



Ηλεκτρονικό περιοδικό της  
Ιεράς Μητροπόλεως  
Κυρηνείας



---

## ΤΕΥΧΟΣ 1

2015







ΤΕΥΧΟΣ 1





Ηλεκτρονικό περιοδικό της  
Ιεράς Μητροπόλεως  
Κυρηνείας



---

## ΤΕΥΧΟΣ 1

2015



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

### Σελίδα

<i>Μητροπολίτης Κυρηνείας κ.κ. Χρυσόστομος, Χαιρετισμός.....</i>	11
<i>Παναγιώτης Θωμά, Προλογικό σημείωμα.....</i>	13

### A. ΜΕΛΕΤΗΜΑΤΑ

<i>Άννα-Μαρία Παπαδάκη, Παιδεία τέχνας κατεργάζεται. Προτάσεις εισαγωγής των εικαστικών τεχνών στο Μάθημα των Θρησκευτικών με οδηγό τον άγιο Ιωάννη το Χρυσόστομο.....</i>	17
<i>Πολυζένη Στυλιανού, Η Εκπαίδευση για τον Θάνατο (Death Education).....</i>	33
<i>Μαρία Χατζηαποστόλου, «Σώπα, δάσκαλε, ν' Ακούσουμε το πουλί!» «Η “Νέα Παιδαγωγική” του Νίκου Καζαντζάκη» Η δυναμική της Παιδείας στην Αναφορά στον Γκρέκο.....</i>	49
<i>Rastko Jovic, Counter-Cultural Christianity: Hope for an Alternative.....</i>	67

### B. ΑΛΛΕΣ ΣΥΜ-ΒΟΛΙΚΕΣ ΨΗΦΙΔΕΣ

<i>Μαργαρίτα Ιωάννου, Η ανάπτυξη της ατομικής ελευθερίας στον Αιμίλιο του Jean-Jacques Rousseau: μια διαχρονική πρόταση «μιας καλής αγωγής»...83</i>	83
--	----





## ΕΚΚΛΗΣΙΑ ΚΥΠΡΟΥ

ΙΕΡΑ ΜΗΤΡΟΠΟΛΙΣ ΚΥΡΗΝΕΙΑΣ  
ΕΞΑΡΧΙΑ ΛΑΠΗΘΟΥ ΚΑΙ ΚΑΡΑΒΑ

ΑΡΧΙΕΡΑΤΙΚΗ ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ ΜΑΜΜΑΡΗ - ΚΟΚΚΙΝΟΤΡΙΜΙΘΙΑ

Τῷ Ἐλλογιμωτάτῳ κυρίῳ Παναγιώτῃ Θωμᾶ, Καθηγητῇ Θεολογίας ἐν τῇ Ἀγγλικῇ Σχολῇ Λευκωσίας, τέκνῳ τῆς ἡμῶν Τιερότητος ἐν Κυρίῳ ἀγαπητῷ καὶ περιποθήτῳ, χάριν καὶ εἰρήνην παρὰ Θεοῦ.

Ἄσμένως κομισάμενοι τὴν πληροφορίαν περὶ τῆς ὁλοκληρώσεως τοῦ πρώτου τεύχους τῆς ἡλεκτρονικῆς περιοδικῆς ἐκδόσεως «ΣΥΜ-ΒΟΛΗ», μεταφέρομεν ὑμῖν καὶ τοῖς λοιποῖς Ἐλλογιμωτάτοις μέλεσιν τῆς ἐπιστημονικῆς Συντακτικῆς Ἐπιτροπῆς τὰς συγχαρητηρίους εὐχὰς τῆς Τιερᾶς Μητροπόλεως Κυρηνείας καὶ ἡμῶν προσωπικῶς.

Τυγχάνει ἀληθὲς ὅτι αἱ ἐσωτερικαὶ ἀκαταστασίαι τῶν ἀνθρώπων, τὰ κοινωνικὰ δράματα, αἱ σκληραὶ δοκιμασίαι τῶν λαῶν, προκαλοῦν μὲν θλίψιν, ἐναγωνίως δὲ προκαλοῦν τὴν κατὰ τόπον Ἐκκλησίαν καὶ τὸν ἐπιστημονικὸν θεολογικὸν λόγον αὐτῆς. Ἡ ἀνθρωπότης ἐπιποθεῖ τὴν εὐημερίαν, τὴν ἀσφάλειαν, τὴν εἰρήνην καὶ διὰ τοῦ εὐαγγελικοῦ λόγου τῆς ἀγάπης κατεύθυνσιν ζωῆς.

Ἐν αἰσθήμασιν τοιαύτης ἀγάπης προσδοκῶμεν τὴν περιοδικὴν ἔκδοσιν τῆς καθ' ἡμᾶς Τιερᾶς Μητροπόλεως, ὅπως αὕτη ἀποτελέσῃ τοῖς πᾶσιν μορφωτικὸν καὶ παιδευτικὸν ἀγαθόν, διὰ δὲ τῆς ἐπιστημονικῆς Συντακτικῆς Ἐπιτροπῆς αὐτῆς, χῶρον ἀναδείξεως πλουσίας συνεργασίας ἐν Πνεύματι ἀγίῳ, προαγωγῆς ἐποικοδομητικοῦ κοινοῦ ἐπιστημονικοῦ θεολογικοῦ διαλόγου καὶ ἀγαθῆς ἐπικοινωνίας μετὰ ἀμοιβαίας τιμῆς πρὸς ἀλλήλουν.

Εὐχαριστοῦντες θερμῶς τῇ ὑμετέρᾳ Ἐλλογιμώτητι καὶ τοῖς λοιποῖς μέλεσιν τῆς ἐπιστημονικῆς Συντακτικῆς Ἐπιτροπῆς τῆς ἡλεκτρονικῆς περιοδικῆς ἡμῶν Ἐκδόσεως «ΣΥΜ-ΒΟΛΗ» εὐχόμεθα ὑμῖν ὑγιείαν καὶ ἔξ ψους ἐνίσχυσιν ἐν τῇ ζωῇ καὶ ταῖς περαιτέρῳ πνευματικαῖς ἐνασχολήσεσιν ὑμῶν ἐπ' ἀγαθῷ τῆς δεινῶς δοκιμαζομένης μαρτυρικῆς ἡμῶν Μητροπόλεως Κυρηνείας καὶ τῆς προαγωγῆς τοῦ θεολογικοῦ λόγου αὐτῆς.

Ἀπονέμοντες ὑμῖν ὄλόθυμον τὴν πατρικὴν καὶ Αρχιερατικὴν ἡμῶν εὐλογίαν ἀμφὶ ταῖς χερσίν, ἐπικαλούμεθα ἐπὶ τὴν ὑμετέραν Ἐλλογιμώτητα καὶ πