το 2019). Οι πιο έντονες αντιδράσεις, ωστόσο, αφορούν τα λεγόμενα νέα ΠΣ της περιόδου 2011-17, τα οποία κατακρίθηκαν τόσο από μερίδα θεολόγων όσο και από την Ιερά Σύνοδο της Εκκλησίας της Ελλάδος. Στο επίκεντρο της αντιπαράθεσης βρέθηκαν από τη μία πλευρά η ΠΕΘ και από την άλλη ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος "ΚΑΙΡΟΣ"-για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Πάγιο αίτημα της ΠΕΘ καθόλη την περίοδο σχεδιασμού, σύνταξης και εφαρμογής των ΠΣ υπήρξε η απόσυρση και η κατάργησή τους, καθώς πάσχουν από δομικά προβλήματα

⁶ Αποφάσεις ΣτΕ (Ολομ.) υπ' αριθ. 1749/2019 παρ. 16, σσ. 12-13 και 1750/2019 παρ. 15, σσ. 11-12.

⁷ Ό.π., σσ. 12-17 και σσ. 11-15.

⁸ Διαχρονικά, όλες, σχεδόν, οι αλλαγές στη ΘΕ από τη δεκαετία του '60 και μετά, συνοδεύτηκαν από τις έντονες αντιδράσεις θρησκευτικών οργανώσεων, θεολογικών σωματείων, αλλά και της ίδιας της Εκκλησίας. Ενδεικτικά αναφέρονται η μεταρρύθμιση Παπανούτσου (1964-66), η αναθεώρηση των ΑΠΣ τη δεκαετία του '90 και τα νέα ΑΠΣ του 2003 (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2019, σσ. 34-45).

που δεν επιδέχονται επίλυση (Μιχελουδάκης & Πέπες, 2015, σ. 463) και προωθούν διδασκαλίες αντίθετες προς το Σύνταγμα, τους νόμους και την Ορθοδοξία⁹. Αντίθετα, ο ΚΑΙΡΟΣ ακολούθησε πιο νηφάλια στάση, επικεντρώνοντας στην επιστημονική εγκυρότητα και την παιδαγωγική αξία των ΠΣ και στο αίτημα για ανανέωση της ΘΕ. Ήδη από την αρχή αυτής της προσπάθειας ο ΚΑΙΡΟΣ υποστήριξε ότι ένα σύγχρονο ΜτΘ οφείλει να προωθεί και να συντελεί: α) στην κατανόηση και κατάρτιση γύρω από το Χριστιανισμό και την Ορθοδοξία, αλλά και τις άλλες θρησκείες· β) στην κατανόηση, το σεβασμό και την ικανότητα διαλόγου μεταξύ μαθητών με διαφορετικές απόψεις, και γ) στην προσωπική και θρησκευτική καλλιέργεια και ανάπτυξη των μαθητών (Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος "ΚΑΙΡΟΣ", 2011). Η Εκκλησία της Ελλάδος, από την πλευρά της, έκρινε τα ΠΣ του 2016 ως «απαράδεκτα και επικίνδυνα» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2016, σσ. 47, υποσημ. 27; 2019, σ. 45), συμμετείχε, όμως, στον διάλογο με την Πολιτεία για την αναθεώρησή τους το 2017.

Αποτέλεσμα των παραπάνω αντιπαραθέσεων και της σύγκυσης που αυτές προκάλεσαν ευρύτερα, υπήρξε, η σχεδόν ταυτόχρονη, προσφυγή στο ΣτΕ από τη μία πλευρά της Ιεράς Μητρόπολης Πειραιώς (ΣτΕ 660/2018) και της ΠΕΘ (ΣτΕ 926/2018) και από την άλλη της Ένωσης Αθέων και της Ελληνικής Ένωσης για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΛΕΔΑ). Στην πρώτη περίπτωση η προσφυγή αφορούσε την κατάργηση των ΠΣ του 2016 για τα Θρησκευτικά, ενώ στη δεύτερη την κατάργηση των ΠΣ του 2017 και των Φακέλων Μαθήματος. Με τις πρόσφατες αποφάσεις του ΣτΕ για τα Θρησκευτικά, μάλιστα, φαίνεται να ικανοποιούνται τα αιτήματα και των δύο πλευρών: το ΜτΘ αποκτά σαφώς Ορθόδοξο κατηχητικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία σε όσους το επιθυμούν να απαλλαγούν από αυτό και να διεκδικήσουν είτε ισότιμο μάθημα Θρησκευτικών, ανάλογα με την ομολογία και το θρήσκευμά τους, είτε ένα μάθημα Ηθικής, στην περίπτωση που δεν ακολουθούν κάποια θρησκεία. Μήλον της έριδος και στις δύο

⁹ Στο κάλεσμα της ΠΕΘ για συμμετοχή στο παλλαϊκό συλλαλητήριο με τίτλο «Όχι στα νέα Θρησκευτικά» (Κυριακή 4 Μαρτίου 2018, Προπύλαια Πανεπιστημίου Αθηνών), αναφέρεται, μεταξύ άλλων, ότι οι Φάκελοι Μαθήματος των Θρησκευτικών (Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων, 2018):

- Έρχονται σε αντίθεση με το ισχύον Σύνταγμα και τους νόμους της Ελλάδος.
- Υποβαθμίζουν ύπουλα το πρόσωπο του Χριστού και την αλήθεια της Ορθοδοξίας.
- Οδηγούν στην πανθησκεία, τον συγκρητισμό, τον αγνωστικισμό και την αθεΐα.
- Στηρίζουν την άνιση μεταχείριση της συντριπτικής πλειονότητας των ορθοδόξων μαθητών, σε σχέση με τις μικρές αριθμητικές ομάδες των αλλοθρήσκων.

περιπτώσεις καθίσταται το περιεχόμενο και ο σκοπός του ΜτΘ, το οποίο λαμβάνει προκαθορισμένο χαρακτήρα – είτε ως ουδέτερο είτε ως μονοφωνικό – παραβλέποντας στην ουσία τόσο την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, στην οποία γίνεται λόγος για πολυφωνική ΘΕ (Σωτηρέλης, 2013; Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016, σ. 205), όσο και τις ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές προτάσεις, που εντάσσουν τη ΘΕ στο πλαίσιο μίας δημοκρατικής εκπαίδευσης, εφόσον η θρησκεία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού και της προσωπικής ταυτότητας (OSCE, 2007).

Ωστόσο, τονίζεται ότι, εφόσον ζητούμενο για την εκπαίδευση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι η ανοχή και η κατανόηση ανάμεσα στους πολιτισμούς και τις θρησκείες, η συζήτηση με κριτήριο το ένα ή το άλλο είδος κατήχησης είναι αβάσιμη (Gearon, 2013, σσ. 90-91), καθώς η ΘΕ ως μέρος της κρατικής εκπαίδευσης, υπηρετεί συγκεκριμένους παιδαγωγικούς σκοπούς και όχι την προώθηση της θρησκευτικής πίστης ή συγκεκριμένων απόψεων σχετικά με τη θρησκεία. Η κατήχηση, ως έργο της εκάστοτε θρησκευτικής κοινότητας ή του οικογενειακού περιβάλλοντος (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 193), δεν έχει θέση στη ΘΕ, καθώς προϋποθέτει άτομα πιστά σε μία συγκεκριμένη θρησκεία. Επιπλέον, στο Ορθόδοξο πλαίσιο, η έννοια της κατήχησης συνδέεται με τον τρόπο μνήσεως του πιστού στο μυστήριο της Εκκλησίας και, ως εκ τούτου, όχι μόνο δεν μπορεί να διδαχθεί στο σχολείο (Βλάχος, 2013, σ. 318), αλλά ούτε και να αξιολογηθεί με μαθησιακά κριτήρια (Ματσαγγούρας, 2001, σ. 322). Ταυτόχρονα, το αίτημα όσων αντιστρατεύονται τη διδασκαλία της ΘΕ με τη σημερινή της μορφή για αντικατάστασή της από ένα γνωσιολογικό μάθημα, το οποίο θα πληροφορεί τους μαθητές για τα διάφορα θρησκευτικά και φιλοσοφικά ρεύματα, φαίνεται ότι δεν λαμβάνει υπόψιν του τις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες της ανάπτυξης της προσωπικής ταυτότητας και του θρησκευτικού γραμματισμού. Σημασία, σε αυτή την περίπτωση, δεν έχει η ενδεδειγμένη πληροφόρηση των μαθητών σχετικά με το θρησκευτικό φαινόμενο, αλλά το νόημα που η θρησκεία ή κάποια από τα χαρακτηριστικά της έχουν στη ζωή τους. Άλλωστε, η εγκυκλοπαιδική γνώση σχετικά με τη θρησκεία, μπορεί να επιτευχθεί με ποικίλα εξωσχολικά μέσα (π.χ. διαδίκτυο) (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 192). Επιπρόσθετα, η αντικειμενική και αξιολογικά ουδέτερη παράθεση όλων των θρησκειών, με μοναδικό σκοπό την πληροφόρηση, καθίσταται από μόνη της «κατηχητική», καθώς ερμηνεύει τις θρησκευτικές

αφηγήσεις, απόψεις και πρακτικές με αυστηρά ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά κριτήρια, παραβλέποντας τη θρησκευτική σημασία των πρακτικών και των ηθικών αξιών (Carr, 2007). Αντίθετα, στο σύγχρονο σχολείο, η θρησκευτική γνώση αποτελεί μέρος μίας διαδικασίας η οποία αναπτύσσει την προσωπικότητα του μαθητή ολιστικά και του δίνει τη δυνατότητα να κατανοεί, να εκφράζεται και να επικοινωνεί με την γλώσσα που μαθαίνει στη ΘΕ (θρησκευτικός γραμματισμός) (Heimbrock, 2004; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 193).

Αποτέλεσμα της παραπάνω αντιπαράθεσης σχετικά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας της ΘΕ, είναι η συζήτηση για την υποχρεωτικότητά της ως μαθήματος. Έχει υποστηριχθεί διεθνώς ότι η ΘΕ μπορεί να αντικατασταθεί από μαθήματα κοινωνικού, πολιτικού και αναπτυξιακού χαρακτήρα (Citizenship Education και PSHE), καθώς αυτά μπορούν να διαχειριστούν με αντικειμενικότερο τρόπο τα λεπτά ηθικά ζητήματα, που απασχολούν τους μαθητές (Hargreaves, 1994; White, 2004, σ. 164; Cush, 2007, σσ. 221-223). Παράλληλα, όσον αφορά την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, προβάλλεται το επιχείρημα συρρίκνωσης του ΜτΘ – ακόμη και κατάργησής του με την σημερινή του μορφή – αφού «ο ιστορικός ρόλος όλων των θρησκειών και η επιρροή τους στην παράδοση και τον πολιτισμό, συμπεριλαμβανόμενου και του Ορθόδοξου Χριστιανισμού, καλύπτεται μέσα από το μάθημα της ιστορίας και της μελέτης περιβάλλοντος» (Προτάσεις-Πλαίσιο για την εκκοσμίκευση της Παιδείας, 2016, σ. 3).

Οι κύριοι λόγοι αντίδρασης απέναντι σε μία υποχρεωτική ΘΕ στο πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου, ποικίλουν. Αρχικά, ένα βασικό επιχείρημα όσον θεωρούν ότι η ΘΕ δεν έχει θέση ως υποχρεωτικό μάθημα στο σχολικό πρόγραμμα, είναι η ιδιωτικότητα. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, η θρησκεία, ως αυστηρά προσωπική επιλογή, αποτελεί αρκετά ευαίσθητο δεδομένο για να διδάσκεται στο δημόσιο σχολείο (Koukounaras-Liagkis, 2012, σ. 45). Επίσης, υποστηρίζεται ότι αφενός η προώθηση ιδεών και αντιλήψεων, που δεν μπορούν να επαληθευτούν εμπειρικά και αφετέρου η μονομερής έμφαση στην ηθική διαπαιδαγώγηση μέσω μίας και μόνο θρησκείας, εγείρουν ζητήματα τόσο επιστημολογίας, όσο και σεβασμού της θρησκευτικής ή ιδεολογικής ετερότητας (Ζαμπέτα, 2003, σσ. 124-126). Ταυτόχρονα, γίνεται λόγος για σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της θρησκευτικής ελευθερίας, καθώς μία μονοφωνική ΘΕ δεν μπορεί να είναι υποχρεωτική για όλους τους μαθητές (White, 2004; Κουκουνάρας Λιάγκης & Παπαϊωάννου, 2016, σσ. 203-

204). Τα παραπάνω επιχειρήματα στηρίζονται, εν πολλοίς, στην άποψη ότι η θρησκεία πλέον δεν σχετίζεται με τη ζωή των περισσότερων ανθρώπων και, ως εκ τούτου, η υποχρεωτική ΘΕ μοιάζει εκτός πλαισίου σε μία εκκοσμικευμένη κοινωνία (White, 2004, σσ. 151-152). Βέβαια, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η συζήτηση διεξάγεται κατά κύριο λόγο στην Ευρώπη και, πιο συγκεκριμένα, σε χώρες όπως η Αγγλία, η Δανία και η Σουηδία¹⁰, όπου η ΘΕ επαναπροσδιορίζεται, στο πλαίσιο της μετανεωτερικότητας, σε φιλοσοφική και κοινωνιολογική βάση (Chater & Erricker, 2013; Barnes, 2019). Στην Ελλάδα, αντίθετα, η ΘΕ ήταν και παραμένει υποχρεωτικό μάθημα με σαφή θεολογικό χαρακτήρα, βάσει του Συντάγματος, των σχετικών νόμων, ακόμα και των αποφάσεων του ΣτΕ. Χαρακτηριστικό της ελληνικής περίπτωσης είναι το γεγονός ότι η υποχρεωτικότητα του ΜτΘ δεν διακυβεύθηκε ούτε κατά την περίοδο της διακυβέρνησης της χώρας από την Αριστερά. Στο ελληνικό πλαίσιο η συζήτηση επικεντρώνεται, κυρίως, στον χαρακτήρα και τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος, υπό τον φόβο της υποβάθμισής του. Το ερώτημα, σε αυτή την περίπτωση, δεν είναι τι θα διδάσκονται οι μαθητές, αλλά πώς και με ποιο σκοπό θα το διδάσκονται.

Από την άλλη, κατά αντίστοιχο τρόπο, παρουσιάζονται αρκετά επιχειρήματα υπέρ της διατήρησης του ΜτΘ ως υποχρεωτικού. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η θρησκεία όχι μόνο δεν έχει περιθωριοποιηθεί εξαιτίας της εκκοσμίκευσης, αλλά διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην κοινωνία, εκτός οποιουδήποτε επίσημου θεσμικού πλαισίου (π.χ. εκκλησία, λατρευτικές κοινότητες) (Wright, 2004, σ. 166). Παράλληλα, επισημαίνεται ότι η αναφορά στις θρησκείες είναι απαραίτητη για την κατανόηση του πολιτισμού και το σεβασμό της ετερότητας, ενώ έρευνες έχουν αποδείξει ότι η γνώση του θρησκευτικού φαινομένου βοηθά στην ειρηνική συνύπαρξη και αλληλοκατανόηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του διαπολιτισμικού διαλόγου (Weisse, 2010; Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 203;

¹⁰ Στη Δανία, η ΘΕ χαρακτηρίζεται ως μη ομολογιακή και επιστημονική, ενώ στις τελευταίες τάξεις του Λυκείου αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου μαθήματος υπό τον τίτλο «The Culture and Social Science Group», μαζί με την Ιστορία και την Κοινωνιολογία. Στη Σουηδία, ορίζεται ότι η ΘΕ οφείλει να αποφεύγει τη διδασκαλία στοιχείων που ενδέχεται να ερμηνευτούν ως απόλυτες αλήθειες ή να συγκριθούν αξιολογικά ως καλύτερα ή χειρότερα σε σύγκριση με άλλα. Τέλος, στην Αγγλία, πρόσφατα (Comission on Religious Education, 2018) προτάθηκε η αντικατάσταση του ονόματος του μαθήματος (Religious Education) με έναν πιο συμπεριληπτικό τίτλο (Religion and Worldviews), ο οποίος περιλαμβάνει και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες. Για μία αναλυτική περιγραφή της διδασκαλίας της ΘΕ ανά ευρωπαϊκή χώρα, βλ. την ιστοσελίδα του European Forum for Teachers of Religious Education (EFTRE) (<https://eftre.weebly.com/re-in-member-countries.html>), από όπου αντλούνται και τα παραπάνω στοιχεία.

Jackson, 2016, σ. 15). Η γνώση αυτή, βέβαια, προτείνεται να παρέχεται στο ασφαλές περιβάλλον του σχολείου από εκπαιδευτικούς, φέρνοντας σε επαφή με τη θρησκεία και τις θρησκείες ανεξαιρέτως όλους τους μαθητές – πιστούς και μη. Άλλωστε, το δικαίωμα στη θρησκευτική ελευθερία δεν περιορίζεται μόνο στην επιλογή θρησκευτικής ή μη θρησκευτικής ταυτότητας, αλλά σχετίζεται με την εκπαίδευση, που προωθεί την κατανόηση, την ανεκτικότητα και την επικοινωνία μεταξύ των θρησκειών (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 203). Έτσι, ο αποκλεισμός της θρησκείας από το σχολείο, υπονομεύει εξίσου το δικαίωμα σε μία ολιστική και σφαιρική εκπαίδευση. Η πρόταση για ένταξη της διδασκαλίας των Θρησκευτικών στο πλαίσιο ενός ευρύτερου μαθήματος ή ο περιορισμός της στα θρησκευτικά σχολεία, μπορεί να φαίνεται ελκυστική για τις εκκοσμικευμένες κοινωνίες της Δυτικής Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής, δεν ανταποκρίνεται, όμως, στην πραγματικότητα άλλων χωρών, για τις οποίες ο διαχωρισμός θρησκευτικού-κοσμικού είναι λιγότερο σαφής. Η Cush (2007, σ. 223) υποστηρίζει ότι η θρησκεία αποτελεί μία μορφή προσωπικής και κοινωνικής πραγμάτωσης, ακόμα και για την εκκοσμικευμένη Ευρώπη και, συνεπώς, ο διαχωρισμός της ή η απορρόφησή της από άλλες πτυχές του ανθρώπινου πολιτισμού (φιλοσοφία, ιστορία, κοινωνιολογία) είναι αδύνατη. Απεναντίας, η ΘΕ, ως διακριτό και ξεχωριστό μάθημα στο σχολείο, μπορεί να οδηγήσει στην αποδόμηση του δίπολου θρησκεία-εκκοσμίκευση και να αναδείξει τη συνάφεια του θρησκευτικού φαινομένου με τα σύγχρονα ζητήματα που απασχολούν τους ανθρώπους και τις κοινωνίες τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι αυτή η προσέγγιση δεν αναφέρεται αυστηρά σε ένα μη ομολογιακό ή θρησκευτολογικό ΜτΘ, αλλά μπορεί να αξιοποιηθεί «σε ποικίλα «ανοικτά» πλαίσια θρησκευτικής εκπαίδευσης που στηρίζονται σε μια πίστη» (Jackson, 2016, σ. 16), όπως συμβαίνει στην Ελλάδα.

Συμπερασματικά, το πρόβλημα που παρουσιάζεται στην προκειμένη περίπτωση, και το οποίο καθιστά τη ΘΕ επίμαχη, εντοπίζεται στα κριτήρια, που η κάθε πλευρά θέτει για να αξιολογήσει τον χαρακτήρα και τη θέση του ΜτΘ στο σχολείο. Ξεκινώντας από διαφορετικές αφετηρίες και αντιλήψεις, οι οποίες ερμηνεύονται με διαφορετικά κριτήρια, οι άμεσα εμπλεκόμενοι στον διάλογο και την αντιπαράθεση για τη ΘΕ, καταλήγουν σε εκ διαμέτρου αντίθετα συμπεράσματα. Από τη μία, όσοι αντιμάχονται τη ΘΕ με τη σημερινή της μορφή (είτε στο όνομα της εκκοσμίκευσης, είτε στο όνομα της «ορθοδοξίας»), εστιάζουν στο περιεχόμενο και τους σκοπούς του μαθήματος με γνώμονα κατά πόσον οι μαθητές γίνονται πιστοί ή όχι – με άλλα λόγια,

κατά πόσον ή όχι κατηχούνται. Γι' αυτό, η κριτική τους τις περισσότερες φορές στοχεύει καθαρά στο περιεχόμενο του μαθήματος και όχι στις διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα σε αυτό. Αυτό είναι εμφανές από τις παρεμβάσεις που γίνονται κατά καιρούς στο πλαίσιο της κριτικής που ασκείται στη ΘΕ. Και στις δύο περιπτώσεις, το ΜτΘ κρίνεται αρνητικά, είτε διότι το περιεχόμενό του είναι υπέρ το δέον κατηχητικό και πατερναλιστικό (Καραμούζης, 2008; Προτάσεις-Πλαίσιο για την εκκοσμίκευση της Παιδείας, 2016), είτε γιατί – σύμφωνα με πιο συντηρητικούς κύκλους – είναι συγκρητιστικό και κατά συνέπεια μη ορθόδοξο, προκαλώντας στους μαθητές σύγχυση σχετικά με τη θρησκευτική τους πίστη (βλ. απόφαση ΣτΕ αρ. 660/2018). Από την άλλη, γίνεται λόγος για ένα ΜτΘ, το οποίο στοχεύει στον θρησκευτικό γραμματισμό και «δίνει προτεραιότητα, ώστε κάθε μαθητής ή μαθήτρια, ανεξάρτητα από τη θρησκευτική του/της δέσμευση, να μαθαίνει τη θρησκευτική γλώσσα και τη γραμματική της, που θα τον/την βοηθήσει στην επικοινωνία με τον Θεό, με τον εαυτό και με τους άλλους στον τόπο που ζει» (ΥΠ.Π.Ε.Θ. & Ι.Ε.Π., 2017, σ. 16). Για να υπηρετηθεί αυτός ο σκοπός, το περιεχόμενο του μαθήματος δίνει έμφαση στην ορθόδοξη θεολογική παράδοση, και παράλληλα είναι εμπλουτισμένο με αναφορές σε άλλες χριστιανικές παραδόσεις και θρησκευόμενα (ΥΠ.Π.Ε.Θ. & Ι.Ε.Π., 2017, σ. 16). Πρόκειται για μία Ορθόδοξη ΘΕ που δεν έχει κατηχητικό σκοπό και μπορεί να διαμορφώνεται σε ομολογιακή ή μη ομολογιακή βάση ανάλογα με το νομοθετικό και πολιτιστικό πλαίσιο που τη διαμορφώνει.

Ως εκ τούτου, η αντιπαράθεση σχετικά με τον ρόλο της ΘΕ στο σύγχρονο σχολείο, φέρνει στην επιφάνεια το ερώτημα για τη φύση της γνώσης, που προσφέρεται στα Θρησκευτικά. Εάν η γνώση που προσφέρει η ΘΕ στοχεύει στην ηθική και θρησκευτική ανάπτυξη των μαθητών (κατήχηση) ή στην αποταμίευση πληροφοριακών δεδομένων στο μυαλό τους (θρησκευσιολογία), τότε τα επιχειρήματα όσων ασκούν κριτική στα νέα Θρησκευτικά ευσταθούν. Τι ισχύει, όμως, στην πραγματική ζωή, όπου τα θρησκευτικά ζητήματα επηρεάζουν ποικιλοτρόπως τις ζωές των ανθρώπων και οι αντιπαραθέσεις σχετικά με αυτά ολοένα αυξάνονται; Αρκεί μία μονόπλευρη ή έστω μία εγκυκλοπαιδική γνώση των πραγμάτων; Εφόσον, όπως έχει υποστηριχθεί, η γνώση αποτελεί πρωτίστως εμπειρική διαδικασία και όχι ανεξάρτητη εξωτερική πραγματικότητα (Erricker & Erricker, 2000), οι μαθητές οφείλουν να μαθαίνουν κυρίως το πραγματικό (τι είναι) και όχι να περιορίζονται στη γνώση του ιδανικού (τι θα έπρεπε να είναι). Παράλληλα, ζώντας σε μία πολυπολιτισμική

κοινωνία, καλούμενοι να συμβιώσουν με ανθρώπους διαφορετικής θρησκείας ή φιλοσοφικής τοποθέτησης, είναι χρήσιμο να έρχονται σε επαφή με όλες τις απόψεις που εκφράζονται σχετικά με κάποιο ζήτημα. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται και η ανάγκη για τη διδασκαλία ευαίσθητων και επίμαχων ζητημάτων, με σκοπό όχι τη συντήρηση και τη διαιώνισή τους, αλλά την κατανόησή τους από την πλευρά των μαθητών και την προσπάθεια αντιμετώπισής τους.

2.3. Το επίμαχο στη Θρησκευτική Εκπαίδευση

Ο όρος «επίμαχα ζητήματα» συναντάται σπάνια έως καθόλου στο πλαίσιο της ΘΕ. Το γεγονός αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο ότι τα επίμαχα ζητήματα, ως αντικείμενο διδασκαλίας, απασχολούν κυρίως μαθήματα, όπως η Αγωγή του Πολίτη και η Ηθική. Σύμφωνα με τη διεθνή εκπαιδευτική εμπειρία, επίμαχα θεωρούνται τα ζητήματα εκείνα τα οποία έχουν πολιτικό, κοινωνικό ή προσωπικό αντίκτυπο και εγείρουν ή/και αναφέρονται σε θέματα αξιών και πεποιθήσεων (QCA, 2001). Η παραδοχή αυτή είναι ιδιαιτέρως σημαντική για τη ΘΕ, αν αναλογιστεί κανείς ότι στην ουσία της (σ.σ. η ΘΕ) αναφέρεται στο τι πιστεύει ο άνθρωπος (πεποιθήσεις), ανάλογα με το αξιακό του υπόβαθρο, δηλαδή, τη θρησκεία ή τη μη θρησκεία του. Ερωτήματα σχετικά με τη φύση της αλήθειας, τη σημασία των κανόνων και της συμπεριφοράς και την αναζήτηση νοήματος, παρουσιάζονται ως απαιτητικά και επίμαχα, με ισχυρές ηθικές προσταγές στον χώρο της ΘΕ (Broadbent, 2002, σ. 22). Επιπλέον, επισημαίνεται ότι «η ΘΕ πιθανώς αγκαλιάζει την ίδια την ουσία των επίμαχων ζητημάτων, καθώς καταπιάνεται τόσο με τις θεμελιώδεις αρχές της ηθικής συμπεριφοράς του ανθρώπου όσο και με τον σκοπό και το νόημα της ζωής» (QCA, 1998, σ. 57). Είναι, επομένως, αναμενόμενο η ΘΕ να μην αναφέρεται ειδικά σε επίμαχα ζητήματα, αφού, σύμφωνα με τις παραπάνω θέσεις, όλα τα ζητήματα που την απασχολούν μπορούν να χαρακτηριστούν επίμαχα (Walsh, 2011).

Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι τα επίμαχα ζητήματα που εντοπίζονται στη ΘΕ είναι διαφορετικά από εκείνα που απασχολούν τα υπόλοιπα μαθήματα. Ζητήματα πεποιθήσεων, αλήθειας, δικαιοσύνης και εμπιστοσύνης, κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα, επιστημονικά και βιοηθικά ζητήματα, ηθικά διλήμματα και θέματα παγκόσμιου προβληματισμού, είναι μερικές από τις κατηγορίες επίμαχων ζητημάτων που εντοπίζονται τόσο στη ΘΕ, όσο και σε άλλα μαθήματα (Walsh, 2011). Άλλωστε,

είναι γεγονός ότι πολλά από τα κοινωνικοπολιτικά ζητήματα του σύγχρονου κόσμου (π.χ. τρομοκρατία) λαμβάνουν συχνά θρησκευτικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα τα περισσότερα θρησκευτικά ζητήματα επηρεάζουν τις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες ποικιλοτρόπως (OSCE, 2007, σ. 87). Η διαφορά ανάμεσα στη ΘΕ και τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα εντοπίζεται στον τρόπο προσέγγισης των επίμαχων ζητημάτων. Με άλλα λόγια, ζητούμενο για τη ΘΕ αποτελούν οι λόγοι για τους οποίους ένα ζήτημα είναι επίμαχο από θρησκευτική άποψη. Ως εκ τούτου, η ΘΕ δεν περιορίζεται στην κοινωνική, πολιτική, ιστορική ή οποιαδήποτε άλλη εξήγηση του ενός ή του άλλου θέματος, αλλά δίνει έμφαση στην πνευματική διάσταση των επίμαχων ζητημάτων, προσφέροντας μία διαφορετική οπτική στα προς εξέταση ζητήματα, αυτή της θρησκείας (Κορναράκης, 2011, σ. 382).

Από την άλλη, η σύγχρονη ΘΕ δεν ενδιαφέρεται για μία επιφανειακή πληροφόρηση του μαθητή σχετικά με τα επίμαχα ζητήματα της εποχής, αλλά για τη σημασία που αυτά ενδεχομένως έχουν για τη ζωή του. Η άποψη αυτή στηρίζεται στη θεωρητική παραδοχή ότι ο μαθητής, ο κόσμος του, οι γνώσεις και οι εμπειρίες του βρίσκονται στο κέντρο της διδακτικής διαδικασίας (Βασιλόπουλος, 2006, σ. 66). Επιπλέον, είναι σύμφωνη με την κωνστροκτιβιστική προσέγγιση της ΘΕ, η οποία βασίζεται στις αρχές της σχετικότητας της αλήθειας, όταν αυτή γίνεται αντικείμενο σχολικής εκπαίδευσης, και της προτεραιότητας της προσωπικής και συλλογικής εμπειρίας έναντι της πληροφοριακής γνώσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 192, 210). Επίμαχο, σε αυτή την περίπτωση, θεωρείται εκείνο για το οποίο οι ίδιοι οι μαθητές προβληματίζονται και το οποίο επηρεάζει την καθημερινότητά τους. Αυτό έχουν δείξει έρευνες – κυρίως στην Ευρώπη – σύμφωνα με τα πορίσματα των οποίων, οι μαθητές εμπλέκονται σε αντιπαραθέσεις σχετικές με επίμαχα ζητήματα στον χώρο του σχολείου, ακόμα κι όταν αυτές δεν λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο κάποιου μαθήματος (Trine & von der Lippe, 2018, σ. 133).

Σύμφωνα με το Συμβούλιο Θρησκευτικής Εκπαίδευσης της Αγγλίας και της Ουαλίας (Religious Education Council of England and Wales, 2010, σ. 3), οι λόγοι που συμβάλλουν στον χαρακτηρισμό ενός ζητήματος ως επίμαχου για τη ΘΕ, είναι οι εξής:

- α) οι ανεπαρκείς αποδείξεις προς επίλυση του ζητήματος,
- β) ο αμφιλεγόμενος χαρακτήρας των αποδείξεων και η δυσκολία αξιολόγησής τους,

γ) τα ατομικά κριτήρια κάθε μαθητή, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις λειτουργούν εις βάρος των συλλογικών κριτηρίων της τάξης,

δ) η υποκειμενική ερμηνεία των κριτηρίων αξιολόγησης του ζητήματος,

ε) οι διαφορετικές εμπειρίες των μαθητών, οι οποίες επηρεάζουν την κρίση τους ποικιλοτρόπως,

στ) η σχέση του ζητήματος με την προσωπική ταυτότητα των μαθητών, η οποία ενδέχεται να παράγει μεροληπτικές θέσεις,

ζ) η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα συναισθήματα και τη λογική, η οποία επηρεάζει την λήψη αποφάσεων,

η) η δυναμική των σχέσεων, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις δεν επιτρέπει την επικράτηση της λογικής,

θ) η δικαιολόγηση απόψεων με σκοπό την προστασία προσωπικών συμφερόντων.

Έτσι, όταν γίνεται λόγος για επίμαχα ζητήματα στη ΘΕ, στην ουσία εννοούνται ζητήματα τα οποία βρίσκονται υπό συνεχή διαπραγμάτευση τόσο από τους ίδιους τους μαθητές, όσο και από την κοινωνία στο σύνολό της, και για τα οποία δεν υπάρχει μία δεδομένη αντικειμενική απάντηση ή τεκμηριωμένη εξήγηση. Τι σημαίνει, για παράδειγμα να είναι κανείς πιστός σήμερα, όταν το μεγαλύτερο ποσοστό των νέων είναι μόνο πολιτισμικά ορθόδοξοι, θρησκευοντας ελάχιστα ή αμφισβητώντας την ανάσταση των νεκρών (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2005, σσ. 69-78)¹¹; Η μόνη βεβαιότητα σχετικά με το παραπάνω ερώτημα είναι η ποικιλία και η διαφορά ανάμεσα στις απαντήσεις και τις απόψεις των μαθητών, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο έχουν βιώσει ή όχι την πίστη. Το ίδιο ισχύει και για έννοιες, όπως η εκκλησία και η θρησκεία γενικότερα, οι οποίες παραμένουν κοινωνικά και πολιτισμικά σημαντικές, ενώ ταυτόχρονα έχουν απαξιωθεί σε μεγάλο βαθμό από τους

¹¹ Πιο αναλυτικά, από την έρευνα της Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς προκύπτουν τα εξής ενδιαφέροντα στοιχεία: το 59,3 % των νέων στην Ελλάδα πηγαίνει στην Εκκλησία μόνο σε μεγάλες γιορτές, το 25 % μία φορά το μήνα, το 6,6 % κάθε Κυριακή, το 1,3 % μερικές φορές την εβδομάδα και το 8 % ποτέ. Ταυτόχρονα, μόνο το 36,8 % πιστεύει στην ανάσταση των νεκρών, με το 43,8 % να δηλώνει ότι δεν πιστεύει σε αυτή και ένα σημαντικό ποσοστό (19,5 %) να μη δίνει απάντηση. Ο συσχετισμός των δύο μεταβλητών (συχνότητα εκκλησιασμού-πίστη στην ανάσταση νεκρών) έδειξε ότι η μείωση της συχνότητας εκκλησιασμού αυξάνει τη δυσπιστία ή/και την άγνοια για την ανάσταση των νεκρών, μετατρέποντάς, έτσι, τη θρησκευτική πρακτική (λατρεία) σε απλό κοινωνικό τελετουργικό.

μαθητές και τη νεολαία σε προσωπικό επίπεδο (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σσ. 367-374).

Επιπρόσθετα, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα επίμαχα ζητήματα στη ΘΕ δεν περιορίζονται στις καθαρά πνευματικές και θεολογικές/θρησκευτικές έννοιες του μαθήματος, αλλά αναφέρονται και σε υπαρξιακά θέματα που επηρεάζουν ανεξαιρέτως όλους τους ανθρώπους, είτε ανήκουν σε κάποια θρησκεία είτε όχι. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί ο θάνατος, πραγματικότητα αναπόφευκτη και ερώτημα που απασχολεί τόσο τα παιδιά (Ντολτό & Σεβερέν, 2013, σσ. 438-439), όσο και τους εφήβους (Κρίστεβα, 2011, σσ. 99-103). Ο επίμαχος χαρακτήρας του θανάτου για τη ΘΕ, σε αυτή την περίπτωση, εντοπίζεται στη διαφορετική αντιμετώπισή του από την ψυχολογική/ανθρωπολογική και τη θεολογική σκέψη. Ενώ, λοιπόν, για την ψυχολογία και την ανθρωπολογία κάθε συζήτηση περί θανάτου καθίσταται taboo, ως απειλή αναίρεσης της βιολογικής ύπαρξης, για τη θρησκεία η μνήμη του θανάτου αποτελεί προϋπόθεση για μία υγιή σχέση του ανθρώπου με τα πράγματα αυτού του κόσμου, στην προοπτική της αιώνιας σχέσης του με τον Θεό (Κορναράκης, 2011, σσ. 538, 561-567). Σε αυτό το πλαίσιο, έχουν διατυπωθεί συγκεκριμένες προτάσεις για τη διδασκαλία υπαρξιακών θεμάτων στη ΘΕ, με σκοπό την εξοικείωση των μαθητών με τέτοια ζητήματα (Ναζάρ, 2016, σσ. 30-35) και την αναγνώριση του ρόλου που αυτά διαδραματίζουν στον Χριστιανισμό, αλλά και σε άλλες θρησκευτικές παραδόσεις και πολιτισμούς (Κουκουνάρας Λιάγκης, υ.δ.).

Παρόμοια είναι η προσέγγιση της ΘΕ σε ευρύτερα ζητήματα που διχάζουν την ανθρώπινη σκέψη και προκαλούν ηθικά διλήμματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η «αντιπαράθεση» ανάμεσα στη θρησκεία και την επιστήμη. Έχοντας τις ρίζες του στην εποχή του Διαφωτισμού, όταν η Εκκλησία και η επιστήμη διαχωρίστηκαν και όρισαν η καθεμία με αυστηρότητα το πεδίο δράσης της (Wilber, 2006), το δίπολο «θρησκεία-επιστήμη» αντιμετωπίστηκε αρκετές φορές με μονομέρεια, μεροληψία, ακόμη και με φανατισμό από κάθε πλευρά. Εσφαλμένες απόψεις, που προσεγγίζουν τις θρησκευτικές αφηγήσεις επιστημονικά ή παρουσιάζουν την επιστήμη ως θρησκεία του σύγχρονου κόσμου (Settelmaier, 2010, σ. 248), είναι αναμενόμενο να δημιουργούν σύγχυση και αντιπαράθεση ανάμεσα στους μαθητές. Γι' αυτό, έχει προταθεί η διδασκαλία του συγκεκριμένου ζητήματος ως επίμαχου στο πλαίσιο της ΘΕ (Stolberg & Teece, 2011, σσ. 69-76). Οι λόγοι πίσω από μία τέτοια πρόταση, φανερώνουν τη σημασία που έχει η διδασκαλία ενός

επίμαχου ζητήματος, όπως το παραπάνω, όχι μόνο σε στενό προσωπικό επίπεδο (π.χ. πώς η θρησκεία επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται οι άνθρωποι), αλλά και ευρύτερα, εξετάζοντας υπό το πρίσμα της θρησκείας και της επιστήμης έννοιες, όπως η αλήθεια, η ερμηνεία, το νόημα και ο σκοπός (Stolberg & Teece, 2011, σ. 5). Εν τέλει, ζητήματα τέτοιας φύσης δεν παρουσιάζονται μόνο ως επίμαχα καθαυτά σε σχέση με τη θρησκεία, αλλά επηρεάζουν και άλλες πτυχές της που αναφέρονται στη ζωή του σύγχρονου ανθρώπου, όπως η σχέση θρησκείας και τεχνολογίας, καθώς και τα ζητήματα βιοηθικής, γεγονός που μαρτυρείται από τη θέση των παραπάνω εννοιών στην ελληνική ΘΕ.

Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ο επίμαχος χαρακτήρας των κοινωνικοπολιτικών ζητημάτων στη ΘΕ. Κυρίαρχη θέση τα τελευταία χρόνια σε αυτό το πεδίο έχει ο θρησκευτικός φονταμενταλισμός. Τα τρομοκρατικά χτυπήματα σε ΗΠΑ, Αγγλία, Νορβηγία και Γαλλία, αποτελούν αδιαμφισβήτητες αποδείξεις όσον αφορά τον θρησκευτικό χαρακτήρα του εξτρεμισμού και εγείρουν ερωτήματα σχετικά με τον ρόλο που η θρησκεία παίζει στην υποκίνηση τέτοιων γεγονότων, μέσω της καλλιέργειας του φανατισμού (Juergensmeyer, 2000, σ. 6). Το γεγονός αυτό, έχει οδηγήσει στην παραδοχή ότι ζητήματα φανατισμού και τρομοκρατίας είναι αναπόφευκτα στη ΘΕ (Quartermaine, 2016, σ. 22; Trine & von der Lippe, 2018, σσ. 133-134), ως επίκαιρα κοινωνικά ζητήματα, ενώ ταυτόχρονα χαρακτηρίζονται επίμαχα εξαιτίας της αμφιλεγόμενης σχέσης ανάμεσα στη θρησκεία και την τρομοκρατία. Η συζήτηση περί φονταμενταλισμού και θρησκείας, καθίσταται επίκαιρη και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ειδικά σήμερα, καθώς η προσφυγική κρίση και η ένταξη μεγάλου αριθμού μουσουλμάνων μαθητών στο ελληνικό σχολείο, έχει προκαλέσει ποικιλία αντιδράσεων, από πολύ θετικές έως αρκετά αρνητικές.

2.4. Γιατί να διδάσκονται τα επίμαχα ζητήματα στη Θρησκευτική Εκπαίδευση;

Ενώ, όπως αναλύθηκε παραπάνω, τα επίμαχα ζητήματα όχι μόνο έχουν θέση στη ΘΕ, αλλά αποτελούν τον πυρήνα του περιεχομένου της, δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς οι λόγοι για τους οποίους τα ζητήματα αυτά οφείλουν να διδάσκονται ως επίμαχα. Είναι πραγματικά χρήσιμη η καλλιέργεια αντιπαραθέσεων ανάμεσα στους μαθητές, έστω κι αν αυτές λαμβάνουν χώρα στο ασφαλές περιβάλλον της σχολικής τάξης; Στο

προηγούμενο κεφάλαιο εξετάστηκαν οι λόγοι για τους οποίους τα επίμαχα ζητήματα έχουν θέση στην εκπαίδευση και είναι χρήσιμο να διδάσκονται σε όλα τα σχολικά μαθήματα και κυρίως σε αυτό της Αγωγής του Πολίτη. Συναφείς λόγοι προτείνονται και για τη ΘΕ, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι αυτή οφείλει να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά στην ολοένα μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα που διαμορφώθηκε στην αρχή του 21^{ου} αιώνα, μετά τις τρομοκρατικές επιθέσεις της 11^{ης} Σεπτεμβρίου στις ΗΠΑ (Ofsted, 2007, σ. 39).

Πιο αναλυτικά, στο μεταίχμιο ανάμεσα στον 20^ό και τον 21^ο αιώνα, η θρησκεία βρίσκεται στο επίκεντρο του δημοσίου διαλόγου παγκοσμίως, ενώ στον ακαδημαϊκό χώρο παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για τη θέση του θρησκευτικού φαινομένου στη δημόσια σφαίρα (Jackson, 2011, σ. 105). Επιπλέον, οι μετακινήσεις πληθυσμών από τη δεκαετία του '90 και μετά, έχουν διαμορφώσει κοινωνίες πολυπολιτισμικές, στις οποίες η θρησκεία νοηματοδοτείται εκ νέου ως καθοριστικός παράγοντας της ταυτότητας (Πέτρου, 2013, σ. 611). Οι εξελίξεις αυτές δεν αφήνουν ανεπηρέαστη τη ΘΕ, καθώς «θεω[ρείται] πως όλοι οι νέοι θα [πρέπει], ως μέρος της εκπαίδευσής τους, να αποκτήσουν αντίληψη για τις θρησκείες και τις εκφράσεις της πίστης» (Jackson, 2016, σ. 5). Η αντίληψη αυτή, ωστόσο, οφείλει να είναι απαλλαγμένη από παρωχημένες απόψεις, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Σκοπός της ΘΕ δεν είναι η παρουσίαση της θρησκείας ως ενός ωραιοποιημένου ηθικού συστήματος (Ofsted, 2007, σ. 40), αλλά η ανάπτυξη ενός κατάλληλου πλαισίου για τη διερεύνηση επίμαχων και διχαστικών ζητημάτων (Grimmitt, 2010, σ. 18). Ως εκ τούτου, τονίζεται ότι η ΘΕ δεν μπορεί και δεν πρέπει να αγνοεί τον επίμαχο χαρακτήρα των θεμάτων που διαπραγματεύεται, καθώς η θρησκεία αποτελεί από τη φύση της πολύπλοκο φαινόμενο με αμφίσημο αντίκτυπο στα πρόσωπα και την κοινωνία. Άλλωστε, πρόκειται για μία πραγματικότητα γνωστή στους μαθητές και γι' αυτό έχει νόημα η διερεύνηση τέτοιων ζητημάτων στο πλαίσιο της ΘΕ (Ofsted, 2007, σ. 40).

Οι παραπάνω απόψεις, επιβεβαιώνουν την επιτακτική ανάγκη να δοθεί η δυνατότητα στους νέους να εξερευνήσουν στο ασφαλές περιβάλλον της σχολικής τάξης μερικά από τα θεμελιώδη ερωτήματα που επηρεάζουν τη ζωή τους, καθώς και να νοηματοδοτήσουν τη σημασία ζητημάτων όπως αυτά της ταυτότητας και της κοινότητας μέσα στην οποία ζουν (Miller, 2013, σ. 197). Στο πλαίσιο της ΘΕ, η ανάγκη αυτή εξυπηρετείται από τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, τα οποία δεν

εξαντλούνται στις θρησκευτικές πτυχές τους, αλλά αναφέρονται στον τρόπο με τον οποίο αυτά υποσκάπτουν την κοινωνική συνοχή (Religious Education Council of England and Wales, 2010, σσ. 1-2). Η άποψη αυτή στηρίζεται στην παρατήρηση ότι στον εκκοσμικευμένο πλέον δυτικό κόσμο, η θρησκεία παραμένει ισχυρή κοινωνικά, κυρίως λόγω της επιρροής της στη δημόσια και πολιτική ζωή (Gearon, 2013, σσ. 78-79). Έτσι, ζητήματα όπως η τρομοκρατία, η ειρήνη και τα ανθρώπινα δικαιώματα, απασχολούν εξίσου τη θρησκεία και την ευρύτερη κοινωνία. Ο Οδηγός Βασικών Αρχών του Τολέδο (OSCE, 2007, σ. 17), υπογραμμίζει ότι η διδασκαλία της θρησκείας οφείλει να αντικατοπτρίζει ζητήματα τόσο παγκόσμιου όσο και τοπικού κοινωνικού και πολιτικού ενδιαφέροντος, πρακτική η οποία όχι μόνο δημιουργεί συνοχή ανάμεσα στις θρησκευτικές και κοσμικές αξίες, αλλά επιτρέπει την κριτική συζήτηση για τη θρησκεία και τις θρησκείες μέσα στο παγκοσμιοποιημένο και πολιτικοποιημένο περιβάλλον, στο οποίο αυτές δραστηριοποιούνται και αντιμετωπίζει αποτελεσματικά επίμαχα τοπικά ζητήματα (Grimmitt, 2010, σ. 17).

Στο πλαίσιο της ελληνικής ΘΕ, βέβαια, τα πράγματα δεν είναι τόσο ξεκάθαρα, εξαιτίας της «ιδιότυπης» εκκοσμίκευσης, που επικρατεί στην κοινωνία (Pollis, 1992; Prodromou, 1998). Στην Ελλάδα η θρησκεία συνεχίζει να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη δημόσια ζωή, μέσω της Εκκλησίας, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό του πληθυσμού (79 %) δηλώνει ότι πιστεύει στον Θεό (Καραμούζης, 2015, σ. 83). Επιπλέον, το ΜτΘ χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες, καθώς είναι υποχρεωτικό (με δικαίωμα απαλλαγής) μη ομολογιακό-μη κατηχητικό (έμφαση στην Ορθοδοξία, ανοιχτό στις άλλες θρησκείες)¹², ενώ την ευθύνη για τον σχεδιασμό του έχει εξ ολοκλήρου η Πολιτεία. Τις τελευταίες δεκαετίες, εντούτοις, η ελληνική κοινωνία έχει μετατραπεί σε μία πλουραλιστική πολιτισμικά κοινωνία (Πέτρου, 2013, σ. 626), ενώ παρατηρείται ότι η θρησκευτικότητα αποτελεί περισσότερο προσωπική υπόθεση, η οποία συνδέεται στενά με την έννοια του έθνους (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2011, σ. 367). Ακόμα και για εκείνο το μέρος του λαού που θρησκεύει συνειδητά, η θρησκευτικότητα εκφράζεται, πλέον, με μετανεωτερικούς όρους (Καλαϊτζίδης & Ντόντος, 2007).

¹² Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης η ΘΕ χαρακτηρίζεται είτε ως ομολογιακή (confessional) είτε ως μη ομολογιακή (non-confessional), κυρίως με κριτήριο ποιος την οργανώνει. Στην πρώτη περίπτωση, υπεύθυνη – κατά κύριο λόγο – για τον σχεδιασμό και την κατάρτιση των ΠΣ και των διδακτικών βιβλίων είναι η εκάστοτε θρησκευτική κοινότητα, ενώ στη δεύτερη ο σχεδιασμός του μαθήματος αφορά αποκλειστικά την Πολιτεία. Στην Ελλάδα, μέχρι και το 2011, παρατηρούταν το παράδοξο η ΘΕ να οργανώνεται από το Κράτος, αλλά να αφορά στη διδασκαλία μίας μόνο ομολογίας (Ορθοδοξία), με σκοπό την ανάπτυξη της θρησκευτικής συνείδησης των μαθητών.

Οι παραπάνω «αμφισημίες» και ιδιαιτερότητες γεννούν ερωτήματα σχετικά με τη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ, στο πλαίσιο και της επικείμενης μετατροπής της – όπως υποδηλώνουν οι αποφάσεις του ΣτΕ – σε ένα ομολογιακό μάθημα. Θα είναι χρήσιμη η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων σε ένα ΜτΘ, το οποίο θα απευθύνεται αποκλειστικά σε Ορθόδοξους μαθητές και η συμμετοχή τους θα ισοδυναμεί με έμμεση δήλωση της θρησκευτικής τους πίστης; Φαινομενικά ενδέχεται η διδασκαλία τέτοιων ζητημάτων να μη θεωρηθεί αναγκαία, εφόσον θα συνάγεται ότι όσοι παρακολουθούν το ΜτΘ ασπάζονται την ορθόδοξη διδασκαλία για κάθε θέμα, ως Χριστιανοί Ορθόδοξοι. Ωστόσο, κάτι τέτοιο δεν μπορεί να υποστηριχθεί, για μία σειρά από λόγους:

1. Οι αποφάσεις του ΣτΕ για τα Θρησκευτικά ορίζουν ότι το μάθημα οφείλει να είναι, στην ουσία, ομολογιακό ως προς το περιεχόμενό του, χωρίς, ωστόσο, να αναφέρονται στις μεθόδους διδασκαλίας του. Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των ΠΣ της ΘΕ ανατίθενται στην Πολιτεία, με μόνη προϋπόθεση την τήρηση των υποχρεώσεων που απορρέουν από τα άρθρα 13 παρ. 1 και 16 παρ. 2 του Συντάγματος¹³. Η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, από την άλλη, αποτελεί διδακτική μέθοδο, η οποία δεν αντιτίθεται στην κατανόηση και την εμπέδωση των δογμάτων (βασικός σκοπός της ΘΕ κατά το ΣτΕ)¹⁴. Ο χαρακτηρισμός ορισμένων θεμάτων της ΘΕ ως επίμαχων, άλλωστε, δεν αναφέρεται στην ερμηνεία τους από την Εκκλησία, αλλά στον τρόπο με τον οποίο εκλαμβάνουν αυτή την ερμηνεία οι μαθητές. Ζητήματα, όπως ο φονταμενταλισμός, η βιοηθική, η κοινωνική αδικία και η ετερότητα, δεν είναι επίμαχα επειδή αμφισβητείται η θέση της Εκκλησίας για αυτά, αλλά ακριβώς επειδή αυτή η θέση προκαλεί τους μαθητές και την εμπειρία τους στην κοινωνία. Βασικός στόχος της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ, επομένως, είναι να καταστήσει τη χριστιανική ερμηνεία προσιτή και κατανοητή. Συνεπώς, η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ δικαιολογείται, τόσο νομικά, όσο και παιδαγωγικά, ανεξάρτητα από τον χαρακτήρα του μαθήματος.
2. Η αναφορά στους ορθόδοξους μαθητές ως κάτι ενιαίο και πνευματικά ταυτόσημο είναι αυθαίρετη και επιστημονικά μη επαληθεύσιμη. Η ορθόδοξη χριστιανική ιδιότητα – που εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να αξιολογηθεί στο

¹³ ΣτΕ (Ολομ.) υπ' αριθ. 1749/2019 παρ. 18, σ. 19 και 1750/2019 παρ. 17, σ. 17.

¹⁴ Ο.π.

σχολείο ουσιαστικά – δεν συνεπάγεται την πλήρη συμφωνία των μαθητών σε όλα τα ζητήματα. Θα συμφωνούσαν, για παράδειγμα, στο ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας οι υποστηρικτές της Θεολογίας της Απελευθέρωσης με τους εκπροσώπους του Ευαγγελίου της Ευημερίας (Prosperity Gospel), μόνο και μόνο επειδή είναι ή δηλώνουν αμφότεροι χριστιανοί; Η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να φανεί χρήσιμη, αφού συμβάλλει στην ανάδυση και αντιμετώπιση των διαφορών μέσω του διαλόγου. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν προκύπτουν διαφωνίες ακόμα και ανάμεσα σε μέλη της ίδιας θρησκείας ή/και ομολογίας, αφού μέσα από τη συζήτηση των διαφορετικών απόψεων, αναδεικνύεται η αυθεντική θρησκευτική διδασκαλία, η οποία είναι μοναδική.

3. Η αποφυγή διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων με μόνο επιχείρημα τον ομολογιακό-κατηχητικό χαρακτήρα του ΜτΘ, πέρα από αβάσιμη, μπορεί να είναι και επιζήμια. Όσο ομοιογενείς και αν είναι θρησκευτικά οι μαθητές, δεν παύουν να ζουν μέσα στον κόσμο και να διαλέγονται μαζί του, ο καθένας διαφορετικά. Εάν απουσιάζει η ενημέρωσή τους πάνω σε ζητήματα που αφορούν τόσο την κοινωνία όσο και τη θρησκεία, πώς θα μπορέσουν να ανταπεξέλθουν μελλοντικά στην αντιμετώπιση και επίλυσή τους; Η ΘΕ, ως υποχρεωτικό μάθημα, οφείλει σύμφωνα με το Σύνταγμα να συμβάλλει στη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών (άρθρο 16 παρ. 2). Η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, όπως αναλύθηκε παραπάνω, όχι μόνο στοχεύει προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά αποδεδειγμένα συμβάλλει στην προώθηση των δημοκρατικών αξιών, εφοδιάζοντας τους μαθητές με γνώσεις και δεξιότητες απαραίτητες για τη μελλοντική τους συμμετοχή στη δημόσια ζωή.
4. Σε περίπτωση ομοσπονδοποίησης της ΘΕ, όπως αναφέρθηκε σχετικά παραπάνω, η απουσία διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων ενδεχομένως να αποβεί και επικίνδυνη, εφόσον οι μαθητές θα ενημερώνονται για τα εν λόγω ζητήματα μονόπλευρα, αποσπασματικά και ανταγωνιστικά προς τα «άλλα» θρησκευτικά μαθήματα, καθιστώντας τους όχι μόνο ελλειπείς στην αντιμετώπιση των σχετικών συγκρούσεων εντός της κοινωνίας (ρατσισμός, μισαλλοδοξία, θρησκευτικός φονταμενταλισμός), αλλά και ικανούς να τις εντείνουν. Εάν το κάθε θρησκευτικό μάθημα εξετάζει κάθε θέμα αυστηρά και μόνο από τη δική του πλευρά, με σκοπό μάλιστα την ανάπτυξη της

αντίστοιχης θρησκευτικής συνείδησης, ποιο θα είναι το αποτέλεσμα όταν αυτές οι ερμηνείες διασταυρωθούν εκτός σχολείου; Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ έχει αξία, εφόσον προσφέρει την ευκαιρία στους μαθητές να ενημερωθούν σφαιρικά για οποιοδήποτε «δύσκολο» θέμα, χωρίς να υπονομεύονται η πίστη και οι πεποιθήσεις τους. Αντίθετα, μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές θα είναι σε θέση να νοηματοδοτήσουν τα δικά τους «πιστεύω», συγκρίνοντάς τα με αυτά των υπόλοιπων παραδόσεων, και να συνυπάρξουν ειρηνικά με τους «άλλους», εφόσον θα έχουν σαφή γνώση του τι πρεσβεύει το διαφορετικό μέσα στην κοινωνία.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων έχει θέση στην ελληνική ΘΕ, ανεξάρτητα από τον χαρακτήρα της, εφόσον πρόκειται για μία μέθοδο, που μπορεί να συνεισφέρει στην αναγνώριση των διαφορετικών απόψεων ακόμα και ανάμεσα σε μέλη της ίδιας ομολογίας, στην αξιοποίηση της θρησκευτικής γνώσης για την επίλυση επίκαιρων προβλημάτων και στην αρμονική συμβίωση με τους «άλλους», στο πλαίσιο της δημοκρατικής κοινωνίας.

2.5. Πρακτικές εφαρμογές των επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ

Ο αριθμός των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με την αξία της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ, είναι σχετικά μικρός, με το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών να εστιάζει στον θρησκευτικό εξτρεμισμό και την τρομοκρατία.

Η πρώτη σημαντική απόπειρα ένταξης των επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ έγινε το 2009, όταν το Department for Children, Schools and Families (DCSF) της Μ. Βρετανίας ανέθεσε στο Συμβούλιο Θρησκευτικής Εκπαίδευσης της Αγγλίας και της Ουαλίας την προετοιμασία των εκπαιδευτικών της ΘΕ για τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, που σχετίζονται με τον θρησκευτικό φανατισμό. Σύμφωνα με το ίδιο το ερευνητικό πρόγραμμα, η ένταξη τέτοιων ζητημάτων στη ΘΕ, κρίνεται απαραίτητη, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες για να αμφισβητούν τις προκαταλήψεις, την παραπληροφόρηση και τους αβάσιμους ισχυρισμούς σχετικά με τη θρησκεία, ενώ ταυτόχρονα τους εφοδιάζει με

ικανότητες ειρηνικής διαχείρισης διαφωνιών θρησκευτικού, πολιτικού και ηθικού χαρακτήρα (Religious Education Council of England and Wales, 2010, σ. 2). Επιπλέον, στην έρευνα υποστηρίζεται ότι μέσω της μαθησιακής διαδικασίας, που περιλαμβάνει τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, προβάλλεται και ενισχύεται η αυτοπεποίθηση των νέων για τη διαμόρφωση μίας δημοκρατικής και ελεύθερης από προκαταλήψεις κοινωνίας (Religious Education Council of England and Wales, 2010, σ. 2). Η τελική αξιολόγηση έδειξε ότι το πρόγραμμα συνέβαλε, επίσης, στην αύξηση της πολιτισμικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, της γνώσης γύρω από τις θρησκείες και της αυτοπεποίθησής τους σχετικά με την αντιμετώπιση των επίμαχων ζητημάτων στην τάξη (Miller, 2013, σσ. 188-189). Ωστόσο, το πρόγραμμα έχει χαρακτηριστεί μεροληπτικό από ορισμένους ερευνητές, καθώς υποστηρίχθηκε ότι προωθεί περισσότερο την επίσημη πολιτική του βρετανικού κράτους, παρά την κριτική σκέψη επί των επίμαχων ζητημάτων (Gearon, 2010, σ. 112).

Η σχέση θρησκείας και επιστήμης, ως επίμαχο ζήτημα, εξετάστηκε σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 43 μαθητές και μαθήτριες Λυκείου στη Γερμανία (Basel, Harms, Prectl, Weiß, & Rothgangel, 2014). Οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία σε δύο ομάδες (θεολόγοι και βιολόγοι) και κλήθηκαν να καταγράψουν τα επιχειρήματά τους σχετικά με τη θεωρία της εξέλιξης και τη βιβλική αφήγηση της Γένεσης, ανάλογα με την ομάδα στην οποία ανήκαν. Σε αυτό το πλαίσιο, αξιοποιήθηκαν οι γνώσεις βιολογίας και θεολογίας, που είχαν αποκτήσει οι μαθητές στις προηγούμενες σχολικές τάξεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα επιχειρήματα δεν περιορίστηκαν στην απόρριψη της μίας άποψης έναντι της άλλης, αλλά μπορούσαν να είναι συνδυαστικά, υποστηρίζοντας τόσο την εξελικτική θεωρία, όσο και τη θρησκευτική διδασκαλία. Μέσω αυτής της διαδικασίας, δόθηκε η ευκαιρία στους ίδιους τους μαθητές να αποφασίσουν κατά πόσο αυτό το ζήτημα είναι επίμαχο ή όχι. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε ότι οι μαθητές εξέφρασαν κυρίως επιχειρήματα περιγραφικού και κανονιστικού χαρακτήρα σχετικά με την επιστήμη και τη θρησκεία αντίστοιχα – δηλαδή απάντησαν μέσω επιστημονικών δεδομένων για τη Βιολογία και μέσω κανόνων και αξιών για τη Θρησκεία – ενώ οι απαντήσεις τους φανέρωσαν την αξιοποίηση της προηγούμενης γνώσης που είχαν για αυτά τα ζητήματα. Επιπρόσθετα, η ποικιλία απόψεων επιβεβαίωσε την ικανότητα των μαθητών να προσεγγίσουν ένα

επίμαχο ζήτημα δημιουργικά και ανέδειξε τις ενδεχόμενες μαθησιακές ευκαιρίες για επιπλέον προβληματισμό και διάλογο σχετικά με παρόμοια ζητήματα.

Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον Καναδά (McDonough & Graham, 2015), διερευνήθηκε ο ρόλος του Καθολικού σχολείου, δηλαδή, ενός θρησκευτικού σχολείου (faith school), στη διδασκαλία ευαίσθητων θρησκευτικών ζητημάτων, όπως η αντισύλληψη, ο γάμος ατόμων του ίδιου φύλου και η έκτρωση. Στην έρευνα συμμετείχαν 16 έφηβοι μαθητές ενός ιδιωτικού Καθολικού σχολείου δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι αυτοπροσδιορίστηκαν ως πιστοί Καθολικοί και κλήθηκαν να λάβουν μέρος στην έρευνα μέσω της συμπλήρωσης ερωτηματολογίου και της συμμετοχής τους σε ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ευρήματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς, από τη μία, το σύνολο των συμμετεχόντων συμφωνεί με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στο σχολείο και αναγνωρίζει τη γνωστική και συναισθηματική τους αξία, ενώ από την άλλη διαφοροποιείται στους τρόπους με τους οποίους μπορεί να επιτευχθεί η ισορροπία ανάμεσα στη διδασκαλία της Εκκλησίας και τις ευκαιρίες που προσφέρονται στους μαθητές να εκφράσουν τις απόψεις τους θετικά, ουδέτερα ή αρνητικά, σχετικά με αυτή. Αυτό αποτυπώθηκε στην έρευνα με την ανάδυση τριών διαφορετικών ομάδων μαθητών: α) αυτών που υποστηρίζουν ότι προέχει η διδασκαλία της Εκκλησίας στα επίμαχα ζητήματα και η υιοθέτησή της από τους μαθητές (θεσμική προσέγγιση)· β) εκείνων που συμφωνούν μεν με τους πρώτους, αλλά θεωρούν ότι ο καθένας είναι ελεύθερος να επιλέξει και υπεύθυνος απέναντι στο Θεό για τη στάση που θα υιοθετήσει (μυστική προσέγγιση) και γ) όσων πιστεύουν ότι το θρησκευτικό σχολείο αποτελεί μία κοινότητα μαθητών, όπου υπάρχει χώρος για όλες τις φωνές, χωρίς να είναι αναγκαία η υπεροχή μίας και μοναδικής άποψης, ούτε η απομάκρυνση από τις αρχές και τη διδασκαλία της Εκκλησίας (κοινοτική προσέγγιση). Έτσι, εκτός από τα επιμέρους επίμαχα ζητήματα, αναδύεται ο επίμαχος χαρακτήρας της ίδιας της διδασκαλίας της Εκκλησίας, εφόσον ο ρόλος και το περιεχόμενό της ερμηνεύονται και αξιολογούνται διαφορετικά από τους μαθητές (θεσμικός, μυστικός, κοινοτικός).

Πιο πρόσφατα σε έρευνα, η οποία διεξήχθη στην Αγγλία (Quartermaine, 2016) σχετικά με τη διδασκαλία της τρομοκρατίας ως επίμαχου ζητήματος στη ΘΕ, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές, παρόλο που δεν ήταν σίγουροι ως προς τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν το Ισλάμ, εξαιτίας της σύγχυσης ανάμεσα στην υγιή θρησκευτικότητα και τη βίαιη ιδεολογία, έδειξαν προθυμία να

κατανοήσουν το ακραίο σκεπτικό όσων πραγματοποιούν τρομοκρατικές επιθέσεις στο όνομα της θρησκείας. Επιπλέον, αρκετοί από τους μαθητές δήλωσαν ότι αν τους δινόταν η ευκαιρία να συζητήσουν ένα τέτοιο ζήτημα στο πλαίσιο της ΘΕ, η άποψή τους για τη σχέση θρησκείας-τρομοκρατίας θα βελτιωνόταν (Quartermaine, 2016, σ. 23). Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα γνώριζαν ότι η τρομοκρατία αποτελεί ευαίσθητο και επίμαχο ζήτημα για την ΘΕ και προσέγγισαν το θέμα ως τέτοιο, κάνοντας κατάλληλες ερωτήσεις, με σεβασμό προς τις απόψεις της πλειοψηφίας όσων θρησκευούν (Quartermaine, 2016, σσ. 24-25).

Τέλος, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία σχετικά με τη διδασκαλία του τρομοκρατικής επίθεσης της 22^{ας} Ιουλίου 2011 (Trine & von der Lippe, 2018), εξετάστηκε σε ποιο βαθμό ένα τέτοιο επίμαχο ζήτημα διδάσκεται στο πλαίσιο της ΘΕ. Για τον σκοπό αυτό, συμμετείχαν στην έρευνα τόσο μαθητές όσο και εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων έδειξαν ότι τα ζητήματα της βίας και της τρομοκρατίας στο όνομα της θρησκείας δεν εξετάζονται επαρκώς στο πλαίσιο της ΘΕ, καθώς, σύμφωνα με τους μαθητές, αποτελούν ταμπού (Trine & von der Lippe, 2018, σ. 132). Επιπρόσθετοι λόγοι για τους οποίους αυτά τα ζητήματα αποφεύγονται από την πλευρά των εκπαιδευτικών, θεωρούνται η έλλειψη κοινής στρατηγικής στην προσέγγιση ευαίσθητων και επίμαχων ζητημάτων, η έλλειψη χρόνου και σχετικής εμπειρίας και οι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες έχουν ως αποτέλεσμα άλλοτε την πλήρη απουσία επίμαχων ζητημάτων από τη διδασκαλία και άλλοτε την ανάπτυξή τους στο πλαίσιο που ο κάθε εκπαιδευτικός θεωρεί κατάλληλο (Trine & von der Lippe, 2018, σσ. 136-140). Ωστόσο, το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, θεώρησαν ότι επίμαχα ζητήματα όπως αυτό της τρομοκρατικής επίθεσης στη Νορβηγία, οφείλουν να διδάσκονται στη ΘΕ, καθώς αυτό αποτελεί επιθυμία των ίδιων των μαθητών (Trine & von der Lippe, 2018, σ. 140).

2.6. Σύνοψη

Κάθε συζήτηση για τα επίμαχα ζητήματα στη ΘΕ οφείλει να λαμβάνει υπόψη της τον επίμαχο χαρακτήρα της ίδιας της ΘΕ. Η διεθνής αντιπαράθεση για την υποχρεωτικότητα ή όχι του ΜτΘ, αλλά και η εγχώρια διαμάχη σχετικά με το περιεχόμενό του και τον τρόπο διδασκαλίας του, αντικατοπτρίζουν την ευρύτερη

συζήτηση σχετικά με τη θέση της θρησκείας στη δημόσια ζωή και κατ' επέκταση στην εκπαίδευση. Ωστόσο, το επίμαχο στη ΘΕ εντοπίζεται κυρίως στον τρόπο με τον οποίο αυτή προσεγγίζει τα λεπτά θέματα που απασχολούν την κοινωνία και τους μαθητές. Ζητήματα, όπως ο θάνατος, η βιοηθική, η τρομοκρατία, ο πλούτος και η φτώχεια, μεταξύ άλλων, είναι επίμαχα στο πλαίσιο της ΘΕ ακριβώς επειδή προκαλούν τις παραδεδομένες αντιλήψεις των μαθητών και τους προσκαλούν να προσεγγίσουν αυτά τα θέματα από μία διαφορετική οπτική, αυτή της θρησκείας. Συνεπώς, η διδασκαλία τους στο σύγχρονο σχολείο και τη ΘΕ θεωρείται απαραίτητη για τη δημιουργία εγγράμματων θρησκευτικά πολιτών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να χειριστούν αποτελεσματικά αυτά τα ζητήματα στο μέλλον. Σε αυτό το συμπέρασμα συγκλίνουν, άλλωστε, όλες οι μέχρι στιγμής διεξαχθείσες έρευνες σχετικά με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 – Ο ΠΛΟΥΤΟΣ ΚΑΙ Η ΦΤΩΧΕΙΑ ΩΣ ΕΠΙΜΑΧΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

3.1. Εισαγωγή

Ένα από τα πιο επίκαιρα και διαχρονικά επίμαχα ζητήματα, είναι αυτό του πλούτου και της φτώχειας. Για το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας του – αν όχι για όλο – ο άνθρωπος επεδίωκε και συνεχίζει να επιδιώκει την αύξηση των υλικών του αγαθών, προς ευημερία τόσο δική του, όσο και της κοινωνίας στην οποία ζει. Η επιδίωξη για οικονομική ευημερία, ωστόσο, ταυτόχρονα γεννά και συντηρεί – αντί να ανακουφίζει – τη φτώχεια, η οποία όχι μόνο δεν έχει μειωθεί με την πάροδο του χρόνου, αλλά αυξάνεται σταθερά, συμβάλλοντας στην όξυνση της ανισότητας. Οι λόγοι για τους οποίους ένα τέτοιο ζήτημα θεωρείται επίμαχο, ποικίλουν.

Αρχικά, οι ίδιοι οι όροι «πλούτος» και «φτώχεια» φαίνεται ότι είναι αμφίσημοι και ρευστοί, καθώς δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία όσον αφορά το περιεχόμενό τους. Για παράδειγμα, ο πλούτος και η φτώχεια δεν περιορίζονται στην κατοχή ή την έλλειψη υλικών πόρων, αλλά επεκτείνονται και σε άλλους τομείς του ανθρώπινου βίου, όπως η ψυχική ευημερία, η κοινωνική αποδοχή και η πρόσβαση σε βασικές κοινωνικές δομές.

Επιπλέον, δεν υπάρχει ομοφωνία σχετικά με τα αίτια της ανισότητας. Η σχηματική διάκριση σε δομικά και συμπεριφορικά αίτια παρέχει ένα χρήσιμο εργαλείο όσον αφορά τον εντοπισμό των βαθύτερων αιτιών της άνισης κατανομής του πλούτου, αλλά δεν είναι αρκετή για τον σχηματισμό μίας ολοκληρωμένης εικόνας του φαινομένου, σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές (Brady, 2019, σ. 169; Sarlo, 2019, σσ. 15-21).

Τέλος, οι απόψεις δίστανται αναφορικά και με την εύρεση λύσεων για την άμβλυνση της ψαλίδας ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς και την εξάλειψη των ανισοτήτων. Από τη μία πλευρά, υποστηρίζεται ότι η μείωση της φτώχειας και της ανισότητας μπορεί να επιτευχθεί μέσω της λεγόμενης βιώσιμης ανάπτυξης της οικονομίας σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο (OECD, 2019), ενώ από την άλλη υπάρχουν φωνές που τονίζουν ότι η λύση βρίσκεται στη βελτίωση της ζωής των ίδιων των πολιτών και όχι στην απρόσωπη οικονομική ανάπτυξη (Noddings & Brooks,

2017, σσ. 124-128). Σε παρόμοιο αδιέξοδο φαίνεται ότι φτάνει και η σχετική με το θέμα Έκθεση των Ηνωμένων Εθνών, η οποία προτείνει τέσσερα σενάρια για τη μείωση της φτώχειας και την εξάλειψη της ανισότητας, χωρίς, ωστόσο, να καταλήγει σε κάποιο από αυτά με απόλυτη βεβαιότητα (United Nations, 2019, σ. 87 και εξ.).

Το μόνο αδιαμφισβήτητο γεγονός είναι η πραγματικότητα της ανισότητας, έτσι όπως αυτή περιγράφεται μέσα από επίσημες εκθέσεις. Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα (2001, σ. 15), στην αυγή της τρίτης μετά Χριστόν χιλιετίας, από τα 6 δισεκατομμύρια του παγκόσμιου πληθυσμού, τα 2,8 ζούσαν με λιγότερα από δύο δολάρια ημερησίως, ενώ το 1,2 επιβίωνε με λιγότερο από ένα δολάριο τη μέρα. Δύο δεκαετίες σχεδόν αργότερα, η κατάσταση παραμένει ίδια, με τους πλούσιους να γίνονται πλουσιότεροι και τους φτωχούς να φτωχαίνουν διαρκώς. Αυτό δείχνουν τα συμπεράσματα της Παγκόσμιας Έκθεσης Ανισότητας (World Inequality Report) για το 2018, τα οποία επαληθεύουν την αύξηση της ανισότητας μεταξύ πλούσιων και φτωχών διαχρονικά, αλλά και στο μέλλον (Alvaredo, Chancel, Piketty, Saez, & Zucman, 2017). Χαρακτηριστικά, η Έκθεση αναφέρει ότι το πλουσιότερο 0,1 % του πλανήτη αύξησε τον πλούτο του όσο και το φτωχότερο 50 %, τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες. Ακόμη και σήμερα, ύστερα από μία δεκαετία παγκόσμιας οικονομικής κρίσης, ο αριθμός των δισεκατομμυριούχων έχει διπλασιαστεί, τα ετήσια κέρδη τους ανέρχονται στα 900 δισεκατομμύρια δολάρια (2,5 δις ημερησίως), ενώ υπολογίζεται ότι οι 26 πλουσιότεροι άνθρωποι κατέχουν πλούτο ίσο με αυτόν των 3,8 δισεκατομμυρίων φτωχότερων ανθρώπων. Ταυτόχρονα, σχεδόν ο μισός πληθυσμός της γης (3,4 δις άνθρωποι), ζει με λιγότερα από 5,5 δολάρια την ημέρα, με τους περισσότερους να στερούνται την πρόσβαση σε βασικά αγαθά, όπως πόσιμο νερό και ρεύμα, και σε κοινωνικές δομές και παροχές, όπως η εκπαίδευση και η υγειονομική περίθαλψη (Oxfam, 2019).

Μέσα σε αυτό το περιβάλλον, οι επιστήμες καλούνται να διερευνήσουν τις βαθύτερες προεκτάσεις τόσο του πλούτου, όσο και της φτώχειας. Αυτή η διαδικασία, αφορά πολύ περισσότερο τις κοινωνικές επιστήμες, εφόσον τα μεγέθη του πλούτου και της φτώχειας δεν περιορίζονται μόνο στην οικονομική ανάλυση των όρων. Μία τέτοια αποσπασματική προσέγγιση θα σχημάτιζε αντίστοιχα μία ημιτελή εικόνα των φαινομένων, η οποία θα παρουσίαζε τα αποτελέσματα της οικονομικής ανισότητας, χωρίς, όμως, να ερευνά και να αναφέρεται στις διεργασίες, που λαμβάνουν χώρα στα επίπεδα του εαυτού, του πολιτισμού και της κοινωνίας. Όπως έχει επισημανθεί,

άλλωστε, «αν ζητήσουμε από τους ακαδημαϊκούς για ποιο λόγο οι φτωχοί είναι φτωχοί [...] διαφορετικοί [επιστημονικοί] κλάδοι θα απαντήσουν [...] με τους δικούς τους μοναδικούς τρόπους: ο καθένας με ορισμένα είδη δεδομένων, ορισμένες μεθόδους, ορισμένους τρόπους σκέψης για το πρόβλημα» (Abbott, 2001, σ. 142). Παρακάτω, γίνεται προσπάθεια για μία συνοπτική παρουσίαση των διαφορετικών όψεων και ερμηνειών του πλούτου και της φτώχειας από τις κοινωνικές επιστήμες. Αρχικά, επιχειρείται η οριοθέτηση των εννοιών και η καταγραφή των βασικότερων μορφών πλούτου και φτώχειας. Στη συνέχεια, ακολουθεί η εξέταση των βασικών αιτιών της ανισότητας, ενώ το κεφάλαιο κλείνει με την παρουσίαση και την ανάλυση σχετικής έρευνας, η οποία διεξήχθη στο Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη και δίνει έναυσμα για την αξία της διδασκαλίας του πλούτου και της φτώχειας στη ΘΕ.

3.2. Μορφές πλούτου και φτώχειας

Ένα πρώτο και βασικό ερώτημα, σχετικά με τον πλούτο και τη φτώχεια, είναι ο τρόπος με τον οποίο ορίζονται. Η απάντηση σε αυτό το ερώτημα, οδηγεί στην αποσαφήνιση του ποιος μπορεί να θεωρείται πλούσιος και ποιος φτωχός. Μιλώντας με αυστηρά ποσοτικούς και οικονομικούς όρους, η απάντηση στα παραπάνω ερωτήματα φαίνεται εύκολη και απλή. Πλούσιος θεωρείται όποιος έχει περισσότερα από όσα χρειάζεται για να ζήσει μία αξιοπρεπή και άνετη ζωή, ενώ, αντίστοιχα, φτωχός είναι εκείνος που στερείται σε μερικό ή ολοκληρωτικό βαθμό όσων αγαθών εξασφαλίζουν την παραπάνω ποιότητα ζωής. Παρόλα αυτά, η απόπειρα ορισμού του πλούτου και της φτώχειας με όρους έχουν ή μη έχουν κρίνεται ημιτελής, καθώς τονίζεται ότι η οικονομική ευημερία – ειδικά στη μεταβιομηχανική εποχή – δεν ταυτίζεται απόλυτα με την απόκτηση υλικών αγαθών, αλλά σχετίζεται με την κοινωνική, ψυχική και πνευματική ευημερία της κοινωνίας (Goulet, 2006, σσ. 145-147).

Ξεκινώντας από καθαρά ποσοτικά κριτήρια, για να θεωρείται κανείς πλούσιος σήμερα, δεν αρκεί απλά να έχει παραπάνω χρήματα ή αγαθά από όσα χρειάζεται, αλλά να πληροί συγκεκριμένα κριτήρια. Σύμφωνα με τον Caphart (2017, σ. 338), οι περισσότεροι ορισμοί αναφορικά με το ποιοι θεωρούνται πλούσιοι, περιλαμβάνουν: α) έναν αριθμό των πλουσιότερων ανθρώπων (π.χ. οι 400 πλουσιότεροι)· β) ένα ποσοστό των πλουσιότερων ανθρώπων (π.χ. το πλουσιότερο 1 %)· γ) άτομα με

πλούτο που υπερβαίνει μία συγκεκριμένη νομισματική αξία (π.χ. δισεκατομμυριούχοι σε δολάρια ΗΠΑ) και δ) άτομα ο πλούτος των οποίων είναι κατά πολύ μεγαλύτερος του σχετικού επιπέδου του πλούτου (π.χ. 1000 φορές μεγαλύτερος από τον μέσο όρο πλούτου). Αντίστοιχα, μία πιο συγκεκριμένη άποψη, τοποθετεί στην τάξη των πλουσίων όσους έχουν περιουσία τριακονταπλάσια από το μέσο εισόδημα της εκάστοτε χώρας, στην οποία ζουν (Atkinson, 2008, σ. 66). Ακολουθώντας παρόμοια λογική, ο ορισμός της φτώχειας και των φτωχών εξάγεται με ακρίβεια, με κριτήριο το πού τοποθετείται κανείς οικονομικά σε σχέση με το όριο της φτώχειας, όπως αυτό ορίζεται από τους οικονομολόγους και τους διεθνείς οργανισμούς και αναλύεται παρακάτω.

Επιπλέον, οι απόψεις περί πλούτου φαίνεται να διαφέρουν ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες, το κοινωνικό σύστημα που επικρατεί και τα φιλοσοφικά-ιδεολογικά ρεύματα της εκάστοτε εποχής. Για παράδειγμα, στις προνεωτερικές κοινωνίες, ο υλικός πλούτος ταυτίζεται με την ιδιοκτησία και τον έλεγχο επί της γης. Οι ευγενείς γαιοκτήμονες χρησιμοποιούσαν τον πλούτο, που αποκόμιζαν μέσω ενοικίων από τους φτωχούς καλλιεργητές, κυρίως για να διατηρήσουν την κοινωνική τους θέση, ως μέρος μίας κλειστής ελίτ, θέτοντας σε δεύτερη μοίρα τη διατήρηση των μέσων άσκησης και αναπαραγωγής του status τους μελλοντικά (Lachmann, 2013, σ. 20). Ταυτόχρονα, η ανθρωπολογική έρευνα έχει αποδείξει ότι για ορισμένες ομάδες ανθρώπων, η έννοια του πλούτου περιλαμβάνει πολλά περισσότερα από την ιδιοκτησία υλικών πόρων ή την κατοχή κοινωνικής επιφάνειας. Η Weiner (1992), περιγράφοντας το σύνολο των αγαθών, που συναπαρτίζουν τον πλούτο ενός πολιτισμού ή μίας κοινωνίας, χρησιμοποιεί τον όρο «αναπαλλοτρίωτα κτήματα» (inalienable possessions), ο οποίος περιλαμβάνει τόσο υλικές (γη, πολύτιμα αντικείμενα, μνημεία) όσο και πνευματικές (ιστορία, μύθοι, θρησκεία, έθιμα, τέχνη) μορφές ιδιοκτησίας. Αυτό το είδος πλούτου χαρακτηρίζει κυρίως τις παραδοσιακές-προβιομηχανικές κοινωνίες, τα μέλη των οποίων δημιουργούν περίπλοκες ιεραρχικές δομές, για τη μελλοντική διατήρησή του εντός της κοινότητας.

Σταδιακά, με το πέρασμα από την προνεωτερική στη νεωτερική εποχή, η έννοια του πλούτου συγκεκριμενοποιείται. Ο Adam Smith, πατέρας της σύγχρονης οικονομικής επιστήμης, ορίζει εκ νέου τον πλούτο ως το αποτέλεσμα της ετήσιας παραγωγής που προέρχεται από την καλλιέργεια της γης και την ανθρώπινη εργασία (Smith, 1976 [1776], σ. 12), θέτοντας τις βάσεις για τη νεωτερική αντίληψη περί

πλούτου. Πλέον, ο πλούτος δεν περιορίζεται στην κατοχή κάποιας έκτασης γης, αλλά αναφέρεται κυρίως στην εκμετάλλευση υλικών, ανθρώπινων και τεχνολογικών πόρων, με σκοπό την παραγωγή κέρδους. Οι πόροι αυτοί αποτελούν το λεγόμενο κεφάλαιο, το οποίο ενισχύει τις δυνατότητες όσων το κατέχουν να αυξάνουν διαρκώς τα κέρδη και, κατά συνέπεια, τον πλούτο τους. Στη μαρξιστική οικονομική θεωρία, οι πόροι (αντικείμενα εργασίας) σε συνδυασμό με τις υπάρχουσες υποδομές (μέσα εργασίας) συνιστούν τα μέσα παραγωγής, η κατοχή των οποίων συνεπάγεται τον έλεγχο της παραγωγής και της κατανομής του κέρδους (Μαρξ, 2002 [1867]). Επομένως, πραγματικά πλούσιοι θεωρούνται όσοι έχουν υπό την κατοχή τους ή τον έλεγχό τους τα μέσα παραγωγής.

Στη μεταβιομηχανική εποχή, ο πλούτος ως κεφάλαιο, ωστόσο, δεν περιορίζεται μόνο στην κατοχή υλικών πόρων με σκοπό την αναπαραγωγή του οικονομικού κέρδους, αλλά παίρνει διαφορετικές μορφές, ανάλογα με τους σκοπούς που εξυπηρετεί. Ο Bourdieu (1984; 1986), διακρίνει τέσσερις μορφές κεφαλαίου, κάθε μία από τις οποίες αναφέρεται σε κάποιο επιμέρους πεδίο του κοινωνικού βίου. Σχηματικά, οι κατηγορίες αυτές είναι οι εξής:

α) Οικονομικό κεφάλαιο – Πρόκειται για τα υλικά αγαθά και τους οικονομικούς πόρους που έχει κάποιος στην κατοχή του (χρήματα, ακίνητη περιουσία, μετοχές, καταθέσεις).

β) Κοινωνικό κεφάλαιο – Πρόκειται για το σταθερό δίκτυο θεσμοποιημένων κοινωνικών σχέσεων, που βασίζεται στην αμοιβαία γνωριμία και αναγνώριση.

γ) Πολιτισμικό/πολιτιστικό κεφάλαιο – Πρόκειται για τη μόρφωση και το επίπεδο εκπαίδευσης ενός ανθρώπου, σε επίπεδο πρακτικών και διανοητικών δεξιοτήτων, οι οποίες παρέχουν τις ευκαιρίες για κοινωνική ανέλιξη και απόκτηση υψηλού κοινωνικού κύρους. Αυτό το είδος πολιτισμικού κεφαλαίου, ονομάζεται και προσωποποιημένο. Επιμέρους μορφές πολιτισμικού κεφαλαίου, εκτός του προσωποποιημένου, είναι το αντικειμενοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο (κατοχή αντικειμένων υψηλής πολιτισμικής αξίας) και το καθιερωμένο/θεσμοποιημένο πολιτισμικό κεφάλαιο (θεσμική αναγνώριση του προσωποποιημένου πολιτισμικού κεφαλαίου).

δ) Συμβολικό κεφάλαιο – Πρόκειται για τους ηθικούς πόρους που κατέχει κάποιος, στη βάση ενός συστήματος τιμής, κύρους και αναγνώρισης που ισχύει στο εκάστοτε ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Παραδείγματα συμβολικού κεφαλαίου αποτελούν οι ήρωες πολέμου, οι κοινωνικοί και πολιτικοί αγωνιστές, και οι ολυμπιονίκες, ενώ ενδέχεται και ορισμένα αντικείμενα, όπως τα μνημεία, να αποτελούν φορέα συμβολικού κεφαλαίου, ως αναπαραστάσεις ενός συγκεκριμένου κοινωνικού αφηγήματος.

Οι παραπάνω ιστορικές, κοινωνικές και μορφολογικές διακρίσεις του πλούτου, επιβεβαιώνουν ότι πρόκειται για έναν πολυδιάστατο όρο, ο οποίος, παρά το γεγονός ότι στις περισσότερες περιπτώσεις σχετίζεται άμεσα ή έμμεσα με οικονομικές και ιδιοκτησιακές σχέσεις, δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως εάν περιοριστεί σε μία αυστηρά υλιστική προσέγγιση. Εφόσον, ο πλούτος περιλαμβάνει, εκτός από την υλική και χρηματική ιδιοκτησία, τις κοινωνικές ευκαιρίες για μία όσο το δυνατόν πληρέστερη ζωή, ο ορισμός, η αντιμετώπιση και η καταπολέμηση της αντίθετης κατάστασης – της φτώχειας – οφείλει να ακολουθεί την ίδια συλλογιστική πορεία.

Σε αντιστοιχία με τον πλούτο, η φτώχεια ορίζεται – με καθαρά οικονομικά κριτήρια – ως κατάσταση κατά την οποία το εισόδημα ενός ατόμου ή μίας οικογένειας, βρίσκεται κάτω από ένα ορισμένο επίπεδο (Smelser & Baltes, 2001). Το επίπεδο αυτό, ευρέως γνωστό ως κατώτατο όριο της φτώχειας, αναφέρεται στη στέρηση ορισμένων βασικών αγαθών και υπηρεσιών, τα οποία θεωρούνται απαραίτητα για τη βιολογική συντήρηση του ανθρώπου, ανεξάρτητα από την οικονομική ευημερία της ευρύτερης κοινωνίας (Hagenaars & van Praag, 1985, σ. 140). Σύμφωνα με την Παγκόσμια Τράπεζα (2015), το ελάχιστο ποσό που θεωρείται αναγκαίο για την εξασφάλιση των βασικών βιοτικών αναγκών ανέρχεται στα 1,9 δολάρια ημερησίως. Σε αυτή την περίπτωση, υπάρχει απόλυτη φτώχεια για όσους βρίσκονται κάτω από το προαναφερθέν όριο, δηλαδή «μία κατάσταση που χαρακτηρίζεται από ακραία στέρηση βασικών ανθρώπινων αναγκών, συμπεριλαμβανομένων της τροφής, του πόσιμου νερού και των εγκαταστάσεων υγιεινής, νοσοκομειακής περίθαλψης, στέγασης, εκπαίδευσης και πληροφόρησης» (United Nations, 1995). Ωστόσο, η θέσπιση ενός κατώτατου ορίου φτώχειας, θεωρείται από ορισμένους ερευνητές ανεπαρκής, παρά το γεγονός ότι αποτελεί αποτελεσματικό μέσο μέτρησης της φτώχειας με ακρίβεια. Σε σχετική του έκθεση, ο ΟΟΣΑ (Keeley, 2015, σσ. 25-26) αναφέρει ως κυριότερα μειονεκτήματα του

κατώτατου ορίου της φτώχειας, τη διαφορετική αγοραστική δύναμη που έχει αυτό το ποσό ανάλογα με τη χώρα, την αυξητική του τάση – η οποία συμβάλλει στην αύξηση του συνολικού πληθυσμού των φτωχών – και τον απλουστευτικό του χαρακτήρα.

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι ο απόλυτος χαρακτήρας της φτώχειας δεν μπορεί να ορίζεται πάντοτε με βάση αυστηρά οικονομικά κριτήρια, ειδικά στις λεγόμενες δυτικές κοινωνίες, όπου η στέρηση συνδέεται περισσότερο με την έλλειψη ευκαιριών για μία σχετικά άνετη ζωή, παρά με τις υλικές αντιξοότητες (Anand & Sen, 1997, σ. 4). Ο Atkinson (1975, σ. 186), από την πλευρά του, σημειώνει ότι η έννοια της απόλυτης φτώχειας είναι παραπλανητική, καθώς δεν υπολογίζει τις ιδιαίτερες κοινωνικές συμβάσεις και τα ήθη διαβίωσης εντός μίας συγκεκριμένης κοινωνίας. Το εισόδημα ενός ατόμου ενδεχομένως να είναι επαρκές, για να βρίσκεται πάνω από το όριο της φτώχειας, ωστόσο το ίδιο άτομο ενδέχεται να στερείται άλλων αγαθών, όπως η εκπαίδευση ή η υγεία. Η συγκεκριμένη διάκριση είναι χρήσιμη, διότι αναδεικνύει το γεγονός ότι οι άνθρωποι δεν θεωρούνται φτωχοί μόνο όταν στερούνται των υλικών πόρων διαβίωσης, αλλά κυρίως όταν δεν συμμετέχουν στις βασικές κοινωνικές δράσεις και αδυνατούν να απολαύσουν τις στοιχειώδεις ανέσεις, που παρέχει η συγκεκριμένη κοινωνία στα μέλη της (Townsend, 1979, σ. 31). Πρόκειται για τη σχετική διάσταση τη φτώχειας, η οποία δεν εξαντλείται στην ποσοτική αξιολόγηση της ύπαρξης ή μη χρημάτων και αγαθών, αλλά δίνει έμφαση στο επίπεδο διαβίωσης της εκάστοτε κοινωνίας (Callan, Nolan, & Whelan, 1993) και στην κοινωνική υπόσταση του ατόμου. Σύμφωνα με αυτή την ερμηνεία, η φτώχεια αποτελεί πολυδιάστατο φαινόμενο και περιλαμβάνει άτομα, τα οποία ενδέχεται να έχουν οικονομικό εισόδημα, αλλά να εξακολουθούν να θεωρούνται φτωχά, καθώς είναι αποκλεισμένα από τη συμμετοχή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και από την πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή του τόπου στον οποίο ζουν (United Nations, 1995).

Είναι, τέλος, χαρακτηριστικό ότι ακόμα και η αυστηρά οικονομική διάσταση της φτώχειας, δεν εξαντλείται στη διαπίστωση της ύπαρξης ή όχι εισοδήματος και στη μέτρησή του ποσοτικά, αλλά εμπεριέχει στοιχεία που την καθιστούν πολυδιάστατη. Ο Haveman (2009, σσ. 82-83), αναφέρει ενδεικτικά μία σειρά από κριτήρια, σύμφωνα με τα οποία κάποιος μπορεί να εργάζεται, να έχει εισόδημα και να ζει αξιοπρεπώς, αλλά ταυτόχρονα να θεωρείται φτωχός σε συγκεκριμένους τομείς του βίου του, εξαιτίας επιπλέον παραγόντων εκτός του εισοδήματός του. Έτσι, διακρίνονται τύποι

φτώχειας όπως: (α) η σχετική φτώχεια, η οποία ορίζεται σε σύγκριση με το μέσο ατομικό ή οικογενειακό εισόδημα· (β) η καταναλωτική φτώχεια, η οποία μετρείται ανάλογα με την ετήσια καταναλωτική δραστηριότητα· (γ) η φτώχεια της «αυτάρκειας», η οποία αφορά όσους στερούνται της δυνατότητας να εξασφαλίσουν το ελάχιστο επίπεδο οικονομικής ανεξαρτησίας μακροπρόθεσμα· (δ) η περιουσιακή φτώχεια, η οποία αναφέρεται στην έλλειψη μόνιμων περιουσιακών στοιχείων και (ε) η υποκειμενική φτώχεια, η οποία διαμορφώνεται από τις απόψεις των ίδιων των ατόμων, σχετικά με την οικονομική τους κατάσταση.

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι η αναφορά σε πλούσιους και φτωχούς δεν μπορεί να γίνεται ανεξάρτητα, αλλά στο πλαίσιο της αλληλεξάρτησης μεταξύ τους. Ο συσσωρευμένος πλούτος στα χέρια λίγων, συνεπάγεται την ύπαρξη κατώτερων στρωμάτων, τα οποία στερούνται των οικονομικών αγαθών, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο. Συνεπώς, όταν γίνεται λόγος για πλούτο και φτώχεια, αναπόφευκτα το ενδιαφέρον εστιάζεται στη σχέση αυτών των μεγεθών, που είναι η ανισότητα. Στη βάση της οικονομικής ανισότητας και των διάφορων μορφών που αυτή παίρνει, στηρίζονται και οι διάφορες επιστημολογικές προσεγγίσεις σχετικά με τα αίτια της.

3.3. Τα αίτια της ανισότητας

Οποιαδήποτε συζήτηση για τον πλούτο και τη φτώχεια, αποτελεί πρωτίστως συζήτηση για την ανισότητα. Η αποσαφήνιση και η οριοθέτηση των όρων – τι είναι ο πλούτος και η φτώχεια, ποιος είναι πλούσιος ή φτωχός – οδηγούν αναπόφευκτα στο ερώτημα: γιατί (συν)υπάρχουν ο πλούτος και η φτώχεια, οι πλούσιοι και οι φτωχοί; Πρόκειται για ένα καίριο ερώτημα, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι σύμφωνα με ορισμένες εκτιμήσεις, η παγκόσμια φτώχεια θα μπορούσε να εξαλειφθεί σταδιακά, εάν διατίθεντο 175 δισεκατομμύρια δολάρια ετησίως σε όσους ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας. Το παραπάνω ποσό μοιάζει μεγάλο, όταν παρατίθεται μόνο του, αποτελεί, ωστόσο, ποσό μικρότερο από το 1 % του παγκόσμιου ετήσιου εισοδήματος και μόλις το 1/5 του ετήσιου εισοδήματος των δισεκατομμυριούχων της γης (Sachs, 2005; United Nations, 2018). Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των αιτίων, που ενισχύουν τη φτώχεια και κατά συνέπεια την ανισότητα, προϋποθέτει μία βαθύτερη προσέγγιση του ζητήματος, πέρα από την απλουστευτική παράθεση οικονομικών όρων και ποσοστών.

Σε αυτό το πλαίσιο, αρχικά, θεωρούνται θεμελιώδους σημασίας οι κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες των Marx, Durkheim και Weber, οι οποίες αναφέρονται στους λόγους της ανισότητας εντός των κοινωνιών με όρους ταξικής διαστρωμάτωσης. Επιπλέον, η μεταγενέστερη διεθνής βιβλιογραφία, διακρίνει δύο επιμέρους είδη αιτίων, τα οποία συμβάλλουν στην εμφάνιση και την ανάπτυξη της ανισότητας: τα δομικά αίτια και τα συμπεριφορικά/πολιτισμικά αίτια. Στις παραπάνω σχηματικές κατηγορίες αιτίων, προστίθενται, επίσης, οι θεωρίες περί καταναλωτισμού, καθώς θεωρείται ότι το σύγχρονο καταναλωτικό πνεύμα συμβάλλει δραστικά στην αύξηση και τη διατήρηση της ανισότητας.

i. Κλασικές κοινωνιολογικές θεωρίες

Σύμφωνα με τη μαρξιστική θεωρία, η οικονομική ανισότητα έχει τις ρίζες της στον ταξικό διαχωρισμό της κοινωνίας και στον έλεγχο των μέσων παραγωγής (Townsend, 1979, σ. 80). Για τον Marx, ο πλούτος είναι «ένας τεράστιος σωρός από εμπορεύματα» (2002 [1867], σ. 49) στα χέρια λίγων, ενώ η φτώχεια αποτελεί εγγενές στοιχείο του καπιταλισμού και πηγή της ταξικής πάλης, η οποία οδηγεί στην ανατροπή του συστήματος (Shildrick & Rucell, 2015, σ. 11). Αναλυτικότερα, η αστική τάξη των καπιταλιστών, μέσω της μισθωτής εργασίας, εκμεταλλεύεται την εργατική τάξη, η οποία ανταλλάσσει τη σωματική της δύναμη με μισθούς δυσανάλογα μικρούς σε σχέση με την αξία της εργασίας (Μαρξ, 2010 [1849], σσ. 23-28). Έτσι, η τάξη που ελέγχει τα μέσα παραγωγής, επωφελείται οικονομικά, εκμεταλλεζόμενη την ανάγκη των φτωχών εργατών για επιβίωση. Επιπλέον, η κυρίαρχη τάξη ελέγχει όλες τις κοινωνικές δομές (π.χ. εκπαίδευση, ΜΜΕ), με σκοπό τη διαμόρφωση της κατάλληλης ιδεολογίας για την αναπαραγωγή της εκμετάλλευσης (Πετρόπουλος, 1998, σ. 56). Παράλληλα, η ανισότητα ανάμεσα στους πλούσιους καπιταλιστές και τους φτωχούς εργάτες, οξύνεται όσο ο καπιταλισμός αναπτύσσεται, με αποτέλεσμα τη σταδιακή συνειδητοποίηση και τη συσπείρωση των εργατών (Μαρξ & Ένγκελς, 2004 [1848], σσ. 33, 40). Μέσω της αυξανόμενης ταξικής πάλης, οι εργάτες μπορούν εν τέλει να ανατρέψουν το καπιταλιστικό οικονομικό σύστημα, εγκαθιδρύοντας αρχικά σοσιαλιστικές και στη συνέχεια κομμουνιστικές σχέσεις παραγωγής (Μαρξ & Ένγκελς, 2004 [1848], σσ. 50-51). Με το πέρασμα από τον καπιταλισμό στον σοσιαλισμό και τελικά στον κομμουνισμό, η οικονομική ανισότητα

σταδιακά θα εξαλειφθεί, εφόσον τα υλικά αγαθά θα μοιράζονται «από τον καθένα σύμφωνα με τις ικανότητές του, στον καθένα σύμφωνα με τις ανάγκες του» (Μαρξ, 2007 [1875], σ. 23).

Από την άλλη, ο Durkheim (2013 [1893]) ερμηνεύει την οικονομική ανισότητα ως συνεκτικό παράγοντα των κοινωνιών και όχι ως αιτία συγκρούσεων. Η θεωρία αυτή, γνωστή ως δομολειτουργισμός, υποστηρίζει ότι η κοινωνία αποτελείται από υπο-δομές, οι οποίες επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες, προς όφελος της κοινωνικής συνοχής. Οι Davis & Moore (1945), επεκτείνοντας τη θεωρία του Durkheim, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ταξική διαστρωμάτωση αποτελεί λειτουργική αναγκαιότητα για την κοινωνία, ούτως ώστε τα άτομα να καταλήγουν στις πιο κατάλληλες θέσεις εργασίας. Η ανισότητα, σε αυτό το πλαίσιο, αποτελεί τον ασυνείδητο μηχανισμό μέσω του οποίου εξασφαλίζεται η κατάληψη των πιο σημαντικών κοινωνικών θέσεων από τα πιο ικανά μέλη. Επιπλέον, σημειώνεται ότι οι διαφορετικές αμοιβές, με τη μορφή εισοδήματος και κοινωνικών προνομίων, σχετίζονται με την πολυπλοκότητα και την αξία της εργασίας που επιτελείται. Με αυτόν τον τρόπο, η κοινωνική σταθερότητα διατηρείται, εφόσον ο καθένας επιτελεί ένα συγκεκριμένο έργο, ανάλογα με τις ικανότητές του. Συνεπώς, η ανισότητα δεν είναι μόνο αναπόφευκτη, αλλά συχνά συμβάλλει στην παραγωγικότητα της κοινωνίας (Saunders, 1990, σ. 59).

Τέλος, ο Weber (1946), ενώ δέχεται τη θέση του Marx σχετικά με τη σημασία των οικονομικών σχέσεων, υποστηρίζει ότι η κοινωνική διαστρωμάτωση είναι πολυδιάστατη (Shildrick & Rucell, 2015, σ. 12). Εκτός από τον ταξικό διαχωρισμό, ο οποίος βασίζεται στην άνιση κατανομή του πλούτου, υπάρχουν επιπλέον μορφές κοινωνικού διαχωρισμού, που αναδύονται τόσο από την άνιση κατανομή δύναμης και ευκαιριών, όσο και από το ευρύτερο πολιτισμικό περιβάλλον, θέση πάνω στην οποία στηρίζεται η σχέση προτεσταντισμού και καπιταλισμού (Weber, 2000 [1905]). Χαρακτηριστικό παράδειγμα κοινωνικού διαχωρισμού, σύμφωνα με τον Weber, αποτελούν τα πολιτικά κόμματα και οι ομάδες κύρους. Τα μέλη αυτών των ομάδων, συσπειρώνονται γύρω από έναν κοινό σκοπό και αναλαμβάνουν δράση, για την προώθηση των συμφερόντων τους, τα οποία είναι κατά κύριο λόγο οικονομικά και κοινωνικά. Αποτέλεσμα αυτής της δράσης είναι ο αποκλεισμός όσων δεν ανήκουν στις συγκεκριμένες ομάδες από τη χρήση οικονομικών πόρων ή την παροχή υπηρεσιών (Wilmers, 2017, σ. 249). Σε αυτή την εξέλιξη συμβάλλουν, επίσης, οι

ευκαιρίες που αναδύονται στη ζωή του ατόμου, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την κατανομή του πλούτου. Ο Weber (1946, σ. 181), σημειώνει ότι το καπιταλιστικό σύστημα ευνοεί τους ιδιοκτήτες, παρέχοντάς τους ευκαιρίες για περαιτέρω οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, ενώ την ίδια στιγμή, όσοι δεν κατέχουν ιδιοκτησία αποκλείονται από παρόμοιες διαδικασίες. Εν τέλει, οι φτωχοί στερούνται, πέρα από τα υλικά αγαθά, και τα κοινωνικά προνόμια που αυτά συνεπάγονται, λόγω των μειωμένων ευκαιριών για δραστηριοποίηση στην αγορά.

ii. Συμπεριφορικά/πολιτισμικά αίτια

Σύμφωνα με τη συμπεριφορική/πολιτισμική θεωρία, η φτώχεια συνδέεται κυρίως με συμπεριφορικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η ύπαρξη φτωχών κοινωνικών στρωμάτων δικαιολογείται συμπεριφορικά, μέσω της εκδήλωσης συγκεκριμένων στάσεων και συμπεριφορών, χωρίς να λαμβάνονται υπόψιν εξωγενείς κοινωνικοί παράγοντες. Με άλλα λόγια, οι φτωχοί θεωρούνται φτωχοί εξαιτίας της εμπλοκής τους σε έναν αντιπαραγωγικό τρόπο ζωής, ο οποίος αυξάνει τις πιθανότητες φτωχοποίησης, μέσω επιλογών υψηλού ρίσκου (Brady, 2019, σ. 158). Ο Sarlo (2019, σσ. 17-18), περιγράφει ορισμένες από αυτές τις εκδηλώσεις/επιλογές και αναφέρει συγκεκριμένα παραδείγματα, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου, η ύπαρξη ποινικού μητρώου, ο εθισμός σε ουσίες, οι μονογονεϊκές οικογένειες και η έλλειψη εργασιακής προϋπηρεσίας. Έτσι, όσοι ανήκουν στα κατώτερα οικονομικά στρώματα, συχνά κατηγορούνται ότι είναι οι ίδιοι υπεύθυνοι για την κατάστασή τους, εξαιτίας των προσωπικών τους επιλογών και του τρόπου ζωής τους (Frerer & Vu, 2007, σ. 77).

Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι, εξαιτίας της παρατεταμένης φτώχειας σε συγκεκριμένες περιοχές και ομάδες ανθρώπων, ο συμπεριφορικός παράγοντας αλληλεπιδρά και με πολιτισμικούς παράγοντες (Jordan, 2004, σ. 19). Αυτή η άποψη, βασίζεται στη θεωρία της «κουλτούρας της φτώχειας», θεμελιωτής της οποίας είναι ο Αμερικανός ανθρωπολόγος Oscar Lewis. Ο Lewis (1959, σ. 3) σημειώνει ότι «για να καταλάβουμε την κουλτούρα των φτωχών, είναι απαραίτητο να ζήσουμε μαζί τους, να μάθουμε τη γλώσσα και τα έθιμά τους, και να ταυτιστούμε με τα προβλήματα και τις προσδοκίες τους». Μέσα από μία σειρά εθνογραφικών μελετών (Lewis, 1959; 1961; 1966), ο Lewis καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η φτώχεια που αντιμετωπίζουν

οι διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες, είναι απότοκο συμπεριφορών και πεποιθήσεων, οι οποίες χαράσσονται ήδη από την παιδική ηλικία και συμβάλλουν στη διατήρηση της φτώχειας στις μελλοντικές γενιές. Τη θεωρία του Lewis περί κουλτούρας της φτώχειας, ενστερνίζονται αρκετοί ανθρωπολόγοι και κοινωνικοί ερευνητές, για να δικαιολογήσουν την παρατεταμένη φτώχεια κοινωνικών και φυλετικών ομάδων, όπως οι αφροαμερικάνοι των ΗΠΑ. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν οι ανθρωπολογικές έρευνες των Frazier (1962), Moynihan (1965) και Stein (1974), οι οποίες υποστηρίζουν ότι η υποβάθμιση των αφροαμερικανών, και γενικότερα των μειονοτήτων, οφείλεται σε οικογενειακούς και συμπεριφορικούς παράγοντες, οι οποίοι κληροδοτούνται από γενιά σε γενιά, δημιουργώντας αυτό που οι σύγχρονοι κοινωνικοί ερευνητές ονομάζουν «κύκλο της φτώχειας» (Shildrick & Rucell, 2015, σ. 15).

iii. Δομικά αίτια

Σε αντίθεση με την παραπάνω προσέγγιση, οι υποστηρικτές του δομικού μοντέλου ασκούν κριτική στη θεωρία περί κουλτούρας της φτώχειας και κυκλικής διατήρησής της, υποστηρίζοντας ότι οι συμπεριφορές και οι στάσεις των φτωχών, δομούνται και επηρεάζονται από το περιβάλλον στο οποίο ζουν. Οι συμπεριφορές, σε αυτή την περίπτωση, δεν αποτελούν *a priori* βιολογικό χαρακτηριστικό των φτωχών, αλλά είναι αποτέλεσμα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και εκφράζονται ως τρόποι προσαρμογής στην κοινωνική πραγματικότητα (Frerer & Vu, 2007, σ. 77). Η αιτία της διαιώνισης της φτώχειας εντοπίζεται στη στέρηση πόρων, οι οποίοι είναι αναγκαίοι για τη συμμετοχή στις δραστηριότητες, τα έθιμα και τις διατροφικές συνήθειες που θεωρούνται αποδεκτές σε μία κοινωνία. Όταν αυτοί οι πόροι δεν είναι διαθέσιμοι στις κατώτερες τάξεις, παρατηρούνται διαφορές στον τρόπο ζωής, στη διασκέδαση και στη διατροφή, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την κοινωνική ανισότητα (Townsend, 1979). Συνεπώς, η φτώχεια αποτελεί δυναμική και όχι στατική έννοια, η οποία διαμορφώνεται από εξωγενείς συστημικούς παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στην οικονομική ανέλιξη ορισμένων ανθρώπων και στον αποκλεισμό ορισμένων άλλων. Αυτοί οι παράγοντες, ενδέχεται να είναι είτε φυσικοί είτε ιστορικοί/κοινωνικοί. Για παράδειγμα, η γεωγραφική τοποθεσία ή/και οι κλιματικές συνθήκες που επικρατούν σε μία χώρα ή σε ένα συγκεκριμένο μέρος, επηρεάζουν την

οικονομική ανάπτυξη των ανθρώπων που κατοικούν εκεί με πολλούς τρόπους. Χώρες που είναι γεωγραφικά αποκλεισμένες από το διεθνές εμπόριο ή το κλίμα τους δεν επιτρέπει την καλλιέργεια της γης, μένουν οικονομικά πίσω σε σύγκριση με άλλες χώρες, οι οποίες ευνοούνται από τις φυσικές συνθήκες τους. Αυτή η πραγματικότητα αντικατοπτρίζεται κυρίως στις αναπτυσσόμενες χώρες, στις οποίες επικρατούν ακραίες κλιματολογικές συνθήκες, αυξημένος κίνδυνος επιδημιών και πολιτική αστάθεια (Hong Ng, Farinda, Kan, Lim, & Ting, 2013).

Από την άλλη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι κυρίαρχες κοινωνικές δομές που επικρατούν και εκφράζονται μέσω θεσμοθετημένων πλαισίων που βασίζονται στην κοινωνική τάξη, το φύλο ή τη φυλή. Σύμφωνα με ορισμένους ερευνητές, η βασικότερη αιτία των οικονομικών ανισοτήτων εντοπίζεται στις φυλετικές διακρίσεις και στις διακρίσεις ανάμεσα στα δύο φύλα. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι στις Η.Π.Α. – την ισχυρότερη οικονομία παγκοσμίως – οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι, σε σύγκριση με τους λευκούς Αμερικανούς, οι φυλετικές μειονότητες υστερούν στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, στην ψυχική και σωματική υγεία και στην ασφάλεια, ενώ παρουσιάζουν μεγαλύτερα ποσοστά στους τομείς της εγκληματικότητας, της κατάχρησης ουσιών, των ποινικών διώξεων, των αναπηριών και των χρόνιων ασθενειών (Williams, 2018, σ. 67). Οι ανισότητες αυτές αντικατοπτρίζονται και στο οικονομικό επίπεδο, με χαρακτηριστικότερα παραδείγματα χώρες, όπως οι Η.Π.Α. και η Ν. Αφρική, όπου το οικονομικό χάσμα ανάμεσα στους λευκούς και τις υπόλοιπες φυλετικές ομάδες διαρκώς αυξάνεται (Nattrass & Seekings, 2001; Shapiro, Meschede, & Sullivan, 2010; Shapiro, Meschede, & Osoro, 2013).

Ταυτόχρονα, μελέτες από τον χώρο των σπουδών φύλου, περιγράφουν ότι η γυναικεία φτώχεια οφείλεται περισσότερο σε φυλετικές, σεξιστικές και ταξικές διακρίσεις, παρά σε οικονομικούς παράγοντες (Gunewardena, 2002), ενώ συσχετίζουν την εργασιακή ανισότητα με την ανισότητα των φύλων και εντοπίζουν τα αίτια της αυξημένης γυναικείας φτώχειας στην πατριαρχική οργάνωση της κοινωνίας (Mills, 2003). Έτσι, γίνεται λόγος για «φεμινοποίηση» της φτώχειας (Pearce, 1978), στη βάση όχι μόνο οικονομικών ανισοτήτων, όπως η διαφορά εισοδήματος ανάμεσα στους άνδρες και τις γυναίκες, αλλά και στο επίπεδο των οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες διαμορφώνονται από τις κυρίαρχες πατριαρχικές δομές (Medeiros & Costa, 2008).

iv. Καταναλωτισμός

Εντούτοις, τονίζεται ότι, στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, φαινόμενα όπως η φτώχεια και η ανισότητα, δεν μπορούν να διερευνώνται μόνο σε τοπικό επίπεδο και σε συγκεκριμένες εθνικές, φυλετικές και κοινωνικές ομάδες. Ο Scheuerman (2018 [2002]), σημειώνει ότι παράγοντες, όπως η απεδαφικοποίηση, οι διευρυμένες κοινωνικές διασυνδέσεις, η ταχύτητα και ο μακροπρόθεσμος χαρακτήρας των κοινωνικών διαδικασιών σε παγκόσμιο επίπεδο, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνική ζωή. Γι' αυτό, οι κοινωνικοί επιστήμονες προσεγγίζουν τη φτώχεια και την ανισότητα συνδυάζοντας πολιτισμικές και κριτικές θεωρίες, οι οποίες εστιάζουν στην παγκόσμια διάστασή τους. Επιπλέον, άτομα που ανήκουν στην ίδια κοινωνική τάξη και έχουν το ίδιο εισόδημα, επιλέγουν διαφορετικό τρόπο ζωής, καθιστώντας τις κοινωνικές και οικονομικές κατηγοριοποιήσεις δυσδιάκριτες (Beck, 1992, σ. 131).

Σε αυτή τη διαφοροποίηση του τρόπου ζωής, σημαντικό ρόλο παίζει το αυξημένο πνεύμα κατανάλωσης που επικρατεί στις μετανεωτερικές κοινωνίες, το οποίο πολλές φορές παρουσιάζεται ως υπέρτατος σκοπός της κοινωνικής ζωής του ατόμου. Αυτή η ερμηνεία του καταναλωτικού πνεύματος, ωστόσο, έχει τις ρίζες της στην εποχή της βιομηχανικής επανάστασης και την εδραίωση του κεφαλαιοκρατικού τρόπου παραγωγής. Ήδη στον Marx εντοπίζεται η έννοια του «φετιχισμού» σχετικά με τα υλικά αγαθά, όπου η υποκειμενική τους αξία μετατρέπεται σε αντικειμενική, ποσοτικοποιώντας τα σε «φετιχιστικές τιμές ανταλλαγής» (Δημούλης & Μηλιός, 1999). Έτσι, οι κοινωνικές σχέσεις σταδιακά μετασχηματίζονται από σχέσεις ανάμεσα σε ανθρώπους σε σχέσεις ανάμεσα σε αντικείμενα, τα οποία αποκτούν εγγενή αντικειμενική αξία (Rubin, 1990 [1928], σ. 5). Σε αυτή τη θεωρητική βάση στηρίζεται και η μαρξιστική θέση που υποστηρίζει ότι, «ο πλούτος των κοινωνιών όπου κυριαρχεί ο κεφαλαιοκρατικός τρόπος παραγωγής εμφανίζεται σαν ένας «τεράστιος σωρός από εμπορεύματα», και το ξεχωριστό εμπόρευμα σαν η στοιχειώδης [sic] μορφή του» (Μαρξ, 2002 [1867], σ. 49).

Μερικές δεκαετίες αργότερα, ο Veblen (2007 [1899]) γράφει σχετικά με την τάση των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων να επενδύουν τα χρήματά τους στην αγορά αντικειμένων υψηλής αξίας με μηδενική πρακτική χρησιμότητα. Ο Veblen ονομάζει αυτό το φαινόμενο «επιδεικτικό καταναλωτισμό» (conspicuous consumption) και το ερμηνεύει ως συμβολική πράξη κοινωνικής επίδειξης, η οποία ενισχύεται από την

κατοχή ακριβών αντικειμένων ιδιαίτερης σπανιότητας και πολυτέλειας, με σκοπό την ανάδειξη του ατομικού κύρους και της προσωπικότητας. Η ολοένα αυξανόμενη αγορά επώνυμων προϊόντων και η επιδεικτική κατανάλωσή τους στοχεύουν, σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, πέρα από την κοινωνική ανέλιξη και την απόκτηση κύρους, στην πρόκληση αισθημάτων ζηλοφθονίας από τον κοινωνικό περίγυρο, αποδίδοντας εν τέλει στο φαινόμενο του καταναλωτισμού ψυχολογικά χαρακτηριστικά.

Αυτά τα δύο χαρακτηριστικά – η απόλυτη αξία των καταναλωτικών αγαθών και η ικανότητα απόκτησής τους ως εγγενές στοιχείο της προσωπικής ταυτότητας – διαμορφώνουν τη σημερινή καταναλωτική κοινωνία, διευρύνοντας ταυτόχρονα τις σχέσεις ανισότητας που επικρατούν εντός της, καθώς καθένας κρίνεται κοινωνικά με κριτήριο την καταναλωτική του δραστηριότητα. Είναι χαρακτηριστική η άποψη που θέλει τον καταναλωτή να εξαγοράζει ακόμα και την ίδια του την ταυτότητα, ανάλογα με την αγοραστική του δύναμη, μία άποψη που αποδίδεται με το σύνθημα «το να έχεις σημαίνει να είσαι» (Dittmar, 2008, σ. 27). Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται λόγος για την ελευθερία της επιλογής που παρέχει ο καταναλωτισμός και για τα αισθήματα ανεξαρτησίας και ενδυνάμωσης που προκαλεί, καθιστώντας τον ένα είδος ηθικού δόγματος στο κυνήγι μίας ευτυχισμένης ζωής (Hamilton, 2009, σ. 41). Ωστόσο, φαίνεται ότι αυτή η ελευθερία είναι φαινομενική και περιορισμένη, καθώς καθοριστικός παράγοντας για την πραγμάτωση του καταναλωτικού «ονείρου» είναι η οικονομική δυνατότητα. Συνεπώς, οι φτωχοί και όσοι στερούνται οικονομικής άνεσης, εξαιρούνται από τις δυνατότητες που προσφέρει το καταναλωτικό σύστημα, βιώνοντας έναν επιπλέον αποκλεισμό πέρα από τον κοινωνικό και τον οικονομικό.

Το ίδιο μπορεί να υποστηριχθεί και για τη σχέση καταναλωτισμού και ευτυχίας. Ο Easterlin (1974), μελετώντας και συγκρίνοντας οικονομικά δεδομένα της περιόδου 1946-70 σε 19 χώρες, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η αύξηση του πλούτου και των υλικών αγαθών δεν συνοδεύεται από αύξηση στα ποσοστά της ευτυχίας, εξαιτίας, μεταξύ άλλων, της διαρκούς τροποποίησης των ανθρώπινων προσδοκιών για ολοένα μεγαλύτερες οικονομικές απολαβές. Αυτή η θέση, επαληθεύεται και από πιο πρόσφατες έρευνες, οι οποίες επαληθεύουν ότι η αυξημένη επιδίωξη για απόκτηση πλούτου και αγαθών, και η βασισμένη σε καθαρά υλιστικές-καταναλωτικές αξίες ζωή, συνεπάγονται μειωμένη ψυχολογική ευημερία και ικανοποίηση (Ryan & Dziurawiec, 2001; Kasser, 2002). Πρόκειται για αυτό που ο Scitovsky (1976)

περιγράφει ως «οικονομία της δυστυχίας» (joyless economy) και στηρίζεται στην πεποίθηση ότι οι άνθρωποι συμβιβάζονται με την απόκτηση αγαθών που τους παρέχουν προσωρινές απολαύσεις, αλλά συντελούν λίγο έως καθόλου στην προσωπική τους ευτυχία. Πράγματι, η κοινωνικοψυχολογική έρευνα έχει αποδείξει ότι η αύξηση των αποθεμάτων σε υλικά αγαθά παράγει μηδαμινά οφέλη στο επίπεδο της ψυχολογικής ευημερίας και συνεπώς δεν κάνει τους ανθρώπους πιο ευτυχισμένους (Frank, 1999, σ. 6). Αξίζει να σημειωθεί, ωστόσο, ότι η ευτυχία διαφοροποιείται από την ικανοποίηση που ενδέχεται να αυξάνεται ανάλογα με την οικονομική κατάσταση. Η υλική αφθονία, μπορεί να συνδέεται με χαρακτηριστικά όπως η επιμέλεια, η επιχειρηματική επιτυχία, οι αυξημένες επαγγελματικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις, η συναισθηματική σταθερότητα και η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες (Klontz, Sullivan, Seay, & Canale, 2015, σσ. 130-131), δεν φαίνεται να συμβάλλει, όμως, στην ευτυχία των ανθρώπων, ούτε να ικανοποιεί τις ανάγκες τους για αυτονομία, απόκτηση ικανοτήτων και ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (Van Boven & Gilovich, 2003, σ. 1193).

Αντίθετα, η πίεση που ασκεί η καταναλωτική αγορά για τη διαμόρφωση μίας κοινωνικά αποδεκτής ταυτότητας, οδηγεί κυρίως τα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα σε καταναλωτικές επιλογές, που εντείνουν την περαιτέρω περιθωριοποίησή τους. Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τον καταναλωτισμό και τη φτώχεια, τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι τα κατώτερα οικονομικά στρώματα εντείνουν τις καταναλωτικές τους τάσεις, με σκοπό την αποφυγή του κοινωνικού στίγματος (Hill & Stephens, 1997; Hamilton, 2012). Παραδόξως, όμως, αυτή η καταναλωτική τάση οδηγεί στη δημιουργία νέων στερεοτύπων, όπως αυτό του «προβληματικού καταναλωτή», οι καταναλωτικές συνήθειες του οποίου θεωρούνται περιθωριακές από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Bauman, 2013). Χαρακτηριστικά, περιγράφεται ότι τέτοια στερεότυπα αναδύονται από τις υπερβολικές καταναλωτικές επιλογές χαμηλής αισθητικής, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την – κατά τον Bourdieu – έλλειψη πολιτισμικού κεφαλαίου (Hamilton, 2012, σσ. 84-85) και δικαιολογούνται από την έλλειψη οικονομικών πόρων. Πρόκειται για την αντίθετη όψη του καταναλωτισμού του Veblen, όπου πλέον η καταναλωτική δραστηριότητα δεν αποτελεί δείγμα ενός ανώτερου τρόπου ζωής, αλλά ταυτίζεται με την αγορά και την πομπώδη επίδειξη προϊόντων χαμηλής ποιότητας (απομιμήσεις). Ως εκ τούτου, ενώ ο καταναλωτισμός παρουσιάζεται ως

ευκαιρία διαμόρφωσης της προσωπικής ταυτότητας και αποσύνδεσης από στερεοτυπικές αντιλήψεις του παρελθόντος, ταυτόχρονα οξύνει τις κοινωνικές διαφορές και επιτρέπει τη δημιουργία υποκουλτούρων, που χαρακτηρίζουν τις ασθενέστερες τάξεις (Hayward & Yar, 2006), παγιώνοντας και διαιωνίζοντας περαιτέρω την κοινωνική ανισότητα. Συνοψίζοντας τις παραπάνω διαπιστώσεις, ο Bauman σημειώνει ότι «οι φτωχοί της καταναλωτικής κοινωνίας προσδιορίζονται κοινωνικά, αλλά και αυτοορίζονται, κατά κύριο λόγο, ως μειονεκτικοί, ελαττωματικοί, μισεροί – με άλλα λόγια ανεπαρκείς – καταναλωτές» (Μπάουμαν, 2002, σ. 114).

Η ψυχαναλυτική θεωρία του Fromm εντοπίζει την παραπάνω αντίφαση του καταναλωτισμού στη διάσταση μεταξύ «έχειν» και «είναι». Ως τρόποι ύπαρξης, το «έχειν» και το «είναι» αποτελούν προϊόντα των εκάστοτε κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών, που επιδρούν στην ανθρώπινη ψυχοσύνθεση. Σύμφωνα με αυτή την άποψη, οι καπιταλιστικές κοινωνίες του μεταβιομηχανικού δυτικού κόσμου, προωθούν την ανάπτυξη του «έχειν», καθώς είναι προσανατολισμένες σε γνώρισμα, όπως ο εγωισμός, ο σαδισμός και η εγωκεντρικότητα, με σκοπό την υλική ευημερία του ατόμου (Funk, 1978). Ο τρόπος του «έχειν» στη σύγχρονη πραγματικότητα, εκφράζεται οικονομικά μέσα από την εκμετάλλευση, την εξαπάτηση και τον καταστροφικό ανταγωνισμό, χαρακτηριστικά που πηγάζουν από την εγωιστική τάση του ανθρώπου για απεριόριστη κατανάλωση και απόλαυση. Σε αυτές τις εκδηλώσεις, ο Fromm (1997 [1976], σ. 7) εντοπίζει την παθογένεια του «έχειν», η οποία καταπιέζει το «είναι» και εμποδίζει την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου και τις υγιείς σχέσεις με τους συνανθρώπους του (Tulloch, 2015, σ. 96).

Έτσι, άτομα χαμηλών κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων, τείνουν να αυτοπροσδιορίζονται κυρίως με όρους αλληλεξάρτησης, παρά με όρους κοινωνικού κύρους (Manstead, 2018). Αυτή η τάση ενισχύεται από το γεγονός ότι η κοινωνική ανισότητα και ο αποκλεισμός των φτωχότερων ομάδων, δημιουργούν αισθήματα ντροπής, τα οποία αναπτύσσονται από τα ίδια τα άτομα εσωτερικά και επιβάλλονται από τον κοινωνικό περίγυρο εξωτερικά (Jo, 2013). Χαρακτηριστικά, στις περισσότερες ανεπτυγμένες χώρες επικρατεί η άποψη ότι οι φτωχοί ευθύνονται για την οικονομική τους κατάσταση, εφόσον δεν εκμεταλλεύονται τις ίσες ευκαιρίες που παρέχει στα μέλη της μία δημοκρατική κοινωνία (Lever Palomar, 2007, σσ. 77-78). Ωστόσο, έρευνες δείχνουν ότι η αδυναμία λήψης αποφάσεων δεν αποτελεί αιτία,

αλλά αποτέλεσμα των ψυχολογικών συνεπειών της φτώχειας. Η οικονομική θεωρία σε συνδυασμό με εμπειρικά αποτελέσματα, υποδεικνύουν ότι οι φτωχότερες οικογένειες παρουσιάζουν χαμηλή προθυμία στην ανάληψη ρίσκων με σκοπό τη μελλοντική αύξηση του εισοδήματος, εξαιτίας της αρνητικής επιρροής της φτώχειας και της αυξημένης ψυχολογικής πίεσης (Haushofer & Fehr, 2014, σ. 864). Επιπλέον, παρατηρείται ότι οι φτωχοί εμφανίζουν χαμηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης, ικανοποίησης και εμπιστοσύνης (Poluektova, Efremova, & Breugelmanns, 2015), με αποτέλεσμα την αδυναμία υπέρβασης της οικονομικής τους κατάστασης. Ο Mullainathan (2011) επισημαίνει ότι η ζωή σε ένα φτωχό και στερημένο περιβάλλον εγκλωβίζει το άτομο στην τύχη του, εξαιτίας της έλλειψης γνωστικών πόρων που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων. Τέλος, η παρατεταμένη φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός, οδηγούν συχνά στη διατάραξη της ψυχικής υγείας και στην εκδήλωση παθολογικών συμπεριφορών, όπως οι σχιζοφρενικές τάσεις, οι κρίσεις άγχους και η χρήση ουσιών (Fell & Hewstone, 2015). Ως εκ τούτου, φαίνεται ότι, εκτός από τη στέρηση των βασικών αγαθών και την κοινωνική περιθωριοποίηση, οι δομές του καπιταλιστικού συστήματος και το καταναλωτικό πνεύμα της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας συμβάλλουν, επίσης, στην ψυχική φτωχοποίηση του ανθρώπου, μέσω του αισθήματος της επίκτητης ανικανότητας (Seligman, 1972), το οποίο συχνά ευθύνεται για τις ψυχολογικές διαταραχές των φτωχών (π.χ. κατάθλιψη) και συμβάλλει στη διαίωνιση του κύκλου της φτώχειας από γενιά σε γενιά.

3.4. Η έρευνα στους μαθητές

Η παραπάνω βιβλιογραφική ανασκόπηση, εγείρει ερωτήματα σχετικά με τη στάση των νέων πάνω στα ζητήματα του πλούτου, της φτώχειας, της ανισότητας και του καταναλωτισμού. Στοχαστές όπως ο Bourdieu και ο Freire συνδέουν τον εγκλωβισμό των οικονομικά ασθενέστερων στον φαύλο κύκλο της φτώχειας με την παιδική ηλικία και ανάπτυξη (Kim & Gewirtz, 2019, σ. 2014), ενώ έχει υποστηριχθεί ότι η νοηματοδότηση εννοιών, όπως ο πλούτος και η φτώχεια, καθώς και η οικονομική συμπεριφορά των παιδιών, διαμορφώνονται τόσο από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες όσο και από οικογενειακούς, ψυχολογικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες (Power & Smith, 2016; Sramova, 2017). Επιπλέον, τονίζεται ότι, παρά

τον αντίκτυπο που έχει η οικονομική ανισότητα στις ζωές των παιδιών, η πλειοψηφία των σχετικών ερευνών περιορίζεται στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των ενηλίκων, αγνοώντας τις υπάρχουσες ποιοτικές διαφορές στις αντιλήψεις και τις εμπειρίες των ανήλικων ατόμων (Weinger, 2000, σσ. 135-136; Hakovirta & Kallio, 2016, σ. 318). Αυτή η παρατήρηση είναι σημαντική όσον αφορά και τη ΘΕ, αφού, εκτός των άλλων, ασχολείται με μία λιγότερο γνωστή πτυχή του πλούτου και της φτώχειας, την πνευματική. Το ΜτΘ περιλαμβάνει τη διδασκαλία του πλούτου και της φτώχειας, με σκοπό τον προσδιορισμό των θέσεων του Χριστιανισμού και άλλων θρησκευτικών παραδόσεων για τον πλούτο, τη φτώχεια και την ιδιοκτησία από τους μαθητές, και την ανάδειξη κριτηρίων για την ατομική και συλλογική ευθύνη των πιστών στη διαχείριση του πλούτου¹⁵. Ωστόσο, δεν φαίνεται να δίνεται βάρος στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τον πλούτο και τη φτώχεια σήμερα, ούτε στον αντίκτυπο που ενδεχομένως έχει η διδασκαλία του Χριστιανισμού για αυτά τα θέματα. Σε αυτό το πλαίσιο, θεωρήθηκε σκόπιμη και αναγκαία η διερεύνηση των οικονομικών επιλογών των μαθητών, ούτως ώστε να διαμορφωθεί μία πρώτη εικόνα σχετικά με τον επίμαχο χαρακτήρα του πλούτου και της φτώχειας στην εκπαίδευση.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Η έρευνα σχετικά με τις οικονομικές επιλογές των εφήβων μαθητών, είχε ως βασικό της σκοπό τη διερεύνηση της ιεράρχησης των υλικών αναγκών και της διαχείρισης των χρημάτων από την πλευρά τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Ποιες ανάγκες έχουν προτεραιότητα στη ζωή των μαθητών;
2. Πώς διαχειρίζονται τα χρήματα οι έφηβοι μαθητές;
3. Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ιεράρχηση των αναγκών και τη διαχείριση των χρημάτων από τους μαθητές;
4. Πόσο αλληλέγγυοι εμφανίζονται οι μαθητές προς τους «άλλους» αυτούς, δηλαδή, που βρίσκονται σε ανάγκη;

¹⁵ Φ.Ε.Κ. Β' 2105/19.06.2017, «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου», σ. 21219.

Γενικά στοιχεία και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2014-15 και 2015-16, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «Η φτώχεια είναι τελικά η χειρότερη μορφή βίας» του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη, με εισηγητή-συντονιστή τον Μάριο Κουκουνάρα-Λιάγκη¹⁶. Σε αυτήν συμμετείχαν 10 σχολεία (4 Γυμνάσια, 5 Γενικά Λύκεια, 1 Επαγγελματικό Λύκειο) και 374 μαθητές από όλες τις τάξεις της

¹⁶ Σύμφωνα με τους οδηγούς εκπαιδευτικών προγραμμάτων Γυμνασίου και Λυκείου του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη για τα σχολικά έτη 2014-15 και 2015-16 (Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, 2014α, σσ. 7, 15-16; 2014β, σσ. 8, 26; 2015, σ. 7), το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Η φτώχεια είναι τελικά η χειρότερη μορφή βίας» είχε την εξής περιγραφή και δομή:

Ομάδα: 40-60 μαθητές, διάρκεια 70-90΄

Εισηγητής: Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Λέκτορας Θεολογικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

«Η φτώχεια είναι τελικά η χειρότερη μορφή βίας». Αυτό έλεγε ο Γκάντι πολλά χρόνια πριν και δεν είναι καθόλου μακριά από το σήμερα, την εποχή της κρίσης και των ραγδαίων ανατροπών. Είναι φτώχεια όμως μόνο η έλλειψη των αναγκαίων; Οπωσδήποτε, αυτή είναι που πληγώνει βαθεία και προκλητικά!

Όμως φτώχεια δεν είναι και η έλλειψη εκπαίδευσης ή η κακή εκπαίδευση, η μη πρόσβαση σε δομές υγείας, οι καθημερινές φοβίες, η άγνοια αναζήτηση της ευτυχίας, το κυνήγι της αυτοπραγμάτωσης, η αποθέωση της αυθεντικότητας, ο καταναλωτισμός, το άγχος για το αύριο, η αφθονία, οι κακές σχέσεις και άλλα πολλά;

- Ποιοι είναι τελικά φτωχοί και ποιοι πλούσιοι;
- Μήπως όλοι είμαστε ή φτωχοί ή πλούσιοι ανεξάρτητα από τι και πόσα κατέχουμε;
- Μήπως φτωχοί μπορεί να είναι όσοι δεν έχουν φαγητό, αλλά και όσοι ζουν στην αφθονία;
- Τι μπορούμε να κάνουμε όλοι εμείς για αυτή τη «νέα φτώχεια»;

Στη συνάντηση αυτή οι μαθητές, σε ασφαλές περιβάλλον, αναγνωρίζουν και γνωρίζουν πτυχές αυτού του μεγάλου κοινωνικού και, κυρίως, προσωπικού προβλήματος. Μέσα από την πολυτροπική και διαδραστική παρουσίαση του θέματος επιχειρείται, αρχικά, η αναζήτηση των αιτιών του προβλήματος σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Στη συνέχεια όλοι μαζί επιχειρούμε σε θετικό κλίμα να επαναπροσδιορίσουμε το ιδεώδες της ζωής αναλογιζόμενοι τον «πλούτο» της αυθυπέμβασης και της προσφοράς. Έτσι, φεύγοντας οι μαθητές θα έχουν κατανοήσει ότι η εξάλειψη της φτώχειας αφορά τον κάθε ένα προσωπικά, αρκεί να αναλαμβάνουμε τις ευθύνες μας και να προκαλούμε μικρές αλλαγές, που μπορεί να επιφέρουν ακόμη μεγαλύτερες.

Η διαθεματική οπτική του θέματος συνδυάζεται με όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και ιδιαίτερα την Ερευνητική Εργασία, Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Θρησκευτικά, Κοινωνιολογία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Οικιακή Οικονομία κ.ά.

Τα ερωτηματολόγια μοιράζονταν εξ αρχής στους μαθητές, οι οποίοι τα συμπλήρωναν σταδιακά, ανάλογα με την πορεία και την εξέλιξη του προγράμματος. Στο τέλος, οι μαθητές παρέδιδαν τα ερωτηματολόγια τους στον ερευνητή, ο οποίος τα ταξινομούσε ανά σχολείο και τάξη.

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (173 αγόρια, 200 κορίτσια, 1 ελλείπουσα¹⁷) (Πίνακες 3.1, 3.2, 3.3, 3.4). Πιο αναλυτικά, τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν τα εξής¹⁸:

Γυμνάσια: Δημόσιο Γυμνάσιο Αττικής Α (Γ' τάξη): 60 μαθητές

Δημόσιο Γυμνάσιο Αττικής Β (Γ' τάξη): 45 μαθητές

Δημόσιο Γυμνάσιο Αττικής Γ (Β' τάξη): 20 μαθητές

Δημόσιο Γυμνάσιο Αττικής Δ (Α' τάξη): 41 μαθητές

Γενικά Λύκεια (ΓΕΛ): Ιδιωτικό Λύκειο Αττικής Α (Α' τάξη): 44 μαθητές

Ιδιωτικό Λύκειο Αττικής Β (Α' τάξη): 19 μαθητές

Δημόσιο Λύκειο Αττικής Α (Β' τάξη): 41 μαθητές

Δημόσιο Λύκειο Αττικής Β (Γ' τάξη): 35 μαθητές

Δημόσιο Λύκειο Αττικής Γ (Α' τάξη): 45 μαθητές

Επαγγελματικά Λύκεια (ΕΠΑΛ): Δημόσιο ΕΠΑΛ Α (Α' τάξη): 24 μαθητές

Πίνακας 3.1: Φύλο

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|---------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Αγόρι | 173 | 46,3 | 46,4 | 46,4 |
| | Κορίτσι | 200 | 53,5 | 53,6 | 100,0 |
| | Σύνολο | 373 | 99,7 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 1 | ,3 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

¹⁷ Ο όρος «ελλείπουσα» εδώ αναφέρεται για να ορίσει ότι, στη συγκεκριμένη ερώτηση σχετικά με το φύλο, το άτομο που συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο, παρέλειψε να απαντήσει. Στην εισαγωγή των δεδομένων στο SPSS, οι αναπάντητες ερωτήσεις εκφράζονται ως ελλείπουσες τιμές (missing values) και, κατά συνέπεια, εξαιρούνται από την ανάλυση των έγκυρων (valid) απαντήσεων.

¹⁸ Για λόγους ανωνυμίας και προστασίας των συμμετεχόντων στην έρευνα, τα πραγματικά ονόματα των σχολείων αντικαθίστανται από κωδικοποιημένες ονομασίες.

Πίνακας 3.2: Έτος γέννησης

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | 1989 | 1 | ,3 | ,3 | ,3 |
| | 1995 | 1 | ,3 | ,3 | ,5 |
| | 1997 | 39 | 10,4 | 10,5 | 11,1 |
| | 1998 | 41 | 11,0 | 11,1 | 22,1 |
| | 1999 | 125 | 33,4 | 33,7 | 55,8 |
| | 2000 | 103 | 27,5 | 27,8 | 83,6 |
| | 2001 | 1 | ,3 | ,3 | 83,8 |
| | 2002 | 22 | 5,9 | 5,9 | 89,8 |
| | 2003 | 38 | 10,2 | 10,2 | 100,0 |
| | Σύνολο | 371 | 99,2 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 3 | ,8 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.3: Τάξη

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | A' Γυμνασίου | 41 | 11,0 | 11,0 | 11,0 |
| | B' Γυμνασίου | 20 | 5,3 | 5,4 | 16,4 |
| | Γ' Γυμνασίου | 105 | 28,1 | 28,2 | 44,6 |
| | A' Λυκείου | 130 | 34,8 | 34,9 | 79,6 |
| | B' Λυκείου | 41 | 11,0 | 11,0 | 90,6 |
| | Γ' Λυκείου | 35 | 9,4 | 9,4 | 100,0 |
| | Σύνολο | 372 | 99,5 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 2 | ,5 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.4: Σχολείο

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|----------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Γυμνάσιο | 166 | 44,4 | 44,6 | 44,6 |
| | Γενικό Λύκειο | 183 | 48,9 | 49,2 | 93,8 |
| | Επαγγελματικό Λύκειο | 23 | 6,1 | 6,2 | 100,0 |
| | Σύνολο | 372 | 99,5 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 2 | ,5 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Από την άλλη, όσον αφορά τα οικονομικά χαρακτηριστικά του δείγματος, παρατηρείται μία σχετική ομοιογένεια από το μεγαλύτερο ποσοστό. Οι περισσότεροι από τους μαθητές δηλώνουν ότι είναι μέλη τετραμελούς οικογένειας (58,7 %), ενώ σημαντικός είναι, επίσης, ο αριθμός όσων δηλώνουν μέλη πενταμελούς (17,5 %) ή τριμελούς (15,6 %) οικογένειας. Μικρότερα ποσοστά παρατηρούνται για τις εξαμελείς (4,1 %) και τις οικογένειες που αποτελούνται από δύο μέλη (1,9 %) (Πίνακας 3.5). Αντίστοιχα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών δηλώνει ότι από το κοινό οικογενειακό ταμείο συντηρούνται δύο ενήλικα (65,6 %) και δύο ανήλικα μέλη (53,5 %), ενώ ακολουθούν όσοι ανήκουν σε οικογένειες με τρία ενήλικα (23,8 %) και ένα (33,3 %) ή τρία (10,4 %) ανήλικα εξαρτημένα μέλη (Πίνακες 3.6, 3.7). Όσον αφορά τα μέλη της οικογένειας που εργάζονται καθημερινά, οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν ότι εργάζονται δύο ενήλικα μέλη της οικογένειάς τους (60,9 %) και ακολουθούν όσοι δηλώνουν ένα εργαζόμενο μέλος (29,5 %) (Πίνακας 3.8).

Πίνακας 3.5: Συνολικός αριθμός μελών οικογένειας που συντηρούνται από το κοινό ταμείο

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | 1 | 3 | ,8 | ,8 | ,8 |
| | 2 | 7 | 1,9 | 1,9 | 2,7 |
| | 3 | 57 | 15,2 | 15,6 | 18,3 |
| | 4 | 215 | 57,5 | 58,7 | 77,0 |
| | 5 | 64 | 17,1 | 17,5 | 94,5 |
| | 6 | 15 | 4,0 | 4,1 | 98,6 |
| | 7 | 3 | ,8 | ,8 | 99,5 |
| | 9 | 1 | ,3 | ,3 | 99,7 |
| | 11 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| | Σύνολο | 366 | 97,9 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 8 | 2,1 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.6: Αριθμός ενηλίκων που συντηρούνται από το κοινό ταμείο

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|---|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | 0 | 2 | ,5 | ,5 | ,5 |
| | 1 | 17 | 4,5 | 4,6 | 5,2 |
| | 2 | 240 | 64,2 | 65,6 | 70,8 |
| | 3 | 87 | 23,3 | 23,8 | 94,5 |
| | 4 | 14 | 3,7 | 3,8 | 98,4 |

| | | | | | |
|-------------|--------|-----|-------|-------|-------|
| | 5 | 5 | 1,3 | 1,4 | 99,7 |
| | 7 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| | Σύνολο | 366 | 97,9 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 8 | 2,1 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.7: Αριθμός ανηλίκων που συντηρούνται από το κοινό ταμείο

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | 0 | 6 | 1,6 | 1,6 | 1,6 |
| | 1 | 122 | 32,6 | 33,3 | 35,0 |
| | 2 | 192 | 51,3 | 52,5 | 87,4 |
| | 3 | 38 | 10,2 | 10,4 | 97,8 |
| | 4 | 7 | 1,9 | 1,9 | 99,7 |
| | 8 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| | Σύνολο | 366 | 97,9 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 8 | 2,1 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.8: Αριθμός μελών οικογένειας που εργάζονται καθημερινά

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | 0 | 8 | 2,1 | 2,2 | 2,2 |
| | 1 | 108 | 28,9 | 29,5 | 31,7 |
| | 2 | 223 | 59,6 | 60,9 | 92,6 |
| | 3 | 21 | 5,6 | 5,7 | 98,4 |
| | 4 | 5 | 1,3 | 1,4 | 99,7 |
| | 9 | 1 | ,3 | ,3 | 100,0 |
| | Σύνολο | 366 | 97,9 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 8 | 2,1 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Τέλος, το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα των περισσότερων ορίζεται είτε λίγο πάνω (46,5 %) είτε πολύ πάνω (39,6 %) από το όριο, ενώ όσοι θεωρούν ότι βρίσκονται πάρα πολύ πάνω (8,2 %) ή κάτω (5,7 %) από το όριο, αποτελούν μειοψηφία (Πίνακας 3.9). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι, στο συγκεκριμένο ερώτημα, ένα σημαντικό ποσοστό (15,5 %) δεν έδωσε απάντηση, γεγονός που οδηγεί στην υπόθεση ότι δεν πρόκειται για τυχαία παράλειψη.

Πίνακας 3.9: Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) | |
|-------------|-----------------------------------|-------------|--------------------|------------------------|-------|
| Έγκυρα | Κάτω από το όριο | 18 | 4,8 | 5,7 | |
| | Λίγο (5-15%) πάνω από το όριο | 147 | 39,3 | 46,5 | |
| | Πολύ (50%) πάνω από το όριο | 125 | 33,4 | 39,6 | 91,8 |
| | Πάρα πολύ (100%) πάνω από το όριο | 26 | 7,0 | 8,2 | 100,0 |
| | Σύνολο | 316 | 84,5 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | 58 | 15,5 | | | |
| Σύνολο | 374 | 100,0 | | | |

Μεθοδολογία και συλλογή των δεδομένων της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων, έγινε χρήση αυτοσυμπληρούμενου δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις τόσο ανοικτού όσο και κλειστού τύπου (βλ. Παράρτημα Α). Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, ως αυτοσυμπληρούμενα ορίζονται τα ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται από τους συμμετέχοντες στην έρευνα ατομικά, χωρίς τη μεσολάβηση του ερευνητή ή κάποιου τρίτου (Robson, 2010, σσ. 277-278). Ο όρος «δομημένο» αναφέρεται στην προσχεδιασμένη και σταθερή μορφή των ερωτήσεων, καθώς και στην αυστηρά καθορισμένη σειρά τους, χαρακτηριστικά που δεν επιτρέπουν στον ερευνητή να υπερβαίνει τη δομή του ερωτηματολογίου και να ρωτά τις ερωτήσεις με διαφορετική σειρά (Ζαφειρόπουλος, 2015, σ. 91). Όσον αφορά τη μορφή των ερωτήσεων, οι ερωτήσεις ανοικτού τύπου προσφέρουν τη δυνατότητα ελεύθερης έκφρασης της άποψης του ερωτώμενου, ενώ για τις ερωτήσεις κλειστού τύπου το εύρος των απαντήσεων είναι προκαθορισμένο από τον ερευνητή. Στην πρώτη περίπτωση, οι απαντήσεις αναλύονται συνήθως ποιοτικά, ενώ στη δεύτερη περίπτωση η ανάλυση είναι ποσοτική (Ζαφειρόπουλος, 2015, σσ. 97-99).

Ειδικότερα, στο ερωτηματολόγιο που σχεδιάστηκε για τη συγκεκριμένη έρευνα, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου αφορούσαν, κυρίως, στα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, όπως το φύλο (Ερώτηση 1), η χρονολογία γέννησης (Ερώτηση 2), η τάξη και το σχολείο φοίτησης (Ερώτηση 3), η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο (Ερώτηση 4), καθώς και η οικογενειακή (Ερώτηση 5) και η οικονομική κατάσταση

(Ερωτήσεις 6 και 7). Οι υπόλοιπες ερωτήσεις, σχετικά με την ιεράρχηση των αναγκών (Ερώτηση 8), τη διαχείριση των χρημάτων (Ερωτήσεις 9 και 10) και την αντίδραση των ανθρώπων που βρίσκονται σε οικονομική ανάγκη (Ερώτηση 11), ήταν ανοιχτού τύπου.

Το ερωτηματολόγιο μοιραζόταν κατά τη διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος, οι συμμετέχοντες συμπλήρωναν τις ερωτήσεις σταδιακά και στο τέλος ο ερευνητής συγκέντρωνε όλα τα ερωτηματολόγια και τα κατηγοριοποιούσε ανά σχολείο.

Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, η ανάλυση των δεδομένων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το είδος των ερωτήσεων που τίθενται στους συμμετέχοντες. Έτσι, στις ερωτήσεις κλειστού τύπου οι απαντήσεις αναλύονται ποσοτικά, ενώ στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου ακολουθείται η ποιοτική ανάλυση. Στη συγκεκριμένη έρευνα οι ερωτήσεις κλειστού τύπου αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και, ως εκ τούτου, η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων ήταν προκαθορισμένη και σχετικά εύκολη. Ωστόσο, για τις ερωτήσεις σχετικά με την ιεράρχηση των αναγκών και τη διαχείριση των χρημάτων, το εύρος των απαντήσεων ήταν ανοιχτό και, συνεπώς, η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων πιο σύνθετη. Γι' αυτό, επιλέχθηκε η ποσοτικοποίηση των απαντήσεων των μαθητών στις εν λόγω ερωτήσεις, μέσω της κατηγοριοποίησής τους και της αξιολόγησής τους από δύο ανεξάρτητους κριτές (independent judges).

Πιο αναλυτικά, στο ερώτημα σχετικά με την ιεράρχηση των αναγκών, οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν τα δέκα κατά τη γνώμη τους πιο απαραίτητα αγαθά, με σειρά κατάταξης (στην πρώτη θέση το πιο σημαντικό κ.ο.κ.). Στη διάθεσή τους είχαν 36 ατομικά, οικογενειακά και κοινωνικά αγαθά για να επιλέξουν, τα οποία θεωρούνται βασικά, σύμφωνα με διεθνείς οργανισμούς και έρευνες (Callan, Nolan, & Whelan, 1993; Gordon, 2005). Τα αγαθά αυτά ήταν τα εξής:

| Δικά σου πράγματα (προσωπικά αγαθά) | Πράγματα της οικογένειας (οικογενειακά αγαθά) | Πράγματα της κοινωνίας που ζεις (κοινωνικά αγαθά) |
|---|--|--|
| Κομπιούτερ (H/Y). | Πλυντήριο πιάτων. | Νερό σε κάθε σπίτι. |
| Βιβλία, μολύβια, τετράδια. | Αυτοκίνητο. | Νερό από κοινόχρηστη βρύση. |
| Κινητό τηλέφωνο. | Δύο αυτοκίνητα. | Ηλεκτρικό ρεύμα σε κάθε σπίτι. |
| Σταθερό τηλέφωνο. | Γάιδαρος με κάρο. | Ηλεκτρικό ρεύμα σε κάθε δρόμο. |
| Αθλητική φόρμα. | Τραπεζικός λογαριασμός. | Δημόσια μέσα μαζικής μεταφοράς. |
| Αθλητικά παπούτσια. | Μία ή περισσότερες πιστωτικές κάρτες. | Παλαιά και αναξιόπιστα μέσα μαζικής μεταφοράς. |
| Καινούρια ρούχα κάθε μήνα. | Τρία γεύματα την ημέρα. | Συχνή αποκομιδή σκουπιδιών. |
| Καινούρια ρούχα κάθε χρόνο. | Ένα γεύμα την ημέρα | Δωρεάν παροχές υγείας σε όλους |
| Δικό σου κρεβάτι. | Τηλεόραση. | Παροχές υγείας μόνο επί πληρωμή. |
| Δικό σου δωμάτιο. | Τηλεόραση στα υπνοδωμάτια. | Καλό σχολείο, δωρεάν και ελεύθερο σε όλους. |
| Χρήματα στην τσέπη που τα κέρδισες με εργασία. | Διακοπές εκτός σπιτιού κάθε χρόνο. | Καλό σχολείο με δίδακτρα. |
| Χρήματα στην τσέπη που σου τα έδωσαν. | Διακοπές στο σπίτι κάθε χρόνο. | Όχι τόσο καλό σχολείο για όσους δεν έχουν να πληρώσουν δίδακτρα. |

Για το κάθε αγαθό δημιουργήθηκε η αντίστοιχη μεταβλητή και σημειώθηκε σε ποια θέση τοποθετήθηκε το εν λόγω αγαθό, εφόσον επιλέχθηκε. Για παράδειγμα, αν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής επιλέχθηκε ως το τέταρτο πιο απαραίτητο αγαθό, η απάντηση αντιστοιχούσε στην τιμή «4», κατά την ανάλυση. Όσα αγαθά δεν επιλέχθηκαν, πήραν μηδενική τιμή. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν τρεις μεταβλητές, οι οποίες αντιστοιχούσαν στις κατηγορίες των αγαθών (προσωπικά, οικογενειακά, κοινωνικά). Αυτές, έπαιρναν δύο τιμές, μία θετική (= 1) ή μία αρνητική (= 2), ανάλογα με το εάν το υπό ανάλυση ερωτηματολόγιο περιλάμβανε ή όχι κάποιο αγαθό από τις τρεις βασικές κατηγορίες. Έτσι, στην περίπτωση που κάποιος μαθητής είχε επιλέξει έστω και ένα προσωπικό, οικογενειακό ή κοινωνικό αγαθό, σημειωνόταν θετική τιμή στην αντίστοιχη κατηγορία, ενώ εάν δεν είχε επιλεγθεί κανένα αγαθό από κάποια κατηγορία, αυτή έπαιρνε αρνητική τιμή. Ταυτόχρονα, δημιουργήθηκαν άλλες τρεις μεταβλητές, για την καταμέτρηση του αριθμού των αγαθών που επιλέχθηκαν από κάθε κατηγορία. Με αυτόν τον τρόπο, κατέστη δυνατή όχι μόνο η διερεύνηση της επιλογής ή μη επιλογής αγαθών από κάποια κατηγορία, αλλά και η σημασία που έχουν τα αντίστοιχα αγαθά (προσωπικά, οικογενειακά, κοινωνικά) για τους μαθητές.

Αναφορικά με τις δύο ερωτήσεις που αφορούσαν στη διαχείριση των χρημάτων, οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να δώσουν όποια απάντηση ήθελαν, να γράψουν δηλαδή μία παράγραφο 2-3 γραμμών, στην οποία θα περιέγραφαν συνοπτικά πού θα ξόδευαν το 1.000.000 και τα 1.000 ευρώ, αντίστοιχα. Εξαιτίας των ανοικτού τύπου απαντήσεων, κρίθηκε απαραίτητη η ποσοτικοποίησή τους, για την εξαγωγή μετρήσιμων αποτελεσμάτων. Ως εκ τούτου, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια δύο ανεξάρτητων κριτών, οι οποίοι, αφού διάβασαν όλες τις απαντήσεις, τις ταξινόμησαν σε προσωπικές, οικογενειακές και κοινωνικές. Στη συνέχεια, ο ερευνητής προχώρησε στη σύγκριση των πορισμάτων των δύο κριτών και εξήγαγε τα αντίστοιχα ποσοστά.

Η ανάλυση όλων των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Social Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics), εκδόσεις 24.0 (2016) & 25.0 (2017). Για την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών από τους ανεξάρτητους κριτές, χρησιμοποιήθηκε αρχικά το Microsoft Office Excel, έκδοση 2016 και στη συνέχεια ο ερευνητής εισήγαγε τα δεδομένα στο SPSS.

Αποτελέσματα της έρευνας

α) Ιεράρχηση των αναγκών

Στο ερώτημα για την ιεράρχηση των αναγκών, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε αγαθά και από τις τρεις κατηγορίες. Πιο αναλυτικά, όπως φαίνεται στους αντίστοιχους πίνακες (Πίνακες 3.10, 3.11, 3.12), το 98,9 % επέλεξε τουλάχιστον ένα προσωπικό αγαθό ως απαραίτητο για τη ζωή του, το 98,4 % επέλεξε τουλάχιστον ένα οικογενειακό αγαθό ως απαραίτητο για τη ζωή του και το 97,3 % επέλεξε τουλάχιστον ένα κοινωνικό αγαθό ως απαραίτητο για τη ζωή του. Αυτή η ομοφωνία εξηγείται εάν ληφθεί υπόψιν το γεγονός ότι και στις τρεις κατηγορίες υπήρχαν αγαθά τα οποία κρίνονται βασικά και απαραίτητα για τη διαβίωση του ανθρώπου. Για παράδειγμα, τα αγαθά της ένδυσης, της υπόδησης και της στέγασης τοποθετήθηκαν στα προσωπικά αγαθά, ενώ η τροφή τοποθετήθηκε στα οικογενειακά αγαθά. Αντίστοιχα, αγαθά όπως το νερό, το ηλεκτρικό ρεύμα, η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση τοποθετήθηκαν στην κατηγορία των κοινωνικών αγαθών. Γι' αυτό και τα ποσοστά όσων δεν επέλεξαν κάποιο αγαθό από τις παραπάνω κατηγορίες, είναι μηδαμινά και δεν ξεπερνούν το 2-3 % σε καμία κατηγορία.

Πίνακας 3.10: Προσωπικές ανάγκες

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ναι | 365 | 97,6 | 98,9 | 98,9 |
| | Όχι | 4 | 1,1 | 1,1 | 100,0 |
| | Σύνολο | 369 | 98,7 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 5 | 1,3 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.11: Οικογενειακές ανάγκες

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ναι | 363 | 97,1 | 98,4 | 98,4 |
| | Όχι | 6 | 1,6 | 1,6 | 100,0 |
| | Σύνολο | 369 | 98,7 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 5 | 1,3 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.12: Κοινωνικές ανάγκες

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ναι | 359 | 96,0 | 97,3 | 97,3 |
| | Όχι | 10 | 2,7 | 2,7 | 100,0 |
| | Σύνολο | 369 | 98,7 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 5 | 1,3 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Όσον αφορά τον αριθμό των αγαθών που επιλέχθηκαν από κάθε κατηγορία, και εδώ παρατηρείται μία σχετική ομοιομορφία στις επιλογές των μαθητών. Στην κατηγορία των προσωπικών αναγκών (Πίνακας 3.13), το 30,4 % επέλεξε τρία αγαθά και ακολουθούν το 24,1 % με τέσσερα, το 19 % με δύο και το 14,9 % με πέντε αγαθά, αντίστοιχα. Χαμηλά είναι τα ποσοστά όσων επέλεξαν λιγότερα από δύο ή περισσότερα από πέντε αγαθά. Τα αγαθά με τις περισσότερες επιλογές σε αυτή την κατηγορία ήταν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η γραφική ύλη (βιβλία, μολύβια, τετράδια), το κινητό τηλέφωνο, η ετήσια ένδυση, το κρεβάτι και τα χρήματα που παρέχει η οικογένεια (χαρτζιλίκι).

Στην κατηγορία των οικογενειακών αναγκών (Πίνακας 3.14), το 40,9 % επέλεξε δύο, το 24,7 % τρία, το 19,5 % ένα και το 10,8 % τέσσερα αγαθά. Το υπόλοιπο 4 % είτε δεν επέλεξε κάποιο αγαθό (1,6 %) είτε επέλεξε πάνω από τέσσερα αγαθά (2,4 %). Τα δημοφιλέστερα αγαθά σε αυτή την κατηγορία ήταν το αυτοκίνητο, τα τρία γεύματα ημερησίως, η τηλεόραση και οι διακοπές εκτός σπιτιού κάθε χρόνο.

Τέλος, στην κατηγορία των κοινωνικών αναγκών (Πίνακας 3.15), το 27,6 % επέλεξε τρία αγαθά, το 27,1 % τέσσερα, το 16 % πέντε και το 15,7 % δύο, ενώ σε μικρότερο βαθμό κυμαίνονται τα ποσοστά όσων επέλεξαν κανένα (3 %), ένα (6,5 %), έξι (3,5 %) ή επτά αγαθά (0,5 %). Σε αυτή την κατηγορία, η συντριπτική πλειοψηφία επέλεξε τα αγαθά της ύδρευσης και της ηλεκτροδότησης για κάθε σπίτι, ενώ ακολουθούν η παροχή δωρεάν υγείας για όλους και η ελεύθερη προς όλους εκπαίδευση χωρίς δίδακτρα.

Πίνακας 3.13: Αριθμός προσωπικών αναγκών

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|---|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | 0 | 4 | 1,1 | 1,1 | 1,1 |

| | | | | | |
|-------------|--------|-----|-------|-------|-------|
| | 1 | 18 | 4,8 | 4,9 | 6,0 |
| | 2 | 70 | 18,7 | 19,0 | 24,9 |
| | 3 | 112 | 29,9 | 30,4 | 55,3 |
| | 4 | 89 | 23,8 | 24,1 | 79,4 |
| | 5 | 55 | 14,7 | 14,9 | 94,3 |
| | 6 | 19 | 5,1 | 5,1 | 99,5 |
| | 7 | 2 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| | Σύνολο | 369 | 98,7 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 5 | 1,3 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.14: Αριθμός οικογενειακών αναγκών

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|-------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | 0 | 6 | 1,6 | 1,6 | 1,6 |
| | 1 | 72 | 19,3 | 19,5 | 21,1 |
| | 2 | 151 | 40,4 | 40,9 | 62,1 |
| | 3 | 91 | 24,3 | 24,7 | 86,7 |
| | 4 | 40 | 10,7 | 10,8 | 97,6 |
| | 5 | 9 | 2,4 | 2,4 | 100,0 |
| | Σύνολο | 369 | 98,7 | 100,0 | |
| | Ελλείπουσες | 5 | 1,3 | | |
| Σύνολο | 374 | 100,0 | | | |

Πίνακας 3.15: Αριθμός κοινωνικών αναγκών

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|-----|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | 0 | 11 | 2,9 | 3,0 | 3,0 |
| | 1 | 24 | 6,4 | 6,5 | 9,5 |
| | 2 | 58 | 15,5 | 15,7 | 25,2 |
| | 3 | 102 | 27,3 | 27,6 | 52,8 |
| | 4 | 100 | 26,7 | 27,1 | 79,9 |
| | 5 | 59 | 15,8 | 16,0 | 95,9 |
| | 6 | 13 | 3,5 | 3,5 | 99,5 |
| | 7 | 2 | ,5 | ,5 | 100,0 |
| Σύνολο | 369 | 98,7 | 100,0 | | |
| Ελλείπουσες | 5 | 1,3 | | | |
| Σύνολο | 374 | 100,0 | | | |

β) Διαχείριση των χρημάτων

Στα ερωτήματα σχετικά με τη διαχείριση των χρημάτων, τα αποτελέσματα δεν ήταν τόσο ομοιόμορφα όσο στην ιεράρχηση των αναγκών. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για αυτά τα ερωτήματα η κατηγοριοποίηση έγινε από δύο ανεξάρτητους κριτές, έτσι ώστε οι απαντήσεις των μαθητών να ποσοτικοποιηθούν με αξιοπιστία. Η οδηγία που δόθηκε στους κριτές ήταν απλή: διαβάζοντας την κάθε απάντηση ξεχωριστά, ο κάθε κριτής έπρεπε να την τοποθετήσει σε μία εκ των τριών κατηγοριών (κάλυψη προσωπικών αναγκών, κάλυψη οικογενειακών αναγκών, κάλυψη κοινωνικών αναγκών)¹⁹. Στην περίπτωση που μία απάντηση κάλυπτε περισσότερες από μία κατηγορίες ή και τις τρεις, τότε ταξινομούταν στις αντίστοιχες κατηγορίες. Η σύγκριση και η ανάλυση της κατηγοριοποίησης των απαντήσεων από τους δύο κριτές, επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία της ταξινόμησής τους.

Στην ερώτηση «Πού θα ξοδεύατε τα χρήματά σας, εάν είχατε στη διάθεσή σας 1.000.000 ευρώ;», το 93,5 % δήλωσε ότι θα ξόδευε το ποσό που είχε στη διάθεσή του για την κάλυψη προσωπικών αναγκών (Πίνακας 3.16). Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό, αν και όχι τόσο συντριπτικό (66,1 %), δήλωσε ότι θα αξιοποιούσε το ποσό αυτό είτε για να καλύψει ορισμένες συγκεκριμένες οικογενειακές ανάγκες είτε για να βοηθήσει κάποιο συγκεκριμένο μέλος της οικογένειας, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι το 1/3 (33,9 %) δεν αναφέρθηκε στο οικογενειακό περιβάλλον (Πίνακας 3.17). Στο πεδίο των κοινωνικών αναγκών, τα αποτελέσματα ήταν πιο ισορροπημένα, με το 50,4 % να δηλώνει ότι θα διέθετε κάποιο μέρος ή το σύνολο των χρημάτων για φιλανθρωπικό σκοπό ή για την επίλυση κάποιου ευρύτερου κοινωνικού προβλήματος (Πίνακας 3.18).

Πίνακας 3.16: Διαχείριση 1.000.000 € για την κάλυψη προσωπικών αναγκών

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ναι | 345 | 92,2 | 93,5 | 93,5 |
| | Όχι | 24 | 6,4 | 6,5 | 100,0 |
| | Σύνολο | 369 | 98,7 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 5 | 1,3 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

¹⁹ Η αποταμίευση ως απάντηση ερμηνεύεται ως μακροπρόθεσμη κάλυψη προσωπικών αναγκών, γι' αυτό τοποθετήθηκε σε αυτή την κατηγορία. Επίσης, στην κάλυψη των οικογενειακών αναγκών συμπεριλήφθηκε και η βοήθεια προς τα πρόσωπα του στενού περιβάλλοντος (φίλοι, συμμαθητές κτλ.).

Πίνακας 3.17: Διαχείριση 1.000.000 € για την κάλυψη οικογενειακών αναγκών

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ναι | 244 | 65,2 | 66,1 | 66,1 |
| | Όχι | 125 | 33,4 | 33,9 | 100,0 |
| | Σύνολο | 369 | 98,7 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 5 | 1,3 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.18: Διαχείριση 1.000.000 € για την κάλυψη κοινωνικών αναγκών

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ναι | 186 | 49,7 | 50,4 | 50,4 |
| | Όχι | 183 | 48,9 | 49,6 | 100,0 |
| | Σύνολο | 369 | 98,7 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 5 | 1,3 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών στην επόμενη ερώτηση «Πού θα ξοδεύατε τα χρήματά σας, εάν είχατε στη διάθεσή σας 1.000 ευρώ;». Η μείωση του ποσού σε τόσο μεγάλο βαθμό φαίνεται ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο, αφού παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών σε σύγκριση με την προηγούμενη ερώτηση. Τα ποσοστά για την κάλυψη των προσωπικών αναγκών διαφοροποιήθηκαν σε μικρότερο βαθμό, με το 82,1 % να δηλώνει ότι θα διαθέσει τα χρήματα στην αγορά προσωπικών αγαθών (Πίνακας 3.19). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, ενώ το χρηματικό ποσό μειώθηκε σημαντικά, η μείωση δεν επέφερε αύξηση απαντήσεων στις προσωπικές ανάγκες και το ποσοστό που δεν επέλεξε να καλύψει κάποια προσωπική ανάγκη υπερδιπλασιάστηκε (17,9 %). Επιπλέον, ενώ στην ερώτηση του 1.000.000 τα 2/3 των μαθητών σκέφτηκαν να συνδράμουν οικονομικά τις οικογένειές τους, με τα 1.000 ευρώ το ποσοστό όσων θα κάλυπταν οικογενειακές ανάγκες (54,9 %) είναι σχεδόν στο ίδιο επίπεδο με το ποσοστό όσων δεν συμπεριέλαβαν τις οικογενειακές ανάγκες στις απαντήσεις τους (45,1 %) (Πίνακας 3.20). Τέλος, μεγάλη πτώση παρατηρήθηκε στο ποσοστό των μαθητών που θα διέθεταν χρήματα για την κάλυψη κοινωνικών αναγκών. Η μείωση του ποσού από το 1.000.000 στα 1.000 ευρώ, συνοδεύτηκε από μείωση 34,1 % στις

απαντήσεις κοινωνικού χαρακτήρα. Έτσι, μόλις το 16,3 % έδειξε προθυμία να διαθέσει χρήματα για κοινωνικούς σκοπούς, ενώ το 83,7 % δεν έλαβε υπόψιν του αυτή την κατηγορία αναγκών (Πίνακας 3.21).

Πίνακας 3.19: Διαχείριση 1.000 € για την κάλυψη προσωπικών αναγκών

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ναι | 302 | 80,7 | 82,1 | 82,1 |
| | Όχι | 66 | 17,6 | 17,9 | 100,0 |
| | Σύνολο | 368 | 98,4 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 6 | 1,6 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.20: Διαχείριση 1.000 € για την κάλυψη οικογενειακών αναγκών

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ναι | 202 | 54,0 | 54,9 | 54,9 |
| | Όχι | 166 | 44,4 | 45,1 | 100,0 |
| | Σύνολο | 368 | 98,4 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 6 | 1,6 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Πίνακας 3.21: Διαχείριση 1.000 € για την κάλυψη κοινωνικών αναγκών

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-------------|--------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ναι | 60 | 16,0 | 16,3 | 16,3 |
| | Όχι | 308 | 82,4 | 83,7 | 100,0 |
| | Σύνολο | 368 | 98,4 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | | 6 | 1,6 | | |
| Σύνολο | | 374 | 100,0 | | |

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Σχετικά με την ιεράρχηση των υλικών αναγκών, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών είναι συνειδητοποιημένη, όσον αφορά την αξία των

αγαθών και εξισορροπεί τις προτεραιότητές της ανάμεσα στις προσωπικές, τις οικογενειακές και τις κοινωνικές ανάγκες. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών επέλεξε αγαθά και από τις τρεις κατηγορίες, ενώ – πλην ελάχιστων εξαιρέσεων – τα αγαθά με τη συχνότερη παρουσία ήταν αυτά, που θεωρούνται απαραίτητα για μία αξιοπρεπή διαβίωση (νερό, τροφή, ένδυση, ρεύμα, υγεία, εκπαίδευση).

2. Από την άλλη, παρατηρείται ότι η παροχή ενός μεγάλου χρηματικού ποσού (1.000.000 ευρώ) σε συνδυασμό με την έλλειψη του περιορισμού των αναγκών, οδηγούν τους μαθητές σε πιο καταναλωτικές και εγωκεντρικές επιλογές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραμερίζονται οι ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας. Ακόμα και μετά τη μείωση του ποσού (1.000 ευρώ), το ποσοστό όσων θα ξόδευαν για τον εαυτό τους παρέμεινε υψηλό. Ωστόσο, οι οικογενειακές ανάγκες πέρασαν σε δεύτερη μοίρα, ενώ τα κοινωνικά ζητήματα παραμερίστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές. Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι καταναλωτικές τάσεις των μαθητών είναι, σε ένα βαθμό, ανεξάρτητες από το χρηματικό ποσό.
3. Επιπλέον, φαίνεται ότι η αλληλεγγύη προς τους άλλους δεν αφορά πραγματικά σε μεγάλο ποσοστό τους μαθητές, εφόσον και τα 1.000 ευρώ αποτελούν, εξίσου με το 1.000.000 ευρώ, χρήματα που τους χαρίζονται και τους περισσεύουν, αλλά δεν τα ξοδεύουν τόσο για το σύνολο, όσο για τον εαυτό τους. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για το συντριπτικό ποσοστό των μαθητών το «εγώ» υπερέχει από το «εμείς», γεγονός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποτελεί πρόκληση για τη ΘΕ, η οποία διδάσκει ακριβώς τα αντίθετα από όσα πιστεύουν και εφαρμόζουν οι μαθητές.
4. Τέλος, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στα αγαθά που οι μαθητές θεωρούν απαραίτητα και στις καταναλωτικές τους επιλογές. Αντίθετα, τα βασικά αγαθά, όπως το νερό, το ρεύμα, η υγεία κλπ., δεν αναφέρονται με την ίδια συχνότητα στις απαντήσεις των μαθητών για το πού θα ξοδέψουν τα λεφτά τους. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι, ως βασικά, τα παραπάνω αγαθά θεωρούνται αυτονόητα από τους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, η γενικότερη εικόνα των αποτελεσμάτων δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών σε προσωπικό επίπεδο τείνει να ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες όπως η διασκέδαση και η αγορά ακριβών αντικειμένων (ρούχα, οχήματα, gadgets), ενώ σε οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο δίνει πιο γενικές και αφηρημένες

απαντήσεις (π.χ. επενδύσεις, αποπληρωμή χρεών, δανείων, λογαριασμών, φιλανθρωπία).

Συνοψίζοντας το βασικό συμπέρασμα, που προκύπτει από την έρευνα στους μαθητές, είναι ότι, ενώ ιεραρχούν τις υλικές τους ανάγκες με βάση την προτεραιότητά τους στη διαβίωση (οικο-νομικά), όταν μπαίνουν στη συνθήκη του πλουτισμού τείνουν να συμπεριφέρονται καταναλωτικά, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό. Αυτή η τάση παραμένει σταθερή και ενισχύεται ακόμη και όταν το ποσό των χρημάτων κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα (1.000 ευρώ), όπως δείχνουν η προσκόλληση στους προσωπικούς σκοπούς και η απομάκρυνση από την εξυπηρέτηση οικογενειακών και κοινωνικών αναγκών. Επίσης, φαίνεται ότι απουσιάζει από τη σκέψη των μαθητών η ηθική διάσταση του πλούτου, με την έννοια της διαχείρισής του στο μέτρο που του αρμόζει και με γενικότερο γνώμονα το συμφέρον και τη στήριξη όσων στερούνται (φτωχοί). Ως εκ τούτου, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την αντίληψη και την ερμηνεία του πλούτου από την πλευρά των μαθητών, την επιρροή του καταναλωτικού πνεύματος στη ζωή τους και την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των συνανθρώπων τους και της κοινωνίας, τα οποία αναλύονται εκτενέστερα στο τέλος της εργασίας.

3.5. Σύνοψη

Ο πλούτος και η φτώχεια δεν περιορίζονται στην έλλειψη ή στην κατοχή υλικών αγαθών. Αυτή, βέβαια, είναι η σημαντικότερη και πιο αισθητή όψη του ζητήματος, η οποία επηρεάζει περισσότερο από κάθε άλλη τους ανθρώπους. Ωστόσο, ανάλογα με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, οι έννοιες του πλούτου και της φτώχειας εμπλουτίζονται και λαμβάνουν περισσότερες από μία σημασίες. Η ανισότητα που επικρατεί, επομένως, αποτελεί πολύ πιο σύνθετο ζήτημα από μία απλή παράθεση στατιστικών στοιχείων. Οι διαφορετικές κοινωνιολογικές προσεγγίσεις εντοπίζουν τα αίτια της οικονομικής ανισότητας σε συμπεριφορικούς και δομικούς παράγοντες εντός των κοινωνιών, ενώ σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει και το καταναλωτικό πνεύμα που διέπει τον σύγχρονο κόσμο. Αυτό το πνεύμα επηρεάζει και τους έφηβους, όπως δείχνει η έρευνα στους μαθητές των σχολείων της Αττικής. Η συνδρομή προς τους «άλλους» αποτελεί επιλογή, μόνο εφόσον καλύπτονται οι ανάγκες και οι επιθυμίες του εαυτού, ενώ σε πολλές περιπτώσεις απουσιάζει τελείως. Ως εκ τούτου, το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας καθίσταται επίμαχο για την

εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και για τη ΘΕ ειδικότερα, καθώς καλείται να παρουσιάσει στους μαθητές μία οπτική εκ διαμέτρου αντίθετη από αυτή που γνωρίζουν και τις περισσότερες φορές υιοθετούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 – Η ΘΕΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΠΛΟΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΤΩΧΕΙΑΣ

4.1. Εισαγωγή

Ο προβληματισμός της Θεολογίας για το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας συμπορεύεται με το ενδιαφέρον των υπόλοιπων σύγχρονων επιστημονικών και κοινωνικών θεωριών, αλλά ταυτόχρονα διαφοροποιείται από αυτές ποιοτικά ως προς το επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Ενώ στο σύνολό της η «θύραθεν» επιστήμη διερευνά το πρόβλημα της οικονομικής ανισότητας στο πλαίσιο των κοινωνικών δομών και των εξωτερικών συμπεριφορών, για τη Θεολογία η ρίζα του προβλήματος εντοπίζεται στο επίπεδο του προσώπου και της πνευματικής ζωής (Μαντζαρίδης, 2009, σ. 57). Ως εκ τούτου, πρόκειται για ένα ζήτημα πρωτίστως ηθικό, οι συνέπειες του οποίου επηρεάζουν την κοινωνική ζωή ποικιλοτρόπως. Βέβαια, η ενασχόληση της Θεολογίας με το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας δεν αποτελεί σύγχρονο φαινόμενο. Ήδη στα βιβλικά κείμενα εντοπίζονται συγκεκριμένες εντολές, διατάξεις, κηρύγματα, παραβολές και παροτρύνσεις προς τους πλούσιους και τους φτωχούς, γεγονός που αποδεικνύει ότι οι οικονομικές σχέσεις αντικατοπτρίζουν την πραγματική σχέση του ανθρώπου με τον πλησίον του και, εν τέλει, με τον Θεό. Αυτές οι διδασκαλίες υιοθετούνται και από τους Πατέρες της Εκκλησίας, οι οποίοι ερμηνεύοντάς τες στο κοινωνικό και χρονικό πλαίσιο τους, αξιολογούν τον πλούτο και τη φτώχεια με κριτήριο την επιρροή τους στην πνευματική ζωή του ανθρώπου.

Ωστόσο, ο σύγχρονος άνθρωπος φαίνεται να μη δίνει σημασία στους παραπάνω θεολογικούς προβληματισμούς. Από τη μία πλευρά, τα καταναλωτικά πρότυπα δεν αφήνουν περιθώρια πνευματικού στοχασμού πάνω στα θέματα του πλούτου, της φτώχειας και της ανισότητας. Από την άλλη, για όσους ευαισθητοποιούνται σχετικά με την αδικία που επικρατεί στον κόσμο, αρκεί η ακτιβιστική διαχείριση του προβλήματος (φιλανθρωπική δράση μέσω ΜΚΟ) και/ή η αντιμετώπισή του μέσω των κοινωνικών αγώνων (απεργίες, κινητοποιήσεις, επαναστάσεις). Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα η Θεολογία καλείται να αντιτάξει τη δική της θεώρηση και πρόταση σχετικά με την κοινωνική αδικία και την άνιση κατανομή των υλικών αγαθών. Έτσι, εγείρονται ερωτήματα όσον αφορά την επικαιρότητα και τη σχέση της χριστιανικής διδασκαλίας με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, όπως:

- Τι σημαίνει πλούτος και φτώχεια για τη Θεολογία και την Εκκλησία;
- Μπορεί να προσφέρει η χριστιανική διδασκαλία σχετικά με τον πλούτο και τη φτώχεια μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα ή μία εναλλακτική διέξοδο στα φαινόμενα της υπερκατανάλωσης και της ανισότητας;

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερωτήματα, κρίνεται απαραίτητη η αναδρομή στα θεμέλια της χριστιανικής διδασκαλίας, την Αγία Γραφή και την Παράδοση της Εκκλησίας. Άλλωστε, πρόκειται για προβληματισμούς και ερωτήματα, τα οποία απασχολούν τη χριστιανική θεολογική σκέψη εδώ και δύο χιλιετίες. Η ανάγκη για μία συστηματική θεώρηση του ζητήματος του πλούτου και της φτώχειας εντείνεται, επίσης, από την έλλειψη αντίστοιχων κοινωνικών διδασκαλιών – όπως η Ρωμαιοκαθολική και οι διάφορες Προτεσταντικές – στην Ορθόδοξη Παράδοση (Πέτρου, 1992, σ. 19). Γι' αυτό, παρακάτω επιχειρείται μία ανασκόπηση της χριστιανικής διδασκαλίας περί πλούτου και φτώχειας, από τους χρόνους της Παλαιάς και της Καινής Διαθήκης μέχρι σήμερα.

4.2. Πλούτος και φτώχεια στην Παλαιά Διαθήκη

Στην Παλαιά Διαθήκη, ο πλούτος αρχικά – ως κατοχή και χρήση υλικών αγαθών – θεωρείται προϊόν ευλογίας (Οικονόμου, 2003, σ. 149) και παρουσιάζεται ως αγαθό με το οποίο ο Θεός επιβραβεύει τους εκλεκτούς του (Ζορμπάς, 2012, σ. 86), ενώ ταυτόχρονα αποτελεί απόδειξη της αγάπης του Θεού προς αυτούς που παραμένουν πιστοί στο θέλημά του (Ψλ. 1, 3· 112 [111], 1.3). Η σύνδεση του πλούτου με την πίστη στον Θεό, έχει τις ρίζες της στην εποχή των πατριαρχών και στην υπόσχεση, που δόθηκε στον Αβραάμ και τους απογόνους του για ευλογία και μακροήμερευση (Γεν. 12, 2-3· 13, 2· 13, 14-17· 15, 5.7· 26, 12-14· 30, 43· 49, 12.25), η οποία επαληθεύεται ενώπιον του Μωυσή, όταν ο Θεός του υπόσχεται ότι η γη που θα χαρίσει στον Ισραήλ θα είναι άφθονη αγαθών (Δτ. 8, 7-10), ως ανταμοιβή για την υπακοή και την αγάπη που Του έδειξαν οι Ισραηλίτες (Δτ. 28, 1-14). Πολύ περισσότερο, ο πλούτος αποτελεί στοιχείο της πληρότητας ζωής που ο Θεός υπόσχεται στον λαό του (Leon-Dufour, 1980, σ. 822). Η Θεία υπόσχεση είναι ξεκάθαρη:

ὅτι οὐκ ἔσται ἐν σοὶ ἐνδεής, ὅτι εὐλογῶν εὐλογήσει σε κύριος ὁ θεός σου ἐν τῇ γῆ, ἧ̃ κύριος ὁ θεός σου δίδωσίν σοι ἐν κλήρῳ κατακληρονομήσαι αὐτήν, ἐὰν δὲ ἀκοῆ εἰσακούσητε τῆς φωνῆς κυρίου τοῦ θεοῦ ὑμῶν φυλάσσειν καὶ ποιεῖν πάσας τὰς ἐντολὰς ταύτας, ὅσας ἐγὼ ἐντέλλομαί σοι σήμερον (Δτ. 15, 4-5).

Εἶναι σαφές ὅτι ευθύς ἐξ ἀρχῆς, ὁ πλοῦτος λαμβάνει – πέρα ἀπὸ τὴν υλική – κυρίως μία πνευματικὴ διάσταση, καθὼς συνδέεται με τὴ Θεία δωρεὰ πρὸς τοὺς ἀνθρώπους καὶ τὴν τήρηση τῶν θείων ἐντολῶν. Ὁ Θεός, ὡς δημιουργός καὶ κυρίαρχος τῆς κτίσης, ὀρίζει τὸν ἄνθρωπο ὡς διαχειριστὴ τῆς κτίσης ὑπὸ ὀρους (Γεν. 1, 28 ἐξ.), τοὺς ὁποῖους ὅταν ὁ ἄνθρωπος τηρεῖ, ευημερεῖ τόσο πνευματικὰ ὅσο καὶ υλικά. Με ἄλλα λόγια, ἡ παροχὴ ἀγαθῶν στὴν Παλαιὰ Διαθήκη δὲν εἶναι δεδομένη, ἀλλὰ ἐξαρτάται ἀπὸ τὴ στάση τοῦ ἀνθρώπου ἀπέναντι στο Θεῖο θέλημα. Ὅσο ὁ Ἰσραὴλ παραμένει πιστός στὶς ἐντολές τοῦ Θεοῦ, οἱ καιρικὲς συνθήκες εἶναι ευνοϊκὲς (Δτ. 11, 13-15) καὶ ἡ σοδειὰ τῆς γῆς παρέχει ὅλα τὰ ἀπαραίτητα ἀγαθὰ σε ἀφθονία (βλ. Δτ. 28, 11). Ταυτόχρονα με τὶς υποσχέσεις γιὰ ἀφθονία ἀγαθῶν καὶ ευημερία, ὁ Θεός προειδοποιεῖ ὅτι ἡ ἀπομάκρυνση ἀπὸ κοντὰ τοῦ ἐπιφέρει τὰ ἀντίθετα ἀποτελέσματα (Δτ. 28, 15.17-18). Γι' αὐτό, ἡ τάση τοῦ Ἰσραὴλ νὰ ἐπαναστατεῖ ἀπέναντι στὸν Θεό καὶ νὰ παραβιάζει τὴ Διαθήκη ποικιλοτρόπως (Maynard-Reid, 1987), ὀδηγεῖ στὴ διαπίστωση ὅτι «οὐ γὰρ μὴ ἐκλίπη ἐνδεὴς ἀπὸ τῆς γῆς» (Δτ. 15, 11).

Ἀντίστοιχα, ἡ φτώχεια – ὡς στέρηση υλικῶν ἀγαθῶν – συνδέεται σε πρῶτο ἐπίπεδο με τὴν κακοτυχία καὶ τὴ δοκιμασία τῶν ἀνθρώπων, ἐνῶ συχνὰ εἶναι ἀποτέλεσμα τοῦ ἄστατου καὶ ἀμαρτωλοῦ τρόπου ζωῆς καὶ τῆς οκνηρίας (Πρμ. 13, 4.18· 21,17· 28, 19· Σειρ. 33, 28). Αὐτὴ ἡ τάση, εἶναι ἐμφανὴς κυρίως στα ποιητικὰ βιβλία τῆς Παλαιᾶς Διαθήκης, ὅπου τονίζεται ὅτι ἡ φτώχεια ἀπειλεῖ ὅσους ἐπαναπαύονται καὶ δὲν ἐργάζονται (Πρμ. 6, 6-11). Ἐντούτοις, ἡ φτώχεια δὲν φαίνεται νὰ ἔχει τὸ ἴδιο περιεχόμενο παντοῦ στὴν Παλαιὰ Διαθήκη. Φτωχοὶ ὀνομάζονται, ἐπίσης, ὅσοι στεροῦνται πόρων καὶ υλικῶν ἀγαθῶν καὶ ὅσοι εἶναι πολιτικά καὶ νομικά ἀδύναμοι, χωρὶς αὐτό νὰ δηλώνει τὴν ὑπαρξὴ κάποιας συγκεκριμένης κοινωνικῆς τάξης φτωχῶν στὸ ἀρχαῖο Ἰσραὴλ (Freedman, 1992). Σύμφωνα με τὸν Malina (1987), ἡ μὴ ὑπαρξὴ συγκεκριμένων κοινωνικο-οικονομικῶν τάξεων στὸς ἀρχαίους πολιτισμούς τῆς Μεσογείου, οφείλεται στὴ διαφορετικὴ ἀξιολόγηση τοῦ πλοῦτου καὶ τῆς φτώχειας, σε σύγκριση με τὶς σύγχρονες δυτικὲς κοινωνίες. Φτωχός δὲν εἶναι μόνον ὁποῖος δὲν ἔχει ἰδιοκτησία καὶ υλικά ἀγαθὰ στὴ διάθεσή του, ἀλλὰ κυρίως ὁποῖος δὲν εἶναι σε θέση νὰ διατηρήσει τὸ κληροδοτημένο τοῦ status. Συνεπῶς, ὀμάδες ὅπως οἱ χήρες, τὰ ὀρφανὰ καὶ οἱ ξένοι, θεωροῦνται φτωχοὶ

ανεξάρτητα από την οικονομική τους κατάσταση, καθώς δεν μπορούν να εξασφαλίσουν τη διατήρηση της κοινωνικής τους θέσης στο μέλλον (Gowan, 1987). Παράλληλα, η φτώχεια συνδέεται και με την πνευματική κατάσταση του ανθρώπου. Σε αυτή την περίπτωση, ως φτωχός νοείται όποιος είναι εξαρτημένος από τον Θεό σε τέτοιο σημείο, ώστε να εναποθέτει τις ελπίδες του σε εκείνον και να παρουσιάζεται ταπεινωμένος ενώπιόν του (Γκουτιέρρες, 2012, σ. 481). Ο προφήτης Σοφονίας περιγράφει ως πνευματικά φτωχούς τους δίκαιους και ταπεινούς που καταφεύγουν στον Θεό (Σφν. 3, 12-13). Έτσι, για τους Ισραηλίτες, ο φτωχός συχνά ταυτίζεται με τον ταπεινό (Οικονόμου, 2003, σ. 161). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ταπείνωσης και αφοσίωσης στο Θείο θέλημα, αποτελεί η ιστορία του Ιώβ, ο οποίος μέσα από τις συνεχείς δοκιμασίες και την απόλυτη ένδειά του, αναδείχθηκε σε πρότυπο υπομονής και ευσέβειας.

Παρά τη δεινή τους κατάσταση, οι φτωχοί στο αρχαίο Ισραήλ δεν αφήνονται στην τύχη τους. Δεδομένου ότι η φτώχεια δεν αξίζει σε κανέναν άνθρωπο, ο Θεός θεωρείται κατεξοχήν ως προστάτης των φτωχών (Kittel & Friedrich, 1985, σ. 875). Στον αντίποδα των παραπάνω αντιθέσεων, μεταξύ ευλογημένων πλουσίων και τιμωρημένων φτωχών, η Παλαιά Διαθήκη προβάλλει τις αρετές της φιλοπτωχείας και της δικαιοσύνης. Ο προφήτης Ιεζεκιήλ περιγράφοντας τα χαρακτηριστικά του δίκαιου ανθρώπου, αναφέρει μεταξύ άλλων ότι αυτός δεν καταπιέζει τους συνανθρώπους του, αλλά «μοιράζεται το ψωμί του μ' εκείνον που πεινάει και δίνει ρούχα στον γυμνό να σκεπαστεί» (Ιεζ. 18, 5.7-8). Ως πρότυπο, σε αυτή την περίπτωση, προκρίνεται η οικονομία της επάρκειας, η οποία βασίζεται αφενός στην ανιδιοτελή δωρεά και αφετέρου στη λογική ότι όσοι έχουν συγκεντρώσει πολλά δεν έχουν περίσσευμα και όσοι έχουν συγκεντρώσει λίγα δεν έχουν έλλειμμα (βλ. Εξ. 16, 18) (Ροδίτης, 1970, σσ. 183-184; Αντωνόπουλος & Δεσπότης, 2008, σ. 180). Το «μοντέλο» της επάρκειας περιγράφεται ήδη στην Πεντάτευχο, όπου στο τέλος κάθε εβδομοου χρόνου (σαββατικό έτος) προβλεπόταν ελεύθερη πρόσβαση των φτωχών στους καρπούς της καλλιεργημένης γης και προαιρετική απελευθέρωση των δούλων (Εξ. 23, 10-13· Λευ. 25, 1-7· Δτ. 15, 1-15), ενώ στο τέλος κάθε πεντηκοστού έτους (ιωβηλαίο έτος) όλοι οι δούλοι απελευθερώνονταν, όσες περιουσίες είχαν πουληθεί επέστρεφαν στους αρχικούς τους ιδιοκτήτες και όλα τα χρέη διαγράφονταν (Λευ. 25, 8-55). Η ανακατανομή του πλούτου και η απελευθέρωση των δούλων, λειτουργούν ως υπενθύμιση ότι τόσο ο ίδιος ο εκλεκτός λαός όσο και ο πλούτος του ανήκουν στον

Θεό και, επομένως, όσοι κατέχουν γη και υλικά αγαθά είναι απλοί διαχειριστές τους (Γκουτζιούδης, 2006, σ. 71; Θεοδώρου, 2012, σσ. 11-12). Επιπλέον, διατάξεις σχετικές με τη φορολογία και τον δανεισμό, είχαν ως στόχο την ανακούφιση των οικονομικά και κοινωνικά αδυνάτων. Γι' αυτό θεσπίστηκαν μέτρα, όπως η προσφορά του δέκατου των προϊόντων (έτος της δεκάτης) σε όσους είχαν ανάγκη (Δτ. 26, 12) και η απαγόρευση της τοκοληψίας για δάνεια που είχαν ληφθεί από Ισραηλίτες (Εξ. 22, 24-26· Λευ. 25, 35-37).

Η κοινωνική διάκριση ανάμεσα σε φτωχούς και πλούσιους, ωστόσο, δεν φαίνεται να είναι σαφής πριν από τον 8^ο αιώνα π.Χ. και την εγκαθίδρυση της μοναρχίας στο Ισραήλ (Kittel & Friedrich, 1985; Skolnik, 2007, σ. 427). Το πέρασμα από την κολεκτιβιστική εποχή των Κριτών στη μοναρχία, μετέβαλε την κοινωνική και οικονομική ισορροπία στο Ισραήλ. Η οικονομική ηθική μετατράπηκε από γεωργική, με άξονα τη γη ως χώρο εκπλήρωσης των επαγγελιών του Θεού (Γκότσης, 2003, σ. 294), σε εμπορική, με αξιοποίηση των φυσικών πόρων και ανάπτυξη του εμπορίου, της ναυτιλίας, των γραμμάτων και των τεχνών (Οικονόμου, 2003, σσ. 149-150), ενώ το χρήμα αντικατέστησε πλήρως την ανταλλαγή προϊόντων, ως μέσο συναλλαγής (Γκουτζιούδης, 2006, σ. 145). Ταυτόχρονα με την ανάπτυξη του εμπορίου, οι εδαφικές κατακτήσεις είχαν ως αποτέλεσμα τη ραγδαία εισροή πλούτου στο Ισραήλ, ενώ η αστικοποίηση επέφερε, από τη μία, την υπέρμετρη συσσώρευση πλούτου ανάμεσα στα ευνοημένα κοινωνικά στρώματα (Ωσ. 12, 9· Ησ. 2, 7) και από την άλλη, τη φτωχοποίηση πολλών οικογενειών (Αμ. 8, 5· Μιχ. 2, 2) (Skolnik, 2007, σ. 427). Σε αυτό συνέβαλαν μεταρρυθμίσεις, όπως η αλλοτρίωση της οικογενειακής περιουσίας και η ανάπτυξη του έντοκου δανεισμού (de Vaux, 1965). Επιπλέον, η μεταφορά των κέντρων πολιτικής, οικονομικής και θρησκευτικής εξουσίας από την ύπαιθρο στην πόλη, με τη ραγδαία ανάπτυξη των αστικών κέντρων της Ιερουσαλήμ και της Σαμάρειας, επέφερε τη διάκριση ανάμεσα στους κατοίκους της πόλης (αστούς) και τους κατοίκους της υπαίθρου (χωρικούς). Οι πρώτοι εξελίχθηκαν σε μία κλειστή ομάδα αριστοκρατών και γαιοκτημόνων – οι οποίοι απέκτησαν και δικαστικές εξουσίες – ενώ οι δεύτεροι ταυτίστηκαν με την πλειοψηφία του φτωχού και εξαθλιωμένου τμήματος του πληθυσμού (Maynard-Reid, 1987). Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, ότι την ίδια περίοδο εκφράζεται εκ μέρους ορισμένων προφητών η αποστροφή τους προς τους πλούσιους κατοίκους των πόλεων (Αμ. 6, 1-8).

Η κοινωνική επανάσταση που επέφερε η εγκαθίδρυση της μοναρχίας στο Ισραήλ, πέρα από την πρωτόγνωρη οικονομική, πολιτική και πολιτιστική ανάπτυξη, είχε ως αποτέλεσμα την εδραίωση της ανισότητας και της αδικίας, όσον αφορά τις οικονομικές σχέσεις, εξέλιξη για την οποία οι Ισραηλίτες είχαν προειδοποιηθεί ήδη από την εποχή των Κριτών (Α' Σαμ. 8, 11-18). Σε αυτό το πλαίσιο, δραστηριοποιούνται οι προφήτες, οι οποίοι τονίζουν τους κινδύνους της υπέρμετρης συσσώρευσης και άνισης κατανομής του πλούτου για τον Ισραήλ, καλώντας σε υπακοή των θείων εντολών περί δικαιοσύνης (Αμ. 5, 14-15· Ησ. 1, 16-17) και τήρηση της Διαθήκης (Ωσ. 12, 7 εξ.). Χαρακτηριστική είναι, επίσης, η αποστροφή των προφητών προς τους ισχυρούς και τους εκμεταλλευτές, οι οποίοι αποκτούν τις περιουσίες τους εις βάρος των άλλων (Ησ. 5, 8· Ιερ. 5, 27). Τα προφητικά κείμενα, βρίθουν από τα «ουαί» και τον καταγγελτικό λόγο ενάντια στην καταπάτηση των φτωχών και των αδύναμων (Κοκοσαλάκης, 2002, σ. 225), ενώ ταυτόχρονα προειδοποιούν τους έχοντες ότι τους περιμένουν φοβερές τιμωρίες από τον Θεό. Στόχος των προφητών, σε αυτή την περίπτωση, δεν είναι η ιδιοκτησία και ο πλούτος καθαυτά, αλλά οι τρόποι απόκτησής τους, οι οποίοι παραβιάζουν ευθέως τις θείες εντολές και οδηγούν – εκτός από την κοινωνική ανισότητα – στην ηθική εξαθλίωση και την απομάκρυνση του Ισραήλ από τον Θεό. Για τους προφήτες, η πλουτοκρατία και η αδικία συνδέονται στενά με την ειδωλολατρία, αφού ο πλούτος, από μέσο εκπλήρωσης του θελήματος του Θεού, μετατρέπεται σε είδωλο που Τον αντικαθιστά και λειτουργεί ως αυτοσκοπός (βλ. Ψλ. 52 [51], 9). Γι' αυτό, στον αντίποδα της κοινωνικής ανισότητας, οι προφήτες δεν αντιτείνουν την αλλαγή του κοινωνικο-οικονομικού συστήματος, αλλά κηρύττουν την ανάγκη για εσωτερική αλλαγή των ανθρώπων, μέσω της δικαιοσύνης και της φροντίδας για τους φτωχούς (Οικονόμου, 2003, σ. 153).

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι, ακόμα και στο καταγγελτικό κήρυγμα των προφητών, ο πλούτος δεν θεωρείται απόβλητος, αλλά αποτελεί προϊόν ευλογίας, προορισμένο να καλύπτει τις ανάγκες του εκλεκτού λαού και να λειτουργεί ως μέσο κοινωνικής ευημερίας (Κοκοσαλάκης, 2002, σ. 225). Αυτό που καταδικάζεται απερίφραστα στα περισσότερα παλαιδιαθητικά κείμενα, είναι η πλεονεξία σε όλες τις μορφές, είτε όταν πρόκειται για εμπορική κερδοσκοπία (Σειρ. 26, 29· 27, 2· Αμ. 5, 11-12· 8, 5-6) και εκμετάλλευση των φτωχών από τους ισχυρούς (Β' Βασ. 4, 1· Νε. 5, 1-5· Αμ. 2, 6-8· Μιχ. 2, 2.9· Ιερ. 22, 13· Ιεζ. 18, 12· 22,

29), είτε όταν αφορά στη διαφθορά σε επίπεδο πολιτικής και δικαστικής εξουσίας (Α' Βασ. 21· Πρμ. 28, 16· Μιχ. 3, 9-12· 7, 3· Αβ. 2, 9· Ησ. 1, 23· 5, 23· 33, 15· Ιερ. 22, 17· Ιεζ. 22, 27). Αυτή (σ.σ. η πλεονεξία) οδηγεί εν τέλει στην ακολασία και στο κοσμικό και ειδωλολατρικό φρόνημα, καθώς και στις πάσης φύσεως κοινωνικές αδικίες (Οικονόμου, 2003, σ. 151). Καθίσταται έτσι σαφές, ότι στον πυρήνα της διδασκαλίας της Παλαιάς Διαθήκης για τον πλούτο και τη φτώχεια, βρίσκεται πρωτίστως η ηθική και πνευματική σχέση του ανθρώπου με τα πράγματα αυτού του κόσμου, η οποία επηρεάζει και τις οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις.

4.3. Πλούτος και φτώχεια στην Καινή Διαθήκη και στην πρώτη Εκκλησία

Αν στην Παλαιά Διαθήκη ο πλούτος και η φτώχεια έχουν σχετικό χαρακτήρα – άλλοτε θετικό και άλλοτε αρνητικό – στην Καινή Διαθήκη παρατηρείται μία στροφή, η οποία χαρακτηρίζεται βίαιη από τους βιβλικούς μελετητές (Leon-Dufour, 1980, σ. 823). Η αντίληψη που παρατηρείται σε μεγάλο μέρος της Παλαιάς Διαθήκης και συνδέει την οικονομική κατάσταση με την ύπαρξη ή όχι της θεϊκής εύνοιας, δίνει στην Καινή Διαθήκη τη θέση της σε μία πιο ανθρωποκεντρική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η οικονομική ανισότητα οφείλεται αποκλειστικά στους ανθρώπους και στις ενέργειές τους (Πέτρου, 1992, σ. 29; Παπαθανασίου, 2006, σ. 20). Συνεπώς, η ταυτόχρονη ύπαρξη φτωχών και πλουσίων στην Καινή Διαθήκη, δεν αποτελεί θεϊκή εντολή, αλλά αποτέλεσμα της ανθρώπινης προσκόλλησης στα επίγεια αγαθά, η οποία εν τέλει απομακρύνει τον άνθρωπο από τον Θεό. Η διαφοροποίηση αυτή, εκφράζεται με τον πιο ξεκάθαρο τρόπο στην επί του Όρους ομιλία, όπου ο Χριστός, απευθυνόμενος στο πλήθος, θέτει τον εξής όρο σχετικά με τον επίγειο πλούτο:

Κανείς δεν μπορεί να είναι δούλος σε δύο κυρίους· γιατί ή θα μισήσει τον ένα και θα αγαπήσει τον άλλο, ή θα στηριχτεί στον ένα και θα περιφρονήσει τον άλλο. Δεν μπορείτε να είστε δούλοι και στο Θεό και στο χρήμα (Μτ. 6, 24).

Σε πρώτο επίπεδο, η αποστροφή του Χριστού και των συγγραφέων της Καινής Διαθήκης απέναντι στον πλούτο, αντικατοπτρίζει την κοινωνική και οικονομική ανισότητα της εποχής. Άλλωστε, το θεολογικό περιεχόμενο των όρων που εξετάζονται σχετίζεται άμεσα με την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση της εποχής (Οικονόμου, 2003, σ. 167). Σχετικές έρευνες περιγράφουν ότι τον 1^ο μ.Χ. αιώνα, από τον συνολικό πληθυσμό μίας ρωμαϊκής πόλης, μόνο το 9,8 % ζούσε πάνω από το

όριο της φτώχειας, με την αυτοκρατορική ελίτ να αποτελεί το 0,4 %, την τοπική ηγεσία το 1 %, τους άρχοντες της ευρύτερης περιοχής το 1,76 % και τους εμπόρους το 7 %. Την ίδια στιγμή, το υπόλοιπο 90 % ζούσε είτε λίγο παραπάνω (22 %), είτε στο όριο (40 %), είτε κάτω από το όριο διαβίωσης (28 %) (Friesen, 2004; 2008). Ο Πέτρον (1992, σσ. 23-24), σημειώνει ότι το μεγαλύτερο μέρος του πλούτου κατά την περίοδο αυτή το κατείχαν αφενός η τάξη των Σαδδουκαίων και αφετέρου οι πλούσιοι έμποροι και οι τραπεζίτες. Τα υπόλοιπα τμήματα του πληθυσμού (αγρότες, τεχνίτες, μικροβιοτέχνες, κολίγοι, πολίτες χωρίς ιδιοκτησία, δούλοι) κέρδιζαν τα προς το ζην με μεγάλη δυσκολία. Επιπλέον, το γεγονός ότι σε προβιομηχανικές κοινωνίες όπως η ρωμαϊκή δεν υπήρχε μεσαία τάξη, αλλά η μόνη οικονομική διάκριση ήταν αυτή ανάμεσα σε ιδιοκτήτες της γης από τη μία και μισθωτούς καλλιεργητές της από την άλλη, ενέτεινε τις οικονομικές αντιθέσεις και είχε ως αποτέλεσμα την εξαθλίωση κυρίως του πληθυσμού της υπαίθρου (Friesen, 2008). Αυτές οι αντιθέσεις δεν άφησαν ανεπηρέαστη την υπό ρωμαϊκή κατοχή Παλαιστίνη, όπου οι κοινωνικοί ανταγωνισμοί ανάμεσα στις ισχυρές οικογένειες που κατείχαν και διαχειρίζονταν μεγάλες εκτάσεις γης και τους μισθωτούς καλλιεργητές τους που πάσχιζαν για να επιβιώσουν, αποτελούσαν τυπικό φαινόμενο κοινωνικο-οικονομικών σχέσεων (Merianos & Gotsis, 2017, σ. 20). Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι ο Χριστιανισμός γεννήθηκε και επεκτάθηκε ως ένα αμιγώς προλεταριακό κίνημα. Αντιθέτως, σε μεγάλο βαθμό η πρώτη Εκκλησία απαρτιζόταν από μέλη των υψηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, γεγονός που συνδέει τη μαζική εξάπλωσή της με τις φιλοδοξίες των ευνοούμενων τάξεων για κοινωνική ανέλιξη και την ελπίδα τους για μία ανώτερη ποιοτικά ζωή (Stark, 2005, σσ. 53-80).

Ωστόσο, όπως επισημαίνεται παραπάνω, οι έννοιες του πλούτου και της φτώχειας στο βιβλικό πλαίσιο είναι πολυσήμαντες. Οι ευαγγελικές αφηγήσεις, ενδεχομένως να παρέχουν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τις οικονομικές συνθήκες της εποχής, πρωτίστως, όμως, εστιάζουν στην πνευματική ζωή του ανθρώπου και στη σωτηρία της ψυχής του. Σκοπός του ευαγγελικού μηνύματος, είναι η ανάδειξη των κατευθυντήριων γραμμών και η ιεράρχηση των αξιών που οδηγούν στη Βασιλεία του Θεού (Κοκοσαλάκης, 2002, σ. 226) και όχι μία άνευ ουσιαστικού περιεχομένου πολιτική ή οικονομική κριτική. Γι' αυτό τον λόγο, οποιαδήποτε αναφορά στον πλούτο και τη φτώχεια ή στους πλούσιους και τους φτωχούς, οφείλει να ερμηνεύεται πρωταρχικά με βάση την πνευματική διάσταση του κειμένου. Με άλλα λόγια, η

διδασκαλία της Καινής Διαθήκης ενδιαφέρεται να στρέψει τον προσανατολισμό του ανθρώπου από τα επίγεια στα ουράνια και από τα υλικά στα πνευματικά αγαθά (Οικονόμου, 2003, σ. 147). Αυτό δεν συνεπάγεται παράβλεψη ή αδιαφορία για τα κοινωνικά προβλήματα της εποχής του Χριστού. Κάτι τέτοιο θα σήμαινε μία σπιριτουαλιστική προσέγγιση, όπου σημασία έχουν μόνον ο μέλλοντας κόσμος και τα πνευματικά πράγματα. Αντίθετα, η διδασκαλία του Ευαγγελίου αναδεικνύει τις θεμελιώδεις θεολογικές αρχές που πρέπει να διέπουν τις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις, με γνώμονα το ανθρώπινο πρόσωπο και όχι το κέρδος. Σύμφωνα με τον Γαλίτη (1999, σ. 201), ο Χριστός μπορεί να αντιμετώπισε το πρόβλημα της αντίθεσης μεταξύ πλούσιων και φτωχών το έκανε, όμως, στη βάση της αγάπης και της δικαιοσύνης. Έτσι, η συνολική καταδίκη του πλούτου, μεταφράζεται σε προτροπή για αποσύνδεση από τα πράγματα αυτού του κόσμου, τα οποία εν τέλει στερούν από τον άνθρωπο την ελπίδα στον Θεό (Πέτρου, 1992, σ. 28). Εφόσον, το χρήμα και τα υλικά αγαθά εμποδίζουν την αναζήτηση του Θεού και την τήρηση των εντολών του, δεν μπορούν παρά να καταδικάζονται απερίφραστα ως ανασταλτικοί παράγοντες της σωτηρίας (Γκότσης, 2003, σ. 295).

Σε αυτό το πλαίσιο, η προσκόλληση στον πλούτο ερμηνεύεται ως εκ διαμέτρου αντίθετη προς τη λατρεία του Θεού (Μτ. 6, 24· Λκ. 16, 13). Οι πλούσιοι ταλανίζονται από τον Χριστό (Λκ. 6, 24), όχι λόγω της οικονομικής τους κατάστασης, αλλά επειδή έχουν λάβει την αμοιβή τους – έχουν αρκεστεί δηλαδή – σε αυτόν τον κόσμο (Πέτρου, 1992, σ. 31). Γι' αυτό και η προτροπή του Χριστού να χαρίσουν τα υπάρχοντά τους στους φτωχούς, αν θέλουν να κερδίσουν την αιώνια ζωή (Μτ. 19, 21· Μκ 10, 21· Λκ. 18, 22), αποτελεί κυρίως οντολογικό και ανθρωπολογικό, παρά ηθικό ή κοινωνικό πρόσταγμα. Η προτροπή για απάρνηση των αγαθών σχετίζεται με τη λανθασμένη διαχείριση του πλούτου σε τέτοιο σημείο, ώστε το «έχειν» – η περιουσία – να αποβαίνει σε βάρος του «είναι» και κατά συνέπεια να οδηγεί στην απώλεια της πραγματικής ζωής (Καραβιδόπουλος, 2011, σ. 344). Αυτή τη διαστρέβλωση του ανθρώπινου προσώπου περιγράφουν οι παραβολές του άφρονα πλούσιου (Λκ. 12, 16-21) και του πλούσιου και του φτωχού Λαζάρου (Λκ. 16, 19-31), οι οποίες καταδεικνύουν τη ματαιότητα των επίγειων θησαυρών και αναδεικνύουν την εσχατολογική ανατροπή ανάμεσα στους πλούσιους και τους φτωχούς, αντίστοιχα (Rhee, 2017, σ. xv). Όπως σημειώνεται σχετικά, η ουσία των παραπάνω παραβολών εντοπίζεται πρωτίστως στην αλλοτρίωση του ανθρώπου ως προσώπου, εξαιτίας της

προσκόλλησής του στα απρόσωπα και προσωρινά πλούτη (βλ. Μτ. 13, 22· Μκ. 4, 19· Λκ. 8, 14) και δευτερευόντως στις κοινωνικές προεκτάσεις, που λαμβάνει η μανιώδης επιδίωξη για πλουτισμό, μέσω της ανισότητας. Οι πλούσιοι, σε τελική ανάλυση, αδυνατούν να γίνουν μέτοχοι της αιώνιας ζωής, διότι τοποθετούν την καρδιά τους – την ύπαρξή τους, δηλαδή – στον θησαυρό που έχουν μαζέψει στη γη και όχι στον ουράνιο θησαυρό, ο οποίος αποτελεί τον πραγματικό και αιώνιο πλούτο (Μτ. 6, 19-21· Λκ. 12, 33-34).

Στον αντίποδα του εφήμερου πλούτου, ο Χριστός αντιτείνει τη φτώχεια ως πνευματική αρετή: «μακάριοι οί πτωχοί τῷ πνεύματι» (Μτ. 5, 3), αυτοί δηλαδή που νιώθουν φτωχό τον εαυτό τους μπροστά στον Θεό, είτε κατέχουν επίγεια αγαθά είτε όχι (Leon-Dufour, 1980, σ. 881). Πιο συγκεκριμένα, οι φτωχοί των μακαρισμών δεν είναι απλά όσοι δεν έχουν στη διάθεσή τους περιουσιακά στοιχεία ή κοινωνικό κύρος, αλλά αυτοί, που το πνεύμα τους μένει ανεπηρέαστο από τα πλούτη του κόσμου και συνειδητοποιούν την πνευματική τους φτώχεια ενώπιον του Θεού (Πατρώνος, 1997, σ. 308). Μία τέτοια φτώχεια δεν περιορίζεται απλώς στη στέρηση υλικών αγαθών, αλλά αποτελεί έμπρακτη και εκούσια μίμηση του παραδείγματος του Χριστού, ο οποίος ως Μεσσίας των φτωχών (βλ. Ησ. 61, 1· Λκ. 4, 18), «ήταν και παρέμεινε αλληλέγγυος της ανθρώπινης φτώχειας από τη φάτνη ως το σταυρό» (Βασιλειάδης, 2000, σσ. 95-96). Όπως αυτός έγινε εκούσια φτωχός – κενώθηκε – για να πλουτίσει η ανθρωπότητα (βλ. Β' Κορ. 8, 9), έτσι όσοι τον ακολουθούν οφείλουν να φτωχύνουν σε όλα τα επίπεδα, για να μπορούν να αποκαλούνται μαθητές του (βλ. Λκ. 14, 26.33). Αυτό είναι και το κριτήριο με βάση, το οποίο θα κριθεί ο κόσμος (Μτ. 25, 31-40), το κατά πόσο δηλαδή μπορεί να φτωχύνει κανείς, όχι μόνο ποσοτικά, αλλά κυρίως πνευματικά, εφόσον σημασία δεν έχει η ποσότητα του προσφερόμενου, αλλά η προθυμία του προσφέροντος (Καραβιδόπουλος, 2011, σ. 398).

Η κοινότητα των πρώτων χριστιανών στα Ιεροσόλυμα, μιμούμενη το παράδειγμα του Χριστού και των Αποστόλων, γύρω από τους οποίους ήταν συναγμένη, ακολούθησε την ίδια κατεύθυνση σχετικά με τα υλικά αγαθά φροντίζοντας, ούτως ώστε κανένας να μη στερείται τα απαραίτητα και όλοι να απολαμβάνουν τα αγαθά ανάλογα με τις ανάγκες τους, μέσω της κοινοκτημοσύνης (Πράξ. 2, 44-47· 4, 32-37). Σε αυτή την εξέλιξη συνέβαλαν ορισμένοι πρακτικοί λόγοι, όπως οι προαναφερθείσες κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, η επιρροή άλλων θρησκευτικών κοινοτήτων και το εχθρικό περιβάλλον των Ιεροσολύμων προς τους χριστιανούς (Πέτρου, 1992, σ. 37).

Ο κύριος παράγοντας, ωστόσο, που οδήγησε την πρώτη Εκκλησία στο εκούσιο μοίρασμα των υλικών αγαθών, ήταν το ευχαριστιακό πνεύμα που επικρατούσε στις νεογέννητες χριστιανικές συνάξεις. Η κοινοκτημοσύνη συνδέθηκε στενά με τη λατρεία, την πίστη και τη Θεία χάρη (Πράξ. 4, 32-33) γεγονός, που της προσέδωσε εσχατολογικό χαρακτήρα. Χωρίς αυτή την εσχατολογική προοπτική, η έννοια και η πρακτική της κοινοκτημοσύνης, θα περιοριζόταν σε μία συμβολική πράξη κοινωνικού ακτιβισμού, στερούμενη τη μεταμορφωτική δύναμη που της προσδίδει το ευχαριστιακό της θεμέλιο (Καλαϊτζίδης, 2003, σσ. 493-494). Αντίθετα, μέσα στο ευχαριστιακό κλίμα της ιεροσολυμιτικής χριστιανικής κοινότητας, ο κοινοτικός τρόπος ζωής των πρώτων χριστιανών λειτουργούσε ως ενισχυτικός παράγοντας αναμονής της Δευτέρας Παρουσίας του Χριστού στην Εκκλησία, η οποία ήταν έντονη τα πρώτα χρόνια μετά την Ανάσταση (Merianos & Gotsis, 2017, σ. 25). Ο Duchrow (2008, σσ. 10-11), βλέπει στην πρώτη Εκκλησία την εκπλήρωση των επαγγελιών της Παλαιάς Διαθήκης, όπου δεν υπάρχει κανένας ενδεής στην κοινότητα και τη συνδέει με το γεγονός της Ανάστασης, το οποίο σηματοδοτεί την είσοδο σε μία νέα ζωή (Εκκλησία) όπου δεν υπάρχουν πλέον οικονομικές αντιξοότητες και ανάγκες. Σε αυτή την καινή ζωή (Βασιλεία) όλοι μετέχουν του ίδιου Σώματος και ζουν από αυτό, μοιραζόμενοι όλα τα αγαθά από κοινού. Γι' αυτό και η συσσώρευση πλούτου και υλικών αγαθών, με γνώμονα το ατομικό συμφέρον, θεωρήθηκε εξαρχής έργο του διαβόλου και ασέβεια προς το Άγιο Πνεύμα, ικανή να επιφέρει τον θάνατο, τόσο σε οντολογικό, όσο και σε πνευματικό επίπεδο. Το περιστατικό με πρωταγωνιστές τον Ανανία και τη Σαπφείρα (Πράξ. 5, 1-11), καταδεικνύει με ανάγλυφο τρόπο ότι η πλεονεξία και η φιλαργυρία των ανθρώπων αποτελούν πρωτίστως ανταρσία ενόπιον του Θεού, η οποία κατ' επέκταση οδηγεί στη διάρρηξη των ανθρώπινων σχέσεων.

Ενδεικτική του κλίματος που επικρατούσε στην πρώτη Εκκλησία των Ιεροσολύμων, είναι, επίσης, η επιστολή του Ιακώβου. Ο Ιάκωβος, στο μεγαλύτερο μέρος της επιστολής του, επικρίνει τους πλούσιους για τα αμαρτήματά τους σε βάρος των αδύναμων, ενώ ταυτόχρονα παίρνει το μέρος των φτωχών, τους οποίους ο Θεός θα εξυψώσει (Ιακ. 1, 9). Και στον Ιάκωβο – όπως και στις Πράξεις – η πνευματική είναι στενά συνδεδεμένη με την πρακτική διάσταση. Δεν μπορεί κανείς να πιστεύει στον Θεό και να μη μεριμνά για τους αδελφούς του, που ζουν στην ένδεια. Ακόμα περισσότερο, δεν είναι δυνατό να συμβιβαστεί η χριστιανική ιδιότητα με την

εκμετάλλευση των φτωχών στο όνομα του ατομικού κέρδους. Η αποστέρηση του μισθού των εργατών, η καταδυνάστευση των αδύναμων από τους ισχυρούς και γενικότερα η κοινωνική ανισότητα, εξισώνονται στην επιστολή του Ιακώβου – αλλά και στο βιβλικό πλαίσιο συνολικά – με αμαρτήματα, όπως ο φόνος αντιστοιχία, που διαπερνάει όλη την πατερική και μεταγενέστερη θεολογία (Παπαθανασίου, 2006, σσ. 17-18). Ο μόνος δρόμος που προκρίνεται από τον απόστολο είναι αυτός της ταπείνωσης και της έμπρακτης συνδρομής σε όσους έχουν ανάγκη. Όσοι φερθούν γενναιόδωρα και με ευσπλαχνία προς τον πλησίον τους, θα θριαμβεύσουν στην τελική κρίση. Αντίθετα, αυτοί που θα αρκεστούν στα επίγεια πλούτη τους, θα χαθούν, εφόσον παραγνωρίζουν ότι πηγή κάθε αγαθού είναι ο Θεός.

Διαφορετική είναι η προσέγγιση του ζητήματος του πλούτου και της φτώχειας στην παύλεια γραμματεία. Από τις επιστολές του Παύλου απουσιάζουν τόσο ο μακαρισμός των φτωχών και η καταδίκη των πλουσίων, όσο και το ιδανικό της κοινοκτημοσύνης (Maynard-Reid, 1987, σ. 36) εξαιτίας της βαρύτητας, που δίνεται στο ιεραποστολικό έργο (βλ. Β' Θεσ. 2, 1-12) και της έλλειψης σχετικής οργάνωσης στις εκτός Ιεροσολύμων εκκλησίες (Hengel, 1974, σ. 35). Αντ' αυτών, προωθούνται η ύπαρξη συγκεκριμένου προϋπολογισμού για τις ανάγκες των αποστολικών περιοδειών (βλ. Πράξ. 21, 24· 28, 30· Β' Κορ. 8, 20· 11, 8-9), αλλά και η μερική κατάφαση των οικονομικών δραστηριοτήτων εκ μέρους των χριστιανών (Β' Θεσ. 3, 7-8) (Γκότσης, 2003, σ. 296). Άλλωστε, η οικονομική κατάσταση των χριστιανών που συναναστρεφόταν ο Παύλος, μαρτυρεί ότι στη συντριπτική τους πλειοψηφία ζούσαν στο όριο της φτώχειας (Friesen, 2004, σσ. 357-358) και ως εκ τούτου έπρεπε να βιοποριστούν. Επιπλέον, η ύπαρξη συγκεκριμένων προβλημάτων στις εξ εθνών κοινότητες που κηρύττει ο Παύλος, δικαιολογούν την «εργασιακή ηθική» του και την έμφασή του στην αξία των υλικών αγαθών, όχι μόνο για πρακτικούς, αλλά και για θεολογικούς λόγους, αφού η ευαγγελική προτροπή για εγκατάλειψη του κοσμικού φρονήματος της πλεονεξίας, είχε μετατραπεί, από ορισμένους πιστούς, σε άρνηση των επίγειων αγαθών και της εργασίας (Β' Θεσ. 3, 6-12) (Πέτρου, 1992, σσ. 46-48).

Δεν απουσιάζουν, όμως, από το κήρυγμα του Παύλου οι πνευματικές προτροπές αναφορικά με αυτά τα ζητήματα. Όσον αφορά στην κοινωνική του διδασκαλία, ο Παύλος αναπλάθει δημιουργικά το ευαγγελικό μήνυμα της σωτηρίας, τοποθετώντας τα σχετικά με την κοινωνική δικαιοσύνη ζητήματα στο ευρύτερο πλαίσιο της αγαπητικής σχέσης με τον Θεό και τον πλησίον (Πέτρου, 1992, σ. 44). Αυτό φαίνεται

τόσο από την οικονομική εισφορά για την εκκλησία της Ιερουσαλήμ (λογεία), η οποία είχε περιπέσει σε ένδεια (Ρωμ. 15, 22-28· Α' Κορ. 16, 1-4· Β' Κορ. 8, 1-15), όσο και από την προτροπή του για συνδυασμό της εργασίας με τη φιλανθρωπία και τη φιλοπτωχεία (Εφ. 4, 28). Παράλληλα, ο Παύλος καταδικάζει την πλεονεξία (Εφ. 5,5) και τη φιλαργυρία (Α' Τιμ. 6, 3-10), ταυτίζοντάς τες με την ειδωλολατρία και την απώλεια της πίστης (Α' Τιμ. 6, 10). Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίζοντας, δηλαδή, τα απαραίτητα προς το ζην και ταυτόχρονα βοηθώντας τους ενδεείς, ο Παύλος προωθεί την ισότητα ανάμεσα στα μέλη των εκκλησιών, χωρίς να προκαλέσει όσους έχουν ιδιοκτησία (Maynard-Reid, 1987, σ. 37), μιμούμενος το παλαιοδιαθηκικό παράδειγμα (Β' Κορ. 8, 13-15· πρβλ. Εξ. 16, 18).

Από όσα αναφέρονται παραπάνω, καθίσταται σαφές ότι στην Καινή Διαθήκη το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας είναι πιο σύνθετο, σε σχέση με την Παλαιά Διαθήκη. Αν στην Παλαιά Διαθήκη οι εντολές και οι διατάξεις σχετικά με την αντιμετώπιση του πλούτου και της φτώχειας περιορίζονται στην εξασφάλιση της κοινωνικής ισορροπίας και της δικαιοσύνης, στην Καινή Διαθήκη η σημασία του πλούτου και της φτώχειας συμπληρώνεται και νοηματοδοτείται υπό το πρίσμα της σωτηρίας και της Βασιλείας των Ουρανών. Το παλαιοδιαθηκικό μοτίβο της θείας ανταμοιβής επί της Γης στους δίκαιους Ισραηλίτες για την πίστη τους, δίνει τη θέση του στην αναζήτηση του πραγματικού θησαυρού, που εντοπίζεται στην κοινωνία με τον Χριστό. Ο κάθε χριστιανός, πλέον, φέρει προσωπική ευθύνη απέναντι στον Θεό, όσον αφορά τη στάση του προς τα αγαθά του κόσμου και την αντιμετώπιση της φτώχειας. Ο πλούτος προσεγγίζεται κατά κύριο λόγο με καχυποψία και καταδικάζεται, διότι τις περισσότερες φορές μετατρέπεται σε αυτοσκοπό, εμποδίζοντας όσους τον κατέχουν να συνειδητοποιήσουν ότι ο πραγματικός πλούτος βρίσκεται στην αγαπητική σχέση με τον Θεό και τον πλησίον. Το μήνυμα της Καινής Διαθήκης, ωστόσο, είναι ξεκάθαρο: η ταυτόχρονη αγάπη προς τα υλικά αγαθά και τον Θεό είναι ασυμβίβαστη. Αντίστοιχα, η συνδρομή προς τους φτωχούς μετουσιώνεται από πράξη δικαιοσύνης σε κριτήριο πίστης και σωτηρίας. Εκείνος που συνδράμει τον φτωχό και ταλαιπωρημένο συνάνθρωπό του, στην ουσία συνδράμει τον ίδιο τον Χριστό (βλ. Μτ. 25, 35-41), ο οποίος καθόλη τη διάρκεια της επίγειας δράσης του ταυτίστηκε με τους φτωχούς και τους αδύναμους της Ιστορίας. Γι' αυτό και οι φτωχοί της Καινής Διαθήκης παρουσιάζονται ως κληρονόμοι της Βασιλείας. Είναι αυτοί που υπομένουν – όπως ο Χριστός – τις αντιξοότητες και τις δοκιμασίες

χωρίς, όμως, να χάνουν την πίστη τους. Σε τελική ανάλυση, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι στην Καινή Διαθήκη παρατηρείται το «οξύμωρο» φαινόμενο, κατά το οποίο οι πλούσιοι που αρκούνται στα του κόσμου τούτου είναι στην πραγματικότητα φτωχοί, ενώ οι φτωχοί και εξαθλιωμένοι αποτελούν τους αληθινά εν Χριστώ πλούσιους. Ένα από τα πρώτα εξωβιβλικά εκκλησιαστικά κείμενα, περιγράφει την παραπάνω «αντίφαση» ως ένα από τα κύρια γνωρίσματα των χριστιανών: «πτωχεύουσι, καὶ πλουτίζουσι πολλούς· πάντων ὑστεροῦνται, καὶ ἐν πᾶσι περισσεύουσιν»²⁰. Στη βάση αυτής της ανατροπής στηρίζεται και η μετέπειτα πατερική Παράδοση της Εκκλησίας.

4.4. Πλούτος και φτώχεια στην πατερική γραμματεία

Στην πατερική γραμματεία, ο πλούτος και η φτώχεια παρουσιάζονται ως ουδέτερα ηθικά μεγέθη, εφόσον η οικονομική κατάσταση καθαυτή είναι αξιολογικά ουδέτερη, άρα και αδιάφορη όσον αφορά τη σωτηρία του ανθρώπου²¹. Η γενικευμένη δαιμονοποίηση του πλούτου και η μανιχαϊστική αντιμετώπιση των υλικών αγαθών, αποτέλεσαν και αποτελούν ιδέες ξένες προς την πατερική και λατρευτική παράδοση του Χριστιανισμού²² (Νικολαΐδης, 2012, σ. 60), γι' αυτό και καταδικάστηκαν από νωρίς ως αιρετικές (Κοκοσαλάκης, 2002, σ. 228). Ο πλούτος, όπως όλα τα κτιστά αγαθά ως δημιούργημα του Θεού, είναι «καλός λίαν» (βλ. Γεν. 1,31) και αποτελεί βασικό βιοποριστικό μέσο. Η εργασία, για τους Πατέρες θεωρείται ευλογημένη, εφόσον δεν συνοδεύεται από την εκμετάλλευση των δούλων στο όνομα του κέρδους (Χρήστου, 2005, σ. 187), ενώ η αργία κατακρίνεται ως πηγή της αμαρτίας²³. Αντίστοιχα, η φτώχεια από μόνη της δεν αρκεί για την πνευματική προκοπή των χριστιανών, ούτε εξασφαλίζει την ορθή σχέση των πιστών με τον Θεό, καθώς δεν αποτελεί κριτήριο σωτηρίας. Τουναντίον, το να είναι κανείς φτωχός υλικά, αποτελεί

²⁰ Ἀωνόμου, *Ἐπιστολὴ Πρὸς Διόγνητον* 5, 13.

²¹ Ἰωάννου Χρυσοστόμου, *Ἐπίτομη εἰς τὴν πρὸς Θεσσαλονικεῖς Β' ἐπιστολὴν*, PG 62, 479: «Οὐδέν ὁ πλοῦτος κακόν, οὐδέν ἡ πενίαν ἀγαθόν, ἀλλ' ἀδιάφορά ἐστι πράγματα».

²² Κυρίλλου Ἱεροσολύμων, *Κατήχησις* 8, PG 33, 632A.

²³ Ἰωάννου Χρυσοστόμου, *Εἰς τὸ «Ἀσπάσασθε Πρίσκιλλαν καὶ Ἀκύλαν,» καὶ τὰ ἐξῆς, λόγος α΄*, PG 51, 193.

δύσκολη κατάσταση, η οποία ενδέχεται να απομακρύνει τον άνθρωπο από τον Θεό αν δεν τη διαχειριστεί ορθά²⁴.

Στο επίκεντρο της κοινωνικής διδασκαλίας των Πατέρων, βρίσκεται η επίδραση που η ιδιοκτησία ή η στέρηση υλικών αγαθών έχουν στις σχέσεις μεταξύ ανθρώπου-Θεού και ανθρώπου-συνανθρώπου. Με άλλα λόγια, το ηθικό πρόσημο του πλούτου και της φτώχειας, για τους Πατέρες, εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος διαχειρίζεται αυτές τις καταστάσεις²⁵, προς όφελος της πνευματικής του προκοπής. Σε αυτό το πλαίσιο, επισημαίνεται η διπλή λειτουργία του πλούτου και της φτώχειας. Πατέρες, όπως ο Μέγας Βασίλειος και ο Μάξιμος Ομολογητής, διακρίνουν σε «οικονομική» και «απολαυστική» και «εμπαθή» και «απαθή» χρήση του πλούτου και της ιδιοκτησίας αντίστοιχα (Κοκοσαλάκης, 2002, σ. 229), εκφράζοντας την ευρύτερη πατερική διάκριση ανάμεσα στην ιδιοκτησία ως προσφορά του Θεού και την ιδιοκτησία ως καρπό αμαρτίας (Χατζημιχάλης, 1991). Παρόμοια, ο Χρυσόστομος σημειώνει ότι «πενία γάρ και πλοῦτος ὄπλα ἐστὶ πρὸς ἀρετὴν ἐκάτερα φέροντα, ἂν θέλωμεν. [...] Οὔτε γὰρ πλοῦτος κακόν, οὔτε πενία ἀπλῶς· ἀλλὰ παρὰ τὴν προαίρεσιν τῶν χρωμένων ἐκάτερα ταῦτα γίνεται»²⁶. Ως «όπλα», τόσο ο πλούτος όσο και η φτώχεια, μπορούν να αξιοποιηθούν είτε ορθά είτε στρεβλά. Ο Ιωάννης της Κλίμακος προσθέτει ότι υπάρχει υλικός πλούτος που συντελεί στην υπομονή και την πνευματική πρόοδο του ανθρώπου²⁷, ενώ προειδοποιεί ότι «ὅποιος ἀσκεῖ τὴν ἀκτημοσύνη χωρίς λόγο και πνευματική βᾶσι, [...] και ἀπὸ τα παρόντα ἀπέχει και τα μέλλοντα στερεΐται»²⁸. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και ο Ισαάκ ο Σύρος, ο οποίος, θέλοντας να αναδείξει τη σημασία του πνευματικού προσανατολισμού, τονίζει ότι «ὅποιος [...] στερήσει τον εαυτό του ἀπὸ τα υλικά πράγματα, ἀλλὰ διατηρήσει ενεργές τις αισθήσεις του, [...] διπλή θλίψη προξένησε στον εαυτό του και διπλά θα θλιβεί και θα ταλαιπωρηθεί»²⁹. Σημασία, επομένως, δεν έχουν μόνο οι εξωτερικές συνθήκες του πλούτου και της φτώχειας, ἀλλὰ και η προσέγγιση του ανθρώπου προς αυτές (Weaver, 1987, σ. 377). Τα πάντα μπορούν «να καταστούν αγαθά ή κακά, να εμφανισθούν ως αξίαι ή ως ἀαξίαι ἀναλόγως της χρήσεως, της

²⁴ Ἰωάννου Χρυσοστόμου, *Περὶ τοῦ μὴ δημοσιεύειν τὰ ἀμαρτήματα τῶν ἀδελφῶν, μηδὲ κατεύχεσθαι τῶν ἐχθρῶν* 2, PG 51, 355-356: «οὔτε ἡ πενία καλόν, ἀλλὰ τὸ καλῶς κεχρησθαι τῇ πενίᾳ [...] πονηρὰ ἢ πενία, ἀλλ' οὐχ ἀπλῶς, ἀλλ' ἐν στόματι ἄσεβοῦς».

²⁵ Κλήμεντος Ἀλεξανδρέως, *Τίς ὁ σωζόμενος πλούσιος*, PG 9, 617B.

²⁶ Ἰωάννου Χρυσοστόμου, *Εἰς τοὺς ἀνδριάντας* 15, PG 49, 158.

²⁷ Ἰωάννου Σιναΐτου, *Κλίμαξ* 16, 14.

²⁸ *Ο.π.*, 16, 16.

²⁹ Ἰσαάκ τοῦ Σύρου, *Λόγοι ἀσκητικοί* 31.

οποίας θα τύχουν υπό του αυτεξουσίου ανθρώπου» (Μαντζαρίδης, 1967, σ. 57). Στην προκειμένη περίπτωση, η προτροπή για υπεύθυνη διαχείριση του πλούτου, υποδεικνύει ότι τα υλικά αγαθά ως τέτοια μπορούν και οφείλουν να χρησιμοποιούνται με τρόπο δίκαιο και θεάρεστο³⁰. Γι' αυτό, εκκλησιαστικοί συγγραφείς όπως ο Χρυσόστομος, δεν ασχολούνται τόσο με τον πλούτο και την φτώχεια, αλλά εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στον πλούσιο και στον φτωχό (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 115).

Ο πλούτος και η φτώχεια μπορεί να αποτελούν σύμφωνα με την πατερική διδασκαλία «αδιάφορα πράγματα», εφόσον ενώπιον του Θεού όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι ως εικόνες Του, εκφράζουν, ωστόσο, την κοινωνική ανισότητα και τις ταξικές διακρίσεις, γεγονός που δεν αφήνει τους Πατέρες σιωπηλούς απέναντι στο φαινόμενο του άδικου πλουτισμού των λίγων και της οικονομικής εξαθλίωσης των πολλών. Βασική πτυχή της πατερικής διδασκαλίας σχετικά με τα υλικά αγαθά, αποτελεί η διάκριση της αδικίας και η πλήρης αποδοκιμασία της. Σύμφωνα με τον Μέγα Βασίλειο³¹ υπεύθυνοι για την έλλειψη δικαιοσύνης στην κοινωνία είναι τόσο αυτοί, που την αναπαράγουν ενεργητικά εκμεταλλευόμενοι τους φτωχούς, όσο και εκείνοι, που τη συντηρούν παθητικά, αποφεύγοντας να κατακρίνουν τους εκμεταλλευτές (Κορναράκης, 2011, σ. 120). Ο Χρυσόστομος, σχολιάζοντας τις εργασιακές σχέσεις της εποχής του, αναρωτιέται αν «υπάρχουν άραγε άλλοι πιο άδικοι από [τους γαιοκτήμονες]; Αν θέλει κανείς να εξετάσει πώς μεταχειρίζονται τους ταλαίπωρους φτωχούς γεωργούς, θα πει ότι είναι χειρότεροι κι από τους βαρβάρους»³² (Βουλγαράκης, 1997, σ. 94). Αντίστοιχα, υπάρχουν, σύμφωνα με τον Αναστάσιο Σιναΐτη, άνθρωποι που όχι απλώς έχουν αποκτήσει υλικά αγαθά με άδικο και αμαρτωλό τρόπο, αλλά δεν δύνανται καν να ισχυριστούν ότι οι περιουσίες τους αποτελούν δωρεά του Θεού³³. Σε αυτό το πλαίσιο, οι Πατέρες προειδοποιούν ότι η διεστραμμένη χρήση του πλούτου οφείλεται στην πλεονεξία, η οποία είναι πηγή πολλών δεινών, όπως η αδικία, ο πόλεμος, ο φόνος, η κλοπή, η συκοφαντία και το ψεύδος, ενώ στο τέλος επιφέρει και τον θάνατο³⁴. Χαρακτηριστική είναι η περιγραφή του Κλήμεντος Αλεξανδρέως, ο οποίος παρομοιάζει τον πλούτο με ερπετό, το οποίο

³⁰ Κλήμεντος Αλεξανδρέως, *Τίς ὁ σωζόμενος πλούσιος*, PG 9, 617C: «Ὁ πλοῦτος ὄργανόν ἐστι. Δύνασαι χρῆσθαι δικαίως αὐτῷ. Πρὸς δικαιοσύνην καθυπηρετεῖ».

³¹ Βασιλείου τοῦ Μεγάλου, *Ὁμιλία IB'*, *Εἰς τὴν ἀρχὴν τῶν Παροιμιῶν*, PG 31, 401B.

³² Ἰωάννου Χρυσοστόμου, *Υπόμνημα εἰς τὸν ἅγιον Ματθαῖον τὸν εὐαγγελιστὴν* 61, PG 58, 591C.

³³ Αναστασίου Σιναΐτου, *Ἐρωτήσεις* 11, PG 89, 436B.

³⁴ Βασιλείου τοῦ Μεγάλου, *Ὁμιλία πρὸς τοὺς πλουτοῦντας*, PG 31, 297B.

αν δεν πιάσει κανείς όπως πρέπει, τότε κινδυνεύει να τον δαγκώσει και να τον δηλητηριάσει³⁵. Ο αλεξανδρινός θεολόγος στηλιτεύει, με αυτόν τον τρόπο, την εφάμαρτη χρήση του πλούτου, θέλοντας να ευαισθητοποιήσει τους εύπορους χριστιανούς της Αλεξάνδρειας, ούτως ώστε να θυσιάσουν τις κοσμικές τους απολαύσεις (Παπαδόπουλος, 1997, σ. 350). Επιπλέον, ο Αυγουστίνος σημειώνει ότι και μόνο η κατοχή υλικών αγαθών αρκεί για να αγκιστρωθεί ο άνθρωπος σε αυτά και να απομακρυνθεί από τον Θεό και το θέλημά του (Ward, 2013, σ. 55), ενώ ο Ωριγένης επισημαίνει ότι ο φιλάργυρος άνθρωπος εκπίπτει στην ειδωλολατρία, καθώς θεοποιεί αυτά που δεν είναι άξια να θεοποιούνται, δηλαδή τα χρήματα³⁶. Στη φιλαργυρία εντοπίζει και ο Χρυσόστομος τη ρίζα όλων των δεινών³⁷. Ως εκ τούτου, ενώ ο πλούτος ως δημιούργημα προέρχεται από τον Θεό για την κάλυψη των ανθρώπινων αναγκών και την αγαπητική σύνδεση μεταξύ των ανθρώπων (Νικολαΐδης, 2012, σ. 61), η κατάχρησή του οδηγεί την πατερική σκέψη στο συμπέρασμα ότι «οὐ πᾶς πλοῦτος παρὰ Θεοῦ»³⁸.

Αυτό που έχει πραγματική σημασία για τους Πατέρες, είναι ο πνευματικός πλούτος, ανεξάρτητα από το εάν είναι κανείς πλούσιος ή φτωχός. Ο Νείλος ο Ασκητής γράφει ότι «ἢ κατὰ Θεὸν ἀρετὴ πλοῦτου τιμιωτέρα ἐστίν»³⁹. Πολύ περισσότερο, αληθινός και πολυτιμότερος πλούτος για τον άνθρωπο είναι ο ίδιος ο Θεῖος Λόγος, ο οποίος δεν κερδίζεται αποκτώντας περισσότερα επίγεια κτήματα, αλλά δωρίζεται από τον Θεό ανιδιοτελώς⁴⁰. Πλούσιοι είναι όσοι ζουν καθοδηγούμενοι από το Άγιο Πνεύμα, «ἔχοντες τὸν πλοῦτον τὸν ἐπουράνιον ἐν ἀληθείᾳ, καὶ κοινωνίαν Πνεύματος ἐν αὐτοῖς»⁴¹. Για αυτούς, ο αληθινός πλούτος εντοπίζεται στην πενία των επιθυμιών για τα πράγματα αυτού του κόσμου⁴² και επιδιώκεται αφενός μέσω της ελπίδας που γεννάει η εμπειρία των θείων δώρων⁴³ και

³⁵ Κλήμεντος Ἀλεξανδρέως, *Παιδαγωγός* 3, 6, PG 8, 604C-605D.

³⁶ Ωριγένους, *Ὁμιλίας εἰς Ἱερεμίαν* 7, PG 13, 333A.

³⁷ Ἰωάννου Χρυσοστόμου, *Ὅτε Σατορνῖνος καὶ Αὐρηλιανὸς ἐξωρίσθησαν, καὶ Γαϊνᾶς ἐξῆλθε τῆς πόλεως· καὶ περὶ φιλαργυρίας*, PG 52, 415: «Τούτων ὁ τῶν χρημάτων ἔρωσ, ἢ περὶ τὴν φιλαργυρίαν μανία, τὸ νόσημα ἀνίατον, ἢ κάμινος ἢ μηδέποτε σβεννυμένη, ἢ τυραννὶς ἢ πανταχοῦ τῆς οἰκουμένης ἐκτεταμένη».

³⁸ Ἰωάννου Χρυσοστόμου, *Ἐπιτομή εἰς τὴν πρὸς Κορινθίους Α' ἐπιστολήν*, PG 61, 293.

³⁹ Νείλου Ἀσκητοῦ, *Ἐπιστολή* 2, 194, PG 79, 301B.

⁴⁰ Κλήμεντος Ἀλεξανδρέως, *Παιδαγωγός* 3, 6, PG 8, 605C-608A.

⁴¹ Μακαρίου Αἰγυπτίου, *Ὁμιλίας* 18, 5, PG 34, 637B.

⁴² Κλήμεντος Ἀλεξανδρέως, *Παιδαγωγός* 2, 3, PG 8, 440A: «Πλοῦτος δὲ ἄριστος ἢ τῶν ἐπιθυμιῶν πενία».

⁴³ Ἰωάννου Σιναΐτου, *Κλίμαξ* 30, 16-17.

αφετέρου μέσω των αγαθών έργων⁴⁴. Ζητούμενο για τους Πατέρες, αποτελεί η επίτευξη της πνευματικής φτώχειας, η οποία δεν σχετίζεται με την υλική διάσταση των αγαθών. Η διάκριση αυτή αποτυπώνεται ξεκάθαρα από τον Μέγα Βασίλειο, ο οποίος τονίζει ότι πραγματικά ενδεείς είναι όσοι φτωχαίνουν πρωτίστως ψυχικά για τον Χριστό και όχι αυτοί που απλώς στερούνται περιουσιακών στοιχείων⁴⁵. Η ουσία, κατά συνέπεια, για τους Πατέρες, βρίσκεται πέρα από τα υλικά αγαθά. Ο Κλήμης ο Αλεξανδρεύς, σημειώνει με γλαφυρό τρόπο ότι, σε τελική ανάλυση, το πνεύμα της φτώχειας – το να απέχει κανείς δηλαδή από την εμμονή με τα εγκόσμια αγαθά και να καλλιεργεί αρμονική σχέση με τον Θεό και τους συνανθρώπους του – είναι αυτό που κάνει τον άνθρωπο πλούσιο⁴⁶. Γι' αυτό, η πατερική Παράδοση της Εκκλησίας υποστηρίζει διαχρονικά ότι η φτώχεια – ως άσκηση – μπορεί να ευεργετήσει τον άνθρωπο και να τον βοηθήσει να στραφεί προς τον πραγματικό πλούτο που βρίσκεται στην κοινωνία με τον Θεό, ακόμα κι αν είναι πλούσιος, καθώς, αν ζει καλλιεργώντας την πνευματική φτώχεια, δεν κινδυνεύει να τυφλωθεί από τα υλικά αγαθά και τον πλούτο⁴⁷.

Εντούτοις, οι Πατέρες δεν περιορίζονται μόνο σε πνευματικές παραινέσεις σχετικά με την ορθή χρήση του πλούτου, αλλά αντιμετωπίζουν και τις πρακτικές συνέπειες της φτώχειας και της αδικίας, αποδεικνύοντας ότι το κοινωνικό ενδιαφέρον και η πνευματική άσκηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένα στη χριστιανική σκέψη (Παπαθανασίου, 2006, σ. 41). Αυτό φαίνεται από το διαχρονικό ενδιαφέρον τους για τη φροντίδα των φτωχών. Η αυξημένη κοινωνική ανισότητα (Παπαδόπουλος, 1990, σσ. 386-388; Πέτρου, 1992, σ. 56), η υποτίμηση των υλικών αγαθών και ο ονειδισμός της εργασίας (Παπαδόπουλος, 2010, σ. 114), που χαρακτήριζαν την ύστερη αρχαία καθώς και τη βυζαντινή κοινωνία, οδήγησαν την Εκκλησία στην οργανωμένη μέριμνα για την κάλυψη των αναγκών των φτωχών. Ήδη από την εποχή των Αποστολικών Πατέρων, οι πλούσιοι καλούνται να παρέχουν μερίδιο από τον

⁴⁴ Ιωάννου Χρυσοστόμου, *Υπόμνημα εις τὸν ἅγιον Ματθαῖον τὸν εὐαγγελιστὴν* 9, PG 57, 182: «ζητῶμεν τὸν πλοῦτον, τὸν ἐν ἔργοις ἀγαθοῖς».

⁴⁵ Βασιλείου τοῦ Μεγάλου, *Ὁμιλία εἰς τὸν ΛΓ' Ψαλμόν*, PG 29, 361A-B: «Οὐκ αἰεὶ ἐπαινετὴ ἡ πτωχεία, ἀλλ' ἡ ἐκ προαιρέσεως κατὰ τὸν εὐαγγελικὸν σκοπὸν κατορθουμένη. Πολλοὶ γὰρ πτωχοὶ μὲν τῇ περιουσίᾳ, πλεονεκτικώτατοι δὲ τῇ προαιρέσει τυγχάνουσιν· οὐς οὐχ ἡ ἔνδεια σώζει, ἀλλ' ἡ προαίρεσις κατακρίνει. Οὐ τοίνυν ὁ ἐνδεὴς πάντως μακαριστὸς, ἀλλ' ὁ κρείττονα ἠγησάμενος τῶν τοῦ κόσμου θησαυρῶν τὴν ἐντολὴν τοῦ Χριστοῦ. Τοῦτους καὶ ὁ Κύριος μακαρίζει λέγων· Μακάριοι οἱ πτωχοὶ τῷ πνεύματι· οὐχ οἱ πένητες κατὰ τὴν περιουσίαν, ἀλλ' οἱ τὴν πτωχείαν ἐκ ψυχῆς προελόμενοι».

⁴⁶ Κλήμεντος Αλεξανδρέως, *Στρωματεῖς* 6, 12, PG 9, 321A: «Πλοῦτος μὲν γὰρ ἀληθὴς ὁ ἐν ταῖς κατὰ τὴν ἀρετὴν πράξεσι πλεονασμός· πενία δὲ ἡ κατὰ τὰς κοσμικὰς ἐπιθυμίας ἀπορία».

⁴⁷ Ιωάννου Χρυσοστόμου, *Ὅτε Σατορνῆνος καὶ Αὐρηλιανὸς ἐξωρίσθησαν, καὶ Γαϊῶς ἐξῆλθε τῆς πόλεως· καὶ περὶ φιλαργυρίας*, PG 52, 417.

παραγόμενο πλούτο τους στους φτωχούς, όπως αναφέρεται στον Ποιμένα του Ερμά⁴⁸. Αντίστοιχα, ο Γρηγόριος ο Θεολόγος εντοπίζει τη λύση των προβλημάτων τόσο της πλεονεξίας όσο και της αργίας, στη φιλοπτωχεία. Έτσι, προτρέπει τους χριστιανούς να μη γίνονται κακοί διαχειριστές των αγαθών που τους έχουν δοθεί, αλλά να μιμούνται τον φιλόανθρωπο Θεό, ο οποίος χαρίζει ισομερώς όλα τα αγαθά στους ανθρώπους, χωρίς να αδικεί κανέναν⁴⁹. Βέβαια, υπάρχουν ανάμεσα στους Πατέρες και εκείνοι που υπενθυμίζουν ότι η ελεημοσύνη αποτελεί προσωρινό μέσο ανακούφισης και προτρέπουν πρωτίστως στην εξάλειψη της εκμετάλλευσης⁵⁰. Μόνο όταν ο άνθρωπος αποβάλει το πνεύμα της εκμετάλλευσης από μέσα του και το αντικαταστήσει με το δεσμό της αγάπης, θα είναι σε θέση να καλλιεργήσει την αυθεντική φιλανθρωπία και να δεχτεί τους φτωχούς στη ζωή του. Γι' αυτό, οι Πατέρες της Εκκλησίας συνδέουν διαχρονικά την αρωγή προς όσους έχουν ανάγκη με την εγκατάλειψη του ιδίου θελήματος⁵¹. Αυτό το είδος φιλανθρωπίας, που θέτει στο επίκεντρο τις ανάγκες του ανθρώπου και όχι την ανάγκη για εξιλέωση, σε συνδυασμό με τη διαχείριση του πλούτου οικονομικά (ως οικονομοί), αποτελούν θεμελιώδεις αρχές, τις οποίες ασπάζεται ολόκληρη η πατερική Παράδοση (Χρήστου, 2005, σ. 218).

4.5. Πλούτος και φτώχεια στη σύγχρονη θεολογική σκέψη

Όπως έχει επισημανθεί από σύγχρονους ορθόδοξους θεολόγους ζητήματα, όπως ο πλούτος και η φτώχεια έχουν χάσει πλέον την πνευματική τους διάσταση στην μετανεωτερική εποχή, ενώ συχνά επικρατεί η άποψη ότι τα υλικά αγαθά έχουν οικονομική και κοινωνική μόνο σπουδαιότητα, χωρίς ηθικές προεκτάσεις (Μαντζαρίδης, 2010, σ. 467). Η εξέλιξη αυτή είναι αναμενόμενη, εάν αναλογιστεί κανείς ότι στον μεταμοντέρνο κόσμο της επιστημονικής και τεχνολογικής προόδου, οι αξίες της παράδοσης και της εκκλησιαστικής-κοινοτικής «κουλτούρας» έχουν αντικατασταθεί από την αμφισβήτηση για το παρελθόν και την υιοθέτηση μίας ατομικιστικής νοοτροπίας (Παπαθανασίου, 2015, σ. 86), η οποία συνεπάγεται μία

⁴⁸ Ερμά, *Ποιμήν* 51, 7: «καὶ ὁ πλούσιος ὡσαύτως τὸν πλοῦτον ὃν ἔλαβεν ἀπὸ τοῦ κυρίου ἀδιστάκτως παρέχεται τῷ πένητι».

⁴⁹ Γρηγορίου τοῦ Θεολόγου, *Περὶ φιλοπτωχίας*, PG 35, 889A-C.

⁵⁰ Γρηγορίου Νύσσης, *Κατὰ τοκιζόντων*, PG 46, 445A-B.

⁵¹ Ἰωάννου Χρυσοστόμου, *Ἐπίτομον εἰς τὸν ἅγιον Ματθαῖον τὸν εὐαγγελιστὴν* 72, PG 58, 671. Γρηγορίου Παλαμά, *Ὁμιλία ιγ', τῆ πέμπτη Κυριακῇ τῶν νηστειῶν*, PG 151, 161C-165B.

αντίστοιχη ηθική. Ο Γιαγκάζογλου (2003, σ. 75) αναφέρει ότι, για τον σύγχρονο δυτικό άνθρωπο, σημασία έχει «η αέναη ευφορία των προγραμματισμένων απολαύσεων και αναγκών», οδηγώντας τον, έτσι, στην αντικατάσταση των χριστιανικών αξιών από τη μεταμοντέρνα θρησκεία ενός μηδενιστικού ευδαιμονισμού. Κατά συνέπεια, κυριαρχεί στη σύγχρονη ορθόδοξη σκέψη η διαπίστωση ότι η ανθρωπότητα έχει μετατραπεί από ένα σύνολο κοινοτικών σχέσεων, σε ένα απλό εργαλείο παραγωγής οικονομικών αποτελεσμάτων και, πιο συγκεκριμένα, σε ένα ανώνυμο γρανάζι στη μηχανή ενός καταναλωτικού συστήματος επιβίωσης (Bria, 1988, σ. 120; Dumitrescu, 2010, σ. 304). Η παραδοχή αυτή, όσο κι αν επιβεβαιώνει την αποσύνδεση του σύγχρονου τεχνοκρατικού πολιτισμού από οποιονδήποτε θεολογικό ή πνευματικό προβληματισμό, δεν επιτρέπει την παράβλεψη του γεγονότος ότι η διαχείριση του πλούτου «προκαλεί την ίδια την πίστη [...] και την ταυτότητα της Εκκλησίας και αποτελεί πρόβλημα θεολογικό και πνευματικό, όχι απλώς και μόνο ένα δευτερεύον θέμα της ανθρώπινης ζωής» (Τσομπανίδης, 2016, σ. 7). Ως εκ τούτου, οι Εκκλησίες καλούνται σήμερα πιο επιτακτικά από ποτέ να λάβουν θέση απέναντι στο ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας και στις διάφορες μορφές που αυτό παίρνει (οικονομική ανισότητα, κοινωνικές διακρίσεις, οικολογική κρίση κ.ά.).

Σε αυτό το πλαίσιο, αναδεικνύεται η ανάγκη για διερεύνηση των σύγχρονων αιτιών που οδηγούν στα προαναφερθέντα φαινόμενα. Πού οφείλεται, για παράδειγμα, ο ολοένα αυξανόμενος αριθμός των ανθρώπων που ζουν κάτω από το όριο της φτώχειας παγκοσμίως, την ώρα που η ανθρωπότητα παράγει περισσότερα αγαθά από οποιαδήποτε άλλη εποχή; Για την Εκκλησία του 21^{ου} αιώνα, η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα είναι σαφής: «Το χάσμα μεταξύ πλουσίων και πτωχών διευρύνεται [...] εξ αιτίας της [...] κερδοσκοπίας εκ μέρους οικονομικών παραγόντων και [της] στρεβλής οικονομικής δραστηριότητας»⁵². Το πρόβλημα, επομένως, δεν είναι αμιγώς οικονομικό, αλλά ηθικό, εφόσον η ανισότητα οφείλεται πρωτίστως σε συγκεκριμένες επιλογές με σαφείς σκοπούς (κερδοσκοπία) παρά σε φυσικούς ή εξωγενείς παράγοντες. Σύμφωνα με τον Αρχιεπίσκοπο Αλβανίας Αναστάσιο (2017, σσ. 200-202), οι ρίζες της οικονομικής διαφθοράς εντοπίζονται σε ανθρωπολογικές διαστροφές, όπως η πλεονεξία, το ψέμα και ο εγωκεντρισμός, οι

⁵² Μήνυμα τής Ἱερᾶς Συνάξεως τῶν Ὁρθοδόξων Προκαθημένων (Φανάριον, 9-12 Ὀκτωβρίου 2008), § 8.

οποίες συντελούν στην ιδιότυπη λατρεία του κέρδους και των καταναλωτικών αγαθών. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και το ΠΣΕ, κάνοντας λόγο για έναν «φονταμενταλισμό της ελεύθερης αγοράς», ο οποίος παίρνει τη μορφή «κοινωνικής και ηθικής φιλοσοφίας» και λειτουργεί ως «πίστη στο θεό της αγοράς» (Βασιλειάδης, 2012, σ. 212).

Πράγματι, έχει τονιστεί επανειλημμένα, από χριστιανικής πλευράς, ο κίνδυνος της «θρησκευτικής» προσκόλλησης των σύγχρονων κοινωνιών στην οικονομική ανάπτυξη, το κέρδος και τον καταναλωτισμό. Η καταδίκη του ειδωλολατρικού πνεύματος, που διαπνέει την παγκόσμια καπιταλιστική οικονομία, αποτελεί σήμερα – αν όχι το μοναδικό – ένα από τα ελάχιστα σημεία απόλυτης σύμπλευσης ανάμεσα στις χριστιανικές ομολογίες (Τσομπανίδης, 2016, σ. 7). Από τις αποστολικές παραινέσεις του Πάπα Φραγκίσκου και τα μηνύματα των Ορθόδοξων Εκκλησιών μέχρι τις τοποθετήσεις προτεσταντικών ομολογιών και τα επίσημα κείμενα του ΠΣΕ, το συμπέρασμα που εξάγεται είναι ότι η προτεραιότητα της οικονομίας έναντι του ανθρώπινου προσώπου, συνιστά για τους χριστιανούς, στην ουσία, ζήτημα ειδωλολατρίας και θέτει ενώπιόν τους εκ νέου το διαχρονικό δίλημμα ανάμεσα στον Θεό και τον Μαμωνά (World Alliance of Reformed Churches, 1995; Ντούχρο & Χινκελάμμερτ, 2013, σ. 287).

Οι παραπάνω θέσεις των ανά τον κόσμο χριστιανικών Εκκλησιών, φανερώνουν τη βαθύτερη υπαρξιακή σύγχυση του ανθρώπου, όσον αφορά τη σχέση του με τα υλικά αγαθά και, πιο συγκεκριμένα, τον πλούτο. Η φτώχεια, η πλεονεξία, η εκμετάλλευση, η ανισότητα, ακόμα και η οικολογική κρίση, αποτελούν απτές συνέπειες της απομάκρυνσης από τον ευχαριστιακό και ασκητικό τρόπο ζωής, γεγονός που αποδίδεται από τους σύγχρονους χριστιανούς στην αδυναμία του ανθρώπου να δει την υλικότητα του κόσμου ως δώρο και όχι ως περιουσιακό κτήμα. Αυτή η στρεβλή κατάσταση είναι, σύμφωνα με την Ορθόδοξη Εκκλησία, απότοκο της πτωτικής κατάστασης στην οποία έχει περιέλθει ο άνθρωπος μέσα στην ιστορία. Είναι αυτή ακριβώς «η αμαρτία του Αδάμ» που αποξενώνει τον άνθρωπο, αρχικά από τον Θεό και στη συνέχεια, όπως είναι φυσικό, από τους υπόλοιπους ανθρώπους και τον κόσμο. Τις συνέπειες αυτής της διάσπασης, βιώνουν περισσότερο από κάθε άλλο το φυσικό περιβάλλον και οι φτωχοί του κόσμου. Κατά μία άποψη (Ecumenical Patriarch Bartholomew, 2018, σ. 52), τα ζητήματα της περιβαλλοντικής κρίσης και της οικονομικής ανισότητας είναι αλληλένδετα. Η εκμετάλλευση των φυσικών πόρων

της γης σε εξαντλητικό βαθμό και η μόλυνση του περιβάλλοντος στο όνομα της παγκόσμιας οικονομικής ανάπτυξης, αποτυπώνουν με τον πλέον βίαιο τρόπο την επικράτηση του φιλάργυρου πνεύματος και την ειδωλολατρική απολυτοποίηση της φύσης, ως μηχανής παραγωγής κέρδους. Συναφή αίτια οδηγούν και στην εξαθλίωση των φτωχών, με το ΠΣΕ να κάνει λόγο για «μοιραία διαπλοκή της παγκόσμιας δημοσιονομικής, κοινωνικο-οικονομικής, κλιματικής και οικολογικής κρίσης που συνοδεύεται σε πολλά μέρη του κόσμου από τα δεινά του λαού και τον αγώνα τους για επιβίωση» (Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών, 2012, σ. 4 § 10).

Απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα, η Εκκλησία προβάλλει την ανθρωπολογική της διδασκαλία, για να προσφέρει μία εναλλακτική προσέγγιση στο πρόβλημα της ειδωλοποίησης του πλούτου και της παντός είδους εκμετάλλευσης στο βωμό του κέρδους. Ο άνθρωπος, σύμφωνα με τη χριστιανική ανθρωπολογία, δεν βρίσκεται σε αντιθετική σχέση με την υπόλοιπη δημιουργία (κόσμος, φυσικό περιβάλλον, υλικά αγαθά), αλλά τοποθετείται σε εξέχουσα θέση εντός της, ως κατ' εικόνα δημιούργημα του Τριαδικού Θεού. Προικισμένος από τον Δημιουργό με ελευθερία, καθίσταται οικονόμος της κτίσης, αποτελώντας ταυτόχρονα αναπόσπαστο κομμάτι της. Ως διαχειριστής του κόσμου, ο άνθρωπος κινείται σε δύο διαστάσεις: α) την ευχαριστιακή και β) την ασκητική (Ecumenical Patriarch Bartholomew, 2018, σ. 46). Η πρώτη, αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον Θεό και στον τρόπο που ο άνθρωπος εκφράζει την ευγνωμοσύνη του προς Αυτόν. Μέσω του ευχαριστιακού πνεύματος, η Εκκλησία υπενθυμίζει ότι ο κόσμος και όλα όσα βρίσκονται μέσα του, έχουν δωριστεί στην ανθρωπότητα από τον Θεό και δεν αποτελούν ατομική ιδιοκτησία κανενός. Η κατεξοχήν έκφραση της ευγνωμοσύνης προς τον Θεό για όσα δωρίζει στον άνθρωπο, πραγματοποιείται στο μυστήριο της Θείας Ευχαριστίας. Εκεί, όπως μαρτυρούν και τα λειτουργικά κείμενα της Εκκλησίας⁵³, ο άνθρωπος «μεταφέρει [...] τον ίδιο τον εαυτό του, την έμπρακτη σχέση του με το φυσικό περιβάλλον, τις σχέσεις του με τους άλλους», επιβεβαιώνοντας ότι δεν χρησιμοποιεί τα υλικά αγαθά που του έχουν δοθεί ιδιοτελώς, «για την ικανοποίηση της ατομικής αυτοτέλειας και επιβίωσής του, αλλά τ[α] αναφέρει στον Δημιουργό του» (Ζηζιούλας, 1992; Γιαγκάζογλου, 2011, σσ. 34-35). Γι' αυτό, όπως έχει επισημανθεί από σύγχρονους ορθόδοξους ιεράρχες και θεολόγους, ο άνθρωπος

⁵³ Βλ. την Ευχή της Αγίας Αναφοράς: «Τὰ σὰ ἐκ τῶν σῶν σοὶ προσφέρομεν κατὰ πάντα καὶ διὰ πάντα».

λειτουργεί όχι τόσο ως οικονόμος ή διαχειριστής της κτίσης, αλλά ως ιερέας της, αφού καλείται διαρκώς να την προσφέρει πίσω στον Θεό, κατά μίμηση του ιερέα που προσφέρει το ψωμί και το κρασί στη Θεία Ευχαριστία (Ζηζιούλας, 1992, σ. 120; Χρυσανγής, 2018, σ. 271).

Η δεύτερη διάσταση, η ασκητική, αναφέρεται στη σχέση του ανθρώπου με την κτίση και τα υλικά αγαθά καθαυτά. Εφόσον τα αγαθά του κόσμου χαρίζονται στην ανθρωπότητα από τον Θεό, η κατάχρησή τους από έναν άνθρωπο ή από μία ομάδα ανθρώπων (π.χ. δισεκατομμυριούχοι) αποτελεί παρά φύσιν κατάσταση. Το ασκητικό πνεύμα, σε αυτό το πλαίσιο, ερμηνεύεται ως κλίση (και κλήση) για αυτοσυγκράτηση και αυτοέλεγχο στη χρήση των αγαθών, με σκοπό το μοίρασμά τους με όλους τους ανθρώπους (Ecumenical Patriarch Bartholomew, 2018, σ. 46). Αυτό στην πράξη σημαίνει ότι, από χριστιανικής πλευράς, τα υλικά αγαθά και ο πλούτος νοηματοδοτούνται στη σχέση του ανθρώπου με τους συνανθρώπους του και όχι από την επιθυμία του για κατανάλωση ή την αγοραστική του ικανότητα. Πρόκειται, επομένως, για ποιοτική και όχι ποσοτική προσέγγιση των αγαθών, όπου σημασία δεν έχει το «πόσο» αλλά το «πώς». Όταν τα αγαθά του κόσμου αξιοποιούνται οικονομικά και ο άνθρωπος δεν περιορίζεται στην κάλυψη των δικών του – πολλές φορές επίπλαστων – ατομικών αναγκών, αλλά κοινωνεί όσα δημιουργήθηκαν από τον Θεό με τους υπόλοιπους ανθρώπους, τα πάντα αποκαθίστανται στην αρχική τους κατάσταση, σύμφωνα με το Θείο Θέλημα (Ecumenical Patriarch Bartholomew, 2018, σ. 48).

Ταυτόχρονα, η χριστιανική μαρτυρία δεν περιορίζεται – ή δεν νοείται να περιορίζεται – στην εκ του ασφαλούς θεωρητική καταγγελία των κακώς κειμένων του σύγχρονου κεφαλαιοκρατικού συστήματος και την από άμβωνος ηθικοθρησκευτική διδασκαλία. Η ίδια η αποστολή της Εκκλησίας δικαιώνεται και ολοκληρώνεται μέσω του φιλανθρωπικού και κοινωνικού της έργου μέσα στον κόσμο (Αυγουστίδης, 2015, σ. 42). Πρόκειται για μία διαπίστωση που, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έλκει την προέλευση της από την πρώτη Εκκλησία, όπου πίστη και έργα ήταν άρρηκτα συνδεδεμένα και η πρώτη αποδεικνυόταν και επαληθευόταν από τα τελευταία (βλ. Ιακ. 2, 14-17). Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της Εκκλησίας της Ελλάδος, στην περίοδο της οικονομικής κρίσης. Βλέποντας την κρίση όχι μόνο ως ένα καθαρά χρηματοπιστωτικό γεγονός, αλλά ως μία βαθύτερη κατάσταση ασθενείας, η Εκκλησία είδε και βλέπει στο πρόσωπο όσων επηρεάστηκαν από την κρίση τους

αδελφούς, οι οποίοι δεν έχουν ανάγκη μόνο από πίστη, αλλά και από έργα. Η συνέχεια και η συνέπεια ως προς την ευαγγελική εντολή της αγάπης και της φιλανθρωπίας, εκφράστηκε μέσα από τη δράση των φιλανθρωπικών δομών της Εκκλησίας και, ειδικότερα, από τα γεύματα αγάπης, τα οποία έφτασαν τα 10.000 γεύματα ημερησίως μόνο στην Αρχιεπισκοπή Αθηνών και τα 250.000 (εκτός των Κυριακών) συνολικά στην Ελλάδα, στο απόγειο της οικονομικής κρίσης το 2013 (Makris & Bekridakis, 2013, σ. 122). Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι η βοήθεια που προσφέρει η Εκκλησία σε όσους έχουν ανάγκη, προέρχεται από το υστέρημά της και στηρίζεται στην ανιδιοτελή προσφορά των μελών της. Το γεγονός αυτό επαληθεύεται από τον αντίκτυπο που έχει η κρίση στην ίδια την Εκκλησία. Συγκεκριμένα, σημειώνεται ότι τα μειωμένα έσοδα, οι ελαττωμένες δωρεές, η ανεπαρκής κρατική στήριξη, τα αυξανόμενα έξοδα και η φορολογία, έχουν οδηγήσει την ελλαδική Εκκλησία σε μείωση των λειτουργικών εξόδων της, προς όφελος του φιλανθρωπικού της έργου (Molokotos-Liederman, 2016, σ. 43).

Σε αυτό το σημείο, είναι χρήσιμη η επισήμανση, η οποία γίνεται από ορισμένους θεολόγους, έτσι ώστε η χριστιανική φιλανθρωπία να μην εκπίπτει σε απλό κοινωνικό ακτιβισμό. Η συνδρομή της Εκκλησίας προς τους φτωχούς και τους καταπιεσμένους αυτού του κόσμου, οφείλει, εκτός από την προσωρινή ανακούφιση, να στοχεύει στην καταγγελία και την εξάλειψη των δομών που αναπαράγουν την αδικία, την εκμετάλλευση και την ανισότητα. Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Πέτρος (1993, σσ. 115-116), ο σύγχρονος άνθρωπος δεν αντιμετωπίζει μόνο προβλήματα υλικής φύσεως, αλλά και προβλήματα ταυτότητας, ελευθερίας, αυτοπραγμάτωσης και αυτονομίας, εξαιτίας του οικονομικού συστήματος. Συνεπώς, η αληθινή δικαιοσύνη δεν μπορεί να αναζητείται σε ακτιβιστικές δράσεις ή ηθικές και κοινωνικές θεωρίες, αλλά πρωτίστως στη θεολογική θεώρηση της εσωτερικής κατάστασης του ανθρώπου (Κορναράκης, 2011, σ. 121). Το να καλύπτεται μόνο η υλική πτυχή της φτώχειας είναι μεν αναγκαίο, αποτελεί δε προσωρινό μέσο, το οποίο συχνά χρησιμοποιείται και ως μέσο εξιλέωσης από τους κατέχοντες τον πλούτο. Αυτό που έχει σημασία, θεολογικά, είναι η αλλαγή έναντι της συντήρησης. Η Εκκλησία δεν είναι άλλη μία κοινωνική οργάνωση ανάμεσα σε πολλές άλλες, αλλά το Σώμα εκείνο που, ενώ δεν ανήκει σε αυτόν τον κόσμο, προέρχεται από αυτόν και προσβλέπει στη μεταμόρφωσή του (βλ. Ιω. 15, 18-19· 18, 36-37· Β' Κορ. 5, 17· Β' Πέ. 3, 13).

Βέβαια, αποτελεί αδιαμφισβήτητη αλήθεια ότι επί μακρόν, οι περισσότεροι θεολογικοί και εκκλησιαστικοί κύκλοι, ενώ προωθούσαν τη φροντίδα για τους φτωχούς, απέφευγαν να ασκήσουν κριτική στο νομικό πλαίσιο και τις κοινωνικές δομές που συντηρούν τη φτώχεια (Hamalis, 2018, σ. 164), υπό το φόβο πιθανής ιδεολογικοποίησης της χριστιανικής διδασκαλίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στο χώρο της ορθόδοξης ακαδημαϊκής θεολογίας αποτελεί ο Παναγιώτης Μπρατσιώτης, ο οποίος διαχωρίζει τη διδασκαλία του Χριστού και των Πατέρων από οποιοδήποτε κοινωνικό αίτημα για αλλαγή (Γαζή, 2004, σσ. 43-46). Η εμπειρία ετερόδοξων θεολογικών ρευμάτων είναι παρόμοια. Ακόμα και το κίνημα της Θεολογίας της Απελευθέρωσης στη Λατινική Αμερική, εν τέλει, καταδικάστηκε από την Καθολική Εκκλησία, με το πρόσχημα της μετατροπής του ευαγγελικού μηνύματος σε μαρξιστικό ιδεολόγημα, παρά το γεγονός ότι, στον πυρήνα της, η Θεολογία της Απελευθέρωσης εμπνέεται από το απελευθερωτικό μήνυμα της Βίβλου (Boff & Boff, 1987; Γκουτιέρρες, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, με τις συνέπειες της παγκοσμιοποιημένης οικονομίας να μην αφήνουν πλέον περιθώρια αδιαφορίας, πολλοί θεολόγοι και ιεράρχες εστιάζουν εκ νέου στην απελευθερωτική και μεταμορφωτική διάσταση της χριστιανικής διδασκαλίας. Η κριτική απέναντι στις κοινωνικές δομές και τις πολιτισμικές τάσεις που ευθύνονται για τον ανθρώπινη εξαθλίωση έχει λάβει τέτοιες διαστάσεις, ώστε να υιοθετείται από τα πλέον επίσημα χείλη και όργανα της Εκκλησίας. Σε ένα από τα μηνύματα των προκαθημένων των Ορθοδόξων Εκκλησιών τονίζεται ότι «αντί του συσχηματισμού προς τα παγκόσμια είδωλα της ισχύος, της πλεονεξίας και της φιληδονίας, εξαιρούμεν την αποστολήν μας να μεταμορφώσωμεν τον κόσμο, εφαρμόζοντες τας αρχάς της δικαιοσύνης, της ειρήνης και της αγάπης»⁵⁴. Η θέση αυτή εκφράζεται με μεγαλύτερη σαφήνεια και περισσότερες λεπτομέρειες και από την Πανορθόδοξη Σύνοδο του 2016, όπου σημειώνεται ότι η οικονομία δεν αρκεί να διέπεται από θεωρητικά ηθικές αρχές, αλλά οφείλει να υπηρετεί πρωτίστως τον άνθρωπο⁵⁵. Την ίδια στιγμή, παρόμοιες απόψεις εκφράζονται σε διαχριστιανικό επίπεδο, μέσω του ΠΣΕ και των επίσημων διακηρύξεών του, τις οποίες

⁵⁴ Μήνυμα της Συνάξεως τῶν Προκαθημένων τῶν Ὁρθοδόξων Ἐκκλησιῶν (Φανάριον, 6-9 Μαρτίου 2014), § 4.

⁵⁵ Ἁγία καὶ Μεγάλη Σύνοδος τῆς Ὁρθοδόξου Ἐκκλησίας, «Ἡ ἀποστολή τῆς Ὁρθοδόξου Ἐκκλησίας ἐν τῷ συγχρόνῳ κόσμῳ» (Κολυμβάρι Χανίων, 18-26 Ἰουνίου 2016), ΣΤ', § 1-5.

προσυπογράφουν και οι Ορθόδοξες Εκκλησίες, ως μέλη του (Keum, 2013, σσ. 6, 13, 39).

Εν κατακλείδι, φαίνεται ότι για την Εκκλησία και τους χριστιανούς της τρίτης μετά Χριστόν χιλιετίας, ο πλούτος και η φτώχεια αποτελούν ζητήματα επίκαιρα όσο ποτέ άλλοτε. Το ζήτημα της ιδιοκτησίας και της άνιση κατανομής του πλούτου σαφώς απασχολεί την Εκκλησία διαχρονικά, ήδη από την εποχή του Χριστού, αλλά και μετέπειτα στην πατερική περίοδο. Εντούτοις, σήμερα, το πρόβλημα της ανισότητας έχει πάρει ευρύτερες διαστάσεις, κυρίως λόγω της απειλής που υφίστανται ο άνθρωπος, το περιβάλλον του και ο πολιτισμός του. Για πρώτη φορά στην ανθρώπινη ιστορία, η εκμετάλλευση κάθε δυνατής πηγής κέρδους μέχρις εσχάτων και η απόλυτη εξαθλίωση σε όλες της τις μορφές, θέτουν ζήτημα επιβίωσης τόσο για εκατομμύρια ανθρώπους, όσο και για τον ίδιο τον πλανήτη. Και όλα αυτά στην εποχή του κράτους δικαίου και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο θεολογικός και εκκλησιαστικός λόγος απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα είναι ξεκάθαρος και πιστός στο ευαγγελικό μήνυμα: η εκμετάλλευση των ανθρώπων και της φύσης με σκοπό το κέρδος, ισοδυναμούν με υποτίμηση του ανθρώπινου προσώπου και αμαρτία έναντι του Δημιουργού, αντίστοιχα. Γι' αυτό και οι χριστιανοί ανήκουν σε αυτούς που έχουν χρέος και ευθύνη όχι μόνο για την καταγγελία της ανά τον κόσμο φτώχειας και ανισότητας, αλλά και για την έμπρακτη καταπολέμησή της (Γιαννουλάτος, 2005, σ. 52). Πρόκειται για ζήτημα ανθρώπινης αξιοπρέπειας, το οποίο πηγάζει απευθείας από την ανθρωπολογική διδασκαλία της Εκκλησίας. Ο άνθρωπος, πλασμένος κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν Θεού και προικισμένος με ελευθερία, δεν νοείται ούτε να προκαλεί ούτε να υφίσταται οποιασδήποτε μορφής υποδούλωση. Κατά συνέπεια, όπως παρατηρείται εύστοχα, «η Εκκλησία καλείται να υπηρετεί την απελευθερωτική αποστολή του Θεού και να είναι έτοιμη να θέσει υπό αμφισβήτηση κάθε είδους δουλεία» (Parathanasiou, 2011, σ. 438). Οι παραπάνω διαπιστώσεις δεν αποτελούν ούτε ρομαντικές παραινέσεις, ούτε ιδεολογικές διακηρύξεις, στερούμενες υπαρξιακού περιεχομένου. Η Ορθόδοξη Εκκλησία καλείται σήμερα, με γνώμονα την εντολή της αγάπης, να υπερασπιστεί την ύψιστη αξία του ανθρώπινου προσώπου και να συνδράμει έμπρακτα στον αγώνα κατά της φτώχειας και της κοινωνικής αδικίας στο όνομα του κέρδους. Μόνο τότε θα έχει εκπληρώσει πλήρως την αποστολή της, καθώς «το πρόβλημα του δικού μου ψωμιού είναι πρόβλημα υλικό, αλλά το πρόβλημα του

ψωμιού των διπλανών, ολόκληρου του κόσμου, είναι πνευματικό και θρησκευτικό πρόβλημα» (Μπερδιάγεφ, 1985, σ. 265).

4.6. Σύνοψη

Η χριστιανική διδασκαλία σχετικά με τον πλούτο και τη φτώχεια δεν καταδικάζει άκριτα τα υλικά αγαθά, αλλά ούτε αδιαφορεί για την ύπαρξη της φτώχειας και της αδικίας μέσα στον κόσμο. Ο πλούτος, ως δωρεά του Θεού στον άνθρωπο, είναι μεν αποδεκτός, αλλά υπό ορισμένες προϋποθέσεις. Όταν αποκτιέται εις βάρος των υπόλοιπων ανθρώπων και γίνεται αυτοσκοπός, τότε δεν υπηρετεί αυτόν που τον κατέχει, αλλά υπηρετείται από αυτόν σαν θεός. Γι' αυτό, η Εκκλησία καταδικάζει διαχρονικά την μανιώδη συσσώρευση των υλικών αγαθών ως μορφή ειδωλολατρίας, η οποία διαταράσσει τις σχέσεις ανθρώπου-Θεού και ανθρώπου-συνανθρώπου. Αποτέλεσμα αυτής της διατάραξης είναι η ανισότητα, που υπάρχει στον κόσμο από την εποχή των Πατριαρχών του Ισραήλ μέχρι σήμερα. Συνεπώς, για την Ορθόδοξη Θεολογία το πρόβλημα είναι κυρίως ηθικό και ανθρωπολογικό, παρά κοινωνικό ή ταξικό. Σήμερα, ωστόσο, η ανισότητα λαμβάνει μεγαλύτερες διαστάσεις, εφόσον απειλείται τόσο η ζωή εκατομμυρίων ανθρώπων, όσο και το ίδιο το φυσικό περιβάλλον που τους φιλοξενεί. Σε αυτό το πλαίσιο, η Εκκλησία διακηρύσσει την επιτακτική ανάγκη για επαναπροσδιορισμό των αξιών, σύμφωνα με τη χριστιανική διδασκαλία περί αγάπης προς τον πλησίον και διαχείρισης του κόσμου και των αγαθών ιερατικά. Ταυτόχρονα, η συνδρομή προς όσους έχουν ανάγκη και η καταπολέμηση κάθε μορφής αδικίας αποτελούν – ή οφείλουν να αποτελούν – καθήκον κάθε χριστιανού, κατά το πρότυπο του ίδιου του Χριστού. Το κάλεσμα και η προτροπή του Χριστού για εγκατάλειψη των υλικών αγαθών και υιοθέτηση της πνευματικής φτώχειας, αναφέρεται ακριβώς στην αποκόλληση από το «φρόνημα τῆς σαρκὸς» (Ρωμ. 8, 6) και στη συμπαράταξη με όσους πεινούν και διψούν για τη δικαιοσύνη (Μτ. 5, 6). Μόνο τότε ο άνθρωπος καθίσταται πραγματικά κοινωνός των θείων δώρων και πλούσιος εν Χριστώ.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 – ΠΡΟΤΑΣΗ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΕΠΙΜΑΧΩΝ ΖΗΤΗΜΑΤΩΝ ΣΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

5.1. Ο επίμαχος χαρακτήρας του πλούτου και της φτώχειας στη ΘΕ

Όσα αναλύονται στα παραπάνω κεφάλαια της παρούσης εργασίας, καθιστούν τον πλούτο και τη φτώχεια επίμαχα για τη ΘΕ, για μία σειρά από λόγους. Αρχικά, φαίνεται ότι οι ίδιοι οι μαθητές παρουσιάζουν αντιφατικές στάσεις απέναντι στο χρήμα και τα υλικά αγαθά, γεγονός που επαληθεύεται ερευνητικά. Η έρευνα που διεξήχθη, δείχνει ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον πλούτο αποσπασματικά, χωρίς να είναι σε θέση να συνδέσουν τη χρησιμότητα των υλικών αγαθών με τη διαχείριση των χρημάτων. Αυτό φαίνεται από τις διαφορές στις απαντήσεις τους για την ιεράρχηση των αναγκών και τη διαχείριση ενός χρηματικού ποσού, αντίστοιχα. Επίσης, όπως αναφέρθηκε, φαίνεται να απουσιάζουν από τη σκέψη των μαθητών οι ηθικές πτυχές του πλούτου και της φτώχειας, εφόσον η διαχείριση των χρημάτων από την πλευρά τους δεν συνάδει ούτε με την έννοια του μέτρου, ούτε με την προάσπιση του γενικού συμφέροντος όσων έχουν ανάγκη. Έτσι, τίθεται ένα πρώτο ζήτημα περί του τρόπου διδασκαλίας του πλούτου και της φτώχειας στη ΘΕ, στη βάση του θρησκευτικού γραμματισμού των μαθητών, ούτως ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύουν τον πλούτο και τη φτώχεια και θρησκευτικά.

Βέβαια, η μονόπλευρη κατανόηση των φαινομένου του πλούτου από τους μαθητές αποτελεί σύμπτωμα της γενικότερης τάσης που επικρατεί στην κοινωνία, ειδικά αν λάβει κανείς υπόψιν τις κοινωνικές αντιφάσεις που δημιουργεί και συντηρεί το σύγχρονο οικονομικό σύστημα. Σε έναν κόσμο που από τη μία επικρατεί το καταναλωτικό ιδεώδες και από την άλλη η οικονομική και κοινωνική ανισότητα οξύνονται ολοένα και περισσότερο, είναι αναμενόμενο η συζήτηση περί πλούτου και φτώχειας να περιορίζεται σε οικονομικές και υλικές παραμέτρους. Άλλωστε, όπως φαίνεται από την ανασκόπηση στο αντίστοιχο κεφάλαιο, ο ορισμός του πλούτου και της φτώχειας και τα αίτια της ανισότητας απασχολούν την ίδια την ερευνητική κοινότητα ευρύτερα, εδώ και δεκαετίες. Το ζήτημα, ωστόσο, λαμβάνει και ηθική διάσταση, η οποία αποσιωπάται στις περισσότερες κοινωνικές και οικονομικές μελέτες. Η λογική που διέπει τη σύγχρονη βιβλιογραφία επί του θέματος, επικεντρώνεται σε μία αφηρημένη έννοια της ισότητας, η οποία διακηρύσσει την

ανάγκη για εξάλειψη των οικονομικών ανισοτήτων, χωρίς να υπεισέρχεται στα βαθύτερα ηθικά αίτια που τις γεννούν και τις συντηρούν. Το ζήτημα γίνεται ακόμα πιο περίπλοκο, όταν, ταυτόχρονα με την επιταγή για εξάλειψη της ανισότητας, το σύγχρονο κοινωνικο-οικονομικό σύστημα προβάλλει ως μία από τις κυρίαρχες αξίες του τη συνεχή ανάπτυξη μέσω του διαρκούς ανταγωνισμού.

Σε αυτή την αντίφαση η θεολογία έχει να προτείνει μία εναλλακτική θεώρηση για τον πλούτο και τη φτώχεια, η οποία πηγάζει από τη βιβλική και πατερική διδασκαλία και τη σύγχρονη θεολογική σκέψη. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, οι οικονομικές σχέσεις δεν είναι απρόσωπες, αλλά διαμορφώνονται συν τοις άλλοις και από την προσωπική στάση του κάθε ανθρώπου απέναντι στον πλούτο και τα υλικά αγαθά. Η οικονομική ανισότητα μπορεί να οφείλεται κατά κύριο λόγο στον τρόπο λειτουργίας του εκάστοτε συστήματος, οι ρίζες της, όμως, εντοπίζονται στις παρά φύσιν καταστάσεις της εκμετάλλευσης και της φιλαργυρίας. Συνεπώς, ο κάθε άνθρωπος φέρει ευθύνη στο μέτρο που εγκλωβίζεται στην εγωιστική συσσώρευση υλικού πλούτου, αδιαφορώντας για τις ανάγκες των διπλανών του. Πρόκειται, επομένως, για ένα θέμα που απασχολεί σε μεγάλο βαθμό τη ΘΕ, εφόσον αποτελεί πρωτίστως ζήτημα πνευματικού και ηθικού προσανατολισμού. Πολύ περισσότερο, ο πλούτος και η φτώχεια στη ΘΕ λαμβάνουν ανατρεπτικό χαρακτήρα, εφόσον παρουσιάζεται στους μαθητές ένα παράδειγμα αντίθετο στο σημερινό οικονομικό πνεύμα. Πόσο εύκολο είναι για έναν σύγχρονο μαθητή να αποδεχθεί ή τουλάχιστον να λάβει σοβαρά υπόψιν του μία διδασκαλία που προβάλλει την απαγκίστρωση από τα πλούτη και την υιοθέτηση του πνεύματος της φτώχειας, την ίδια ώρα που σε όλες τις σφαίρες της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ζωής προωθούνται οι αξίες του εύκολου πλουτισμού και του κέρδους;

Για όλους τους προαναφερθέντες λόγους, ο πλούτος και η φτώχεια θεωρούνται επίμαχα ζητήματα στη ΘΕ. Μέχρι τώρα, βέβαια, δεν υπάρχει ανάλογη διδακτική προσέγγιση στα Θρησκευτικά. Γι' αυτό, παρακάτω προτείνεται η διδασκαλία του εν λόγω θέματος ως επίμαχου, σύμφωνα με τις ευρωπαϊκές πρακτικές, καθώς και ένα μοντέλο για την επιμόρφωση των θεολόγων-εκπαιδευτικών, με βάση τα πορίσματα μίας πιλοτικής εφαρμογής.

5.2. Η διδακτική προσέγγιση του πλούτου και της φτώχειας στη ΘΕ: μία πρόταση

Η σύγχρονη διεθνής βιβλιογραφία σχετικά με τη διδακτική των επίμαχων ζητημάτων, προκρίνει τον διάλογο και την ισότιμη εξέταση όλων των απόψεων επί του εκάστοτε θέματος, ως την πλέον κατάλληλη προσέγγιση (Hess & Posselt, 2002; Hess, 2009). Σε αυτό το πλαίσιο, η σφαιρική προσέγγιση ενός επίμαχου ζητήματος θεωρείται όχι μόνο δυνατή, αλλά και αναγκαία, ούτως ώστε οι μαθητές αφενός να αποκτούν τις απαραίτητες ακαδημαϊκές γνώσεις και αφετέρου να τις αξιοποιούν για την επίλυση διαφορών και συγκρούσεων στο χώρο του σχολείου και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Μία τέτοια προσέγγιση δεν περιορίζεται στη θεωρητική και συχνά αποκομμένη από την πραγματικότητα ενασχόληση με τα επίμαχα ζητήματα, αλλά θέτει όλες τις απόψεις στο τραπέζι της συζήτησης, ακόμα κι αυτές που ενδεχομένως ενοχλούν ή σοκάρουν την πλειοψηφία. Μόνο έτσι μπορεί να γίνεται λόγος για μία εκπαίδευση που προάγει τις δημοκρατικές αξίες και τη συμβίωση με την ετερότητα (Kerr & Huddleston, 2015).

Παρόμοιες προτάσεις εντοπίζονται και στα σχετικά με τη ΘΕ επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα. Ήδη από το 2006, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει προβεί σε μία σειρά προσεγγίσεων όσον αφορά τη διδασκαλία των θρησκειών στο σχολείο, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνεται και η διαλογική ή διαλεκτική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτό το διδακτικό μοντέλο, ο διάλογος μπορεί να αξιοποιηθεί ως μέσο αποτροπής συγκρούσεων, προωθώντας ταυτόχρονα την ανακάλυψη διαφορετικών αξιών και πεποιθήσεων, την ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού, την απόκτηση ενσυναίσθησης, την έμπρακτη συνεργασία και την υπέρβαση των διαφορών, μέσω της έμφασης στα κοινά στοιχεία των διαφορετικών απόψεων (Raasch, 2007, σσ. 91-92). Επιπλέον, η *Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο* αναφέρεται στην ανοιχτή συζήτηση, «που βασίζεται σε μια πολυδιάστατη θεώρηση, ιδίως όσον αφορά επίμαχα και λεπτά ζητήματα» (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008, σ. 44), συμπεριλαμβανόμενης και της θρησκευτικής διάστασης τέτοιων ζητημάτων. Παράλληλα, η *Σύσταση CM/Rec (2008) 12* προτείνει τη συζήτηση ευαίσθητων ή επίμαχων ζητημάτων «που ενδέχεται να πυροδοτήσει η ετερότητα των θρησκειών και των μη θρησκευτικών πεποιθήσεων» (Council of Europe, 2008, σ. 4; Jackson, 2016, σ. 132), με σκοπό την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Στο πλαίσιο της ελληνικής ΘΕ, η διδακτική προσέγγιση μέσω του διαλόγου μπορεί να αξιοποιηθεί σε μία σειρά από ζητήματα, τα οποία χαρακτηρίζονται επίμαχα, καθώς συνάδει με τους γενικότερους σκοπούς (α) «της γνωριμίας, της κριτικής κατανόησης, του σεβασμού και του διαλόγου μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις»⁵⁶ και (β) της ανάπτυξης κοινότητας μάθησης, «στο πλαίσιο του συνεχούς διαλόγου, της ανάλυσης και βιωματικής εφαρμογής αρχών και αξιών, όπως η ελευθερία, η αγάπη, η δημοκρατία, το δικαίωμα, η ισότητα, η αυτονομία, ο σεβασμός, η αλληλεγγύη, η δικαιοσύνη, η ελπίδα κ.ά.»⁵⁷.

Ειδικότερα, όσον αφορά το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας, η έρευνα έδειξε ότι πρόκειται για ένα θέμα που απασχολεί και προβληματίζει τους μαθητές, τουλάχιστον στις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου. Βέβαια, αντίστοιχες έρευνες στο εξωτερικό δείχνουν ότι παρόμοια ζητήματα αναδύονται ήδη στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Power & Smith, 2016), διευρύνοντας έτσι τον ηλικιακό ορίζοντα εφαρμογής της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων. Ωστόσο, η παρούσα διδακτική πρόταση περιορίζεται στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, εφόσον αντικείμενο της εργασίας και των ερευνητικών εφαρμογών είναι οι μαθητές Γυμνασίου-Λυκείου και οι εκπαιδευτικοί θεολόγοι της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Η δομή των ΠΣ για τα Θρησκευτικά Γυμνασίου και Λυκείου επιτρέπει την ένταξη του ζητήματος του πλούτου και της φτώχειας σε αρκετές από τις θεματικές ενότητες (στο εξής Θ.Ε.) και των έξι τάξεων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε άλλες περισσότερο και σε άλλες λιγότερο. Ορισμένα από τα γενικά θέματα, στα οποία μπορεί να αξιοποιηθεί η διδασκαλία του πλούτου και της φτώχειας ως επίμαχου ζητήματος, είναι τα εξής: η χριστιανική ζωή, ο κόσμος, η κοινωνία και ο άνθρωπος. Παρακάτω, παρουσιάζονται αναλυτικά όλες οι Θ.Ε., των ισχυόντων ΠΣ, στις οποίες θα μπορούσε να ενταχθεί η συζήτηση περί πλούτου και φτώχειας. Παράλληλα παρουσιάζονται οι επιμέρους θεματικές προσεγγίσεις οι οποίες δεν μπορούν να λείπουν από ένα ΑΠΣ που στηρίζεται στην Ορθόδοξη θεολογία.

Πιο αναλυτικά, για το Γυμνάσιο προτείνονται οι παρακάτω Θ.Ε.:

⁵⁶ Φ.Ε.Κ. Β' 2104/19.06.2017, «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο», σ. 21049.

⁵⁷ Φ.Ε.Κ. Β' 2105/19.06.2017, «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου», σ. 21156.

- Πώς ζουν οι χριστιανοί; Η νέα ζωή στην Εκκλησία (Α' Γυμνασίου, Θ.Ε. 3): συζήτηση με αφορμή τα κρίσιμα ερωτήματα της ζωής (Ο άνθρωπος ζει μόνο με ψωμί; Η ζωή είναι κτήμα ή δώρο; Η φύση είναι ιδιοκτησία μας;).
- Ποιος είναι ο Θεός των χριστιανών; «Τίνα με λέγουσιν άνθρωποι είναι;» (Β' Γυμνασίου, Θ.Ε. 2): συζήτηση για τον Χριστό ως φτωχό μέσα στον κόσμο και το κήρυγμα του για κοινωνική δικαιοσύνη, πτωχεία του πνεύματος και αποδέσμευση από τα υλικά αγαθά.
- Ποιος είναι ο άνθρωπος; (Β' Γυμνασίου, Θ.Ε. 3): συζήτηση με αφορμή το καθήκον του ανθρώπου για διακονία προς τον πλησίον (φιλανθρωπία) και για το ρόλο του μέσα στην κτίση (βασιλιάς, οικονόμος ή ιερέας;).
- «Πού είναι ο Θεός;» Η οδύνη του σύγχρονου κόσμου και το αίτημα της σωτηρίας από το κακό (Γ' Γυμνασίου, Θ.Ε. 4): συζήτηση για τον πλούτο και τη φτώχεια με αφορμή όψεις του κακού, όπως η αδικία, η φτώχεια, η ανεργία, η ανισότητα και η καταστροφή του περιβάλλοντος στο όνομα του κέρδους.
- Ελπίδα και αγώνας για τη μεταμόρφωση της ζωής και του κόσμου (Γ' Γυμνασίου, Θ.Ε. 5): συζήτηση στο πλαίσιο της προσδοκίας των ανθρώπων για μία ιδανική κοινωνία, μακριά από το καταναλωτικό πνεύμα, χωρίς αδικία, με ισότητα και δικαιοσύνη.
- Ερευνητική εργασία/Project: Διερευνώντας τις εμπειρίες μας/Χτίζοντας τον κόσμο μας (Γ' Γυμνασίου, Θ.Ε. 7): ομαδική ερευνητική εργασία στο πλαίσιο του προτεινόμενου θέματος σχετικά με το οικολογικό πρόβλημα, τον οικονομισμό και τις κοινωνικές ανισότητες («Από τον μηδενισμό ενός κόσμου που καταρρέει στην αντίσταση των προσωπικών και πανανθρώπινων αξιών»), παρουσίαση των διαφορετικών πτυχών του ζητήματος από κάθε ομάδα και συζήτηση των συμπερασμάτων.

Αντίστοιχα, για το Λύκειο προτείνονται οι ακόλουθες Θ.Ε.:

- Δικαιώματα (Α' Λυκείου, Θ.Ε. 4.3): ο πλούτος και η φτώχεια σε σχέση με το δικαίωμα για αξιοπρεπή διαβίωση.
- Ισότητα (Α' Λυκείου, Θ.Ε. 4.4): η οικονομική ανισότητα και η διδασκαλία του Χριστιανισμού περί ισότητας των ανθρώπων.
- Ευθύνη (Α' Λυκείου, Θ.Ε. 4.5): η ευθύνη των πιστών απέναντι στην αντιμετώπιση της φτώχειας και της αδικίας.

- Αμαρτία (Α' Λυκείου, Θ.Ε. 5.1): χρήση του πλούτου και της φτώχειας ως εκφάνσεις της αμαρτίας στον κόσμο.
- Αδικία (Α' Λυκείου, Θ.Ε. 5.3): η ταυτόχρονη ύπαρξη πλουσίων και φτωχών ως σύγχρονη μορφή αδικίας και η χριστιανική διδασκαλία επί του θέματος.
- Υποδούλωση/εξάρτηση (Α' Λυκείου, Θ.Ε. 5.5): η προσκόλληση στον πλούτο και τα υλικά αγαθά (καταναλωτισμός) σε βαθμό εξάρτησης και η εναλλακτική προσέγγιση του Χριστιανισμού.
- Ανταμοιβή (Β' Λυκείου, Θ.Ε. 2.2): σύγκριση των σύγχρονων μορφών χρηματικής-υλικής ανταμοιβής με τη θρησκευτική αντίληψη περί θείας ανταμοιβής.
- Οικολογία (Γ' Λυκείου, Θ.Ε. 1.4): η οικονομική πτυχή του οικολογικού προβλήματος και η χριστιανική θέση για την κτίση και το ρόλο του ανθρώπου σε σχέση με αυτή.
- Πλούτος (Γ' Λυκείου, Θ.Ε. 2.1): οι διαφορετικές μορφές πλούτου και φτώχειας, η θέση της κοινωνίας και των ανθρώπων απέναντί τους, και η χριστιανική προσέγγιση ως ανατροπή.
- Εργασία (Γ' Λυκείου, Θ.Ε. 2.2): παρουσίαση των παραδειγμάτων της εργασιακής εκμετάλλευσης, της ανεργίας και της συγκέντρωσης του παραγόμενου πλούτου στα χέρια λίγων.
- Επανάσταση (Γ' Λυκείου, Θ.Ε. 2.4): η χριστιανική επανάσταση ως κατάργηση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων.
- Δικαιοσύνη (Γ' Λυκείου, Θ.Ε. 3.2): η οικονομική ανισότητα ως μορφή αδικίας, η σύγχρονη έννοια του δίκαιου και η χριστιανική διδασκαλία για τη δικαιοσύνη.
- Ευτυχία (Γ' Λυκείου, Θ.Ε. 3.3): η οικονομική κατάσταση του ανθρώπου ως μέτρο της πραγματικής ευτυχίας.
- Μεταμόρφωση (Γ' Λυκείου, Θ.Ε. 3.4): η καταπολέμηση της οικονομικής ανισότητας και της φτώχειας ως βασική πτυχή στον αγώνα του ανθρώπου για μεταμόρφωση του κόσμου.

Αναφορικά με τις παραπάνω θεματικές και διδακτικές ενότητες, αλλά και σε οποιαδήποτε περίπτωση ΠΣ που βασίζονται στην Ορθόδοξη θεολογία και τον διάλογό της με τον σύγχρονο πολιτισμό, οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί μπορούν να

αξιοποιήσουν μία μεγάλη ποικιλία από κείμενα, τόσο γραπτά όσο και πολυτροπικά, μεταξύ των οποίων τα εξής:

| ΚΕΙΜΕΝΑ | ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΥΛΙΚΟ |
|---|--|
| Αγία Γραφή | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Παλαιά Διαθήκη</i> (Λευ. 25. Σειρ. 13, 15-26· 14, 11-19. Ησ. 49, 8-15. Ιερ. 5, 26-28. Ιεζ. 18, 5-9). - <i>Καινή Διαθήκη</i> (Μτ. 5, 3· 6, 19-21. Λκ. 6, 20-26· 16, 19-31· 18, 18-30. Πράξ. 4, 32-37· Ιακ. 1, 9-11· 2, 1-13· 5, 1-6). |
| Πατέρες και Εκκλησιαστικοί Συγγραφείς | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Έπιστολή Πρὸς Διόγνητον</i>, PG 2, 1167-1186. - Βασιλείου τοῦ Μεγάλου, <i>Όμιλία εἰς τὸ «Καθελῶ μου τὰς ἀποθήκας, καὶ μείζονας οἰκοδομήσω»</i> καὶ <i>περὶ πλεονεξίας</i>, PG 31, 261A-277C. - Τοῦ ἰδίου, <i>Όμιλία πρὸς τοὺς πλουτοῦντας</i>, PG 31, 277D-304C. - Γρηγορίου τοῦ Θεολόγου, <i>Περὶ φιλοπτωχίας</i>, PG 35, 857A-910. - Γρηγορίου Νύσσης, <i>Κατὰ τοκιζόντων</i>, PG 46, 433-452. - Κλήμεντος Ἀλεξανδρέως, <i>Τίς ὁ σωζόμενος πλούσιος</i>, PG 9, 603-652C. |
| Άλλες θρησκευτικές ομολογίες και παραδόσεις | <ul style="list-style-type: none"> - Αποστολική παραίνεση <i>Evangelii gaudium</i>, § 186-216 (Πάπας Φραγκίσκος). - Παπική εγκύκλιος <i>Laudato si'</i> (Πάπας Φραγκίσκος). - <i>Ομολογία της Άκκρα</i> (World Communion of Reformed |

| | |
|----------------------------|---|
| | <p>Churches).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Κοράνιο 2</i>, 254.261-284. - <i>Τα Ανάλεκτα του Κομφουκίου</i>. - <i>Μπαγκαβάτ Γκιτά</i>, κεφ. 3, 12-13. - <i>Νταμαπάντα: τα λόγια του Βούδα</i>, 13, 177. |
| Σύγχρονοι στοχαστές | <ul style="list-style-type: none"> - Γιαννουλάτος, Α. (2005). Οι θρησκείες και η φτώχεια του κόσμου. <i>Σύναξη</i>(94), 41-52. - Γκουτιέρρες, Γ. (2012). <i>Θεολογία της απελευθέρωσης: Προοπτικές</i>. (Θ. Δρίτσας, Επιμ., & Κ. Παλαιολόγος, Μεταφρ.) Αθήνα: Άρτος Ζωής. - Ζιάκας, Γ. Δ. (1986). <i>Ιστορία των Θρησκευμάτων Α': Τα Ινδικά Θρησκευόμενα</i>. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς. - Μπάουμαν, Ζ. (2002). <i>Η εργασία, ο καταναλωτισμός και οι νεόπτωχοι</i>. (Κ. Δ. Γεώργιας, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο. - Παπαθανασίου, Θ. Ν. (2006). <i>Κοινωνική δικαιοσύνη και ορθόδοξη θεολογία: Μία προκήρυξη</i>. Αθήνα: Ακρίτας. - Φρομ, Ε. (1978). <i>Να έχεις ή να είσαι;</i> (Ε. Τζελέπογλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μπουκουμάνης. |
| Επίσημα κείμενα και οδηγοί | <ul style="list-style-type: none"> - Μήνυμα των προκαθημένων των Ορθόδοξων Εκκλησιών (12 Οκτωβρίου 2008), § 8. - Μήνυμα των προκαθημένων των |

| | |
|------------------------------|--|
| | <p>Ορθοδόξων Εκκλησιών (6-9 Μαρτίου 2014), § 4.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Η Αγία και Μεγάλη Σύνοδος, «Η αποστολή της Όρθοδόξου Έκκλησίας εν τῷ συγχρόνῳ κόσμῳ», ΣΤ', § 1-5. - Έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας για τη μέτρηση της φτώχειας και την εξέλιξή της διαχρονικά (World Bank. (2015). <i>A Global Count of the Extreme Poor in 2012: Data Issues, Methodology and Initial Results</i>. Washington, DC: World Bank Group). - Έκθεση του Ο.Η.Ε. με στοιχεία για τη φτώχεια και την αντιμετώπισή της (United Nations. (2018). <i>No Poverty: Why It Matters</i>. New York, NY: United Nations). - Έκθεση της Oxfam με στοιχεία για την παγκόσμια ανισότητα (Oxfam. (2019). <i>Public Good or Private Wealth?</i> Oxford: Oxfam GB). |
| <p>Λογοτεχνία και θέατρο</p> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Πλούτος</i> του Αριστοφάνη. - <i>Ο φιλάργυρος</i> του Μολιέρου. - <i>Ο έμπορος της Βενετίας</i> (W. Shakespeare). - <i>Το ημερολόγιο ενός τρελού</i> (Nikolai Gogol). - <i>Η όπερα της πεντάρας</i> (B. Brecht). |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Η άνοδος και η πτώση της πολιτείας του Μαχαγκόνυ</i> (B. Brecht). - <i>Δεν πληρώνω, δεν πληρώνω!</i> (Dario Fo). - <i>Πείνα</i> (Knut Hamsun). - <i>Το βιβλίο της φτώχειας και του θανάτου</i> (R. M. Rilke). - <i>Οι Χαλασοχώρηδες</i> (Αλ. Παπαδιαμάντης). - <i>Ο φτωχούλης του Θεού</i> (Ν. Καζαντζάκης). - «Φτάνουν τα Χριστούγεννα» και «Ύμνος στο Θεό» (B. Brecht). - «Ωδή στη φτώχεια» (P. Neruda). - «Τα χέρια τ' αδειανά» (R. Follereau). - «Μεγάλη φτώχεια» (Γ. Ρίτσος). |
|--|--|

| ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ | ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΟ ΥΛΙΚΟ |
|--|--|
| Φωτογραφικό υλικό και ζωγραφικοί πίνακες | <ul style="list-style-type: none"> - <i>A World of Inequality</i> (Mrutyunjaya Dash). - <i>Christ of the breadlines</i> (Fritz Eichenberg). - <i>Homeless Jesus</i> (Timothy Schmalz). - <i>Les usuriers</i> (Quentin Massys). - <i>Migrant Mother</i> (Dorothea Lange). - <i>Napalm</i> (Banksy). - <i>Shop Until You Drop</i> (Banksy). - <i>The vulture and the little girl</i> (Kevin Carter). |

| | |
|----------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Unequal Scenes</i> (Johnny Miller). - <i>Το σκάκι των τάξεων</i> (Quino). - Έργα του Pawel Kuczynski. |
| Μουσική | <ul style="list-style-type: none"> - Ferrari (Snik). - Άννα μην κλαις (Θ. Μικρούτσικος). - Αν είσαι Θεός (Αφοί Κατσιμίχα). - Εν κατακλείδι (Π. Σιδηρόπουλος). - Θάλασσά μου σκοτεινή (Ν. Πορτοκάλογλου). - Ναι τα λεφτά (Sin Boy). - Πολυκατοικίες (ΛΕΞ). - Του Κόσμου οι Λαοί (Κοινοί Θνητοί). |
| Κινηματογράφος | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Ιστορία μιας κάλπικης λίρας</i> (Γ. Τζαβέλλας). - <i>Slumdog Millionaire</i> (D. Boyle). - <i>Shoplifters</i> (Hirokazu Kore-eda). - <i>Parasite</i> (Bong Joon-ho). - <i>Αλληλεγγύη: Το αντίδοτο στη Φτώχεια</i> (Στ. Κούλογλου). - <i>Agora</i> (Γ. Αυγερόπουλος). - <i>New ways of looking at poverty</i> (World Bank). - Βίντεο και αφιερώματα σχετικά με το φιλανθρωπικό έργο της Εκκλησίας («Αποστολή», «Κιβωτός του Κόσμου», «Ο φάρος του κόσμου»). |

Το παραπάνω υλικό είναι ενδεικτικό του ζητήματος και σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να χαρακτηριστεί εξαντλητικό. Ορισμένα από τα κείμενα, μάλιστα, προτείνονται ήδη από τα ΠΣ των Θρησκευτικών. Ωστόσο, πέρα από το διδακτικό

υλικό το οποίο μπορούν να αξιοποιήσουν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί, έχει σημασία να συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους στη συζήτηση επίμαχων ζητημάτων, όπως ο πλούτος και η φτώχεια στο πλαίσιο της ΘΕ, ώστε να είναι σε θέση να υιοθετούν κάθε φορά την αντίστοιχη στάση, ανάλογα με τη δυναμική της τάξης, τα επιχειρήματα των μαθητών και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που θέτουν (σ.σ. οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί).

Από την άλλη, όσον αφορά τις διδακτικές προσεγγίσεις που οι εκπαιδευτικοί έχουν στη διάθεση τους, η σχετική βιβλιογραφία διακρίνει έξι βασικές στρατηγικές διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων (Stradling, 1984, σσ. 112-113; QCA, 1998; Fiehn, 2005; Kerr & Huddleston, 2015, σ. 16):

- Προσωπική δήλωση: ο εκπαιδευτικός κάνει γνωστές τις προσωπικές του πεποιθήσεις στη διάρκεια της συζήτησης.
- Ουδέτερη στάση: ο εκπαιδευτικός δεν εκφράζει τις προσωπικές του απόψεις και τα πιστεύω του, αλλά περιορίζεται στον συντονισμό της συζήτησης.
- Ισορροπημένη προσέγγιση: ο εκπαιδευτικός φροντίζει ώστε να παρουσιαστεί μεγάλη ποικιλία εναλλακτικών απόψεων για το θέμα, με όσο πιο πειστικό τρόπο γίνεται, χωρίς να αποκαλύπτει τη δική του οπτική.
- Ο δικηγόρος του διαβόλου: ο εκπαιδευτικός παίρνει το μέρος της αντίθετης άποψης από αυτήν που εκφράζεται από τα μέλη της ομάδας.
- Σύμμαχος: ο εκπαιδευτικός υποστηρίζει τη θέση ενός μέλους ή μέρους της ομάδας, συνήθως της μειοψηφίας και μένει σε αυτή.
- Επίσημη γραμμή: ο εκπαιδευτικός προωθεί την πλευρά που υπαγορεύεται από τις επίσημες αρχές.

Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι κάθε μία από τις παραπάνω διδακτικές στρατηγικές έχει τα θετικά και τα αρνητικά της στοιχεία και γι' αυτό αξιοποιείται πάντα στις κατάλληλες εκπαιδευτικές συνθήκες. Συνεπώς, μία επιπλέον παράμετρος στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων είναι η καλή γνώση του πλαισίου της τάξης και της ποικιλομορφίας των απόψεων και των εμπειριών των μαθητών (Hess, 2009). Παρακάτω, εκτίθενται ορισμένες διδακτικές προτάσεις σχετικά με τη διδασκαλία του πλούτου και της φτώχειας στη ΘΕ, στη βάση των προαναφερθέντων υλικών και προσεγγίσεων.

Διδακτική πρόταση 1

Επίμαχο ζήτημα/Βασικό θέμα: Μπορούν να σωθούν οι πλούσιοι;

Διδακτικό πλαίσιο: Αυτό το ζήτημα μπορεί να ανακύψει σε τάξεις με μαθητές που προέρχονται κυρίως από εύπορες και ευκατάστατες οικογένειες. Τέτοιες περιπτώσεις μαθητών συναντώνται κυρίως σε ιδιωτικά σχολεία ή/και σε σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με υψηλό βιοποριστικό επίπεδο. Η επίμαχη διάσταση του πλούτου και της φτώχειας εδώ – το στοιχείο, δηλαδή, που προκαλεί τους μαθητές – είναι η κριτική του Χριστιανισμού απέναντι στον πλούτο και η τοποθέτησή του σε δεύτερη μοίρα, την ίδια στιγμή που σήμερα το χρήμα παρουσιάζεται ως η κινητήρια δύναμη του κόσμου.

Δραστηριότητα 1.1

Τίτλος: Σκέψου, Γράψε, Συζήτησε, Μοιράσου (TWPS)

Διάρκεια: 15-20'

Διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων: Ουδέτερη στάση → περιορίζει την επιρροή του εκπαιδευτικού, δίνει την ευκαιρία σε όλους να εκφραστούν ελεύθερα, αφήνει χώρο για να ακουστούν πολλές απόψεις

Στόχος: Οι μαθητές να αναδεικνύουν κριτήρια σχετικά με το ρόλο του πλούτου στη ζωή των πιστών.

Περιγραφή: Δίνεται στους μαθητές φυλλάδιο με απόσπασμα από την Καινή Διαθήκη, σχετικά με τον κίνδυνο του πλούτου (Λκ. 18, 18-27). Οι μαθητές, αφού το διαβάσουν, καλούνται να σκεφτούν και να σημειώσουν ό,τι τους έκανε εντύπωση από το κείμενο (λέξεις, φράσεις, πρόσωπα κτλ.). Στη συνέχεια, συζητούν για 2-3' με τον/τη διπλανό/ή τους όσα έγραψαν. Αφού τελειώσουν, επιστρέφουν στις θέσεις τους και μοιράζονται με την υπόλοιπη τάξη όσα έγραψαν και συζήτησαν.

Ενέργειες των μαθητών: Οι μαθητές, αρχικά, διαβάζουν και σημειώνουν σιωπηλά ό,τι σκέφτηκαν. Όταν γυρίσουν για να συζητήσουν με τον/ τη διπλανό/ή τους, θα πρέπει να μοιραστούν σύντομα όσα έγραψαν και να ακούσουν προσεκτικά το ζευγάρι τους, χωρίς να το διακόψουν. Στο χρόνο που τους απομένει, μπορούν να βρουν κοινά

στοιχεία στις απαντήσεις τους ή/και να συνδυάσουν τις σκέψεις τους, παράγοντας μία νέα ιδέα. Όταν επιστρέψουν στην ολομέλεια, μπορούν να μοιραστούν όσα είπαν, είτε ως μία συλλογική σκέψη, είτε ο καθένας ξεχωριστά.

Ενέργειες του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός, κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, λειτουργεί υποστηρικτικά, παρέχοντας διευκρινίσεις όσο οι μαθητές δουλεύουν σε ζευγάρια, συντονίζοντας τη συζήτηση στην ολομέλεια και καταγράφοντας τις απόψεις που ακούγονται. Μέσα από τις ερωτήσεις που θέτει στην τάξη, φροντίζει να ακουστούν όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις και τις καταγράφει, χωρίς να τις σχολιάζει ή να αποκαλύπτει τις προσωπικές του απόψεις. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει τις ακόλουθες ερωτήσεις στους μαθητές:

Τι σας έκανε εντύπωση στις συγκεκριμένες λέξεις/φράσεις/πρόσωπα και τις επιλέξατε;

Σε ποιους/τι πιστεύετε ότι αναφέρεται ο Χριστός;

Γιατί ο Χριστός ζητάει από τον άρχοντα να πουλήσει τα υπάρχοντά του;

Πόσο εύκολο θεωρείτε ότι είναι αυτό που ζητάει ο Χριστός από τον άρχοντα;

Η τήρηση των εντολών δεν αρκεί;

Υπάρχει κάποια άλλη λύση στο πρόβλημα;

Υλικά: φύλλο εργασίας με απόσπασμα από την Καινή Διαθήκη, στυλό

Δραστηριότητα 1.2

Τίτλος: Ομαδική επιστολή

Διάρκεια: 30-35'

Διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων: Προσωπική δήλωση → διατηρεί την αξιοπιστία του εκπαιδευτικού, παρέχει διαφάνεια, προωθεί τον σεβασμό των απόψεων

Στόχος: Οι μαθητές να αξιοποιούν τα «εργαλεία» που προσφέρει η χριστιανική διδασκαλία για την αντιμετώπιση της φτώχειας και της ανισότητας.

Περιγραφή: Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη δραστηριότητα ανακοινώνοντας τα εξής: «Επειδή πιστεύω ότι και οι πλούσιοι μπορούν να σωθούν, σκέφτομαι να δώσουμε στον άρχοντα της παραβολής μία δεύτερη ευκαιρία και να τον συμβουλέψουμε. Τι λέτε;». Στη συνέχεια, χωρίζει τους μαθητές σε 4-5 ομάδες (5 άτομα ανά ομάδα, ανάλογα τον αριθμό των μαθητών) και τους δίνει την εξής οδηγία: «Φανταστείτε ότι ο άρχοντας θα πάει να ξανασυναντήσει τον Χριστό αύριο, για συζητήσουν πάλι το ζήτημα της σωτηρίας του. Έχοντας υπόψιν την πρώτη τους συζήτηση, τι θα τον συμβουλεύατε;». Οι μαθητές μπαίνουν στις ομάδες και καλούνται να γράψουν μία σύντομη επιστολή προς τον άρχοντα, στην οποία θα τον συμβουλεύουν τι πρέπει να κάνει για μπει στη Βασιλεία των Ουρανών. Στη διάθεσή τους έχουν από ένα σχετικό κείμενο (Σειρ. 14, 11-19· Ιεζ. 18, 5-9· Ιακ. 2, 14-17· Γρηγορίου του Θεολόγου, *Περί φιλοπτωχίας*· Θ. Παπαθανασίου, *Κοινωνική δικαιοσύνη και ορθόδοξη θεολογία*), για να πάρουν κάποιες ιδέες. Μόλις γράψουν τις επιστολές, οι ομάδες τις εκθέτουν δημόσια, κολλώντας τις στον τοίχο. Κάθε ομάδα περνάει από τις υπόλοιπες και διαβάσει όσα έγραψαν, ενώ μπορούν να κάνουν στον εκπρόσωπο της κάθε ομάδας διευκρινιστικές ερωτήσεις. Στο τέλος, επιστρέφουν στις θέσεις τους για να συζητήσουν όσα έγραψαν και διάβασαν.

Ενέργειες των μαθητών: Οι μαθητές, μπαίνοντας σε ομάδες, καλούνται αρχικά να ορίσουν ρόλους και αρμοδιότητες μεταξύ τους. Αυτές είναι: συντονιστής, εκπρόσωπος, αναγνώστης, γραμματέας και χρονομέτρης. Στη συνέχεια, ο αναγνώστης διαβάσει καθαρά το κείμενο και η ομάδα συζητά για το τι πρέπει να γράψει στην επιστολή. Ο γραμματέας σημειώνει όσα λέγονται και γράφει το τελικό κείμενο της επιστολής. Ο εκπρόσωπος μπορεί να κάνει στον εκπαιδευτικό διευκρινιστικές ερωτήσεις, ενώ ο χρονομέτρης φροντίζει να κρατάει χρόνο και να ενημερώνει σχετικά την ομάδα. Τη συζήτηση και την εργασία των ομάδων ρυθμίζει ο συντονιστής. Αφού ολοκληρώσουν, τα μέλη κάθε ομάδας αναρτούν σε εμφανές σημείο του τοίχου την επιστολή τους. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας παραμένει εκεί, για να απαντήσει σε τυχόν απορίες. Τα υπόλοιπα μέλη περνούν και διαβάζουν όσα έγραψαν οι υπόλοιπες ομάδες. Τελευταίοι διαβάζουν οι εκπρόσωποι. Όταν έχουν διαβάσει όλοι, επιστρέφουν στις θέσεις τους.

Ενέργειες του εκπαιδευτικού: Αφού δώσει τις αρχικές οδηγίες, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να μοιράσει – ή να έχει από πριν μοιράσει – σε κάθε ομάδα: φύλλο εργασίας με σχετικό κείμενο, μία κόλλα χαρτί flipchart, μαρκαδόρους, κενές κόλλες A4, στυλό, χαρτοταινία και ψαλίδι. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, περνάει από κάθε ομάδα διακριτικά και απαντάει σε τυχόν απορίες τους. Επίσης, ενημερώνει τις ομάδες σχετικά με τον εναπομείναντα χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους. Όταν τελειώσουν, περνάει από κάθε ομάδα και διαβάζει τις επιστολές τους. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης μπορεί να θέσει ερωτήματα όπως:

Βρήκατε κοινά στοιχεία με τις υπόλοιπες ομάδες;

Πιστεύετε ότι ο άρχοντας θα ακολουθήσει τις συμβουλές σας;

Μπορούν να συμβούν αυτά σήμερα, στον κόσμο που ζούμε;

Τι καινούργιο μάθατε από αυτή τη δραστηριότητα;

Τελικά μπορούν να σωθούν οι πλούσιοι;

Υλικά: φύλλα εργασίας με αποσπάσματα κειμένων, χαρτί flipchart, μαρκαδόροι, κόλλες A4, στυλό, χαρτοταινία, ψαλίδι

Διδακτική πρόταση 2

Επίμαχο ζήτημα/Βασικό θέμα: Επιτρέπει ο Θεός την αδικία και την ανισότητα;

Διδακτικό πλαίσιο: Σε σχολικά περιβάλλοντα όπου ο μαθητικός πληθυσμός είναι πιο ανομοιογενής και οι μαθητές προέρχονται από μεσαία και κατώτερα κοινωνικά στρώματα, ένα από τα ζητήματα που ενδέχεται να προκύψει είναι η ύπαρξη της ανισότητας και της αδικίας στον κόσμο. Τι έχει να πει η θρησκεία και, πιο συγκεκριμένα, ο Χριστιανισμός γι' αυτά τα φαινόμενα; Τα δικαιολογεί, τα αποσιωπά ή παίρνει σαφή θέση απέναντί τους;

Δραστηριότητα 2.1

Τίτλος: Ποιος, πού, πότε, τι, γιατί;

Διάρκεια: 10-15'

Διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων: Σύμμαχος
→ δίνει φωνή στις «μειοψηφίες» της τάξης, βοηθάει να ληφθούν υπόψιν απόψεις που δεν θα ακούγονταν αλλιώς, συμβάλλει στη συνεργατική μάθηση

Στόχος: Οι μαθητές να διατυπώνουν συλλογισμούς πάνω στο θέμα της ανισότητας, με αφορμή ένα θρησκευτικό έργο.

Περιγραφή: Προβάλλεται μέσω Η/Υ το γλυπτό *Homeless Jesus* του Timothy Schmalz (βλ. Παράρτημα Γ). Αφού οι μαθητές επεξεργαστούν σύντομα την εικόνα, ο εκπαιδευτικός αρχίζει τη συζήτηση, θέτοντας ερωτήματα σχετικά με το πρόσωπο που απεικονίζεται, την κατάσταση του και τους λόγους που τον οδήγησαν σε αυτή. Οι απαντήσεις τους καταγράφονται είτε στον πίνακα είτε σε χαρτί flipchart (στην περίπτωση που ο πίνακας λειτουργεί ως επιφάνεια προβολής).

Ενέργειες των μαθητών: Οι μαθητές παρατηρούν τη φωτογραφία σιωπηλά, χωρίς να χρειάζεται να σημειώσουν κάτι. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, συμμετέχουν σε αυτή, παίρνοντας το λόγο από τον εκπαιδευτικό, ενώ μπορούν να προσθέσουν κάποια διαφορετική σκέψη/άποψη, να ανασκευάσουν κάτι που είπαν νωρίτερα ή να εμπλουτίσουν κάποια από τις υπόλοιπες σκέψεις/απόψεις που ακούστηκαν. Ωστόσο, οφείλουν να σέβονται όσα ακούγονται και να αποφεύγουν να ασκούν κριτική σε ό,τι τους βρίσκει αντίθετους.

Ενέργειες του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός προβάλλει τη φωτογραφία με το γλυπτό και ζητάει από τους μαθητές να την επεξεργαστούν σιωπηλά για 1-2'. Μόλις περάσει το παραπάνω χρονικό διάστημα, ξεκινά τη συζήτηση, ρωτώντας τα εξής:

Τι βλέπετε σε αυτή την εικόνα;

Ποιος μπορεί να είναι αυτός;

Πού βρίσκεται και σε ποια εποχή;

Σε τι κατάσταση νομίζετε ότι βρίσκεται;

Γιατί πιστεύετε ότι βρίσκεται σε αυτή την κατάσταση;

Ποιος ευθύνεται για την κατάστασή του;

Έχετε συναντήσει παρόμοια περιστατικά;

Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, ο εκπαιδευτικός φροντίζει να ακουστούν όσο το δυνατόν περισσότερες απόψεις και στέκεται κυρίως σε εκείνες των πιο «περιθωριοποιημένων» μαθητών, που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα. Επιπλέον, καταγράφει τις απαντήσεις των μαθητών και τις ταξινομεί, ανάλογα με την ομοιότητά τους.

Υλικά: Η/Υ, προβολέας, φωτογραφία του έργου, stand με χαρτί flipchart, μαρκαδόρος

Δραστηριότητα 2.2

Τίτλος: Τροχιά της μάθησης

Διάρκεια: 25-30'

Διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων:

Ισορροπημένη προσέγγιση → αναδεικνύει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα του ζητήματος, αμβλύνει τις πολώσεις, προτείνει νέες οπτικές και λύσεις

Στόχος: Οι μαθητές να διακρίνουν τις διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν για την ανισότητα.

Περιγραφή: Δίνεται στους μαθητές φύλλο εργασίας με σημειωμένα έξι σημεία μίας διαδρομής, την οποία θα πρέπει να ακολουθήσουν. Στη συνέχεια, καλούνται να περάσουν από έξι σημεία μέσα στην τάξη, να διαβάσουν ή/και να δουν ότι είναι αναρτημένο σε κάθε «σταθμό» και να προσπαθήσουν να καταγράψουν τους λόγους για τους οποίους υπάρχει ανισότητα στον κόσμο. Ως σημεία-σταθμοί της διαδρομής προτείνονται τα εξής γραπτά και πολυτροπικά κείμενα: 1^{ος} σταθμός: απόσπασμα από την Παλαιά Διαθήκη (Ιερ. 5, 26-28), συνοδευόμενο από τη φωτογραφία *Migrant Mother* της Dorothea Lange. 2^{ος} σταθμός: απόσπασμα από την Καινή Διαθήκη (Ιακ. 5, 1-6), συνοδευόμενο από σκίτσα του Pawel Kuczynski. 3^{ος} σταθμός: απόσπασμα από την ομιλία *Εἰς τὸ «Καθελῶ μου τὰς ἀποθήκας, καὶ μείζονας οἰκοδομήσω»* καὶ *περὶ πλεονεξίας* του Μ. Βασιλείου (PG 31, 276B-277A), συνοδευόμενο από τη φωτογραφία *The vulture and the little girl* του Kevin Carter. 4^{ος} σταθμός: απόσπασμα

από το Κοράνι (2, 268.275), συνοδευόμενο από τον πίνακα *Les usuriers* του Quentin Massys. 5^{ος} σταθμός: απόσπασμα από το βιβλίο του Γρ. Ζιάκα, *Ιστορία των Θρησκευμάτων Α': Τα Ινδικά Θρησκευματα* (σσ. 272-272, 312), σχετικά με τη αιτιολόγηση της ανισότητας στις ανατολικές θρησκείες, συνοδευόμενο από τον πίνακα *A World of Inequality* του Mrutyunjaya Dash. 6^{ος} σταθμός: στοιχεία από την έκθεση της Oxfam σχετικά με την ανισότητα, συνοδευόμενα από φωτογραφίες του Johnny Miller (*Unequal Scenes*). Στη διάθεσή τους έχουν 10-15'. Όταν ολοκληρώσουν, επιστρέφουν στις θέσεις τους, για να συζητήσουν όσα έγραψαν.

Ενέργειες των μαθητών: Οι μαθητές, σε αυτή τη δραστηριότητα, δουλεύουν ανακαλυπτικά, καθώς καλούνται να μελετήσουν τα κείμενα κάθε σταθμού και να διακρίνουν τις διαφορετικές οπτικές για την ανισότητα. Περνούν από κάθε σταθμό και παραμένουν εκεί για 1-2', όσο χρειάζεται, δηλαδή, για να διαβάσουν-παρατηρήσουν και να σημειώσουν εν συντομία τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά. Όταν επιστρέψουν στις θέσεις τους, μπορούν να μοιραστούν με την υπόλοιπη τάξη όσα έγραψαν.

Ενέργειες του εκπαιδευτικού: Για αυτή τη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να διαμορφώσει το χώρο από πριν και να έχει ήδη αναρτημένα τα κείμενα και τις εικόνες στα αντίστοιχα σημεία. Όσο οι μαθητές διασχίζουν την τάξη, πηγαίνοντας από σταθμό σε σταθμό, περιφέρεται και αυτός διακριτικά ακούγοντας τυχόν απορίες, κάνοντας βοηθητικά σχόλια και φροντίζοντας η «ροή» από σταθμό σε σταθμό να είναι ομαλή και χωρίς συνωστισμό. Όταν τελειώσουν όλοι και επιστρέψουν στην ολομέλεια, ακούει τις απαντήσεις τους και τις καταγράφει στον πίνακα ανά κατηγορία. Στη συζήτηση που ακολουθεί, κάνει τις εξής αναστοχαστικές ερωτήσεις:

Ποιος ευθύνεται τελικά για την ανισότητα;

Τι έχουν να πουν οι θρησκείες για όλα αυτά;

Μπορεί να αλλάξει κάτι και πώς;

Εσείς τι θα προτείνατε να γίνει;

Υλικά: φύλλο εργασίας με οδηγίες για τη διαδρομή, φωτοτυπίες κειμένων, εικόνες (βλ. Παράρτημα Γ), χαρτοταινία, στυλό

Διδακτική πρόταση 3

Επίμαχο ζήτημα/Βασικό θέμα: Ποιος είναι φτωχός και ποιος πλούσιος;

Διδακτικό πλαίσιο: Τις περισσότερες φορές ενδέχεται η τάξη να μην είναι πολωμένη σχετικά με το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται για το θέμα, απλώς δεν τους έχει δοθεί ακόμα η ευκαιρία να το διερευνήσουν. Σε αυτές τις περιπτώσεις έχει σημασία οι μαθητές να έρθουν σε μία πρώτη επαφή με την ορολογία του πλούτου και της φτώχειας, έτσι όπως αυτή νοηματοδοτείται θρησκευτικά και, πιο συγκεκριμένα, στον Χριστιανισμό. Έτσι, το ζήτημα που αναδύεται ως επίμαχο, εδώ, είναι ο επαναπροσδιορισμός των «πλούσιων» και των «φτωχών».

Δραστηριότητα 3.1

Τίτλος: Ρόλος στον τοίχο

Διάρκεια: 20-25'

Διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων: Ο δικηγόρος του διαβόλου → δίνει κίνητρο για συμμετοχή, προκαλεί την πλειοψηφία που συμφωνεί με μία άποψη, αναζωογονεί τη συζήτηση

Στόχος: Οι μαθητές να επαναπροσδιορίζουν το περιεχόμενο του πλούτου και τις φτώχειας, με θρησκευτικά κριτήρια.

Περιγραφή: Ο εκπαιδευτικός αναρτά στον πίνακα δύο χαρτιά του μέτρου με τα περιγράμματα δύο ανθρώπων. Ο ένας είναι ο πλούσιος και ο άλλος ο φτωχός. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ποια πιστεύουν ότι είναι τα χαρακτηριστικά και τα συναισθήματα του καθένα. Ο εκπαιδευτικός σημειώνει έξω από το κάθε περίγραμμα τα χαρακτηριστικά και στο εσωτερικό τα συναισθήματά τους. Στη συνέχεια, διαβάζει απόσπασμα από τους μακαρισμούς των φτωχών και τους ταλανισμούς των πλουσίων (Λκ. 6, 20-26) και ζητάει από τους μαθητές να πουν την άποψή τους σχετικά με το κείμενο. Μόλις ολοκληρωθεί αυτή η πρώτη συζήτηση, ο εκπαιδευτικός καλεί τους μαθητές να σκεφτούν πάλι ένα χαρακτηριστικό και ένα

συναίσθημα για καθένα από τα περιγράμματα, αυτή τη φορά λαμβάνοντας υπόψιν το κείμενο που συζητήθηκε πριν. Αφού γράψουν την κάθε σκέψη σε ένα αυτοκόλλητο χαρτάκι, το κολλούν στο αντίστοιχο περίγραμμα (έξω τα χαρακτηριστικά, μέσα τα συναισθήματα). Στο τέλος, ακολουθεί αναστοχαστική συζήτηση, όπου οι μαθητές συγκρίνουν τις πρώτες τους σκέψεις με τις δεύτερες.

Ενέργειες των μαθητών: Οι μαθητές, σε αυτή τη δραστηριότητα, καλούνται να αντλήσουν στοιχεία από την έως τώρα εμπειρία τους σχετικά με το τι κάνει κάποιον πλούσιο και τι φτωχό. Μετά την ανάγνωση του κειμένου, που συνιστά ένα είδος ανατροπής όσων είπαν, αναμένεται να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους και τις απόψεις τους σχετικά με αυτή την οπτική και να προσδιορίσουν εκ νέου – με βάση τη νέα πληροφορία που έχουν λάβει – τις σκέψεις τους για τους όρους «πλούσιος» και «φτωχός».

Ενέργειες του εκπαιδευτικού: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κεντρικός, καθώς, σε αυτή τη δραστηριότητα, κατευθύνει εξ ολοκλήρου τη συζήτηση, μέσω των ερωτήσεων που θέτει. Επιπλέον, προνοεί για την έγκαιρη προετοιμασία του χώρου (σχεδιασμός και ανάρτηση των περιγραμμάτων) και σημειώνει όσα περισσότερα χαρακτηριστικά και συναισθήματα μπορεί. Οι ερωτήσεις που κάνει σε αυτό το πρώτο στάδιο είναι:

Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα σε αυτούς τους δύο ανθρώπους;

Ποιες μπορεί να είναι οι εξωτερικές τους διαφορές (χαρακτηριστικά);

Ποιες μπορεί να είναι οι εσωτερικές τους διαφορές (συναισθήματα);

Αφού διαβάσει στην τάξη το κείμενο από την Καινή Διαθήκη, ο εκπαιδευτικός ρωτάει τα εξής:

Σας κάνει κάτι εντύπωση σχετικά με αυτό που ακούσατε;

Θα άλλαζε κάτι για τον πλούσιο και τον φτωχό του πίνακα, αν το άκουγαν;

Τι πιστεύετε ότι θα άλλαζε;

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός μοιράζει αυτοκόλλητα χαρτάκια στους μαθητές, για να γράψουν τις νέες τους σκέψεις. Αφού τα κολλήσουν στα περιγράμματα, διαβάζει ενδεικτικά κάποια από αυτά και κάνει τις ακόλουθες ερωτήσεις:

Παρατηρείτε διαφορές σε σχέση με όσα ακούστηκαν στην αρχή;

Τι άλλαξε;

Τελικά, τι σημαίνει πλούτος και φτώχεια για τους ανθρώπους και τι για τον Θεό;

Υλικά: χαρτί μέτρου, χαρτοταινία, μαρκαδόρος, απόσπασμα από την Καινή Διαθήκη, χαρτάκια post-it, στυλό

Δραστηριότητα 3.2

Τίτλος: Μικροί εκπρόσωποι

Διάρκεια: 35-40'

Διδακτική προσέγγιση σύμφωνα με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων: Επίσημη γραμμή → προσδίδει κύρος στον εκπαιδευτικό, προστατεύει τον εκπαιδευτικό από πιθανές αντεγκλήσεις των αρχών, παρουσιάζει τις απόψεις με κατάλληλο και κατανοητό τρόπο

Στόχος: Οι μαθητές να αξιοποιούν τη χριστιανική διδασκαλία στην επίλυση σύγχρονων προβλημάτων.

Περιγραφή: Προβάλλονται στην τάξη βίντεο της Παγκόσμιας Τράπεζας σχετικά με τις διαφορετικές μορφές φτώχειας και τα κατώτερα όριά της, στοιχεία της Oxfam για τα επίπεδα της παγκόσμιας φτώχειας και της ανισότητας, καθώς και οπτικοακουστικό υλικό για τη φιλανθρωπική δράση της Εκκλησίας («Αποστολή», «Κιβωτός του Κόσμου», «Ο φάρος του κόσμου»). Κατά τη διάρκεια της προβολής οι μαθητές σημειώνουν ό,τι θεωρούν σημαντικό ή/και τους κάνει εντύπωση. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός τους χωρίζει σε ομάδες και μοιράζει σε κάθε ομάδα από ένα φύλλο εργασίας, κόλλες A3 και A4, μαρκαδόρους και στυλό. Σε κάθε φύλλο εργασίας αναγράφονται οι εξής οδηγίες: «Ο Ο.Η.Ε. σας προσκαλεί να μιλήσετε στο συνέδριο που οργανώνει με θέμα «Πώς να καταπολεμήσουμε τη φτώχεια;», εκπροσωπώντας την Ελλάδα. Καλείστε να γράψετε έναν σύντομο λόγο 1-2 παραγράφων, όπου θα προτείνετε εναλλακτικούς τρόπους αντιμετώπισης της φτώχειας, με βάση τα βίντεο και τις σημειώσεις σας. Στη διάθεσή σας έχετε και τα παρακάτω στοιχεία – εδώ παρατίθενται επιπλέον βοηθητικά στοιχεία σχετικά με το φιλανθρωπικό έργο της

Εκκλησίας. Σε κάθε ομάδα πρέπει να οριστούν: ένας συντονιστής, ένας αναγνώστης, ένας γραμματέας, ένας χρονομέτρης και ένας εκπρόσωπος-παρουσιαστής. Έχετε 15'». Όταν οι ομάδες ολοκληρώσουν, επιστρέφουν στην ολομέλεια και ο κάθε εκπρόσωπος-παρουσιαστής εκφωνεί τον λόγο της ομάδας του. Στο τέλος, ακολουθεί συζήτηση.

Ενέργειες των μαθητών: Οι μαθητές, αρχικά, δουλεύουν ατομικά παρακολουθώντας το οπτικοακουστικό υλικό και κρατώντας σημειώσεις. Στη συνέχεια, καλούνται να εργαστούν ομαδοσυνεργατικά και να παράγουν πρωτότυπο κείμενο, με βάση όσα είδαν και κατέγραψαν. Επίσης, μοιράζουν ρόλους και αρμοδιότητες εντός της ομάδας, πριν ξεκινήσουν τη συγγραφή. Μοναδικός κανόνας για κάθε ομάδα είναι η υποχρεωτική συμμετοχή όλων στη συζήτηση και τον σχεδιασμό. Μόλις γράψουν το κείμενό τους, το παρουσιάζουν στην τάξη, απαντώντας σε τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις.

Ενέργειες του εκπαιδευτικού: Ο εκπαιδευτικός προετοιμάζει από πριν την τάξη για την προβολή των βίντεο και δίνει τις σχετικές οδηγίες στους μαθητές. Στη συνέχεια, χωρίζει σύντομα τους μαθητές σε ομάδες, ανάλογα με τον αριθμό τους (4-5 ομάδες των 5) και μοιράζει τα απαραίτητα υλικά σε κάθε ομάδα. Κατά τη διάρκεια της ομαδοσυνεργασίας περνάει από κάθε ομάδα διακριτικά και απαντάει σε τυχόν απορίες τους ή/και κάνει διευκρινιστικές παρατηρήσεις. Επίσης, ενημερώνει τις ομάδες σχετικά με τον εναπομείναντα χρόνο που έχουν στη διάθεσή τους. Όταν επιστρέψουν στην ολομέλεια και διαβάσουν όλες οι ομάδες τα κείμενά τους, ο εκπαιδευτικός θέτει τα εξής αναστοχαστικά ερωτήματα:

Παρατηρείτε ομοιότητες ή/και διαφορές μεταξύ των λόγων που εκφωνήθηκαν;

Είναι δυνατό να εφαρμοστεί αυτό που προτείνετε ή όχι, και γιατί;

Μπορείτε να σκεφτείτε άλλους τρόπους αντιμετώπισης της φτώχειας;

Η φιλανθρωπία εκτός Εκκλησίας δεν αρκεί;

Σε τι διαφέρει, τελικά, το φιλανθρωπικό έργο της Εκκλησίας από τις υπόλοιπες φιλανθρωπικές δράσεις;

Υλικά: Η/Υ, προβολέας, ηχεία, φύλλα εργασίας με οδηγίες και βοηθητικά στοιχεία, κόλλες Α3 και Α4, στυλό, μαρκαδόροι

5.3. Ο ρόλος των θεολόγων εκπαιδευτικών

Μία από τις βασικότερες προκλήσεις – αν όχι η βασικότερη – σχετικά με τα επίμαχα ζητήματα, είναι η ίδια η διδασκαλία τους, ο τρόπος, δηλαδή, με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί θα προσεγγίσουν το εκάστοτε ζήτημα. Στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάστηκαν πορίσματα ερευνών στα οποία γίνεται φανερό ότι ο κυριότερος παράγοντας που συντελεί στην ανησυχία των εκπαιδευτικών είναι η έλλειψη σχετικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων. Αυτή η ανεπάρκεια ευθύνεται και για περαιτέρω ενστάσεις, όπως η δυσκολία ή ακόμα και η αποφυγή συζήτησης ενός ευαίσθητου θέματος, υπό τον φόβο ενδεχόμενης αντίδρασης των μαθητών ή εμπλοκής των προσωπικών απόψεων των εκπαιδευτικών στην μαθησιακή διαδικασία.

Οι παραπάνω προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, εντείνονται από το γεγονός ότι καλούνται να διδάξουν κάτι για το οποίο δεν υπάρχει γενική συμφωνία και, ως εκ τούτου, ο κίνδυνος της προκατάληψης στη διδασκαλία του είναι μεγάλος. Για να αποφευχθούν παρόμοιοι κίνδυνοι και να ξεπεραστούν τα εμπόδια, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν μία σειρά από γνώσεις και ικανότητες, που θα τους βοηθήσουν να προσεγγίσουν τα επίμαχα ζητήματα πιο αντικειμενικά και σφαιρικά, και να αντιμετωπίσουν τις οποιεσδήποτε αντιδράσεις των μαθητών αποτελεσματικά, με σκοπό τη διδακτική τους αξιοποίηση. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Kerr & Huddleston, 2015, σ. 25), οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν επίμαχα ζητήματα, οφείλουν να αναπτύξουν τριών ειδών ικανότητες:

α) Προσωπικές: σε αυτές τις ικανότητες περιλαμβάνεται η επίγνωση των πεποιθήσεων και των αξιών των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τον αντίκτυπο που αυτές έχουν στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, καθώς και να μπορούν να κρίνουν πότε είναι εκπαιδευτικά χρήσιμο ή όχι να αποκαλύπτουν τις προσωπικές τους απόψεις πάνω σε κάποιο ζήτημα.

β) Θεωρητικές: οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται ή καλούνται να διδάξουν επίμαχα ζητήματα, οφείλουν να γνωρίζουν και να λαμβάνουν υπόψιν τους την ιδιαίτερη και πολύπλοκη φύση των εν λόγω ζητημάτων. Αυτό συνεπάγεται τη στοιχειώδη, τουλάχιστον, γνώση αφενός των οικονομικών, κοινωνικών, πολιτικών, ιστορικών και ψυχολογικών παραγόντων που εμπλέκονται σε ένα ζήτημα (Stradling, 1984, σ. 3) και

αφετέρου του τρόπου με τον οποίο αναδύονται, προσεγγίζονται και επιλύονται – αν είναι δυνατόν – τα επίμαχα ζητήματα.

γ) Πρακτικές: στις πρακτικές ικανότητες συγκαταλέγονται η αξιοποίηση της κατάλληλης κάθε φορά διδακτικής στρατηγικής, ανάλογα με το θέμα, τη δυναμική και τις ιδιαιτερότητες της τάξης, καθώς και ο σωστός χειρισμός των επίμαχων ζητημάτων με ευαισθησία και ασφάλεια.

Στο πλαίσιο της συζήτησης για τις επάρκειες των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, προτείνεται σε ευρωπαϊκό επίπεδο η διαρκής επιμόρφωση πάνω σε αυτά τα θέματα, με στόχο την κάλυψη των παραπάνω αναγκών. Ο οδηγός του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων αποτελεί ένα χρήσιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς περιέχει ένα πακέτο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών, το οποίο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς από όλο το φάσμα των ανθρωπιστικών μαθημάτων και μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα ευρωπαϊκά σχολικά περιβάλλοντα (Kerr & Huddleston, 2015, σσ. 29-32). Σκοπός του προγράμματος είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν την αξία της συζήτησης επίμαχων ζητημάτων στην τάξη και να αναπτύξει τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την αυτοπεποίθηση τους για μία ασφαλή και αποτελεσματική διδασκαλία.

Στη βάση αυτού του προγράμματος, προτείνεται και η εκπαίδευση θεολόγων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ. Με αφετηρία το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας και τη διδασκαλία του ως επίμαχο ζήτημα, σχεδιάστηκε ένα επιμορφωτικό βιωματικό εργαστήριο, με σκοπό την ανάδειξη της αξίας της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων, όπως ο πλούτος και η φτώχεια, μέσω της ΘΕ (βλ. παρακάτω την πρόταση επιμόρφωσης). Στη συγκεκριμένη πιλοτική εφαρμογή αξιοποιήθηκαν βιωματικές μέθοδοι προσέγγισης ενός επίμαχου ζητήματος, ενώ στον πυρήνα του το πρόγραμμα στηρίχθηκε στη συνεχή συζήτηση και διαπραγμάτευση όλων των απόψεων επί του θέματος. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, ότι το υλικό που χρησιμοποιήθηκε προερχόταν τόσο από τον οδηγό του Συμβουλίου της Ευρώπης, όσο και από το ΠΣ για τα Θρησκευτικά του Λυκείου, γεγονός που δικαιολογεί ακόμα περισσότερο τη θέση των επίμαχων ζητημάτων σε μία σύγχρονη και δημοκρατική ΘΕ. Παρακάτω, παρουσιάζονται τα ερευνητικά συμπεράσματα από την εφαρμογή, τα οποία επιβεβαιώνουν την αξία τόσο της διδασκαλίας επίμαχων

ζητημάτων στη ΘΕ, όσο και την ανάγκη περισσότερων επιμορφωτικών εφαρμογών για τους εκπαιδευτικούς, όπως η προτεινόμενη.

5.4. Η έρευνα στους θεολόγους εκπαιδευτικούς

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας στους θεολόγους εκπαιδευτικούς ήταν να διερευνηθούν οι στάσεις και οι αντιλήψεις τους για τα επίμαχα ζητήματα, τη μέθοδο διδασκαλία τους και την εφαρμογή της από τους ίδιους στο πλαίσιο της ΘΕ.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών για τα επίμαχα ζητήματα;
2. Ποιες είναι οι στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών για τη θέση των επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ;
3. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των θεολόγων εκπαιδευτικών σχετικά με τη θεολογική και παιδαγωγική τους επάρκεια;
4. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων;
5. Ποιες είναι οι στάσεις των θεολόγων εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων ως τέτοιων;

Γενικά στοιχεία και δείγμα της έρευνας

Η έρευνα για τη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ πραγματοποιήθηκε τον Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο του 2019, στο πλαίσιο δύο επιμορφωτικών συναντήσεων για θεολόγους εκπαιδευτικούς⁵⁸. Η πρώτη συνάντηση αποτέλεσε μέρος

⁵⁸ Οι συναντήσεις είχαν τη μορφή βιωματικού εργαστηρίου. Ο τίτλος του ήταν «Διασχίζοντας το μάτι της βελόνας: ξεπερασμένη εντολή ή διαχρονικός τρόπος ζωής;» και η διάρκεια του ανερχόταν στις δύο ώρες (120').

Σκοπός του εργαστηρίου ήταν να αναδειχθεί η αξία της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων, όπως ο πλούτος και η φτώχεια, στον σύγχρονο κόσμο, μέσω της ΘΕ.

Επιμέρους στόχοι ήταν: 1) να προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με την αξία της θεολογικής προσέγγισης σε τέτοια ζητήματα και 2) να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα επίμαχα ζητήματα, τη διδασκαλία τους και την εφαρμογή της από τους ίδιους.

των βιωματικών εργαστηρίων της 3^{ης} Πανελλήνιας Συνάντησης Θεολόγων που την οποία διοργάνωσε ο Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος «ΚΑΙΡΟΣ - για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης» (Ελληνογαλλική Σχολή Ουρσουλινών, Αθήνα, 6-8 Σεπτεμβρίου 2019). Η δεύτερη συνάντηση προγραμματίστηκε έπειτα από πρόσκληση του Γραφείου Πρακτικής-Διδακτικής Άσκησης του Τμήματος Θεολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε θεολόγους εκπαιδευτικούς και πραγματοποιήθηκε στο Café-Πολυχώρο «Myrtillo» (Αθήνα, 1 Οκτωβρίου 2019). Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 33 εκπαιδευτικοί θεολόγοι (ΠΕ01), 15 άνδρες (45,5 %) και 18 γυναίκες (54,5 %) (Πίνακας 5.1). Από αυτούς, οι 12 δήλωσαν ότι διδάσκουν Θρησκευτικά στο Γυμνάσιο (36,4 %), οι 11 στο Λύκειο (33,3 %), ενώ 4 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι διδάσκουν και στα δύο (12,1 %). Επιπλέον, 4 εκπαιδευτικοί δήλωσαν αδιόριστοι (12,1 %), με 2 από αυτούς (6 %) να επισημαίνουν την προϋπηρεσία τους στο Γυμνάσιο και στο Γυμνάσιο-Λύκειο, αντίστοιχα. Τέλος, 2 άτομα επέλεξαν την απάντηση «Άλλο» (6,1 %), προφανώς επειδή, αν και πτυχιούχοι Θεολογίας, είτε εργάζονται σε διαφορετικό επαγγελματικό τομέα, είτε διδάσκουν σε κάποια άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα (π.χ. προσχολική αγωγή, πρωτοβάθμια ή τριτοβάθμια εκπαίδευση) (Πίνακας 5.2). Συνεπώς, φαίνεται ότι το δείγμα της έρευνας στο μεγαλύτερο ποσοστό (87,8 %) σχετίζεται άμεσα με τον χώρο της εκπαίδευσης και τη διδασκαλία του ΜτΘ, είναι δηλαδή θεολόγοι εκπαιδευτικοί με εμπειρία.

Πίνακας 5.1: Φύλο

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|---------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Άνδρας | 15 | 45,5 | 45,5 | 45,5 |
| | Γυναίκα | 18 | 54,5 | 54,5 | 100,0 |
| | Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Πίνακας 5.2: Διδασκαλία

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|----------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Γυμνάσιο | 12 | 36,4 | 36,4 | 36,4 |
| | Λύκειο | 11 | 33,3 | 33,3 | 69,7 |

Στο τέλος του εργαστηρίου, οι συμμετέχοντες αναμενόταν να είναι σε θέση: 1) να προσδιορίζουν τις θέσεις του Χριστιανισμού για τον πλούτο και τη φτώχεια ως εναλλακτικές προσεγγίσεις στον σύγχρονο τεχνοκρατικό κόσμο και 2) να αναδεικνύουν κριτήρια για την ατομική και συλλογική ευθύνη των πιστών στη διαχείριση του πλούτου.
Η διδακτική μέθοδος που αξιοποιήθηκε ήταν η βιωματική.

| | | | | |
|------------------------------|----|-------|-------|-------|
| Αδιόριστος/η | 2 | 6,1 | 6,1 | 75,8 |
| Άλλο | 2 | 6,1 | 6,1 | 81,8 |
| Γυμνάσιο/Λύκειο | 4 | 12,1 | 12,1 | 93,9 |
| Γυμνάσιο/Αδιόριστος/η | 1 | 3,0 | 3,0 | 97,0 |
| Γυμνάσιο/Λύκειο/Αδιόριστος/η | 1 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Μεθοδολογία και συλλογή των δεδομένων της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων της έρευνας έγινε με τη χρήση δομημένου αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου, το οποίο σχεδιάστηκε για την καταμέτρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ. Για την αξιόπιστη μέτρηση των στάσεων, επιλέχθηκε ο σχεδιασμός των ερωτήσεων να γίνει με βάση την προσθετική κλίμακα κατατάξεων ή, όπως είναι ευρύτερα γνωστή, κλίμακα Likert. Σύμφωνα με αυτή την κλίμακα, οι ερωτήσεις διατυπώνονται με τη μορφή θετικών-καταφατικών δηλώσεων και οι ερωτώμενοι καλούνται να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους με αυτές. Οι απαντήσεις στα ερωτήματα-δηλώσεις συνήθως αντιστοιχούν σε πέντε τιμές με την πρώτη (τιμή 1) να εκφράζει την απόλυτη διαφωνία και την πέμπτη (τιμή 5) την απόλυτη συμφωνία. Οι ενδιάμεσες τρεις τιμές (τιμή 2, τιμή 3, τιμή 4), δηλώνουν την απλή διαφωνία, την ουδετερότητα (ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ) και την απλή συμφωνία, αντίστοιχα. Στα πλεονεκτήματα της κλίμακας περιλαμβάνονται πρωτίστως η ευκολία ανάπτυξής της, η σύντομη και ευχάριστη συμπλήρωσή του και η εσωτερική συνοχή της (Robson, 2010, σ. 349). Επιπλέον, η πενταβάθμια κλίμακα προσφέρει στον ερωτώμενο τη δυνατότητα της ουδέτερης απάντησης, χωρίς να τον «εξαναγκάζει» να εκφράσει συμφωνία ή διαφωνία εάν δεν το επιθυμεί (Ζαφειρόπουλος, 2015, σσ. 109-110).

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, αποτελούταν από δέκα (10) ερωτήματα-δηλώσεις (βλ. Παράρτημα Β). Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις αφορούσαν στη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ. Οι επόμενες πέντε αναφέρονταν στην ετοιμότητα και την επάρκεια των εκπαιδευτικών να διδάξουν επίμαχα ζητήματα στην τάξη. Οι τελευταίες δύο ερωτήσεις ήταν σχετικές με τα όσα αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από το εργαστήριο και με την προθυμία τους να τα εφαρμόσουν στο πλαίσιο του ΜτΘ. Το ερωτηματολόγιο μοιραζόταν στους

εκπαιδευτικούς με το πέρας του κάθε εργαστηρίου και ο χρόνος που είχαν στη διάθεσή τους για να το συμπληρώσουν ήταν δέκα λεπτά (10').

Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με όρους περιγραφικής στατιστικής. Σκοπός της ανάλυσης, δηλαδή, ήταν η συνοπτική και αποτελεσματική παρουσίαση των δεδομένων (Νικήτας, 2013, σ. 23), ούτως ώστε να διαμορφωθεί μία σαφής εικόνα σχετικά με τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Γι' αυτόν το σκοπό, επιλέχθηκε η παρουσίαση των δεδομένων μέσω πινάκων συχνοτήτων. Η παρουσίαση των συχνοτήτων στην ουσία σημαίνει την «απαρίθμηση και καταγραφή των δειγματικών τιμών στην αντίστοιχη κατηγορία» (Μπατσίδης, 2014, σ. 31), δίνοντας πληροφορίες σχετικά με τον αριθμό των φορών που επιλέχθηκε μία απάντηση σε ένα αντίστοιχο ερώτημα.

Βάσει των παραπάνω θεωρητικών αρχών, για κάθε ερώτημα στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, δημιουργήθηκε η αντίστοιχη μεταβλητή και της αποδόθηκαν οι σχετικές τιμές, από το 1 έως το 5. Μοναδική εξαίρεση αποτέλεσαν οι δύο πρώτες ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα σχετικά με το φύλο και τη διδασκαλία, οι οποίες έλαβαν διαφορετικές τιμές. Συνεπώς, με την ολοκλήρωση της ανάλυσης, δημιουργήθηκαν δέκα πίνακες συχνοτήτων, οι οποίοι αντιστοιχούν στα δέκα ερωτήματα-δηλώσεις του ερωτηματολογίου και παρουσιάζουν τα ποσοστά συμφωνίας ή διαφωνίας των εκπαιδευτικών με τις αντίστοιχες δηλώσεις. Αξίζει να σημειωθεί ότι, σε σύγκριση με την έρευνα στους μαθητές, εδώ η καταγραφή, η ταξινόμηση και η ανάλυση των δεδομένων ήταν σαφώς ευκολότερη, καθώς οι απαντήσεις είχαν εξ αρχής αριθμητική-ποσοτική μορφή.

Η ανάλυση όλων των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Social Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics), έκδοση 25.0 (2017).

Αποτελέσματα της έρευνας

Στο πρώτο ερώτημα, σχετικά με την άποψη ότι αρκετά από τα θέματα που διδάσκονται στη ΘΕ είναι επίμαχα, οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν στο μεγαλύτερο μέρος τους συμφωνία. Πιο αναλυτικά, το 87,9 % απάντησε είτε ότι απλά συμφωνεί με την παραπάνω άποψη (30,3 %), είτε ότι συμφωνεί απόλυτα (57,6 %). Τέσσερις από τους συμμετέχοντες (12, 1 %) δήλωσαν ουδετερότητα (Πίνακας 5.3).

Πίνακας 5.3: Πολλά από τα θέματα που πραγματεύεται η Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι επίμαχα.

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|-----------------------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 4 | 12,1 | 12,1 | 12,1 |
| Συμφωνώ | 10 | 30,3 | 30,3 | 42,4 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 19 | 57,6 | 57,6 | 100,0 |
| Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Αντίστοιχη εικόνα παρουσιάζουν οι απαντήσεις των θεολόγων στο ερώτημα σχετικά με τον πλούτο και τη φτώχεια στη ΘΕ και το εάν αυτά αποτελούν όντως επίμαχα ζητήματα, με το 71,9 % να δηλώνει σύμφωνο με αυτή τη δήλωση. Ωστόσο, ένας στους τέσσερις θεολόγους φαίνεται να είναι αναποφάσιτος για τον χαρακτήρα αυτών των ζητημάτων, αφού το 25 % δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με την παραπάνω πρόταση. Μηδαμινό είναι το ποσοστό διαφωνίας, με μόλις έναν συμμετέχοντα να δηλώνει την αντίθεσή του (3,1 %) (Πίνακας 5.4).

Πίνακας 5.4: Ζητήματα όπως ο πλούτος και η φτώχεια είναι επίμαχα για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα Διαφωνώ | 1 | 3,0 | 3,1 | 3,1 |
| Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 8 | 24,2 | 25,0 | 28,1 |
| Συμφωνώ | 9 | 27,3 | 28,1 | 56,3 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 14 | 42,4 | 43,8 | 100,0 |
| Σύνολο | 32 | 97,0 | 100,0 | |
| Ελλείπουσες | 1 | 3,0 | | |
| Σύνολο | 33 | 100,0 | | |

Η ομοιομορφία των απαντήσεων συνεχίστηκε και στην ερώτηση για τη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων ως τέτοιων στη ΘΕ, με συγκεκριμένη μέθοδο, όπου τα ποσοστά κινήθηκαν σε παρόμοια επίπεδα (Πίνακας 5.5). Το 72,7 % δήλωσε ότι συμφωνεί με την πρόταση, ενώ ένα σημαντικό μέρος των εκπαιδευτικών παρέμεινε ουδέτερο (21,2 %). Η διαφωνία κυμάνθηκε και σε αυτή την περίπτωση χαμηλά επίπεδα (6,1 %).

Πίνακας 5.5: Τα επίμαχα ζητήματα πρέπει να διδάσκονται ως τέτοια στη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 6,1 | 6,1 | 6,1 |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 7 | 21,2 | 21,2 | 27,3 |
| | Συμφωνώ | 14 | 42,4 | 42,4 | 69,7 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 10 | 30,3 | 30,3 | 100,0 |
| | Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Η πρώτη αξιοσημείωτη διαφοροποίηση παρατηρήθηκε στα ερωτήματα σχετικά με τις επάρκειες των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, σχετικά με τη θεολογική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, ενώ το 48,5 % πιστεύει ότι έχει τις κατάλληλες θεολογικές γνώσεις για να διδάξει επίμαχα θεολογικά ζητήματα, ένα 42,4 % παρουσιάζεται ουδέτερο προς αυτή τη δήλωση (Πίνακας 5.6). Εάν σε αυτό το ποσοστό ουδετερότητας προστεθεί το 9,1 % των θεολόγων που διαφωνούν, γίνεται σαφές ότι οι μισοί θεολόγοι εκπαιδευτικοί του δείγματος (51,5 %) θεωρούν ότι στερούνται, σε κάποιο βαθμό, της θεολογικής κατάρτισης πάνω σε αυτά τα ζητήματα. Εδώ αξίζει να σημειωθεί ότι η δυνατότητα ουδέτερης απάντησης σε κλίμακες όπως αυτή του Likert, παρά τον διευκολυντικό της χαρακτήρα, σε ορισμένες περιπτώσεις ενδέχεται να λειτουργήσει ως «άλλοθι», ούτως ώστε ο ερωτώμενος να μη νιώσει εκτεθειμένος επιλέγοντας μία σαφή τοποθέτηση. Πρόκειται για ένα φαινόμενο που στη βιβλιογραφία είναι γνωστό ως προτίμηση κεντρικής τάσης (central tendency bias) και η ερμηνεία του από την επιστημονική κοινότητα παραμένει ανοιχτή (Douven, 2018, σ. 1209).

Πίνακας 5.6: Πιστεύω ότι έχω τις κατάλληλες θεολογικές γνώσεις για να διδάξω επίμαχα θεολογικά ζητήματα.

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|---------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Διαφωνώ | 3 | 9,1 | 9,1 | 9,1 |

| | | | | |
|----------------------------|----|-------|-------|-------|
| Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 14 | 42,4 | 42,4 | 51,5 |
| Συμφωνώ | 14 | 42,4 | 42,4 | 93,9 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 2 | 6,1 | 6,1 | 100,0 |
| Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Επιπλέον, αναφορικά με την παιδαγωγική κατάρτιση των θεολόγων, ένας στους δύο (51,5 %) πιστεύει ότι μπορεί να ανταποκριθεί στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων. Όπως και στο προηγούμενο ερώτημα, έτσι και σε αυτό ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό (42,4 %) δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί, ούτε διαφωνεί με τη συγκεκριμένη δήλωση, ενώ ένα εμφανώς μικρότερο ποσοστό (6,1 %) δήλωσε ότι διαφωνεί με αυτή τη θέση (Πίνακας 5.7).

Πίνακας 5.7: Πιστεύω ότι έχω την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση για να διδάξω επίμαχα ζητήματα.

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα Διαφωνώ | 2 | 6,1 | 6,1 | 6,1 |
| Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 14 | 42,4 | 42,4 | 48,5 |
| Συμφωνώ | 16 | 48,5 | 48,5 | 97,0 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 1 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Όσον αφορά την άνεση των θεολόγων να μιλήσουν για επίμαχα ζητήματα στην τάξη, το ποσοστό που δήλωσε συμφωνία ανέρχεται στο 39,4 %. Το 12,1 % απάντησε αρνητικά, ενώ το ποσοστό ουδετερότητας παρέμεινε σχετικά σταθερό (48,5 %), κινούμενο στο υψηλό επίπεδο των προηγούμενων ερωτήσεων (Πίνακας 5.8).

Πίνακας 5.8: Νιώθω άνετα όταν καλούμαι να διδάξω κάποιο επίμαχο ζήτημα.

| | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα Διαφωνώ | 4 | 12,1 | 12,1 | 12,1 |
| Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 16 | 48,5 | 48,5 | 60,6 |
| Συμφωνώ | 11 | 33,3 | 33,3 | 93,9 |
| Συμφωνώ απόλυτα | 2 | 6,1 | 6,1 | 100,0 |
| Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Πιο ισορροπημένες ήταν οι απαντήσεις στο ερώτημα σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζουν οι προσωπικές απόψεις των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία επίμαχων

ζητημάτων (Πίνακας 5.9). Εδώ, η πλειοψηφία (39,4 %) δήλωσε είτε ότι απλά διαφωνεί (33,3 %), είτε ότι διαφωνεί απόλυτα (6,1 %) με τη δήλωση ότι οι προσωπικές απόψεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχτεί κάποιο επίμαχο ζήτημα. Ωστόσο, ένας στους τρεις θεολόγους (33,4 %) φαίνεται να επηρεάζεται από τις προσωπικές του απόψεις, σύμφωνα με τις απαντήσεις όσων συμφώνησαν με τη συγκεκριμένη δήλωση. Ταυτόχρονα, το ποσοστό των ουδέτερων απαντήσεων παρουσίασε πτώση (27,3 %) σε σύγκριση με τα υψηλά ποσοστά των προηγούμενων ερωτήσεων.

Πίνακας 5.9: Οι προσωπικές μου απόψεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσكو ένα επίμαχο ζήτημα.

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 6,1 | 6,1 | 6,1 |
| | Διαφωνώ | 11 | 33,3 | 33,3 | 39,4 |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 9 | 27,3 | 27,3 | 66,7 |
| | Συμφωνώ | 9 | 27,3 | 27,3 | 93,9 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 2 | 6,1 | 6,1 | 100,0 |
| | Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερώτημα σχετικά με τις αντιδράσεις που ενδέχεται να εγείρει η διδασκαλία κάποιου επίμαχου ζητήματος (Πίνακας 5.10). Στη συγκεκριμένη ερώτηση, οι μισοί σχεδόν συμμετέχοντες (48,5 %) απάντησαν ότι προβληματίζονται από την πιθανή ακραία αντίδραση των μαθητών σε κάποιο ευαίσθητο ζήτημα, ενώ το 24,3 % δεν φάνηκε να αντιμετωπίζει παρόμοιο προβληματισμό. Σημαντικό είναι, επίσης, το ποσοστό όσων επέλεξαν ουδέτερη απάντηση (27,3 %), μη θέλοντας πιθανόν να απολυτοποιήσουν τις απόψεις τους.

Πίνακας 5.10: Με προβληματίζει η πιθανή αντίδραση των μαθητών σχετικά με κάποιο επίμαχο ζήτημα.

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Διαφωνώ απόλυτα | 2 | 6,1 | 6,1 | 6,1 |
| | Διαφωνώ | 6 | 18,2 | 18,2 | 24,2 |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 9 | 27,3 | 27,3 | 51,5 |
| | Συμφωνώ | 11 | 33,3 | 33,3 | 84,8 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 5 | 15,2 | 15,2 | 100,0 |
| | Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Από την άλλη, σχετικά με τη νέα γνώση που απέκτησαν οι συμμετέχοντες στο εργαστήριο, το 78,8 % εξέφρασε θετική στάση, δηλώνοντας ότι έμαθε πράγματα για τα επίμαχα ζητήματα, τα οποία δεν γνώριζε πριν. Αντίστοιχα, το 6,1 % δήλωσε ότι δεν έμαθε κάτι καινούργιο και το 15,2 % απάντησε ουδέτερα (Πίνακας 5.11).

Πίνακας 5.11: Στο σημερινό εργαστήριο έμαθα πράγματα που δεν γνώριζα σχετικά με τα επίμαχα ζητήματα.

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Διαφωνώ | 2 | 6,1 | 6,1 | 6,1 |
| | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 5 | 15,2 | 15,2 | 21,2 |
| | Συμφωνώ | 15 | 45,5 | 45,5 | 66,7 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 11 | 33,3 | 33,3 | 100,0 |
| | Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Τέλος, στην ερώτηση για ενδεχόμενη μελλοντική εφαρμογή της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων, σύμφωνα με τη μέθοδο που παρουσιάστηκε στο βιοματικό εργαστήριο, η συντριπτική πλειοψηφία (97 %) δήλωσε ότι σκέφτεται να εφαρμόσει όσα έμαθε στη συνάντηση στην τάξη, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός (3 %) τήρησε ουδέτερη στάση (Πίνακας 5.12).

Πίνακας 5.12: Σκέφτομαι να εφαρμόσω μελλοντικά τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στην τάξη.

| | | Συχνότητα | Ποσοστό (%) | Έγκυρο ποσοστό (%) | Αθροιστικό ποσοστό (%) |
|--------|----------------------------|-----------|-------------|--------------------|------------------------|
| Έγκυρα | Ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ | 1 | 3,0 | 3,0 | 3,0 |
| | Συμφωνώ | 17 | 51,5 | 51,5 | 54,5 |
| | Συμφωνώ απόλυτα | 15 | 45,5 | 45,5 | 100,0 |
| | Σύνολο | 33 | 100,0 | 100,0 | |

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στους εκπαιδευτικούς, διαπιστώνονται τα εξής:

1. Μία μεγάλη μερίδα συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (της τάξης του 72-88 % ανά περίπτωση) αντιλαμβάνεται τον επίμαχο χαρακτήρα αρκετών ζητημάτων που απασχολούν τη ΘΕ, όπως ο πλούτος και η φτώχεια, και τοποθετείται

θετικά ως προς τη διδασκαλία των εν λόγω ζητημάτων με συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση. Αυτό το συμπέρασμα προκύπτει από τα υψηλά ποσοστά συμφωνίας στις αντίστοιχες ερωτήσεις (Ερωτήσεις 1, 2 και 3).

2. Ταυτόχρονα, αναφορικά με τη θεολογική και παιδαγωγική κατάρτιση των θεολόγων εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων (Ερωτήσεις 4 και 5), παρατηρείται μετατόπιση ενός μεγάλου ποσοστού των συμμετεχόντων προς την ουδέτερη στάση (42,4 % και στις δύο περιπτώσεις). Αυτό το φαινόμενο μπορεί να ερμηνευτεί είτε ως «συγκαλυμμένη» διαφωνία, με σκοπό την αποφυγή ξεκάθαρης τοποθέτησης επί των ερωτήσεων, είτε ως έκφραση άγνοιας ή ακόμα και αδιαφορίας από την πλευρά ορισμένων θεολόγων για τα επίμαχα ζητήματα και τη διδασκαλία τους.
3. Επιπλέον, όσον αφορά την αυτοπεποίθηση και τις προσωπικές ανησυχίες των εκπαιδευτικών όταν καλούνται να μιλήσουν για κάποιο επίμαχο ή ευαίσθητο ζήτημα στην τάξη, οι μισοί αποφεύγουν να δηλώσουν αν νιώθουν ή όχι άνετα να διδάξουν επίμαχα ζητήματα (Ερώτηση 6), ενώ για το αν επηρεάζονται από τις προσωπικές τους απόψεις, εμφανίζονται διχασμένοι (Ερώτηση 7). Επίσης, σχεδόν οι μισοί από τους θεολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα (48,5 %), εκφράζουν προβληματισμό σχετικά με τις ενδεχόμενες αντιδράσεις που θα προκαλέσει κάποιο επίμαχο ζήτημα στους μαθητές (Ερώτηση 8).
4. Τέλος, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται πως, παρά το γεγονός ότι δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, έμαθαν χρήσιμα πράγματα που δεν γνώριζαν (Ερώτηση 9) και είναι πρόθυμοι να τα εφαρμόσουν στην τάξη (Ερώτηση 10). Τα συντριπτικά ποσοστά συμφωνίας (79 % και 97 %) και στις δύο αντίστοιχες ερωτήσεις επιβεβαιώνουν το παραπάνω συμπέρασμα.

Σε γενικές γραμμές, η έρευνα στους εκπαιδευτικούς θεολόγους, έδειξε ότι στην πλειοψηφία τους αντιλαμβάνονται τόσο την ύπαρξη επίμαχων ζητημάτων, όσο και την ανάγκη της διδασκαλίας τους στη ΘΕ, ενώ είναι πρόθυμοι να την εφαρμόσουν στην τάξη. Ωστόσο, την ίδια στιγμή, ένα μεγάλο ποσοστό φαίνεται ότι διακατέχεται από αβεβαιότητα σχετικά με τη θεολογική και παιδαγωγική του επάρκεια, και εκφράζει προβληματισμούς, αφενός για την ψυχολογική του ετοιμότητα να διδάξει επίμαχα ζητήματα και αφετέρου για την ομαλή πρόσληψη των επίμαχων ζητημάτων από τους μαθητές. Ο συνδυασμός των δύο παραπάνω τάσεων, δηλαδή της προθυμίας

για εφαρμογή της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων από τη μία και της ταυτόχρονης διστακτικότητας εξαιτίας της έλλειψης σχετικής εμπειρίας από την άλλη, οδηγεί στην ανάγκη για επιμόρφωση των θεολόγων εκπαιδευτικών με συγκεκριμένο σχεδιασμό και μέθοδο, που θα ανταποκρίνεται στο σύγχρονο ευρωπαϊκό πλαίσιο επιμόρφωσης σχετικά με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων.

5.5. Η πρόταση επιμόρφωσης

Η πρόταση επιμόρφωσης των θεολόγων εκπαιδευτικών στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων ακολουθεί τον επίσημο οδηγό του Συμβουλίου της Ευρώπης. Στον εν λόγω οδηγό, πέρα από το θεωρητικό πλαίσιο για τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, προτείνεται η εκπαίδευση εκπαιδευτικών μέσω ενός συγκεκριμένου διήμερου εργαστηρίου-σεμιναρίου, το οποίο είναι ευέλικτο και μπορεί να προσαρμοστεί ανάλογα με τη χώρα, την εκπαιδευτική βαθμίδα, το μάθημα και το θέμα της διδασκαλίας. Η βασική δομή του προγράμματος χωρίζεται σε τρία μέρη και περιλαμβάνει (Kerr & Huddleston, 2015, σ. 29):

- α) Εισαγωγή στα επίμαχα ζητήματα, όπου οι εκπαιδευτικοί εισάγονται στη βασική έννοια των επίμαχων ζητημάτων και στις προκλήσεις που προκύπτουν στη διδασκαλία τους.
- β) Βασικές διδακτικές μεθόδους, όπου διερευνώνται κάποιες από τις μεθόδους που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων.
- γ) Αναστοχασμό και αξιολόγηση, όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν όσα έμαθαν σε σχέση με τη μελλοντική τους εφαρμογή στην τάξη από τους ίδιους.

Στη βάση, αυτού του μοντέλου επιμόρφωσης, προτείνεται ένα αρχικό πλαίσιο επιμόρφωσης θεολόγων εκπαιδευτικών, προσαρμοσμένο στην ελληνική ΘΕ. Παρακάτω, παρουσιάζεται το δίωρο (120') βιωματικό εργαστήριο επιμόρφωσης, όπως ακριβώς εφαρμόστηκε στις δύο συναντήσεις με τους θεολόγους εκπαιδευτικούς. Για κάθε μέρος προτείνονται βιωματικές δραστηριότητες, συνοδευόμενες από τους προσδοκώμενους στόχους, τις οδηγίες, τα εκπαιδευτικά υλικά και την αναστοχαστική συζήτηση. Σε όσες δραστηριότητες κρίνεται απαραίτητο, προηγείται μία μικρή

επεξηγηματική εισαγωγή. Σημειώνεται ότι όλα τα παραδείγματα αναφέρονται στο ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΕΠΙΜΑΧΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ

Δραστηριότητα 1.1: Βρείτε κάποιον που...

Εισαγωγή: Για να ξεκινήσει και να εξελιχθεί ομαλά ένα βιωματικό εργαστήριο επιμόρφωσης, είναι απαραίτητη η γνωριμία και η διασύνδεση των συμμετεχόντων μεταξύ τους. Στο πλαίσιο των επίμαχων ζητημάτων, είναι σημαντικό το κάθε μέλος να γνωριστεί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, ούτως ώστε να συνειδητοποιήσει ότι οι ενδεχόμενες αντικρουόμενες απόψεις που θα συζητηθούν στο εργαστήριο προέρχονται από πραγματικά πρόσωπα, με τα οποία συχνά μοιραζόμαστε αρκετά κοινά στοιχεία. Η γνωριμία, φυσικά, περιλαμβάνει και τον εμπυχωτή, ο οποίος αποτελεί ισότιμο μέλος της ομάδας και λαμβάνει μέρος στη συζήτηση, συντονίζοντάς την και εκφράζοντας, όταν κρίνεται απαραίτητο, την άποψή του.

Θέμα: Γνωριμία και διασύνδεση των μελών της ομάδας.

Μέθοδος: Γνωριμία σε κύκλο και διασύνδεση μέσω κοινών στοιχείων.

Στόχος: Να γνωριστούν οι συμμετέχοντες μεταξύ τους και να διασυνδεθούν.

Διάρκεια: 15'

Υλικά: φύλλο εργασίας «βρείτε κάποιον που...», στυλό

Περιγραφή: Ο εμπυχωτής συστήνεται στους συμμετέχοντες, περιγράφει σύντομα το θέμα του εργαστηρίου και στη συνέχεια τους καλεί να σηκωθούν, για να αρχίσει η δραστηριότητα.

Οι συμμετέχοντες στέκονται όρθιοι σε κύκλο και ο καθένας λέει με τη σειρά το όνομά του. Μετά τον πρώτο γύρο, οι συμμετέχοντες καλούνται να επαναλάβουν τη διαδικασία, αυτή τη φορά όμως πρέπει να πουν τα ονόματα των δύο διπλανών τους (δεξιά και αριστερά τους) (5').

Στη συνέχεια, ο εμπυχωτής μοιράζει τις φωτοτυπίες με τον κατάλογο «βρείτε κάποιον που...» και οι συμμετέχοντες καλούνται να βρουν και να γράψουν δίπλα από

κάθε φράση το όνομα ή τα ονόματα όσων έχουν κοινά χαρακτηριστικά με αυτούς (5').

Βρείτε κάποιον/α που:

1. Έχει το ίδιο χρώμα μάτια με εσάς.
2. Έχει γεννηθεί τον ίδιο μήνα με εσάς.
3. Γράφει με το ίδιο χέρι που γράφετε και εσείς.
4. Έχει κατοικίδιο.
5. Αθλείται.
6. Του/της αρέσει να παίζει επιτραπέζια.
7. Φοράει το ίδιο χρώμα κάλτσες με εσάς (αν δεν φοράτε κάλτσες, βρείτε κάποιον/α που δεν φοράει).
8. Το όνομά του/της αρχίζει από το ίδιο γράμμα με το δικό σας.
9. Του/της αρέσει ο χορός.
10. Του/της αρέσει η σοκολάτα.
11. Ζει κοντά στη θάλασσα.
12. Του/της αρέσουν τα ταξίδια.
13. Παίζει κάποιο μουσικό όργανο.
14. Του/της αρέσει το βουνό.
15. Διαβάζει εξωσχολικά βιβλία.

Συζήτηση: Ερωτήσεις σχετικά με τα όσα σημείωσαν οι συμμετέχοντες.

Αισθάνεστε ότι τώρα γνωρίζετε περισσότερο με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες, απ' ότι πριν;

Πιστεύετε ότι η γνωριμία και η διασύνδεση με τα μέλη της ομάδας βοηθάει στην εξέλιξη ενός εργαστηρίου για επίμαχα ζητήματα και, αν ναι, πώς;

Δραστηριότητα 1.2: Μουσικές καρέκλες

Εισαγωγή: Τα συναισθήματα γίνονται πιο έντονα όταν τα επίμαχα ζητήματα συζητιούνται δημοσίως. Όσο πιο έντονα αισθανόμαστε για ένα θέμα, τόσο πιο πιθανό είναι να θεωρήσουμε τις απόψεις αυτές ως καθοριστικές για το ποιοι είμαστε σαν άνθρωποι. Έτσι, έχουμε την τάση να ερμηνεύουμε τις όποιες αντίθετες ιδέες και επιχειρήματα ως προσωπικές επιθέσεις και να αισθανόμαστε ανήσυχοι ή αμήχανοι όταν εκφράζουμε τη γνώμη μας σε ανθρώπους που δεν γνωρίζουμε ή δεν εμπιστευόμαστε. Η ακόλουθη δραστηριότητα έχει σχεδιαστεί, για να βοηθήσει τους συμμετέχοντες, να διερευνήσουν τη συναισθηματική διάσταση των επίμαχων ζητημάτων και τις συνέπειες αυτών στο κλίμα και τη διαχείριση της τάξης. Επίσης, έχει σχεδιαστεί για να σπάσει τον πάγο και να βοηθήσει τους συμμετέχοντες να γνωριστούν καλύτερα.

Θέμα: Η συναισθηματική φύση των επίμαχων ζητημάτων.

Μέθοδος: Ζευγάρια και συζήτηση προσωπικών απόψεων σε επίμαχα ζητήματα.

Στόχος: Να εξερευνηθεί η συναισθηματική φύση των επίμαχων ζητημάτων και οι συνέπειές τους στο κλίμα και τη διαχείριση της τάξης.

Διάρκεια: 20'

Υλικά: Η/Υ, ηχεία, καρέκλες, λίστα με επίμαχες δηλώσεις

Περιγραφή: Οι καρέκλες τοποθετούνται αντικρουστά σε δυάδες και οι συμμετέχοντες αρχίζουν να περιφέρονται στο χώρο, ενώ από τα ηχεία παίζει μουσική. Μόλις σταματήσει η μουσική, οι συμμετέχοντες κάθονται σε όποια καρέκλα βρίσκεται πιο κοντά τους. Αφού καθίσουν όλοι, ο εμπυχωτής διαβάζει μία επίμαχη δήλωση. Το άτομο που κάθισε πρώτο, θα έχει ένα λεπτό για να πει στο ζευγάρι του τις προσωπικές του απόψεις για το προαναφερθέν θέμα. Μπορούν να πουν ό,τι θέλουν. Το ζευγάρι τους θα πρέπει να παραμείνει σιωπηλό και να μην δώσει καμία ένδειξη ως προς το αν συμφωνεί μαζί τους ή όχι. Στη συνέχεια, είναι η σειρά του άλλου συμμετέχοντα να εκφράσει τις απόψεις του σχετικά με το θέμα για ένα λεπτό. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επαναληφθεί αρκετές φορές, όσες και οι δηλώσεις ή όσο

επιτρέπει ο χρόνος. Στο τέλος της δραστηριότητας, οι καρτέλες τοποθετούνται σε κύκλο, για να αρχίσει η συζήτηση.

Παραδείγματα επίμαχων δηλώσεων: Οι πλούσιοι δικαίως κατέχουν το μεγαλύτερο μέρος του πλούτου, αφού είναι πιο εργατικοί και έξυπνοι.

Οι φτωχοί ευθύνονται οι ίδιοι για την κατάστασή τους, λόγω των λανθασμένων επιλογών τους.

Οι πλούσιοι πρέπει να φορολογούνται λιγότερο, επειδή δημιουργούν πλούτο που οδηγεί σε θέσεις εργασίας.

Οι φιλανθρωπικές δράσεις, απλώς συντηρούν και διαιωνίζουν την ανισότητα.

Η Εκκλησία θα μπορούσε να συμβάλλει ουσιαστικά στην εξάλειψη της φτώχειας, δωρίζοντας την περιουσία της στο κράτος.

Συζήτηση: Αναλογιστείτε τα συναισθήματα που βιώσατε κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας.

Πώς νιώσατε ακούγοντας τον άλλο/την άλλη;

Τι κλίμα είναι πιο χρήσιμο για συζητήσεις περί επίμαχων ζητημάτων μέσα στην τάξη και πώς μπορεί να δημιουργηθεί;

Τι σκέφτεστε για το ενδεχόμενο οι μαθητές να αποκαλύψουν τις προσωπικές τους απόψεις στην τάξη;

2. ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ

Δραστηριότητα 2.1: Στα παπούτσια των άλλων

Εισαγωγή: Ο μαθητής τείνουν, εκ φύσεως, να προσκολλώνται σε μία πλευρά της κατάστασης και δυσκολεύονται να δουν άλλες απόψεις. Ενώ η δυνατότητα του να μπορούμε να βλέπουμε τις εναλλακτικές απόψεις αυξάνεται με την ηλικία, εντούτοις κάτι τέτοιο γίνεται σπάνια, λόγω κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων ή λόγω έλλειψης των κατάλληλων εμπειριών. Τα επίμαχα ζητήματα, από την άλλη, έχουν την τάση να είναι πολυδιάστατα. Αποκαλύπτοντας τον πολυδιάστατο χαρακτήρα των

επίμαχων ζητημάτων, τα παιδιά και οι νέοι βοηθούνται στο να εντοπίσουν και να εκτιμήσουν τις εναλλακτικές απόψεις που υπάρχουν. Στη δραστηριότητα που ακολουθεί, οι συμμετέχοντες καλούνται να διερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μπορούν να προσεγγίσουν επίμαχα ζητήματα, όπως ο πλούτος και η φτώχεια, μέσα από μία ποικιλία απόψεων.

Θέμα: Πώς να βοηθήσουμε τους μαθητές να εκτιμήσουν τις απόψεις των άλλων;

Μέθοδος: Ομαδική συζήτηση για την ανεύρεση απαντήσεων σε ένα επίμαχο ζήτημα.

Στόχος: Να αναδειχθεί ο πολυδιάστατος χαρακτήρας των επίμαχων ζητημάτων.

Διάρκεια: 20'

Υλικά: φύλλο εργασίας με σχήμα αποτυπώματος, στυλό

Περιγραφή: Οι καρτέκλες τοποθετούνται σε έναν μεγάλο κύκλο γύρω από το δωμάτιο, με ένα «αποτύπωμα» σε κάθε μία.

Ο εμπυχωτής θέτει στους μισούς συμμετέχοντες το ερώτημα «Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας πλούτος;» και στους άλλους μισούς το ερώτημα «Τι σημαίνει κατά τη γνώμη σας φτώχεια;» και ζητά από όλους να γράψουν τις απαντήσεις τους στο αποτύπωμα σιωπηλά – μόνο 1 ή 2 φράσεις (3').

Μόλις γράψουν όλοι, ο εμπυχωτής μαζεύει όλα τα αποτυπώματα, τα ανακατεύει και τα τοποθετεί ανάποδα στο πάτωμα, στη μέση του δωματίου (ξεχωριστά ο πλούτος, ξεχωριστά η φτώχεια).

Οι συμμετέχοντες επιλέγουν από ένα αποτύπωμα στην τύχη και το διαβάζουν σιωπηλά.

Ο εμπυχωτής ζητάει από έναν εθελοντή να σηκωθεί, να βρει ένα χώρο στην αίθουσα και να διαβάσει τη γνώμη που αναγράφεται στο αποτύπωμά του.

Οι άλλοι συμμετέχοντες ελέγχουν αν έχουν γραμμένη την ίδια άποψη στο αποτύπωμα τους και αν είναι ακριβώς το ίδιο πάνε και στέκονται δίπλα στον συμμετέχοντα.

Ένας δεύτερος εθελοντής διαβάζει τι αναγράφεται στο αποτύπωμά του και επιλέγει ένα μέρος για να σταθεί ανάλογα με το πόσο όμοια είναι η άποψη που αναγράφεται

με τον πρώτο συμμετέχοντα – όσο πιο όμοια τόσο πιο κοντά του στέκεται, όσο πιο διαφορετική τόσο πιο μακριά.

Η διαδικασία επαναλαμβάνεται έως ότου όλοι σταθούν όρθιοι.

Ο εμπυχωτής καταγράφει τις απαντήσεις των συμμετεχόντων θεματικά (π.χ. ποσοτικές απόψεις, πλούτος/φτώχεια είναι να έχεις/να μην έχεις χρήματα).

Οι συμμετέχοντες κοιτάζουν γύρω τους το φάσμα απόψεων που βρίσκεται στην αίθουσα και στη συνέχεια επιστρέφουν στις θέσεις τους για συζήτηση.

Συζήτηση: Τι μάθαμε για το εν λόγω θέμα;

Τελικά, τι είναι πλούτος και φτώχεια;

Είναι επίμαχα ζητήματα;

Πώς μπορούμε να χειριστούμε αυτό, αλλά και παρόμοια ζητήματα, στο σχολείο;

Γιατί κάναμε αυτή τη δραστηριότητα;

Έχετε κατά νου παρόμοιες δραστηριότητες;

Πώς θα λειτουργούσε με τους μαθητές;

Δραστηριότητα 2.2: Γράφουν υποχρεωτικά

Θέμα: Η θεολογική διάσταση των επίμαχων ζητημάτων.

Μέθοδος: Συζήτηση στην ολομέλεια.

Στόχος: Να εξεταστεί η θεολογική διάσταση του πλούτου και της φτώχειας.

Διάρκεια: 15'

Υλικά: φύλλο εργασίας με αποσπάσματα από την Καινή Διαθήκη, στυλό

Περιγραφή: Στους συμμετέχοντες μοιράζονται φύλλα εργασίας με αποσπάσματα από την Καινή Διαθήκη.

Στους μισούς μοιράζεται φύλλο εργασίας με απόσπασμα από το Κατά Ματθαίον Ευαγγέλιο (6,19-21) και στους υπόλοιπους φύλλο εργασίας με απόσπασμα από την Προς Φιλιππησίους επιστολή του Απ. Παύλου (2,1-10).

Ο καθένας μόνος του, καλείται να διαβάσει το απόσπασμα και να σημειώσει 1-2 σκέψεις σχετικά με τις έννοιες του πλούτου και της φτώχειας στο χριστιανικό πλαίσιο, αντίστοιχα (3'). Ποια η σημασία του πλούτου και ποια της φτώχειας στα εν λόγω αποσπάσματα;

Αφού γράψουν τις σκέψεις τους, οι συμμετέχοντες επιστρέφουν στην ολομέλεια και ο εμπυχωτής ξεκινά τη συζήτηση σχετικά με τα όσα έγραψαν οι συμμετέχοντες, καταγράφοντας ορισμένες από τις σκέψεις τους.

Συζήτηση: Τι μάθαμε για το εν λόγω θέμα;

Τι είναι ο πλούτος και η φτώχεια για τους χριστιανούς, τελικά;

Διαφέρει αυτή η άποψη από τις προηγούμενες (της προηγούμενης δραστηριότητας);

Με βάση ποιο/α κριτήριο/α διαφέρει αυτή η άποψη από τις προηγούμενες;

Είναι επίμαχες οι συγκεκριμένες προσεγγίσεις κατά τη γνώμη σας;

Γιατί κάναμε αυτή τη δραστηριότητα;

Έχετε κατά νου παρόμοιες δραστηριότητες;

Πώς θα λειτουργούσε με τους μαθητές;

Δραστηριότητα 2.3: Επιστροφή στο σήμερα

Θέμα: Ο επίμαχος χαρακτήρας της θεολογικής προσέγγισης σε σύγχρονα ζητήματα και προκλήσεις.

Μέθοδος: Προβολή εικόνων, αξιολόγηση μέσω κλίμακας και συζήτηση μέσω ερωταποκρίσεων.

Στόχος: Να αναδειχθεί ο επίμαχος χαρακτήρας των θεολογικών αντιλήψεων για τον πλούτο και τη φτώχεια.

Διάρκεια: 15'

Υλικά: Η/Υ, προτζέκτορας, εικόνες σχετικά με τον εύκολο πλουτισμό σήμερα, φύλλο εργασίας με κλίμακα Likert, στυλό

Περιγραφή: Μέσω προτζέκτορα, προβάλλονται εικόνες σχετικές με τον πλούτο, π.χ. γνωστά πρόσωπα, με επιρροή στους νέους, που προωθούν τον εύκολο πλουτισμό (3-4 φωτογραφίες).

Για κάθε εικόνα, οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν σε κλίμακα Likert 1-5 τον βαθμό συμφωνίας αυτών των ανθρώπων με το βιβλικό μήνυμα και στο τέλος να τα συζητήσουν (5'-7').

Συζήτηση: Με ποιον πιστεύετε ότι ταυτίζονται οι μαθητές: με τα πρόσωπα των φωτογραφιών ή με τη Βίβλο;

Τελικά η χριστιανική άποψη για τον πλούτο και τη φτώχεια είναι επίμαχη;

Μπορείτε να σκεφτείτε παρόμοια ζητήματα, για τα οποία η θεολογία παρέχει επίμαχες απαντήσεις;

Γιατί κάναμε αυτή τη δραστηριότητα;

Έχετε κατά νου παρόμοιες δραστηριότητες; (8'-10')

Δραστηριότητα 2.4: Με ποιανού το μέρος είσαι;

Εισαγωγή: Μία από τις προκλήσεις της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων, είναι ο τρόπος με τον οποίο αυτά θα διδαχθούν από τους εκπαιδευτικούς. Πρέπει οι εκπαιδευτικοί να παίρνουν το μέρος κάποιας από τις αντικρουόμενες πλευρές; Αν ναι, ποιας; Αν όχι, πώς θα διασφαλίσουν την ίση αντιμετώπιση των θεμάτων και την εκπαιδευτική τους φύση; Υπάρχουν διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις που μπορεί να αξιοποιήσει ένας εκπαιδευτικός και η παρακάτω δραστηριότητα έχει σχεδιαστεί για να παρουσιαστούν ορισμένες από αυτές.

Θέμα: Οι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις των επίμαχων ζητημάτων.

Μέθοδος: Ατομική τοποθέτηση.

Στόχος: Να έρθουν οι συμμετέχοντες σε επαφή με τις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων.

Διάρκεια: 20'-30'

Υλικά: διαφάνεια με στίχους, φύλλα με τις έξι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις επίμαχων ζητημάτων (προσωπική δήλωση, ουδέτερη στάση, ισορροπημένη προσέγγιση, ο δικηγόρος του διαβόλου, σύμμαχος, επίσημη γραμμή)

Περιγραφή: Ο εμπυχωτής παρουσιάζει το παρακάτω σενάριο στους συμμετέχοντες: «Διδάσκετε τις περικοπές περί πλούτου και ζητάτε από τα παιδιά να σας φέρουν ένα πολυτροπικό κείμενο με θέμα τον πλούτο και τη φτώχεια. Μία ομάδα μαθητών σας φέρνει το τραγούδι «Ναι τα λεφτά» του γνωστού ράπερ Sin Boy. Αν προσπεράσουμε τις βρισιές, πρέπει να το διαχειριστείτε. Τι θα κάνετε;».

Στη συνέχεια, οι συμμετέχοντες καλούνται να περάσουν και να διαβάσουν σιωπηλά τις έξι διαφορετικές διδακτικές προσεγγίσεις επίμαχων ζητημάτων, οι οποίες είναι αναρτημένες σε έξι σημεία. Αφού τις διαβάσουν, ο εμπυχωτής τους καλεί να μαζευτούν όλοι μαζί και με το δικό του άγγελμα να πάρουν θέση.

Ο εμπυχωτής ρωτάει επιτόπου τα μέλη κάθε ομάδας γιατί βρίσκονται εκεί και γίνεται μία συζήτηση. Επίσης, τους ενημερώνει ότι, αν πείθονται από τις απαντήσεις των άλλων, μπορούν να αλλάξουν θέση.

Τέλος, καλεί τους συμμετέχοντες να καθίσουν σε κύκλο για να αρχίσει η συζήτηση/debriefing.

Συζήτηση: Υπάρχει τελικά κάποια περίπτωση να μην μπούμε στη διαδικασία να ασχοληθούμε;

Τι είναι αποδοτικότερο: ο διάλογος, το debate ή η αναλυτική εξέταση του θέματος;

Χρειάζεται να ακολουθήσουμε μία μέθοδο;

3. ΑΝΑΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Δραστηριότητα 3.1: Μπλε γράμματα

Εισαγωγή: Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που γίνονται από τους συμμετέχοντες, μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση του τρόπου με τον οποίο εφαρμόζονται οι δραστηριότητες για τις μελλοντικές ομάδες. Επίσης, βοηθούν τους συμμετέχοντες να προβληματιστούν σχετικά με γενικά ζητήματα που μπορεί να προέκυψαν μέσα από τις δραστηριότητες, αλλά και να αισθανθούν ότι έχουν συμβάλει προσωπικά στο εργαστήριο. Τα «μπλε γράμματα», είναι μια σύντομη γραπτή δραστηριότητα, η οποία επιτρέπει στους συμμετέχοντες να μοιραστούν την εμπειρία τους από τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο με τον εμπυχωτή, σε προσωπικό επίπεδο.

Θέμα: Αξιολόγηση του εργαστηρίου.

Μέθοδος: Επιστολή προς τον εμπυχωτή.

Στόχος: Να δώσει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες, να μοιραστούν με τον εμπυχωτή τις εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο.

Διάρκεια: 5'

Υλικά: φάκελοι, κόλλες A4, στυλό

Περιγραφή: Στους συμμετέχοντες δίνονται μια κόλλα και ένας φάκελος. Οι συμμετέχοντες καλούνται να γράψουν μια σύντομη επιστολή προς τον εμπυχωτή, αναφερόμενοι σε τυχόν ερωτήσεις ή σκέψεις που μπορεί να προέκυψαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, καθώς και ό,τι άλλο θα ήθελαν να ρωτήσουν τον εμπυχωτή. Οι επιστολές τοποθετούνται στους φακέλους και παραδίδονται στον εμπυχωτή. Ο εμπυχωτής απαντά στις επιστολές είτε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου και αφού τελειώσει το πρόγραμμα, είτε ατομικά, είτε ομαδικά, ή σε συνδυασμό και των δύο.

Δραστηριότητα 3.2: Διασκεδαστικό δέντρο

Εισαγωγή: Εκτός από τα σχόλια και τις παρατηρήσεις σχετικά με τις δραστηριότητες, είναι σημαντικό στο τέλος του προγράμματος οι συμμετέχοντες να

έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν σχετικά με το τι έχουν μάθει στο εργαστήριο και πώς μπορούν να τα εφαρμόσουν στο σχολείο. Το «διασκεδαστικό δέντρο», είναι μία απλή δραστηριότητα, στην οποία οι συμμετέχοντες μπορούν να προβληματιστούν σχετικά με την επαγγελματική τους εξέλιξη, μετά τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο.

Θέμα: Αξιολόγηση της γνώσης.

Μέθοδος: Προσωπική ανασκόπηση μέσω σημειώσεων post-it.

Στόχος: Να δώσει την ευκαιρία στους συμμετέχοντες, να προβληματιστούν σχετικά με την εξέλιξη και την εφαρμογή όσων έμαθαν, μετά τη συμμετοχή τους στο εργαστήριο.

Διάρκεια: 10'

Υλικά: μία μεγάλη κόλλα χαρτιού με το περίγραμμα ενός δέντρου, χαρτάκια σημειώσεων post-it χρώματος πράσινου, κίτρινου και πορτοκαλί, στυλό

Περιγραφή: Οι συμμετέχοντες γράφουν σχόλια για τις ιδέες, τις τεχνικές και τη γνώση που απέκτησαν επάνω σε διαφορετικά χρωματιστά χαρτάκια σημειώσεων και τα κολλούν στο δέντρο ως εξής:

Πράσινα χαρτάκια σημειώσεων, για να σχολιάσουν κατά πόσο οι ιδέες, οι τεχνικές και αυτά που έχουν μάθει, μπορούν εφαρμοστούν άμεσα στην τάξη και το σχολείο τους.

Κίτρινα χαρτάκια σημειώσεων, για να σχολιάσουν κατά πόσο οι ιδέες, οι τεχνικές και αυτά που έχουν μάθει, χρειάζονται λίγο περισσότερο προβληματισμό και επεξεργασία, προτού να τα εφαρμόσουν στην τάξη και το σχολείο τους.

Πορτοκαλί χαρτάκια σημειώσεων, για να σχολιάσουν κατά πόσο οι ιδέες, οι τεχνικές και αυτά που έχουν μάθει, δεν τα έχουν ακόμη επεξεργαστεί μέσα τους και μπορεί να χρειαστούν περαιτέρω προβληματισμό και ωρίμανση, προτού να τα χρησιμοποιήσουν στην τάξη και το σχολείο τους.

5.6. Περιορισμοί της έρευνας

Βασικός περιορισμός της πιλοτικής ερευνητικής εφαρμογής στους θεολόγους εκπαιδευτικούς, ήταν το μέγεθος του δείγματος. Οι 33 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούνται αρκετά μικρό δείγμα, ούτως ώστε να μη μπορεί να γίνει λόγος για γενίκευση των συμπερασμάτων, δεδομένου και του μικρού αριθμού ερευνητικών εφαρμογών (2). Αυτός ο τύπος δειγματοληψίας, που χαρακτηρίζεται από σχετικά ομοιογενή και μικρό αριθμό συμμετεχόντων, στη βιβλιογραφία αποκαλείται «βολική» δειγματοληψία, ακριβώς επειδή το δείγμα είναι κατά κάποιον τρόπο «δεσμευμένο» να συμμετέχει στην έρευνα, καθώς βρίσκεται στο στενό περιβάλλον του ερευνητή (Cohen, Manion, & Morrison, 2008, σ. 170). Στη συγκεκριμένη περίπτωση, το δείγμα αποτελούταν από θεολόγους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι ανήκουν σε συγκεκριμένο θεολογικό σύνδεσμο (ΚΑΙΡΟΣ) και συνεργάζονται ευρύτερα με το Γραφείο Πρακτικής Διδακτικής Άσκησης του Τμήματος Θεολογίας του ΕΚΠΑ. Συνεπώς, η ανταπόκρισή τους στην έρευνα ήταν σχετικά εύκολη. Η επιλογή ενός τόσο μικρού και ομοιογενούς δείγματος, πέρα από πρακτικούς λόγους, στοχεύει στην απόκτηση μίας πρώτης εικόνας για τα υπό διερεύνηση ζητήματα, πριν τη διεξαγωγή μίας πλήρους δειγματοληπτικής έρευνας (Robson, 2010, σ. 314).

Ένας επιπλέον περιορισμός, ήταν η διδακτική εμπειρία των θεολόγων εκπαιδευτικών που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς με υψηλό διδακτικό και θεολογικό επίπεδο, οι οποίοι έχουν συμμετάσχει επανειλημμένα σε επιμορφώσεις θεολόγων εκπαιδευτικών (και ως επιμορφωτές και ως επιμορφούμενοι), ενώ ορισμένοι εξ αυτών είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών και διδακτορικών τίτλων σπουδών. Γι' αυτό και στη συντριπτική τους πλειοψηφία τάχθηκαν υπέρ της ένταξης της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ και δήλωσαν ότι θα εφαρμόσουν την προτεινόμενη μέθοδο· είναι, δηλαδή, εξοικειωμένοι με το νέο και την αλλαγή. Το γεγονός αυτό, ενώ φαινομενικά είναι απόλυτα θετικό, εγείρει ερωτήματα με την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Θα μπορούσαν τα ερευνητικά δεδομένα να γενικευτούν και να συμπεριλάβουν εκείνους τους θεολόγους εκπαιδευτικούς που «αντιστέκονται» στην αλλαγή (Γκρίλης, 2019) ή όσους στερούνται ανάλογο διδακτικό επιπέδου και εμπειρίας;

Τέλος, σε σχέση με την παραπάνω παρατήρηση, διατηρούνται ορισμένες επιφυλάξεις σχετικά με την πλήρη κατανόηση, εκ μέρους των συμμετεχόντων, του

αντικειμένου της έρευνας. Ο ενθουσιασμός τους, όσον αφορά τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων και η αυξημένη αυτοπεποίθηση μεγάλου αριθμού εξ αυτών για τις επάρκειές τους, δεν συμβαδίζει με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, όπου οι εκπαιδευτικοί διατηρούν αρκετές επιφυλάξεις σχετικά με την εφαρμογή αντίστοιχων τεχνικών. Το γεγονός αυτό οδηγεί στην υπόθεση ότι, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες, ίσως θεώρησαν ότι πρόκειται για μία ακόμη διδακτική προσέγγιση που ήδη γνωρίζουν, εξαιτίας της τριβής τους με τις βιωματικές μεθόδους των ΠΣ των Θρησκευτικών.

5.7.Σύνοψη

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής εφαρμογής στους μαθητές (Κεφάλαιο 3) καθιστούν σαφή αφενός τον επίμαχο χαρακτήρα του πλούτου και της φτώχειας για τη ΘΕ και αφετέρου την ανάγκη για ένταξη της διδασκαλίας των επίμαχων ζητημάτων στα Θρησκευτικά. Το ισχύον ΠΣ για τα Θρησκευτικά παρέχει γόνιμο έδαφος για τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, όπως ο πλούτος και η φτώχεια. Οι σχετικές Θ.Ε. σε συνδυασμό με τις διδακτικές προσεγγίσεις που εφαρμόζονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, μπορούν να αποτελέσουν το κατάλληλο πλαίσιο για μία αποτελεσματική διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων στο ΜτΘ. Σε αυτό βοηθάει και το προτεινόμενο διδακτικό υλικό, το οποίο αποτελείται τόσο από γραπτά, όσο και από πολυτροπικά κείμενα. Ωστόσο, καίριο ρόλο στην εφαρμογή αυτής της πρότασης καλούνται να διαδραματίσουν πρωτίστως οι θεολόγοι εκπαιδευτικοί. Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι, παρά τη σχεδόν απόλυτη συμφωνία τους σχετικά με την ένταξη των επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ, αρκετοί από αυτούς προβληματίζονται όσον αφορά τις διδακτικές τους επάρκειες και την επιρροή των προσωπικών τους απόψεων. Γι' αυτό, πέρα από τις διδακτικές προτάσεις που γίνονται σχετικά με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, προτείνεται, επίσης, ένα μοντέλο επιμόρφωσης θεολόγων εκπαιδευτικών, με σκοπό την αντιμετώπιση και υπερπήδηση των αντικειμενικών δυσκολιών και των προσωπικών προβληματισμών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα που προκύπτουν από τις δύο έρευνες, παρέχουν μία ενδεικτική και χρήσιμη εικόνα για την πραγματικότητα που υφίσταται στη ΘΕ σχετικά με τα επίμαχα ζητήματα. Παρά το γεγονός ότι οι οποιεσδήποτε γενικεύσεις θα ήταν άτοπες και απλουστευτικές, λόγω του μηδαμινού αριθμού αντίστοιχων ερευνών σε ελληνικό πλαίσιο, εντούτοις, κρίνονται απαραίτητες ορισμένες επισημάνσεις, οι οποίες σχετίζονται με όσα αναλύθηκαν βιβλιογραφικά και στοχεύουν στην περαιτέρω διερεύνηση των επίμαχων ζητημάτων στην ελληνική ΘΕ.

1. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων αποτελεί διακριτή διδακτική προσέγγιση, το πλαίσιο της οποίας ορίζεται ρητά από επίσημους διεθνείς φορείς και εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα. Η ανάγκη για μία τέτοια διδακτική προσέγγιση προκύπτει από τη διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική πραγματικότητα στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης, η οποία φέρνει στο προσκήνιο την υιοθέτηση ακραίων απόψεων και τη σύγκρουση ανάμεσα στις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων μπορεί να ανταπεξέλθει αποτελεσματικά σε αυτές τις προκλήσεις, καθώς προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές να μελετήσουν τα ευαίσθητα και κρίσιμα ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία και τη ζωή τους σφαιρικά, στο ασφαλές περιβάλλον της σχολικής τάξης, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωσή τους ως δημοκρατικών και υπεύθυνων πολιτών. Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων χαρακτηρίζεται από διδακτική αποτελεσματικότητα.

Επιπλέον, πρόκειται για μία μέθοδο που βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία με τις αρχές της βιωματικής και μετασχηματιστικής μάθησης, καθώς προσκαλεί τους μαθητές να αξιοποιήσουν τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους σχετικά με τα επίμαχα ζητήματα και να τις επανανοηματοδοτήσουν, λαμβάνοντας υπόψιν όλες τις διαφορετικές οπτικές γύρω από αυτά. Σε αυτή τη διαδικασία, βασικό ρόλο διαδραματίζουν ο διάλογος και η συζήτηση ως εργαλεία διαπραγμάτευσης. Στην ουσία, όταν γίνεται λόγος για διδασκαλία ενός ζητήματος ως επίμαχου, αυτό που

εννοείται είναι η ουσιαστική διερεύνηση όλων των πτυχών του, μέσω δραστηριοτήτων που νομιμοποιούν την πολυφωνία και δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν ελεύθερα για αυτά που πιστεύουν και να διαλεχθούν με απόψεις που είτε αγνοούν, είτε είναι αντίθετοι με αυτές. Αυτή η διαδικασία δεν περιορίζεται στην απλή θεωρητική ενημέρωση των μαθητών για το τι πιστεύουν οι άνθρωποι σχετικά με το ένα ή το άλλο επίμαχο ζήτημα, αλλά περιλαμβάνει την ενεργή-βιωματική συμμετοχή των μαθητών σε αυτά, μέσω της συνεχούς αξιολόγησης των απόψεων και της ατομικής ή/και συλλογικής λήψης αποφάσεων, ανά περίπτωση. Με αυτό τον τρόπο, κάθε ευαίσθητο ζήτημα μπορεί να μετατραπεί από αφορμή συγκρούσεων σε ευκαιρία για διάλογο και άμβλυση των διαφορών, συμβάλλοντας τόσο στη μαθησιακή ανάπτυξη των μαθητών, όσο και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου.

2. Όσον αφορά τη ΘΕ, η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων μπορεί να φανεί χρήσιμη, καθώς σε αυτή περιλαμβάνονται μερικά από τα πλέον επίμαχα κοινωνικά και ηθικά ζητήματα. Η διεθνής έρευνα επικεντρώνεται κυρίως σε ζητήματα βιοηθικής, φονταμενταλισμού και σχέσεων θρησκείας και επιστήμης. Ωστόσο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι στην ίδια κατηγορία με τα παραπάνω ανήκουν και ευρύτερα ζητήματα, όπως η δικαιοσύνη, οι κοινωνικές σχέσεις και η ετερότητα. Η προσέγγιση αυτών των ζητημάτων ως επίμαχων από θρησκευτική πλευρά είναι σημαντική, διότι προσφέρει μία εναλλακτική οπτική, αυτή της θρησκείας, συμβάλλοντας στην αντικειμενική και σφαιρική τους εξέταση από τους μαθητές, σε μία εποχή όπου η παραπληροφόρηση – ειδικά σε θέματα θρησκείας και πνευματικότητας – ανθεί, εξαιτίας και των πολλαπλών μέσων και τρόπων ενημέρωσης. Η γνώση όσων έχει να πει η θρησκεία σχετικά με τα προβλήματα που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία και τον άνθρωπο, αποτελεί πρόκληση και ταυτόχρονα πρόσκληση για τους μαθητές, εφόσον έρχονται σε επαφή με απόψεις και οπτικές που ενδεχομένως να ανατρέψουν τις προηγούμενες παραδοχές τους και να τους βοηθήσουν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των παραπάνω ζητημάτων. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν αφορά μόνο όσους αγνοούν ή τοποθετούνται αρνητικά απέναντι στη θρησκεία και τη διδασκαλία της, αλλά περιλαμβάνει και εκείνους που έχουν ήδη διαμορφώσει μία θρησκευτική ταυτότητα (π.χ. από την οικογένεια, την Εκκλησία), καθώς τους προσφέρεται η

ευκαιρία να νοηματοδοτήσουν τις εμπειρίες τους σε ένα πλαίσιο, όπου η εγκυρότητά τους δεν είναι δεδομένη, όπως είναι η σχολική τάξη και η κοινωνία γενικότερα.

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν και για μαθησιακούς λόγους. Η ευρωπαϊκή εμπειρία έχει αποδείξει ότι η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στα Θρησκευτικά, όπου έχει εφαρμοστεί (Religious Education Council of England and Wales, 2010; Basel, Harms, Prechtl, Weiß, & Rothgangel, 2014; McDonough & Graham, 2015; Quartermaine, 2016; Trine & von der Lippe, 2018), συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών σε ζητήματα πίστης και αξιών και στην ανάπτυξη του σεβασμού προς τον θρησκευτικά διαφορετικό. Επίσης, διακρίνονται γνωστικά οφέλη, όπως η διεύρυνση των γνώσεων γύρω από τις θρησκείες, η ανάπτυξη έγκυρων και ισχυρών επιχειρημάτων για την επίλυση προβλημάτων, καθώς και η αποτελεσματικότερη διάκριση ανάμεσα στο πραγματικό περιεχόμενο των θρησκευτικών αντιλήψεων και στα στερεότυπα που αναπαράγονται εντός της κοινωνίας. Τα παραπάνω οφέλη εναρμονίζονται πλήρως και με τις σύγχρονες τάσεις στη διδασκαλία των Θρησκευτικών, οι οποίες τονίζουν τη σημασία της διερεύνησης επίμαχων και διχαστικών ζητημάτων, στο πλαίσιο της ευρύτερης ανάπτυξης του θρησκευτικού γραμματισμού και της αρμονικής συμβίωσης σε μία πλουραλιστική κοινωνία.

Έχοντας κατά νου τα παραπάνω δεδομένα, είναι βάσιμη η πρόταση για ένταξη της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ και σε επίπεδο ΑΠΣ. Μία τέτοια πρόταση περιλαμβάνει τόσο τα ισχύοντα, όσο και τα μελλοντικά ΑΠΣ που θα εκπονηθούν, μετά τις αποφάσεις του ΣτΕ για τα Θρησκευτικά. Άλλωστε η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων αποτελεί μία διδακτική μέθοδο, η οποία δεν επηρεάζεται από τις όποιες αλλαγές επέλθουν στους σκοπούς και το περιεχόμενο της ΘΕ. Τουναντίον, η διδασκαλία ορισμένων ζητημάτων ως επίμαχων σε ένα μονοθρησκευτικό ή ομολογιακό ΜτΘ είναι εξίσου απαραίτητη, εφόσον η διάσταση των απόψεων δεν εκλείπει ούτε εντός της ίδιας της μίας θρησκείας. Επιπλέον, η ενδεχόμενη απουσία θρησκευτικής πολυμορφίας στην τάξη αναμένεται να εντείνει τον κίνδυνο της παραπληροφόρησης σχετικά με τα όσα πρεσβεύουν οι «άλλες» πλευρές, προσδίδοντας στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων ρόλο ασφαλιστικής δικλείδας απέναντι στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η ενδεχόμενη μελλοντική ένταξη της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων στη ΘΕ, αναφέρεται σε ζητήματα για τα οποία η συζήτηση είναι υπό

εξέλιξη. Τα δόγματα, για παράδειγμα, δεν αποτελούν τέτοιο ζήτημα, αφού δεν είναι δυνατή η διαπραγμάτευσή τους ούτε θεολογικά, αλλά ούτε και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Γι' αυτό, η συγκεκριμένη πρόταση περιορίζεται στα ζητήματα εκείνα που προκαλούν τον σύγχρονο άνθρωπο είτε θρησκεύει είτε όχι, όπως η εργασία, οι ερωτικές σχέσεις, η δικαιοσύνη, η ανισότητα κ.ά.

3. Ειδικότερα, όσον αφορά το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας, η διδασκαλία του ως επίμαχου ζητήματος υποστηρίζεται τόσο θεολογικά, όσο και παιδαγωγικά. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει ότι πρόκειται για ένα θέμα που διχάζει την κοινή γνώμη πολύπλευρα. Αυτό επιβεβαιώνεται αφενός από την αδυναμία προσδιορισμού των όρων «πλούτος» και «φτώχεια» μέσω ενός ευρέως αποδεκτού και συμπεριληπτικού ορισμού και αφετέρου από την ύπαρξη διαφορετικών απόψεων σχετικά με τα αίτια που δημιουργούν, συντηρούν και αναπαράγουν την ανισότητα. Επίσης, ο πολυδιάστατος χαρακτήρας τόσο του πλούτου, όσο και της φτώχειας, δεν επιτρέπουν την εξέτασή τους μόνο σε επίπεδο κατοχής ή στέρησης υλικών αγαθών. Αυτή η επισήμανση είναι σημαντική κυρίως σήμερα, που γίνεται λόγος για διαφορετικούς τύπους πλούτου και φτώχειας, οι οποίοι, σε αρκετές περιπτώσεις, αφορούν τα ίδια πρόσωπα ή/και κοινωνικές ομάδες. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία μία ευρύτερη προσέγγιση στη διδασκαλία του πλούτου και της φτώχειας, η οποία θα περιλαμβάνει τη διερεύνηση εναλλακτικών πτυχών του θέματος, ούτως ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να διακρίνουν τη σημασία του πλούτου και της φτώχειας, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο αναδύονται.

Εδώ, εντοπίζεται η αξία που έχει η διδασκαλία του πλούτου και της φτώχειας ως επίμαχου ζητήματος στη ΘΕ. Η εναλλακτική προσέγγιση που προτείνει η Θεολογία, συνιστά σαφώς μία ανατρεπτική οπτική για τον σύγχρονο κόσμο. Σε μία κοινωνία, όπως η ελληνική, που από τη μία πλευρά διακατέχεται από το σύγχρονο καταναλωτικό πνεύμα και από την άλλη ταλανίζεται από τις συνέπειες της οικονομικής κρίσης, οποιαδήποτε συζήτηση περί πλούτου και φτώχειας που υπερβαίνει το πεδίο των υλικών αγαθών, μοιάζει άτοπη. Η ΘΕ, αξιοποιώντας τη θεολογική διδασκαλία για τον πλούτο και τη φτώχεια κατάλληλα, καλείται να συμβάλλει αφενός στη γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην υλική και την πνευματική διάσταση των εν λόγω ζητημάτων και αφετέρου στην άμβλυνση των

πολώσεων, που δημιουργούνται στο χώρο του σχολείου σχετικά με αυτά. Μία τέτοια προσέγγιση, όπως είναι αναμενόμενο, εκκινεί πρωτίστως από τις υλικές προεκτάσεις του ζητήματος, εφόσον αυτές είναι και οι πιο αισθητές για τους μαθητές. Ωστόσο, απώτερος σκοπός της είναι να παράσχει στους μαθητές την ευκαιρία να διερευνήσουν αυτά τα – επίκαιρα για τη ζωή τους – ζητήματα αξιοποιώντας μία επιπλέον οπτική, αυτή της θρησκείας. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από τη διδασκαλία τους ως επίμαχων ζητημάτων, εξετάζοντας όσα έχει να πει η θρησκεία σχετικά με τον πλούτο και τη φτώχεια σήμερα, στον κόσμο που ζουν και δραστηριοποιούνται οι μαθητές. Δεν πρόκειται, επομένως, για μία θεωρητική πληροφόρηση σχετικά με τη θρησκευτική διδασκαλία περί πλούτου και φτώχειας, αλλά για μία βιωματική διαδικασία, η οποία επιχειρεί να προτείνει εναλλακτικές προσεγγίσεις σε επίκαιρα θέματα. Έτσι, πέρα από τα καθαρά γνωσιακά οφέλη, οι μαθητές, θα είναι σε θέση να νοηματοδοτήσουν τις καταστάσεις που βιώνουν από μία νέα οπτική και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις αποτελεσματικότερα.

4. Σχετικά με την έρευνα στους μαθητές, τα πορίσματα που προκύπτουν, αναδεικνύουν ορισμένες ενδιαφέρουσες πτυχές της οικονομικής συμπεριφοράς των εφήβων μαθητών, οι οποίες ανοίγουν τη συζήτηση για τη θέση του πλούτου και της φτώχειας στα Θρησκευτικά και προσφέρονται για μελλοντική διερεύνηση στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Αρχικά, η συνειδητοποιημένη ιεράρχηση των βασικών αγαθών από τους μαθητές, σε συνδυασμό με την εξισορρόπηση των προσωπικών, οικογενειακών και κοινωνικών αναγκών, φανερώνουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν τα αγαθά με βάση ποιοτικά κριτήρια. Με άλλα λόγια, εφόσον οι μαθητές είναι σε θέση να διακρίνουν ανάμεσα στις βασικές ανάγκες για επιβίωση και στα καταναλωτικά αγαθά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι είναι μαθησιακά έτοιμοι για μία τέτοια συζήτηση στην τάξη.

Επιπλέον, φαίνεται ότι οι μαθητές τείνουν να συμπεριφέρονται καταναλωτικά, όταν τους παρέχεται ένα μεγάλο χρηματικό ποσό με κάποιο «μαγικό» τρόπο όχι, όμως, κατ' αποκλειστικότητα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, τείνει να μοιράζει τα χρήματά του ανάμεσα στην ικανοποίηση προσωπικών αναγκών, στη βοήθεια προς την οικογένεια και τους φίλους και στη συνδρομή για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Παρόμοιες τάσεις έχουν παρατηρηθεί και σε έρευνες του

εξωτερικού, γεγονός που θέτει υπό αμφισβήτηση τη γενίκευση περί ολοκληρωτικής επιρροής του καταναλωτισμού στα παιδιά και τους εφήβους (Cook, 2004), και προκρίνει μία ευρύτερη χρήση του πλούτου από τους μαθητές, με σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών (Pugh, 2009; Ruckenstein, 2010; Buckingham, 2011; Power & Smith, 2016, σ. 201).

Σε αυτό το σημείο, εντοπίζεται η ενδεχόμενη σχέση της ΘΕ με το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας. Η επιλογή των μαθητών να μοιραστούν τα χρήματά τους ή να τα δωρίσουν σε κάποιο φιλανθρωπικό ίδρυμα, αντικατοπτρίζουν μία ευρύτερη ηθική διάσταση στη διαχείριση του πλούτου, η οποία θα μπορούσε να προσεγγιστεί από πνευματική και θρησκευτική πλευρά. Πολύ περισσότερο, σε αυτή τη θέση συγκλίνουν και τα υπόλοιπα πορίσματα της έρευνας, που δηλώνουν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν πιο εγωκεντρικές καταναλωτικές συμπεριφορές, όταν τα χρήματα που έχουν στη διάθεσή τους μειώνονται. Ακόμα και σε εννοιολογικό επίπεδο, φαίνεται ότι για τους μαθητές όροι, όπως φιλανθρωπία και δωρεά έχουν αφηρημένο περιεχόμενο, ενώ για τους περισσότερους τα βασικότερα βιοτικά αγαθά θεωρούνται αυτονόητα. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες σχετικές διδακτικές ενότητες στα ΠΣ για τα Θρησκευτικά του Γυμνασίου και του Λυκείου, προσφέρονται ως πολύτιμο πεδίο προς αξιοποίηση για τα Θρησκευτικά, με σκοπό την παροχή μίας διαφορετικής θεώρησης για τη διαχείριση των υλικών αγαθών, η οποία ενδεχομένως να άρει τις όποιες παρανοήσεις ή μονόπλευρες πεποιθήσεις των μαθητών.

5. Με βάση τα πορίσματα της έρευνας στους μαθητές, προτείνεται η διδασκαλία του πλούτου και της φτώχειας ως επίμαχου ζητήματος στη ΘΕ, για τις τάξεις του Γυμνασίου και του Λυκείου. Ο περιορισμός στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση γίνεται κυρίως λόγω των ερευνητικών εφαρμογών, οι οποίες αφορούν μόνο μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου και θεολόγους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα. Η εν λόγω πρόταση σχετικά με τη διδασκαλία του πλούτου και της φτώχειας ως επίμαχου ζητήματος, βασίζεται αφενός στις σχετικές ευρωπαϊκές συστάσεις και διδακτικές πρακτικές και αφετέρου στο περιεχόμενο των ΠΣ των Θρησκευτικών για το Γυμνάσιο και το Λύκειο, τα οποία περιλαμβάνουν μία σειρά από Θ.Ε. σχετικά με τον πλούτο, τη φτώχεια, την ανισότητα και την αδικία. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνεται η διδασκαλία μέσω των έξι διδακτικών προσεγγίσεων που έχουν αναπτυχθεί διεθνώς

για τα επίμαχα ζητήματα. Αυτές μπορούν να εφαρμοστούν αυτοτελώς ή συνδυαστικά, ανάλογα με το περιβάλλον της τάξης και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα που θέτει κάθε φορά ο εκπαιδευτικός. Έτσι, κάποιες από τις προτεινόμενες προσεγγίσεις προσφέρονται για εφαρμογή σε ομοιογενείς κοινωνικά και θρησκευτικά τάξεις, ενώ κάποιες άλλες λειτουργούν πιο αποτελεσματικά σε περιβάλλοντα που παρατηρείται πολυμορφία και έντονη απόκλιση ανάμεσα στις απόψεις των μαθητών. Επιπλέον, υπάρχουν προσεγγίσεις και για εκείνες τις περιπτώσεις που οι μαθητές γνωρίζουν ή/και υποστηρίζουν μόνο μία άποψη σχετικά με τον πλούτο και τη φτώχεια. Ωστόσο, και οι έξι προσεγγίσεις αξιοποιούν βιωματικές τεχνικές (επεξεργασία εννοιών, οπτικοακουστικές αναπαραστάσεις, ομαδοσυνεργασία, καταστάσεις λήψης αποφάσεων), οι οποίες συνοδεύονται πάντα από συζήτηση-διαπραγματεύση όσων ακούγονται μέσα στην τάξη. Αξίζει να σημειωθεί, τέλος, ότι ο εκπαιδευτικός έχει στη διάθεσή του μια σειρά από γραπτά και πολυτροπικά κείμενα, τα οποία μπορεί να χρησιμοποιήσει ανάλογα με την διδακτική προσέγγιση που θα επιλέξει. Τα προτεινόμενα υλικά, ενδεικτικά, καλύπτουν ένα φάσμα κειμένων από την Αγία Γραφή, τους Πατέρες της Εκκλησίας, άλλες θρησκευτικές ομολογίες και παραδόσεις, επίσημους φορείς και οργανώσεις, καθώς και σύγχρονους στοχαστές, λογοτέχνες, ποιητές και θεατρικούς συγγραφείς. Αντίστοιχα, το οπτικοακουστικό υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί, περιλαμβάνει φωτογραφίες, εικαστικά έργα, τραγούδια, ταινίες και ντοκιμαντέρ, που έχουν ως κεντρικό τους θέμα τον πλούτο, τη φτώχεια, την ανισότητα και την κοινωνική αδικία εν γένει. Ως εκ τούτου, μπορεί να γίνει λόγος για ένα ολοκληρωμένο μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο παρέχει στον εκπαιδευτικό τα κατάλληλα εκπαιδευτικά εργαλεία, ώστε να σχεδιάσει ένα αποτελεσματικό μάθημα για τον πλούτο και τη φτώχεια, και ενισχύει το ρόλο του στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων.

6. Όσον αφορά την έρευνα στους θεολόγους εκπαιδευτικούς, το μέγεθος του δείγματος δεν επιτρέπει γενικεύσεις. Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως σκοπό να δώσει μία πρώτη – για τα ελληνικά δεδομένα – εικόνα σχετικά με τις στάσεις και τις απόψεις των θεολόγων για τα επίμαχα ζητήματα και τη διδασκαλία τους στα Θρησκευτικά. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν, σε μεγάλο βαθμό, ομοιότητα με αντίστοιχες διεθνείς έρευνες. Αυτό φαίνεται αρχικά από την παραδοχή των θεολόγων ότι υπάρχουν επίμαχα ζητήματα που σχετίζονται με το ΜτΘ

και τη θετική τους στάση απέναντι στη διδασκαλία τους. Όπως αναφέρεται στο πρώτο κεφάλαιο αναλυτικότερα, η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα επίμαχα ζητήματα και η αναγνώριση της εκπαιδευτικής τους αξίας για τους μαθητές, έχουν επιβεβαιωθεί επανειλημμένα σε ευρωπαϊκό, κυρίως, επίπεδο (Robertson, 1998; Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004; Woolley & Wragg, 2007; Byford, Lennon, & Russell, 2008; Philpott, Clabough, McConkey, & Turner, 2011; Smith & Lennon, 2011; Zembylas & Kambani, 2012; Demircioglu, 2016). Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι συνθήκες για την εισαγωγή της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων στα Θρησκευτικά είναι ώριμες, τουλάχιστον όσον αφορά την προθυμία των εκπαιδευτικών.

Παράλληλα, η «διχασμένη» στάση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επάρκειές τους, τις προσωπικές τους απόψεις και το φόβο της αντίδρασης, συμβαδίζει με την αντίστοιχη διεθνή εμπειρία (Cotton, 2006; Smith & Lennon, 2011, σ. 44; Zembylas & Kambani, 2012, σ. 125; Misco & Tseng, 2017, σ. 9). Οι ανησυχίες των θεολόγων στην έρευνα μπορεί να μην εκφράζονται ρητά, υπονοούνται, εντούτοις, από το μεγάλο ποσοστό όσων τήρησαν ουδέτερη στάση. Πρόκειται για μία τάση, η οποία είναι ενδεικτική της αμηχανίας και της σύγχυσης που επικρατούν γενικότερα σε ένα μεγάλο ποσοστό θεολόγων, σχετικά με τις νέες μεθόδους διδασκαλίας στα Θρησκευτικά (Γκρίλης, 2019, σ. 78) και τις συνεχείς αλλαγές που υφίσταται τι μάθημα. Είναι αυτή ακριβώς η πτυχή της έρευνας που επιβεβαιώνει την ανάγκη για διαρκή επιμόρφωση των θεολόγων εκπαιδευτικών (Καραμούζης, Φωκίδης, & Τσιρέβελος, 2019, σσ. 79-81; Γκρίλης, 2019, σ. 78), ούτως ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στη διδασκαλία των επίμαχων ζητημάτων αποτελεσματικά, ενθαρρύνοντας την εξερεύνηση καινούργιων προσεγγίσεων και αναδεικνύοντας νέες μαθησιακές δυνατότητες, όπως έχει αποδειχτεί στην πράξη (Kruger, 2012; Hung, 2018).

Εν κατακλείδι, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα αποτελέσματα και των δύο ερευνών, σε συνδυασμό με τα βιβλιογραφικά πορίσματα, αντικατοπτρίζουν τη διεθνή ερευνητική εμπειρία και θέτουν τις βάσεις για την ευρύτερη και συστηματικότερη ενασχόληση της ελληνικής ερευνητικής και ακαδημαϊκής κοινότητας με το επίκαιρο ζήτημα της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων, τόσο στο πλαίσιο της ΘΕ, όσο και στο ευρύτερο

περιβάλλον του σύγχρονου δημοκρατικού σχολείου. Παρόμοιες ερευνητικές απόπειρες, όπως η παρούσα, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε μεγαλύτερα δείγματα και με μεγαλύτερη συχνότητα στο πλαίσιο της ελληνικής ΘΕ. Κάτι τέτοιο θα συνέβαλλε τόσο στη βελτίωση της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων, όσο και στην ασφαλή γενικευσιμότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων, καθώς τα δείγματα θα διαφοροποιούνταν ποσοτικά σε σχέση με αυτά της παρούσης μελέτης. Το ζήτημα του πλούτου και της φτώχειας είναι σαφώς επίμαχο, αποτελεί, ωστόσο, μόνο ένα από τα πολλά επίμαχα ζητήματα που συναντώνται στη ΘΕ. Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στη διδασκαλία κάποιου άλλου επίμαχου ζητήματος ή ακόμα και στη διερεύνηση της πρόσληψης της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων από τους μαθητές. Αυτό θα ήταν δυνατό να γίνει είτε από μεμονωμένους ερευνητές, είτε ακόμη και στο πλαίσιο ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος, το οποίο θα εξασφάλιζε μεγαλύτερη ερευνητική συνοχή και αξιοπιστία. Επιπλέον, θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση των στάσεων των εκπαιδευτικών πριν και μετά την επιμόρφωση στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, με σκοπό να παρατηρηθεί κατά πόσο είναι διατεθειμένοι να προχωρήσουν στην «αλλαγή» και να εφαρμόσουν αυτή τη διδακτική προσέγγιση. Τέλος, θα ήταν χρήσιμη η διερεύνηση και η εφαρμογή της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων και στο Δημοτικό, όχι μόνο όσον αφορά τον πλούτο και τη φτώχεια, αλλά γενικότερα για όσα επίμαχα ζητήματα απασχολούν τα Θρησκευτικά σε αυτές τις τάξεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A. Πηγές

α. Αγία Γραφή

- Nestle, E., & Aland, K. (Επιμ.). (2012). *Novum Testamentum Graece* (28^η εκδ.). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Rahlfs, A., & Hanhart, R. (Επιμ.). (2006). *Septuaginta: Editio altera* (2^η εκδ.). Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft.
- *Η Αγία Γραφή (Παλαιά και Καινή Διαθήκη): Μετάφραση από τα πρωτότυπα κείμενα* (2003). (2^η εκδ.). Αθήνα: Ελληνική Βιβλική Εταιρεία.

β. Πατέρες της Εκκλησίας και Εκκλησιαστικοί Συγγραφείς

- Lampe, G. W. H. (Επιμ.). (1961). *A Patristic Greek Lexicon*. Oxford: Clarendon Press.
- Άναστασίου Σιναΐτου, *Ερωτήσεις*, PG 89, 311-824.
- Άνωνύμου. (2007). *Επιστολή Πρὸς Διόγνητον*. Στο M. W. Holmes (Επιμ., Μεταφρ.), *The Apostolic Fathers: Greek Texts and English Translations* (3^η εκδ., σσ. 694-719). Grand Rapids, MI: Baker Academic (= PG 2, 1167-1186).
- Βασιλείου τοῦ Μεγάλου, *Ὁμιλία εἰς τὸν ΛΓ' Ψαλμόν*, PG 29, 349B-386.
- Τοῦ ἰδίου, *Ὁμιλία IB', Εἰς τὴν ἀρχὴν τῶν Παροιμιῶν*, PG 31, 385C-424A.
- Τοῦ ἰδίου, *Ὁμιλία πρὸς τοὺς πλουτοῦντας*, PG 31, 277D-304C.
- Γρηγορίου τοῦ Θεολόγου, *Περὶ φιλοπτωχίας*, PG 35, 857A-910.
- Γρηγορίου Νύσσης, *Κατὰ τοκιζόντων*, PG 46, 433-452.
- Γρηγορίου Παλαμά, *Ὁμιλία ιγ', τῇ πέμπτῃ Κυριακῇ τῶν νηστειῶν*, PG 151, 157A-165C.

- Έρμᾶ. (2007). *Ποιμὴν*. Στο Μ. W. Holmes (Επιμ., Μεταφρ.), *The Apostolic Fathers: Greek Texts and English Translations* (3^η εκδ., σσ. 454-685). Grand Rapids, MI: Baker Academic (= PG 2, 892-1012).
- Ἰσαάκ τοῦ Σύρου. (2019). *Λόγοι ἀσκητικοί*. (Β. Αργυριάδης, Επιμ., Γ. Πινακούλας, & Δ. Κουτσούγερας, Μεταφρ.) Αθήνα: Εν Πλω (= Ἀββᾶ Ἰσαάκ τοῦ Σύρου. (2012). *Λόγοι Ἀσκητικοί*. Κριτική ἔκδοσι Μαρκέλλου Πιρᾶρ. Ἅγιον Ὅρος: Ἱερά Μονὴ Ἰβήρων).
- Ἰωάννου Σιναΐτου. (2015). *Κλίμαξ* (25^η εκδ.). (Αρχιμ. Ἰγνάτιος, Μεταφρ.) Ωρωπός: Ἱερά Μονὴ Παρακλήτου (= PG 88, 631-1164).
- Ἰωάννου Χρυσοστόμου, *Εἰς τὸ «Ἀσπάσασθε Πρίσκιλλαν καὶ Ἀκύλαν,» καὶ τὰ ἐξῆς, λόγος α΄*, PG 51, 187-196.
- Τοῦ ἰδίου, *Εἰς τοὺς ἀνδριάντας*, PG 49, 15-222.
- Τοῦ ἰδίου, *Ὅτε Σατορνῖνος καὶ Αὐρηλιανὸς ἐξωρίσθησαν, καὶ Γαῖνᾶς ἐξῆλθε τῆς πόλεως· καὶ περὶ φιλαργυρίας*, PG 52, 413-420.
- Τοῦ ἰδίου, *Περὶ τοῦ μὴ δημοσιεύειν τὰ ἁμαρτήματα τῶν ἀδελφῶν, μηδὲ κατεύχεσθαι τῶν ἐχθρῶν*, PG 51, 353-364.
- Τοῦ ἰδίου, *Υπόμνημα εἰς τὸν ἅγιον Ματθαῖον τὸν εὐαγγελιστὴν*, PG 57, 13 – PG 58, 794.
- Τοῦ ἰδίου, *Υπόμνημα εἰς τὴν πρὸς Θεσσαλονικεῖς Β' ἐπιστολὴν*, PG 62, 467-500.
- Τοῦ ἰδίου, *Υπόμνημα εἰς τὴν πρὸς Κορινθίους Α' ἐπιστολὴν*, PG 61, 9-382.
- Κλήμεντος Ἀλεξανδρέως, *Παιδαγωγός*, PG 8, 247-684.
- Τοῦ ἰδίου, *Στρωματεῖς*, PG 8, 685 – PG 9, 602.
- Τοῦ ἰδίου, *Τίς ὁ σωζόμενος πλούσιος*, PG 9, 603-652C.
- Κυρίλλου Ἱεροσολύμων, *Κατηγήσεις*, PG 33, 331-1128A.
- Μακαρίου Αἰγυπτίου, *Ὅμιλῳιαι πνευματικαὶ*, PG 34, 449-822.
- Νεῖλου Ἀσκητοῦ, *Ἐπιστολαί*, PG 79, 57-582.
- Ὠριγένους, *Ὅμιλῳιαι εἰς Ἱερεμίαν*, PG 13, 254-544C.

γ. Επίσημα κείμενα και νόμοι

- Αγία και Μεγάλη Σύνοδος της Ὁρθοδόξου Ἐκκλησίας, «Ἡ ἀποστολή τῆς Ὁρθοδόξου Ἐκκλησίας ἐν τῷ συγχρόνῳ κόσμῳ» (Κολυμβάρι Χανίων, 18-26 Ἰουνίου 2016).
- Μήνυμα τῆς Συνάξεως τῶν Προκαθημένων τῶν Ὁρθοδόξων Ἐκκλησιῶν (Φανάριον, 6-9 Μαρτίου 2014).
- Μήνυμα τῆς Ἱερᾶς Συνάξεως τῶν Ὁρθοδόξων Προκαθημένων (Φανάριον, 9-12 Ὀκτωβρίου 2008).
- ΣτΕ (Ολομ.) ἀπόφαση υπ' αριθ. 660/2018.
- ΣτΕ (Ολομ.) ἀπόφαση υπ' αριθ. 926/2018.
- ΣτΕ (Ολομ.) ἀπόφαση υπ' αριθ. 1749/2019.
- ΣτΕ (Ολομ.) ἀπόφαση υπ' αριθ. 1750/2019.
- Φ.Ε.Κ. Β' 2104/19.06.2017, «Πρόγραμμα Σπουδῶν του μαθήματος των Θρησκευτικῶν στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο».
- Φ.Ε.Κ. Β' 2105/19.06.2017, «Πρόγραμμα Σπουδῶν του μαθήματος Θρησκευτικά Γενικού και Επαγγελματικού Λυκείου».

δ. Φωτογραφικό υλικό και ζωγραφικοί πίνακες

- Carter, K. (1993, Μάρτιος 26). *The vulture and the little girl*. The New York Times.
- Dash, M. (2010). *A World of Inequality*. <https://fineartamerica.com/>
- Kuczynski, P. (χ.χ.). *Christmas*. <https://www.pictorem.com/profile/Pawel.Kuczynski>
- Kuczynski, P. (χ.χ.). *Untitled*. <https://www.pictorem.com/profile/Pawel.Kuczynski>
- Lange, D. (1936). *Migrant Mother*. New York, NY: The Museum of Modern Art.
- Massys, Q. (1520). *Les usuriers*. Rome: Doria Pamphilj Gallery.
- Miller, J. (2019, Μάιος 13). *Unequal Scenes*. TIME. <https://unequalscenes.com/>
- Schmalz, T. (2016). *Homeless Jesus*. Vatican City: Office of Papal Charities.

B. Βιβλιογραφικές αναφορές

- Abbott, A. (2001). *Chaos of Disciplines*. Chicago, IL: Chicago University Press.
- Abu-Hamdan, T., & Khader, F. (2014). Social Studies Teachers' Perceptions on Teaching Contemporary Controversial Issues. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(10), 70-78.
- Alongi, M. D., Heddy, B. C., & Sinatra, G. M. (2016). Real-World Engagement with Controversial Issues in History and Social Studies: Teaching for Transformative Experiences and Conceptual Change. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 26-41.
- Alvaredo, F., Chancel, L., Piketty, T., Saez, E., & Zucman, G. (2017). *World Inequality Report*. Paris: World Inequality Lab.
- Anand, S., & Sen, A. (1997). Concepts of human development and poverty: a multidimensional perspective. Στο *Human Development Papers* (σσ. 1-20). New York, NY: UNDP - United Nations Development Programme.
- Association for Citizenship Teachers. (2015). *The Prevent Duty and teaching controversial issues: creating a curriculum response through Citizenship: Guide for Teachers*. χ.τ.: Association for Citizenship Teaching.
- Atkinson, A. B. (1975). *The Economics of Inequality*. Oxford: Clarendon Press.
- Atkinson, A. B. (2008). Concentration among the Rich. Στο J. B. Davies (Επιμ.), *Personal Wealth from a Global Perspective* (σσ. 64-89). Oxford: Oxford University Press.
- Αντωνόπουλος, Α., & Δεσπότης, Σ. (2008). *Πίστη και Βίωμα της Ορθοδοξίας* (Τόμ. Γ: Διαχρονικές Συνιστώσες της Χριστιανικής Θεολογίας στην Ορθοδοξία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Αυγουστίδης, π. Α. (2015). *Συντροφεύοντας τον άνθρωπο που νοσεί: Εισαγωγή στην Ποιμαντική της Υγείας*. Αθήνα: Αρμός.
- Barnes, L. P. (2019). *Crisis, Controversy and the Future of Religious Education*. London: Routledge.

- Barton, K., & McCully, A. (2007). Teaching controversial issues...where controversial issues really matter. *Teaching History*, 127, 13-19.
- Basel, N., Harms, U., Precht, H., Weiß, T., & Rothgangel, M. (2014). Students' arguments on the science and religion issue: the example of evolutionary theory and Genesis. *Journal of Biological Education*, 48(4), 179-187.
- Bauman, Z. (2013). *Does the richness of the few benefit us all?* Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1992). *Risk Society: Towards a New Modernity*. (M. Ritter, Μεταφρ.) London: Sage Publications.
- Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). *Teaching Controversial Issues: a European Perspective*. London: Institute for Policy Studies in Education.
- Boff, L., & Boff, C. (1987). *Introducing Liberation Theology*. (P. Burns, Μεταφρ.) Maryknoll, NY: Orbis Books.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. (R. Nice, Μεταφρ.) Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. Στο J. G. Richardson (Επιμ.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (σσ. 241-258). Westport, CT: Greenwood Press.
- Brady, D. (2019). Theories of the Causes of Poverty. *Annual Review of Sociology*, 45(1), 155-175.
- Bria, I. (1988). Mission and Secularization in Europe. *International Review of Mission*, 77(305), 117-130.
- Broadbent, L. (2002). A rationale for Religious Education. Στο L. Broadbent, & A. Brown (Επιμ.), *Issues in Religious Education* (σσ. 15-25). London: Routledge Palmer.
- Buckingham, D. (2011). *The Material Child: Growing up in Consumer Culture*. Cambridge: Polity Press.

- Byford, J., Lennon, S., & Russell, W. B. (2008). Teaching Controversial Issues in Social Studies: A Research Study of High School Teachers. *Educational Practice and Theory*, 30(2), 87-93.
- Βασιλειάδης, Π. (2012). Οικονομία της ζωής, δικαιοσύνη και ειρήνη για όλους. *Θεολογία*, 83(4), 205-217.
- Βασιλειάδης, Π. Β. (2000). *Επίκαιρα Αγιολογικά Θέματα: Αγία Γραφή και Ευχαριστία*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Βασιλόπουλος, Χ. Κ. (2006). *Παιδαγωγικά Μελετήματα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βλάχος, Ι. (2013). Το μάθημα των Θρησκευτικών στα σχολεία. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού και Γυμνασίου* (σσ. 315-318). Αθήνα: Αρμός.
- Βουλγαράκης, Η. Α. (1997). *Στιγμιότυπα από την εποχή των Πατέρων*. Αθήνα: Αρμός.
- Callan, T., Nolan, B., & Whelan, C. T. (1993). Resources, Deprivation and the Measurement of Poverty. *Journal of Social Policy*, 22(2), 141-172.
- Capenhart, K. W. (2017). Toward an Improved Definition of the Wealthy. *Forum of Social Economics*, 46(4), 337-449.
- Carr, D. (2007). On the Grammar of Religious Discourse and Education. Στο Μ. Felderhof, P. Thompson, & D. Torevell (Επιμ.), *Inspiring Faith in Schools: Studies in Religious Education* (σσ. 139-150). Hampshire: Ashgate.
- CCEA. (2015). *Teaching Controversial Issues at Key Stage 3*. Belfast: Council for the Curriculum Examinations and Assessment.
- CCEA. (χ.χ.). *New-Bridge Integrated College Case Study: Teaching Controversial Issues. Developing a whole-school approach to teaching and learning about controversial issues*. Belfast: Council for the Curriculum, Examinations and Assessment.
- Chater, M., & Erricker, C. (2013). *Does religious education have a future? Pedagogical and policy prospects*. Abingdon, Oxon: Routledge.

- Chazan, B. (1972). 'Indoctrination' and Religious Education. *Religious Education*, 67(4), 243-252.
- Citizenship Foundation. (2003). *Teaching about controversial issues: guidance for schools*. London: Young Citizens.
- Claire, H., & Holden, C. (Επιμ.). (2007). *The Challenge of Teaching Controversial Issues*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comission on Religious Education. (2018). *Religion and Worldviews: The Way Forward. A national plan for RE. Final report*. London: RE Council.
- Cook, D. T. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham, NC: Duke University Press.
- Copley, T. (2008). Non-Indoctrinatory Religious Education in Secular Cultures. *Religious Education*, 103(1), 22-31.
- Cotton, D. R. (2006). Teaching controversial environmental issues: neutrality and balance in the reality of the classroom. *Educational Research*, 48(2), 223-241.
- Council of Europe. (2008). *Recommendation CM/Rec (2008) 12*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe. (2017). *Managing Controversy. Developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools: A self-reflection tool for school leaders and senior managers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Cush, D. (2007). Should religious studies be part of the compulsory state school curriculum? *British Journal of Religious Education*, 29(3), 217-227.
- Γαζή, Έ. (2004). *Ο δεύτερος βίος των Τριών Ιεραρχών: μία γενεαλογία του "ελληνοχριστιανικού πολιτισμού"*. Αθήνα: Νεφέλη.

- Γαλίτης, Γ. Α. (1999). *Ιστορία εποχής της Καινής Διαθήκης*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. (2005). *Τελική έκθεση του έργου: Η Νέα Γενιά στην Ελλάδα Σήμερα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2003). Το καθήκον της ευτυχίας. Σχόλια στην ηθική της χρησιμοθηρίας. *Highlights*(7), 72-75.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2011). Ιωάννης Ζηζιούλας, Μητροπολίτης Περγάμου: Ο οικουμενικός θεολόγος της Ορθοδοξίας. Στο Α. Αντωνόπουλος (Επιμ.), *Επιστημονική Επιθεώρηση του Μεταπτυχιακού Προγράμματος "Σπουδές στην Ορθόδοξη Θεολογία"* (Τόμ. Β', σσ. 25-35). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2013). Στο μεταίχμιο της ιστορίας. Οι προκλήσεις της Ορθοδοξίας στον 21^ο αιώνα. *Νέα Ευθύνη*(15), 27-33.
- Γιαγκάζογλου, Σ. (2019, Σεπτέμβριος 20). *Σχόλια και παρατηρήσεις στο Δελτίο Τύπου του ΣτΕ: Αποφάσεις ΣτΕ Ολ. 1749-1752/2019, Προγράμματα σπουδών μαθήματος θρησκευτικών δημοτικού, γυμνασίου και λυκείου*. Ανάκτηση Ιανουάριος 1, 2020, από Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος "ΚΑΙΡΟΣ"-για την αναβάθμιση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: <http://www.kairosnet.gr/news/general/794-sxolia-kai-paratiriseis-sto-deltio-tyrou-tou-ste-apofaseis-ste-ol-1749-1752-2019-programmata-spoudon-mathimatos-thriskeftikon-dimotikoy-gymnasiou-kai-lykeiou>
- Γιαννουλάτος, Α. (2005). Οι θρησκείες και η φτώχεια του κόσμου. *Σύναξη*(94), 41-52.
- Γιαννουλάτος, Α. (2017). *Εγρήγορση: Χρέος των Ορθοδόξων*. Αθήνα: Εν Πλω.
- Γκότσης, Γ. Ν. (2003). Πρότυπα και αρχές οικονομικής ηθικής στη σύγχρονη πρακτική της ελληνικής διοίκησης Ορθόδοξης Εκκλησίας: Μία εμπειρική διερεύνηση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 111-112, 291-326.

- Γκουτζιούδης, Μ. (2006). *Ιωβηλαίο έτος, Μελχισεδέκ και η προς Εβραίους επιστολή: Συμβολή στη διαμόρφωση της χριστιανικής σωτηριολογίας*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Γκουτιέρρες, Γ. (2012). *Θεολογία της απελευθέρωσης: Προοπτικές*. (Θ. Δρίτσας, Επιμ., & Κ. Παλαιολόγος, Μεταφρ.) Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Γκρίλης, Γ. (2019). Οι θεολόγοι απέναντι στις αλλαγές των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Μία πανελλήνια έρευνα. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2(2), 61-81.
- Davis, K., & Moore, W. E. (1945). Some Principles of Stratification. *American Sociological Review*, 10(2), 242-249.
- de Vaux, R. (1965). *Ancient Israel: Its Life and Institutions* (Τόμ. 1: Social Institutions). New York, NY: McGraw-Hill.
- Dearden, R. F. (1981). Controversial Issues and the Curriculum. *Journal Of Curriculum Studies*, 13(1), 37-44.
- Demircioglu, I. H. (2016). Using Controversial Issues In History Lessons: Views Of Turkish History Teachers. *Kastamonu Education Journal*, 24(1), 147-162.
- Dewhurst, D. W. (1992). The Teaching of Controversial Issues. *Journal of Philosophy of Education*, 26(2), 153-163.
- Dittmar, H. (2008). *Consumer Culture, Identity and Well-Being: The Search for the "Good Life" and the "Body Perfect"*. Hove: Psychology Press.
- Douven, I. (2018). A Bayesian perspective on Likert scales and central tendency. *Psychonomic Bulletin & Review*, 25(3), 1203–1211.
- Duchrow, U. (2008). The Challenge of Imperial Globalization to Theological Education: Liberation from Violent, Possessive Individualism towards Life in Relationships. *IV International WOCATI Congress, 31 May-7 June, 2008, Thessaloniki*, (σσ. 1-21). Thessaloniki.

- Dumitrascu, N. (2010). Poverty and Wealth in the Orthodox Spirituality (with special reference to St. John Chrysostom). *Dialog: A Journal of Theology*, 49(4), 300-305.
- Durkheim, E. (2013 [1893]). *The Division of Labor in Society* (2η εκδ.). (W. D. Halls, Μεταφρ.) London: Palgrave Macmillan.
- Δημούλης, Δ., & Μηλίος, Γ. (1999). Θεωρία της αξίας, ιδεολογία και «φειχισμός». *Θέσεις, Ιανουάριος - Μάρτιος 1999*(66), γ. σ.
- Easterlin, R. A. (1974). Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. Στο P. A. David, & M. W. Reder (Επιμ.), *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz* (σσ. 89-125). New York, NY: Academic Press.
- Ecumenical Patriarch Bartholomew. (2018). And God Saw that Everything was Good: The Theological Vision of Creation in the Orthodox Tradition. Στο *Ecology, Theology, and Human Dignity in the Orthodox Christian Tradition (The International Symposium on the Environment, Seoul 7-12-2018)* (σσ. 42-57). Seoul: Orthodox Metropolis of Korea.
- Engbretson, K. E. (2018). One novice teacher and her decisions to address or avoid controversial issues. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 39-47.
- Erricker, C., & Erricker, J. (2000). The Children and Worldviews Project: A Narrative Pedagogy of Religious Education. Στο M. Grimmitt (Επιμ.), *Pedagogies of Religious Education: Case Studies in the Research and Development of Good Pedagogic Practice in RE* (σσ. 188-206). Great Wakering: McCrimmons.
- Ersoy, A. F. (2010). Social studies teacher candidates' views on the controversial issues incorporated into their courses in Turkey. *Teaching and Teacher Education*, 26, 323-334.
- Ένωση Αθέων. (2016, Σεπτέμβριος 29). *Δελτίο Τύπου: Θρησκευτικά στην Παιδεία*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 10, 2018, από Ένωση Αθέων/Atheist Union of Greece:
<http://union.atheia.gr/%CE%B4%CE%B5%CE%BB%CF%84%CE%AF%CE%BF-%CF%84%CF%8D%CF%80%CE%BF%CF%85->

%CE%B8%CF%81%CE%B7%CF%83%CE%BA%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CE%AF/

- Fell, B., & Hewstone, M. (2015). *Psychological Perspectives on Poverty*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Fiehn, J. (2005). *Agree to disagree: Citizenship and controversial issues*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Frank, R. H. (1999). *Luxury Fever: Why Money Fails to Satisfy in an Era of Excess*. New York, NY: The Free Press.
- Frazier, E. F. (1962). *Black Bourgeoisie: The Rise of a New Middle Class in the United*. Glencoe, IL: Free Press.
- Freedman, D. N. (Επιμ.). (1992). *The Anchor Bible Dictionary* (Τόμ. 5). New York, NY: Doubleday.
- Frerer, K., & Vu, C. M. (2007). An Anthropological View of Poverty. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 16(1-2), 73-86.
- Friesen, S. J. (2004). Poverty in Pauline Studies: Beyond the So-called New Consensus. *Journal for the Study of the New Testament*, 26(3), 323-361.
- Friesen, S. J. (2008). Injustice or God's Will? Early Christian Explanations of Poverty. Στο S. R. Holman (Επιμ.), *Wealth and Poverty in Early Church and Society* (σσ. 17-36). Grand Rapids, MI: Baker Academic.
- Fromm, E. (1997 [1976]). *To have or to be*. New York, NY: Continuum.
- Funk, R. (1978). *Erich Fromm: The courage to be human*. New York, NY: Continuum.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Gearon, L. (2010). Which community? Whose cohesion? Community cohesion, citizenship and religious education: From revolutionary democracy to liberal autocracy. Στο M. Grimmitt (Επιμ.), *Religious education and social and*

- community cohesion: An exploration of challenges and opportunities* (σσ. 106-130). Great Wakering: McCrimmons.
- Gearon, L. (2013). *MasterClass in Religious Education: Transforming Teaching and Learning*. London: Bloomsbury.
- Gindi, S., & Erlich, R. R. (2018). High school teachers' attitudes and reported behaviors towards controversial issues. *Teaching and Teacher Education, 70*, 58-66.
- Gordon, D. (2005). *Indicators of Poverty & Hunger*. Ανάκτηση Ιανουάριος 1, 2020, από United Nations: https://www.un.org/esa/socdev/unyin/documents/ydiDavidGordon_poverty.pdf
- Goulet, D. (2006). *Development Ethics at Work: Explorations – 1960-2002*. London: Routledge.
- Gowan, D. E. (1987). Wealth and Poverty in the Old Testament: The Case of the Widow, the Orphan, and the Sojourner. *Interpretation, 41*(4), 341-353.
- Grimmitt, M. (2010). Introduction. Στο M. Grimmitt (Επιμ.), *Religious education and social and community cohesion: An exploration of challenges and opportunities* (σσ. 8-25). Great Wakering: McCrimmons.
- Gunewardena, N. (2002). Attention to Women's Poverty in International Development Strategies. *Voices, 6*(1), 14-22.
- Hagenaars, A. J., & van Praag, B. M. (1985). A Synthesis of Poverty Line Definitions. *The Review of Income and Wealth, 31*(2), 139-154.
- Hahn, C. L. (1991). Controversial Issues in Social Studies. Στο J. P. Shaver (Επιμ.), *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning* (σσ. 470-480). New York, NY: Macmillan.
- Hahn, C. L., & Tocci, C. M. (1990). Classroom Climate and Controversial Issues Discussions: A Five Nation Study. *Theory & Research in Social Education, 18*(4), 344-362.

- Hakovirta, M., & Kallio, J. (2016). Children's Perceptions of Poverty. *Child Indicators Research*, 9(2), 317-334.
- Hamalis, P. (2018). Love God, Love thy Neighbor, Love the Trees: Environmental Justice in Orthodox Christianity. Στο *Ecology, Theology, and Human Dignity in the Orthodox Christian Tradition (The International Symposium on the Environment, Seoul 7-12-2018)* (σσ. 160-203). Seoul: Orthodox Metropolis of Korea.
- Hamilton, K. (2009). Those Left Behind: Inequality in Consumer Culture. *Irish Marketing Review*, 20(2), 40-54.
- Hamilton, K. (2012). Low-income Families and Coping through Brands: Inclusion or Stigma? *Sociology*, 46(1), 74-90.
- Hand, M., & Levinson, R. (2012). Discussing Controversial Issues in the Classroom. *Educational Philosophy and Theory*, 44(6), 614-629.
- Hargreaves, D. (1994). *The Mosaic of Learning: Schools and Teachers for the New Century*. London: Demos.
- Harwood, A. M., & Hahn, C. L. (1990). Controversial Issues in the Classroom. *Eric Digest*, 1-8.
- Haushofer, J., & Fehr, E. (2014). On the psychology of poverty. *Science*, 344(6186), 862-867.
- Haveman, R. (2009). What does it mean to be poor in a rich society? *Focus*, 26(2), 81-86.
- Hayward, K., & Yar, M. (2006). The 'chav' phenomenon: Consumption, media and the construction of a new underclass. *Crime, Media, Culture: An International Journal*, 2(1), 9-28.
- Heimbrock, H.-G. (2004). Beyond secularization: experiences of the sacred in childhood and adolescence as a challenge for RE development theory. *British Journal of Religious Education*, 26(2), 119-131.

- Hengel, M. (1974). *Property and Riches in the Early Church*. Philadelphia, PA: Fortress Press.
- Hess, D. (2008). Controversial issues and democratic discourse. Στο L. S. Levstik, & C. A. Tyson (Επιμ.), *Handbook of Research in Social Studies Education* (σσ. 124-136). New York, NY: Routledge.
- Hess, D. E. (2002). Discussing Controversial Public Issues in Secondary Social Studies Classrooms: Learning from Skilled Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 30(1), 10-41.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. New York: Routledge.
- Hess, D., & Posselt, J. (2002). How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(4), 283-314.
- Hill, R. P., & Stephens, D. L. (1997). Impoverished Consumers and Consumer Behavior: The Case of AFDC Mothers. *Journal of Macromarketing*, 17(2), 32-48.
- Hong Ng, A. H., Farinda, A. G., Kan, F. K., Lim, A. L., & Ting, T. M. (2013). Poverty: Its Causes and Solutions. *International Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(8), 2471-2479.
- Hung, Y.-H. (2018). Exploration of teacher life stories: Taiwanese history teachers' curricular gatekeeping of controversial public issues. *Teaching and Teacher Education*, 70, 67-77.
- Χατζημιχάλης, Ν. (1991). *Εκκλησία και ιδιοκτησία: Πατερική μαρτυρία πολυσήμαντη στις σύγχρονες ραγδαίες κοινωνικές μεταβολές* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Πατριαρχικόν Ίδρυμα Πατερικών Μελετών.
- Χρήστου, Π. Κ. (2005). *Εκκλησιαστική Γραμματολογία: Πατέρες και Θεολόγοι του Χριστιανισμού Α'* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυρομάνος.
- Χρυσανγής, Ι. (2018). *Βαρθολομαίος: Αποστολή και όραμα*. (Β. Αργυριάδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εν Πλω.

- Iglesias, R., Aceituno, D., & Toledo, M. I. (2017). Student teachers' understandings and practices for teaching "controversial issues" in the high school History curriculum. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 452-457.
- Inner London Education Authority. (1986). *The teaching of controversial issues in schools: advice for the inspectorate*. London: Inner London Education Authority.
- Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη. (2014α). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα Γυμνασίου 2014-2015*. Πειραιάς: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη. (2014β). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα Λυκείου 2014-2015*. Πειραιάς: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη. (2015). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα Γυμνασίου 2015-2016*. Πειραιάς: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Jackson, R. (2011). Religion, education, dialogue and conflict: editorial introduction. *British Journal of Religious Education*, 33(2), 105-109.
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες: Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. (Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ.) Στρασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Jo, Y. N. (2013). Psycho-social dimensions of poverty: When poverty becomes shameful. *Critical Social Policy*, 33(3), 514-531.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1979). Conflict in the Classroom: Controversy And Learning. *Review of Educational Research*, 49(1), 51-69.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2014). Constructive Controversy as a Means of Teaching Citizens How to Engage in Political Discourse. *Policy Futures in Education*, 12(3), 417-430.
- Jordan, G. (2004). The Causes of Poverty - Cultural vs. Structural: Can There Be a Synthesis? *Perspectives in Public Affairs*, Spring, 18-34.

- Juergensmeyer, M. (2000). *Terror in the Mind of God: The Global Rise of Religious Violence*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Kasser, T. (2002). *The High Price of Materialism*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Keeley, B. (2015). *Income Inequality: The Gap between Rich and Poor*. Paris: OECD Publishing.
- Kerr, D., & Huddleston, T. (2015). *Living with Controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Keum, J. (Επιμ.). (2013). *Together towards Life: Mission and Evangelism in Changing Landscapes - with a Practical Guide*. Geneva: WCC Publications.
- Kim, C.-Y., & Gewirtz, S. (2019). 'It's Not Something I Can Change...': Children's perceptions of inequality and their agency in relation to their occupational choices. *Child Indicators Research*, 12(6), 2013–2034.
- King, J. T. (2009). Teaching and Learning about Controversial Issues: Lessons from Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education*, 37(2), 215-246.
- Kittel, G., & Friedrich, G. (Επιμ.). (1985). *Theological Dictionary of the New Testament*. (G. W. Bromiley, Μεταφρ.) Grand Rapids, MI: William B. Eerdmans.
- Klontz, B. T., Sullivan, P., Seay, M. C., & Canale, A. (2015). The Wealthy: A Financial Psychological Profile. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 67(2), 127-143.
- Kouki, E., & Virta, A. (2016). A Controversial Issue as an Educational Object. *Educational Practice and Theory*, 38(1), 41-55.
- Koukounaras-Liagkis, M. (2012). Compulsory Religious Education: A Justification Based on European Experience. Στο C. A. Shoniregun, & G. A. Akmayeva (Επιμ.), *Ireland International Conference on Education, 2012 Proceedings* (σσ. 44-48). Dublin: Infonomics Society.

- Kruger, T. (2012). *Teaching Controversial Issues in Social Studies: A Phenomenological Multi-Case Study*. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.
- Καζεπίδης, Τ. (1998). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Καλαϊτζίδης, Π. (2003). Εσχατολογία και πολιτική. Στο *Σύναξις ευχαριστίας: Χαριστήρια εις τιμήν του Γέροντος Αιμιλιανού* (σσ. 483-527). Αθήνα: Ίνδικτος.
- Καλαϊτζίδης, Π., & Ντόντος, Ν. (Επιμ.). (2007). *Ορθοδοξία & Νεωτερικότητα*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Καραβιδόπουλος, Ι. Δ. (2011). *Το κατά Μάρκον ευαγγέλιο*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Καραμούζης, Π. (2008). Θρησκευτική εκπαίδευση και διαπολιτιστική επικοινωνία. Από την πατερναλιστική χειραγώγηση στην θρησκευσιολογική διερεύνηση. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*(3), 41-53.
- Καραμούζης, Π. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας Μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καραμούζης, Π., Φωκίδης, Ε., & Τσιρέβελος, Ν. (2019). Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης: τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα. *Ελληνική Περιοδική Έκδοση για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση / Greek Journal of Religious Education*, 2(1), 61-86.
- Κοκοσαλάκης, Ν. (2002). Ορθοδοξία και οικονομία. Στο Σ. Γουνελάς (Επιμ.), *Η Ορθοδοξία απέναντι σε θέματα της εποχής μας* (Τόμ. Β', σσ. 213-261). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Κορναράκης, Κ. Ι. (2011). *Ο άνθρωπος απέναντι στην εικόνα του: Κείμενα Πατερικής ανθρωπολογίας και ηθικής*. Αθήνα: Αρμός.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και πρώτη εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2016). Ερμηνεύοντας τη σημερινή κρίση στην παιδεία και τη θρησκευτική εκπαίδευση με τα φώτα του δασκάλου Παναγιώτη Νέλλα ή Ζώντας τη "μέρα της Μαρμότας". *Σύναξη*(140), 41-52.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (υ.δ.). Όταν ο θάνατος γίνεται μάθημα, γιορτάζει η ζωή. Η συμβολή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στη διδασκαλία υπαρξιακών ζητημάτων στο σχολείο.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ., & Παπαϊωάννου, Μ. (2016). Η θέση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα: Ζητήματα υποχρεωτικότητας, προγράμματος σπουδών και παιδαγωγικής προσέγγισης. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια. Από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον. Πρακτικά Συνεδρίου. Β'*, σσ. 201-212. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, ΠΕΕ, Pierce-Αμερικάνικο Κολλέγιο Ελλάδος.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). Οι νέοι φωνάζουν. Εμείς τους ακούμε. Στο Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης (Επιμ.), *Τάξη + Αταξία. Οι νέοι φωνάζουν* (σσ. 326-382). Αθήνα: Ακρίτας.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2013). Το τέλος των Θρησκευτικών στο σχολείο: Εικόνες από ένα ζοφερό μέλλον. Στο Σ. Γιαγκάζογλου, Α. Νευροκοπλής, & Γ. Στριλιγκάς (Επιμ.), *Τα Θρησκευτικά στο σύγχρονο σχολείο. Ο διάλογος και η κριτική για το νέο Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Δημοτικού & Γυμνασίου* (σσ. 284-291). Αθήνα: Αρμός.
- Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται η Εκπαίδευση σήμερα; Μία πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κρίππας, Γ. Η. (2014, Ιανουάριος 31). *Το ατομικόν δικαίωμα της θρησκευτικής ελευθερίας της Εκκλησίας να καθορίζει η ίδια την ύλη του ΜτΘ*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 10, 2018, από Πανελλήνιος Ένωσις Θεολόγων: <http://www.petheol.gr/arthra/to-mathema-ton-threskeutikon/toatomikondikaiomateshreskeutikeseleutheriastesekklesiasnaka-thorizeeidiatenyletoumth>

- Κρίστεβα, Τ. (2011). *Αυτή η απίστευτη ανάγκη για πίστη*. (Τ. Κωνσταντίνου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Lachmann, R. (2013). Toward a Sociology of Wealth: Definitions and Historical Comparisons. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, 26, 11-36.
- Leon-Dufour, X. (Επιμ.). (1980). *Λεξικό Βιβλικής Θεολογίας*. (Σ. Αγουρίδης, Σ. Βαρτανιάν, Γ. Γρατσέας, Γ. Μαραγκός, Γ. Ρηγόπουλος, Σ. Φρέρης, & Κ. Χιωτέλλη, Μεταφρ.) Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Lever Palomar, J. (2007). The Subjective Dimension of Poverty: A Psychological Viewpoint. Στο N. Kakwani, & J. Silber (Επιμ.), *The Many Dimensions of Poverty* (σσ. 75-85). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Levinson, R. (2006). Towards a Theoretical Framework for Teaching Controversial Socio-scientific Issues. *International Journal of Science Education*, 28(10), 1201-1224.
- Levinson, R. (2008). Promoting the role of the personal narrative in teaching controversial socio-scientific issues. *Science & Education*, 17(8-9), 855-871.
- Lewis, O. (1959). *Five Families: Mexican Case Studies in the Culture of Poverty*. New York, NY: Basic Books.
- Lewis, O. (1961). *The Children of Sánchez: Autobiography of a Mexican Family*. New York, NY: Random House.
- Lewis, O. (1966). The Culture of Poverty. *Scientific American*, 215(4), 19-25.
- Lin, A. R., Lawrence, J. F., & Snow, C. E. (2015). Teaching urban youth about controversial issues: Pathways to becoming active and informed citizens. *Citizenship, Social and Economics Education*, 14(2), 103-119.
- Lynch, D., & McKenna, M. (1990). Teaching controversial material: new issues for teachers. *Social Education*(54), 317-319.

- Makris, G., & Bekridakis, D. (2013). The Greek Orthodox Church and the economic crisis since 2009. *International journal for the Study of the Christian Church*, 13(2), 111-132.
- Malina, B. J. (1987). Wealth and Poverty in the New Testament and Its World. *Interpretation*, 41(4), 354-367.
- Manstead, A. S. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57(2), 267-291.
- Maynard-Reid, P. U. (1987). *Poverty and Wealth in James*. Maryknoll, NY: Orbis Books.
- McCully, A. (2005). Teaching controversial issues in a divided society: Learning from Northern Ireland. *Prospero*, 11(4), 38-46.
- McCully, A. (2006). Practitioner perceptions of their role in facilitating the handling of controversial issues in contested societies: a Northern Irish experience. *Educational Review*, 58(1), 51-65.
- McDonough, & Graham. (2015). The Catholic school, controversial issues and the laity: a Canadian research study. *International Studies in Catholic Education*, 7(2), 162-177.
- Medeiros, M., & Costa, J. (2008). Is There a Feminization of Poverty in Latin America? *World Development*, 36(1), 115–127.
- Merianos, G., & Gotsis, G. (2017). *Managing Financial Resources in Late Antiquity: Greek Fathers' Views on Hoarding and Saving*. London: Palgrave Macmillan.
- Miller, J. (2013). REsilience, violent extremism and religious education. *British Journal of Religious Education*, 35(2), 188-200.
- Mills, M. B. (2003). Gender and inequality in the global labor force. *Annual Review of Anthropology*, 32, 41-62.
- Misco, T. (2012). The Importance of Context for Teaching Controversial Issues in International Settings. *International Education*, 42(1), 69-84.

- Misco, T. (2014). Controversial Issue Instruction in Context: A Social Studies Education Response to the Problem of the Public. *Education and Culture*, 30(2), 47-59.
- Misco, T., & Tseng, J.-H. (2017). "I will not mention controversial issues unless they are in the textbook": An exploration of curriculum instructional gatekeeping in Taiwan. *The Journal of Social Studies Research*, 42(1), 1-10.
- Molokotos-Liederman, L. (2016). The impact of the crisis on the Orthodox Church of Greece: a moment of challenge and opportunity? *Religion, State & Society*, 44(1), 32-50.
- Moynihan, D. P. (1965). *The Negro Family: The Case for National Action*. Washington, DC: Office of Policy Planning and Research - United States Department of Labor.
- Mullainathan, S. (2011). The psychology of poverty. *Focus*, 28(1), 19-22.
- Μαντζαρίδης, Γ. Ι. (1967). Η χριστιανική κοινωνία και ο κόσμος. Στο *Επιστημονική Επετηρίς Θεολογικής Σχολής Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης* (Τόμ. 12, σσ. 3-109). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειον Πανεπιστήμιον Θεσσαλονίκης.
- Μαντζαρίδης, Γ. Ι. (2009). *Χριστιανική Ηθική Ι* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Μαντζαρίδης, Γ. Ι. (2010). *Χριστιανική Ηθική ΙΙ* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Μαρξ, Κ. (2002 [1867]). *Το Κεφάλαιο: Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας* (Τόμ. 1(i)). (Π. Μαυρομάτης, Μεταφρ.) Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρξ, Κ. (2007 [1875]). *Η κριτική του προγράμματος της Γκότα*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρξ, Κ. (2010 [1849]). *Μισθωτή εργασία και κεφάλαιο*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρξ, Κ., & Ένγκελς, Φ. (2004 [1848]). *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2001). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (5η εκδ., Τόμ. Β'). Αθήνα: Gutenberg.

- Μιχελουδάκης, Σ., & Πέπες, Ε. (Επιμ.). (2015). Πορίσματα συνεδρίου. *Το Μάθημα των Θρησκευτικών: Προβληματισμοί-Επισημάνσεις-Προτάσεις* (σσ. 463-464). Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Παιδαγωγικής-Χριστιανικής Παιδαγωγικής Τμήματος Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας Α.Π.Θ.
- Μπάουμαν, Ζ. (2002). *Η εργασία, ο καταναλωτισμός και οι νεόπτωχοι*. (Κ. Δ. Γεώργιας, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπατσίδης, Α. Δ. (2014). *Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το S.P.S.S.: Διδακτικές Σημειώσεις*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Τμήμα Μαθηματικών.
- Μπερδιάγεφ, Ν. (1985). *Οι πηγές και το νόημα του Ρωσικού Κομμουνισμού*. (Ε. Δ. Νιάνιος, Μεταφρ.) Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Nattrass, N., & Seekings, J. (2001). "Two Nations"? Race and Economic Inequality in South Africa Today. *Daedalus*, 130(1), 45-70.
- Nicholls, J. G., & Nelson, J. R. (1992). Students' Conceptions of Controversial Knowledge. *Journal of Educational Psychology*, 84(2), 224-230.
- Noddings, N., & Brooks, L. (2017). *Teaching Controversial Issues: The Case for Critical Thinking and Moral Commitment in the Classroom*. New York, NY: Teachers College, Columbia University.
- Ναζάρ, Ν. Π. (2016). *Η καύση των νεκρών: Θεολογικές, κοινωνικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην Ορθόδοξη παράδοση και τη σύγχρονη Ελλάδα*. Αθήνα: Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία.
- Νικήτας, Π. Ι. (2013). *Εισαγωγή στη στατιστική ανάλυση πειραματικών δεδομένων με χρήση Excel και SPSS*. Θεσσαλονίκη: Σιμώνη.
- Νικολαΐδης, Α. Β. (2012). Από την Οικονομία στην Ειδωλολατρία. *Θεολογία*, 83(4), 59-70.
- Ντολτό, Φ., & Σεβερέν, Ζ. (2013). *Τα Ευαγγέλια και η πίστη: Ο κίνδυνος μιας ψυχαναλυτικής ματιάς* (4η εκδ.). (Ε. Κούκη, Μεταφρ.) Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της "Εστίας".

- Ντούχρο, Ο., & Χινκελάμμερτ, Φ. Γ. (2013). *Ιδιοκτησία για τους ανθρώπους, όχι για το κέρδος: Εναλλακτικές στην παγκόσμια τυραννία του κεφαλαίου*. (Θ. Δρίτσας, & Κ. Σπαθαράκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- OECD. (2019). *Economic Policy Reforms 2019: Going for Growth*. Paris: OECD Publishing.
- Ofsted. (2007). *Making sense of religion: A report on religious education in schools and the impact of locally agreed syllabuses*. London: Crown Copyright.
- OSCE. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools*. Warsaw: OSCE Office for Democratic Institutions and Human Rights (ODIHR).
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- Oulton, C., Dillon, J., & Grace, M. M. (2004). Reconceptualizing the teaching of controversial issues. *International Journal of Science Education*, 26(4), 411-423.
- Oxfam. (2006). *Teaching Controversial Issues*. Oxford: Oxfam.
- Oxfam. (2018). *Teaching Controversial Issues: A guide for teachers*. Oxford: Oxfam GB.
- Oxfam. (2019). *Public Good or Private Wealth?* Oxford: Oxfam GB.
- Οικονόμου, Χ. Κ. (2003). *Καινή Διαθήκη και Πολιτισμός*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.
- Pace, J. L. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 1-33.
- Papathanasiou, A. N. (2011). Liberation Perspectives in Patristic Thought: An Orthodox Approach. *Scientific Review of Post-Graduate Program 'Studies in Orthodox Theology*, 2, 419-438.

- Pearce, D. (1978). The Feminization of Poverty: Women, Work, and Welfare. *Urban and Social Change Review*, 11(1), 28-36.
- Philpott, S., Clabough, J., McConkey, L., & Turner, T. N. (2011). Controversial issues: To teach or not to teach? That is the question! *The Georgia Social Studies Journal*, 1(1), 32-44.
- Pollis, A. (1992). Greek National Identity: Religious Minorities, Rights, and European Norms. *Journal of Modern Greek Studies*, 10(2), 171-196.
- Poluektova, O. V., Efremova, M. V., & Breugelmans, S. M. (2015). *Poverty and Psychology*. Moscow: National Research University Higher School of Economics.
- Power, S., & Smith, K. (2016). Giving, Saving, Spending: What Would Children Do with £1 Million? *Children & Society*, 30(3), 192–203.
- Prodromou, E. (1998). Democratization and Religious Transformation in Greece: An Underappreciated Theoretical and Empirical Primer. Στο P. Kitromilides, & T. Veremis (Επιμ.), *The Orthodox Church in a Changing World* (σσ. 99-153). Athens: Hellenic Foundation for European and Foreign Policy (ELIAMEP) & Centre for Asia Minor Studies.
- Pugh, A. J. (2009). *Longing and Belonging: Parents, Children and Consumer Culture*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών. (2012). *Οικονομία της Ζωής, Δικαιοσύνη και Ειρήνη για Όλους: Μία Έκκληση για Δράση*. Γενεύη: Παγκόσμιο Συμβούλιο Εκκλησιών.
- Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων. (2018, Φεβρουάριος 24). *Ανακοίνωση ΠΕΘ: Όχι στα νέα θρησκευτικά - Παλαικό Συλλαλητήριο*. Ανάκτηση Ιανουάριος 1, 2020, από Ιερόν Ησυχαστήριο Παντοκράτορος Μελισσοχωρίου: <https://www.impantokratoros.gr/85842556.el.aspx>
- Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος "ΚΑΙΡΟΣ". (2011, Μάρτιος 22). *Το μάθημα των θρησκευτικών που θέλουμε, το μάθημα που χρειάζονται οι μαθητές μας: Προτάσεις για τον αποτελεσματικό ρόλο του μαθήματος των Θρησκευτικών στη*

Δημόσια Θρησκευτική Εκπαίδευση. Ανάκτηση Ιανουάριος 1, 2020, από Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος "ΚΑΙΡΟΣ": <https://www.kairosnet.gr/news/general/111-2011-03-29-21-07-54>

- Παπαδόπουλος, Σ. Γ. (1990). *Πατρολογία Β': Ο Τέταρτος Αιώνας (Ανατολή και Δύση)*. Αθήνα: Παρουσία.
- Παπαδόπουλος, Σ. Γ. (1997). *Πατρολογία Α': Εισαγωγή, Β' και Γ' Αιώνας* (3η εκδ.). Αθήνα: Παρουσία.
- Παπαδόπουλος, Σ. Γ. (2010). *Πατρολογία Γ': Ο Πέμπτος Αιώνας (Ανατολή και Δύση)*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαθανασίου, Θ. Ν. (2006). *Κοινωνική δικαιοσύνη και ορθόδοξη θεολογία: Μία προκήρυξη*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Παπαθανασίου, Θ. Ν. (2015). Η χριστιανική νηστεία στη μετανεωτερική κοινωνία: Ψηλάφηση των κριτηρίων. *Σύναξη*(133), 81-97.
- Πατρόνος, Γ. Π. (1997). *Η ιστορική πορεία του Ιησού: από τη φάτνη ως τον κενό τάφο*. Αθήνα: Δόμος.
- Πετρόπουλος, Ν. (1998). Θεωρίες κοινωνικών προβλημάτων και οι πολιτικές τους: κριτική ανάλυση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 69, 47-75.
- Πέτρου, Ι. Σ. (1992). *Κοινωνική δικαιοσύνη: Το πρόβλημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στην παράδοση της ορθοδοξίας*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πέτρου, Ι. Σ. (1993). *Θεολογία και κοινωνική δυναμική*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Πέτρου, Ι. Σ. (2013). *Κοινωνική Θεωρία και Σύγχρονος Πολιτισμός* (2η εκδ.). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Προτάσεις-Πλαίσιο για την εκκοσμίκευση της Παιδείας, Α.Π. 002/2016/ΕΞ (Επιτροπή Εθνικού και Κοινωνικού Διαλόγου για την Παιδεία Φεβρουάριος 16, 2016).
- QCA. (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: final report of the Advisory Group on Citizenship (Crick Report)*. London: Qualifications and Curriculum Authority.

- QCA. (2001). *Citizenship Scheme of Work for Key Stage 3: Teacher's Guide*. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- Quartermaine, A. (2016). Discussing terrorism: a pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 13-29.
- Raasch, A. (2007). The dialogue approach. Στο J. Keast (Επιμ.), *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools* (σσ. 91-93). Strasbourg: Council of Europe.
- Religious Education Council of England and Wales. (2010). *Controversial and contentious issues – terms at the heart of REsilience*. London: Crown Copyright.
- Rhee, H. (Επιμ.). (2017). *Wealth and Poverty in Early Christianity*. Minneapolis, MN: Fortress Press.
- Robertson, J. (1998). Teaching Controversial Issues: The Attitudes of Student Primary Teachers. *Children's Social and Economic Education*, 3(1), 36-49.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2η εκδ.). (Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ., Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Rubin, I. I. (1990 [1928]). *Essays on Marx's Theory of Value* (4η εκδ.). (Μ. Samardzija, & F. Perlman, Μεταφρ.) Montreal: Black Rose Books.
- Ruckenstein, M. (2010). Time scales of consumption: Children, money and transactional orders. *Journal of Consumer Culture*, 10(3), 383-404.
- Ryan, L., & Dziurawiec, S. (2001). Materialism and Its Relationship to Life Satisfaction. *Social Indicators Research*, 55(2), 185-197.
- Ροδίτης, Γ. Δ. (1970). *Χριστιανισμός και πλούτος*. Αθήνα: Χριστιανική Δημοκρατία.
- Sachs, J. D. (2005). *The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time*. New York, NY: Penguin Books.
- Sarlo, C. A. (2019). *The Causes of Poverty*. Vancouver: Fraser Institute.

- Saunders, P. (1990). *Social Class and Stratification*. London: Routledge.
- Scheuerman, W. E. (2018 [2002]). Globalization. Στο Ε. Ν. Zalta (Επιμ.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Stanford, CA: Stanford University.
Ανάκτηση Ιούnius 18, 2019, από <https://plato.stanford.edu/entries/globalization/>
- Schommer-Aikins, M., & Hutter, R. (2002). Epistemological Beliefs and Thinking About Everyday Controversial Issues. *The Journal of Psychology*, 136(1), 5-20.
- Scitovsky, T. (1976). *The Joyless Economy: An Inquiry into Human Satisfaction and Consumer Dissatisfaction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Seligman, M. E. (1972). Learned Helplessness. *Annual Review of Medicine*, 23(1), 407-412.
- Settelmaier, E. (2010). The conflict on genesis: building an integral bridge between creation and evolution. *Cultural Studies of Science Education*, 5(1), 243-249.
- Shapiro, T. M., Meschede, T., & Sullivan, L. (2010). *The Racial Wealth Gap Increases Fourfold*. Waltham, MA: Brandeis University.
- Shapiro, T., Meschede, T., & Osoro, S. (2013). *The Roots of the Widening Racial Wealth Gap: Explaining the Black-White Economic Divide*. Waltham, MA: Brandeis University.
- Shildrick, T., & Rucell, J. (2015). *Sociological Perspectives on Poverty*. York: Joseph Rowntree Foundation.
- Skolnik, F. (Επιμ.). (2007). *Encyclopaedia Judaica* (2η εκδ., Τόμ. 16). Farmington Hills, MI: Thomson Gale.
- Smelser, N. J., & Baltes, P. B. (Επιμ.). (2001). *International Encyclopaedia of the Social and Behavioural Sciences*. Amsterdam: Pergamon.
- Smith, A. (1976 [1776]). *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*. Oxford: Oxford University Press.

- Smith, A. M., & Lennon, S. (2011). Preparing student teachers to address complex learning and controversy with middle grades students. *International Journal of Progressive Education*, 7(2), 33-49.
- Soley, M. (1996). If It's Controversial, Why Teach It? *Social Education*, 60(1), 9-14.
- Sramova, B. (2017). Children's Consumer Behavior. Στο S. Sabah (Επιμ.), *Consumer Behavior: Practice Oriented Perspectives* (σσ. 91-109). London: IntechOpen Limited.
- Stark, R. (2005). *Η εξάπλωση του Χριστιανισμού*. (Μ. Λουκά, Μεταφρ.) Αθήνα: Άρτος Ζωής.
- Stein, H. F. (1974). Ideology in the study of American racism, ethnicity, and poverty. *American Anthropologist*, 76(4), 840-845.
- Stenhouse, L. (1970). Controversial Value Issues in the Classroom. Στο W. G. Carr (Επιμ.), *Values and the Curriculum. A Report of the Fourth International Curriculum Conference* (σσ. 103-115). Washington, D.C.: National Education Association Center for the Study of Instruction (CSI).
- Stenhouse, L. (1971). The Humanities Curriculum Project: The Rationale. *Theory Into Practice*, 10(3), 154-162.
- Stolberg, T., & Teece, G. (2011). *Teaching Religion and Science: Effective pedagogy and practical approaches for RE teachers*. Abingdon: Routledge.
- Stradling, R. (1984). Controversial issues in the classroom. Στο R. Stradling, M. Noctor, & B. Baines (Επιμ.), *Teaching Controversial Issues* (σσ. 1-12). London: Edward Arnold.
- Stradling, R., Noctor, M., & Baines, B. (Επιμ.). (1984). *Teaching controversial issues*. London: Edward Arnold.
- Συμβούλιο της Ευρώπης. (2008). *Λευκή Βίβλος για τον Διαπολιτισμικό Διάλογο: "Ζώντας μαζί ως ίσοι με αξιοπρέπεια"*. Αθήνα: Μεταφραστική Υπηρεσία Υπουργείου Εξωτερικών.

- Σωτηρέλης, Γ. Χ. (2013, Μάρτιος 26). Ενθαρρυντικές εξελίξεις στη θρησκευτική εκπαίδευση. *Η Εφημερίδα των Συντακτών*.
- Tannebaum, R. P. (2013). Dialogue, discussion, and democracy in the social studies classroom. *Social Studies Research & Practice*, 8(3), 99-109.
- The International Bank. (2001). *World Development Report 2000/2001*. New York, NY: Oxford University Press.
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: A Survey of Household Resources and Standards of Living*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Trine, A., & von der Lippe, M. (2018). Controversial Issues in Religious Education: How Teachers Deal with Terrorism in their Teaching. Στο F. Schweitser, & R. Boschki (Επιμ.), *Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes* (σσ. 131-143). Münster: Waxmann.
- Tulloch, L. (2015). Fromm's Humanism and Child Poverty: Neoliberal construction of the 'have-not'. *Open Review of Educational Research*, 2(1), 94-104.
- Θεοδώρου, Ε. Δ. (2012). Η οικονομική κρίση από χριστιανική σκοπιά. *Θεολογία*, 83(4), 5-22.
- Θεολογία και Οικονομία. Προσεγγίσεις στη σύγχρονη κρίση (Μέρος Α΄) [Ειδικό αφιέρωμα]. (2012). *Θεολογία*, 83(2).
- Θεολογία και Οικονομία. Προσεγγίσεις στη σύγχρονη κρίση (Μέρος Β΄) [Ειδικό αφιέρωμα]. (2012). *Θεολογία*, 83(4).
- Τσομπανίδης, Σ. Χ. (2016). "Money-theism": Εκκλησίες ενάντια στην τυρρανία του χρήματος. *Σύναξη*(138), 5-16.
- United Nations. (1995). *Report of the World Summit for Social Development*. Copenhagen: United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA).
- United Nations. (2018). *No Poverty: Why It Matters*. New York, NY: United Nations.
- United Nations. (2019). *World Economic Situation and Prospects 2019*. New York, NY: United Nations.

- Van Boven, L., & Gilovich, T. (2003). To Do or to Have? That Is the Question. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(6), 1193-1202.
- Van Driel, B., Darmody, M., & Kerzil, J. (2016). *Education Policies and Practices to Foster Tolerance, Respect for Diversity and Civic Responsibility in Children and Young People in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Veblen, T. (2007 [1899]). *The Theory of the Leisure Class*. (M. Banta, Επιμ.) Oxford: Oxford University Press.
- Von Der Lippe, M. (2019). Teaching controversial issues in RE: the case of ritual circumcision. *British Journal of Religious Education*, 1-11.
- Walsh, K. (2011). *Teaching controversial issues in religious education*. Ανάκτηση από The Religious Education CPD Handbook: <http://re-handbook.org.uk/section/approaches/teaching-controversial-issues-in-religious-education>
- Ward, K. (2013). Porters, Catapults, Community, and Justice: Augustine on Wealth, Poverty, and Property. *New Theology Review*, 26(1), 55-62.
- Weaver, R. H. (1987). Wealth and Poverty in the Early Church. *Interpretation*, 41(4), 368-381.
- Weber, M. (1946). Class, Status, Party. Στο H. H. Gerth, & C. W. Mills (Επιμ.), *From Max Weber: Essays in Sociology* (H. H. Gerth, & C. W. Mills, Μεταφρ., σσ. 180-195). New York, NY: Oxford University Press.
- Weber, M. (2000 [1905]). *Η προτεσταντική ηθική και το πνεύμα του καπιταλισμού*. (B. Φίλιας, Επιμ., & Μ. Γ. Κυπραίος, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Weiner, A. B. (1992). *Inalienable Possessions: The Paradox of Keeping-While-Giving*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Weinger, S. (2000). Economic Status: Middle Class and Poor Children's Views. *Children & Society*, 14(2), 135-146.

- Weisse, W. (2010). REDCo: A European Research Project on Religion in Education. *Religion & Education*, 37(3), 187-202.
- Wellington, J. J. (Επιμ.). (1986). *Controversial Issues in the Curriculum*. Oxford: Blackwell.
- Westheimer, J. (2008). On the Relationship Between Moral and Political Engagement. Στο F. K. Oser, & W. Veugelers (Επιμ.), *Getting involved: Global Citizenship Development and Sources of Moral Values* (σσ. 17-29). Rotterdam: SensePublishers.
- White, J. (2004). Should religious education be a compulsory school subject? *British Journal of Religious Education*, 26(2), 151-164.
- Wilber, K. (2006). *Integral Spirituality: A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Boston, MA: Integral Books.
- Williams, J. H. (2018). Race and Poverty: Growth Areas for the Social Work Research Agenda. *Social Work Research*, 42(2), 67-72.
- Wilmers, N. (2017). Sociological Perspectives on Economic Inequality. Στο K. O. Korgen (Επιμ.), *The Cambridge Handbook of Sociology* (Τόμ. 1: Core Areas in Sociology and the Development of the Discipline, σσ. 247-255). Cambridge: Cambridge University Press.
- Woolley, M., & Wragg, T. (2007). 'We're going to have to be careful with this one:' the attitudes and perceptions of student history teachers in relation to teaching controversial topics. Στο A. Ross (Επιμ.), *Citizenship Education in Society: Proceedings of the ninth Conference of the Children's Identity and Citizenship in Europe Thematic Network* (σσ. 713-722). London: CiCe.
- Woolley, R. (2010). *Tackling Controversial Issues in the Primary School: Facing life's challenges with your learners*. London: Routledge.
- Woolley, R. (2011). Controversial Issues: identifying the concerns and priorities of student teachers. *Policy Futures in Education*, 9(2), 280-291.
- World Alliance of Reformed Churches. (1995). *Reformed Faith and Economic Justice*. Geneva: WARC.

- World Bank. (2015). *A Global Count of the Extreme Poor in 2012: Data Issues, Methodology and Initial Results*. Washington, DC: World Bank Group.
- Wright, A. (2004). The justification of compulsory religious education: a response to Professor White. *British Journal of Religious Education*, 26(2), 165-174.
- Yuen, T. W., & Leung, Y. W. (2009). Political Education: Controversial Issues, Neutrality of Teachers and Merits of Team Teaching. *Citizenship, Social and Economics Education*, 8(2-3), 99-114.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2017). *Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ., & Ι.Ε.Π. (2017). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών στα Θρησκευτικά Λυκείου* (αναθεωρημένη σύμφωνα με το ΦΕΚ 2105/19-6-2017 εκδ.). Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων & Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Zembylas, M., & Kambani, F. (2012). The Teaching of Controversial Issues During Elementary-Level History Instruction: Greek-Cypriot Teachers' Perceptions and Emotions. *Theory & Research in Social Education*, 40(2), 107-133.
- Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και Θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών* (2η εκδ.). Αθήνα: Κριτική.
- Ζηζιούλας, Ι. Δ. (1992). *Η κτίση ως ευχαριστία: Θεολογική προσέγγιση στο πρόβλημα της Οικολογίας*. Αθήνα: Ακρίτας.
- Ζορμπάς, Κ. (2012). Η οικονομική κρίση ως αντίδοτο στην αντιμετώπιση της πνευματικής κρίσης. *Θεολογία*, 83(2), 77-102.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ



Έχει πολύ μεγάλη σημασία να απαντήσεις ανώνυμα σε όλες τις ερωτήσεις με ειλικρίνεια και επιμέλεια. Θα το εκτιμήσουμε πάρα πολύ και για αυτό σε ευχαριστούμε εκ των προτέρων.

Σημείωσε την κατάλληλη απάντηση όπου χρειάζεται με (✓)



- 1) Φύλο: αγόρι κορίτσι
- 2) Χρονιά γέννησης
- 3) Τάξη Α Β Γ Γυμνασίου Γενικού Λυκείου ΕΠΑΛ
- 4) Σε ποια περιοχή βρίσκεται το σχολείο σου;
- 5) Πόσα μέλη της οικογένειάς σου συντηρούνται από συνολικός αριθμός
το κοινό σας ταμείο; πόσοι ενήλικες;
 πόσοι ανήλικοι;
- 6) Πόσα μέλη της οικογένειας εργάζονται καθημερινά; συνολικός αριθμός
- 7) Αν **χρειάζεται ένας άνθρωπος** για να ζήσει στοιχειωδώς **5.700€** τον χρόνο και για κάθε ενήλικο μέλος της οικογένειάς του άλλα 3.000€ τον χρόνο και για κάθε ανήλικο μέλος άλλα 2.000€ τον χρόνο (για παράδειγμα μία οικογένεια με δύο ενήλικες και δύο ανήλικους, **τετραμελής οικογένεια** δηλαδή, χρειάζεται γύρω στα **13.000€ τον χρόνο** ή μία **τριμελής οικογένεια με ένα παιδί 11.000€ τον χρόνο**), το ετήσιο εισόδημα της οικογένειάς σου θεωρείς ότι είναι σε σχέση με το παραπάνω όριο:

- α. Πάρα πολύ (100%) πάνω από το όριο
- β. Πολύ (50%) πάνω από το όριο
- γ. Λίγο (5-15%) πάνω από το όριο
- δ. Κάτω από το όριο



- 8)

| | |
|---------|-----------|
| 1)..... | 6) |
| 2)..... | 7) |
| 3)..... | 8) |
| 4)..... | 9) |
| 5)..... | 10) |

- 9)
-
-
-
-



- 10)
-
-



.....
11) Πώς αντιδρούν οι άνθρωποι;
.....
.....
.....

Φαντάσου ότι εργάζεσαι και ο μισθός σου είναι χαμηλός και πρέπει να αγοράσεις για τη δουλειά με τα λίγα χρήματα που έχεις καινούρια στολή, την οποία οφείλεις να αγοράσεις. Υπάρχει στην αγορά η στολή αυτή σε ένα κατάστημα που προμηθεύεται τα ρούχα από αναπτυσσόμενη χώρα, όπου υφίσταται εκμετάλλευση της εργασίας και οι εργάτες πληρώνονται λίγο, ενώ εργάζονται πολλές ώρες. Φυσικά η στολή διατίθεται σε άλλο κατάστημα με υψηλότερη τιμή, επειδή προέρχεται από χώρα της Ε.Ε.

Τι πρωτεύει; Το καθήκον απέναντι στον εαυτό σου, που υποφέρει και αυτός από φτώχεια, αλλά στην Ελλάδα ή το καθήκον απέναντι στους εργάτες που ζουν σε συνθήκες απόλυτης φτώχειας; Τι θα κάνεις, πώς και γιατί;

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β: ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

Αφιερώστε 10 λεπτά για τη συμπλήρωση αυτού του σύντομου ανώνυμου ερωτηματολογίου. Οι απαντήσεις σας θα είναι χρήσιμες για τη διαμόρφωση μίας σαφούς εικόνας, όσον αφορά στη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη Θρησκευτική Εκπαίδευση και θα αποτελέσουν μέρος σχετικής έρευνας που θα δημοσιευθεί.

Είμαι: Άνδρας Γυναίκα **Διδάσκω σε:** Γυμνάσιο Λύκειο Είμαι αδιόριστος/η Σπουδάζω Άλλο

(1 = διαφωνώ απόλυτα, 2 = διαφωνώ, 3 = ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4 = συμφωνώ, 5 = συμφωνώ απόλυτα)

Πολλά από τα θέματα που πραγματεύεται η Θρησκευτική Εκπαίδευση είναι επίμαχα.

1 2 3 4 5

Ζητήματα όπως ο πλούτος και η φτώχεια είναι επίμαχα για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

1 2 3 4 5

Τα επίμαχα ζητήματα πρέπει να διδάσκονται ως τέτοια στη Θρησκευτική Εκπαίδευση.

1 2 3 4 5

Πιστεύω ότι έχω τις κατάλληλες θεολογικές γνώσεις για να διδάξω επίμαχα θεολογικά ζητήματα.

1 2 3 4 5

Πιστεύω ότι έχω την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση για να διδάξω επίμαχα ζητήματα.

1 2 3 4 5

Νιώθω άνετα όταν καλούμαι να διδάξω κάποιο επίμαχο ζήτημα.

1 2 3 4 5

Οι προσωπικές μου απόψεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο διδάσκω ένα επίμαχο ζήτημα.

1 2 3 4 5

Με προβληματίζει η πιθανή αντίδραση των μαθητών σχετικά με κάποιο επίμαχο ζήτημα.

1 2 3 4 5

Στο σημερινό εργαστήριο έμαθα πράγματα που δεν γνώριζα σχετικά με τα επίμαχα ζητήματα.

1 2 3 4 5

Σκέφτομαι να εφαρμόσω μελλοντικά τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στην τάξη.

1 2 3 4 5

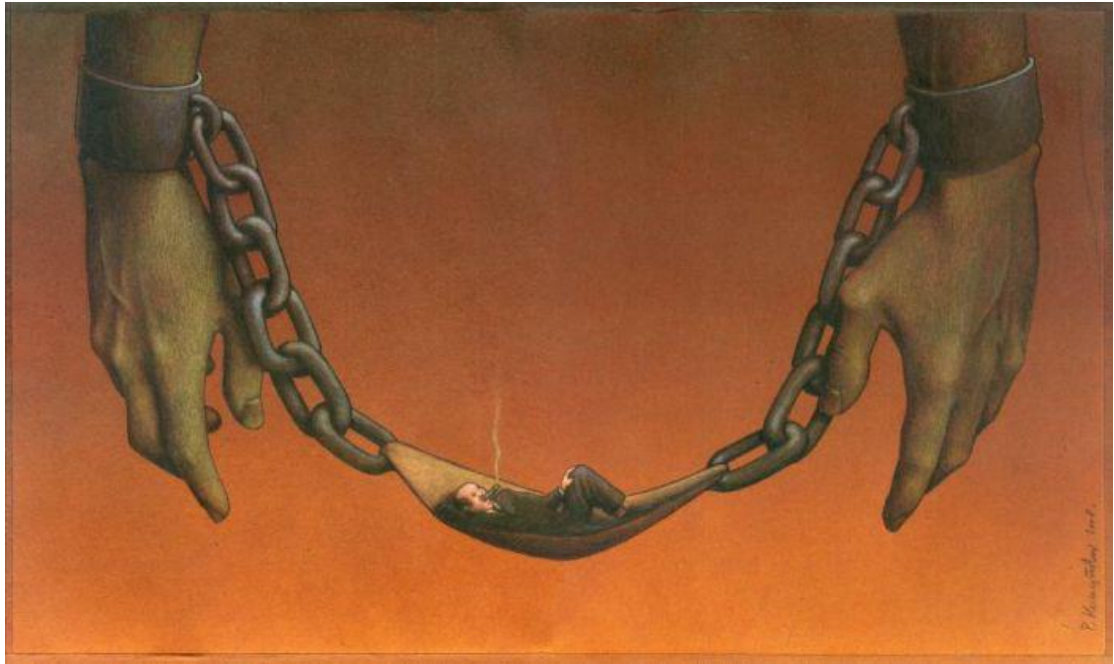
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ: ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΚΑΙ ΖΩΓΡΑΦΙΚΟΙ ΠΙΝΑΚΕΣ



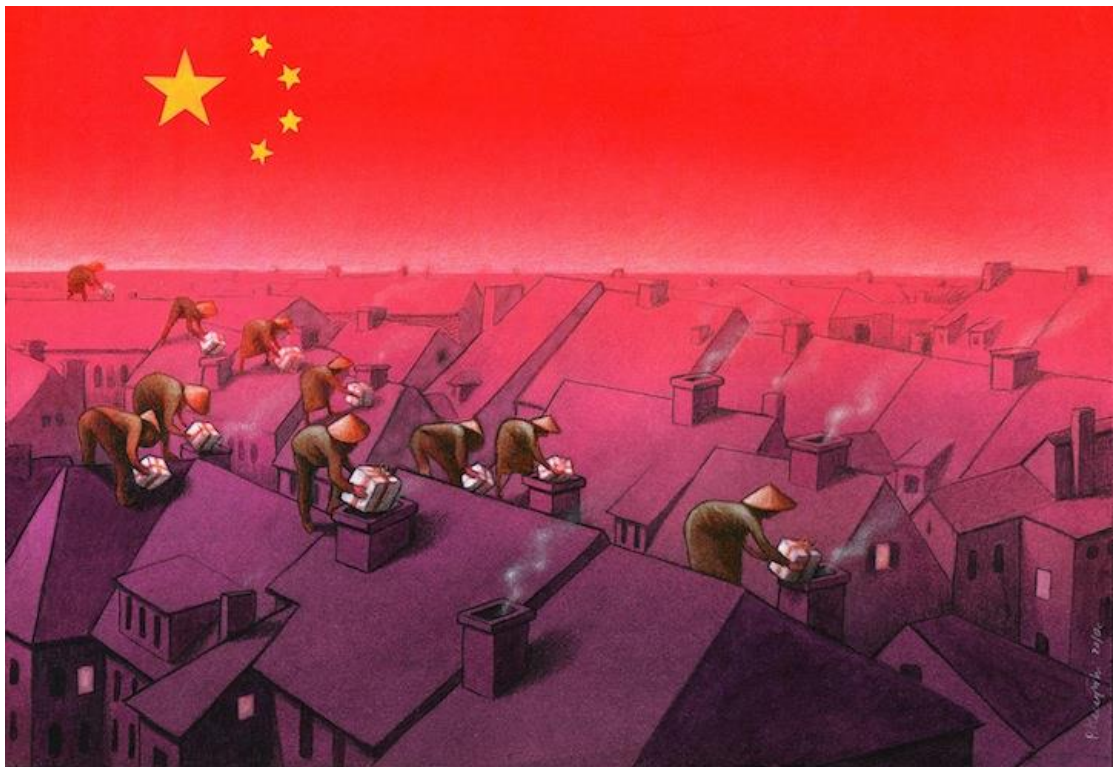
Εικόνα 1: *Homeless Jesus* (Timothy Schmalz).



Εικόνα 2: *Migrant Mother* (Dorothea Lange).



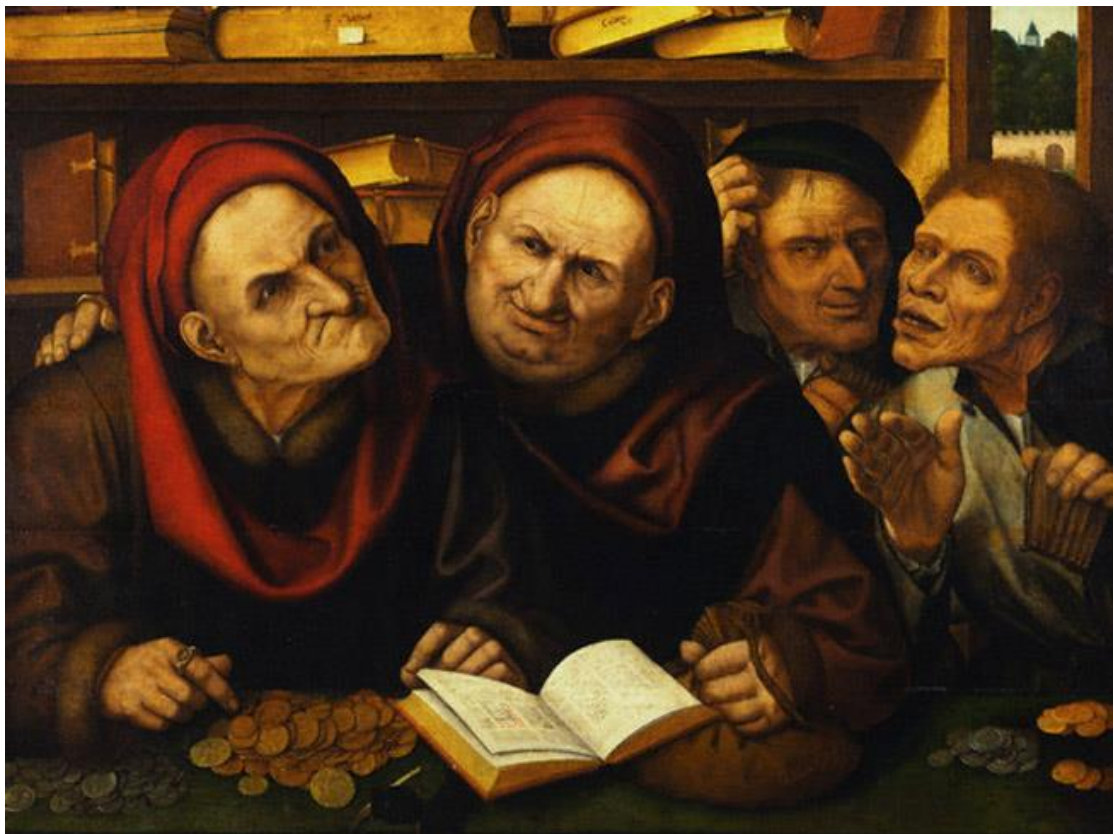
Εικόνα 3: *Untitled* (Pawel Kuczynski).



Εικόνα 4: *Christmas* (Pawel Kuczynski).



Εικόνα 5: *The vulture and the little girl* (Kevin Carter).



Εικόνα 6: *Les usuriers* (Quentin Massys).



Εικόνα 7: *A World of Inequality* (Mrutyunjaya Dash).



Εικόνα 8: *Unequal Scenes* (Johnny Miller).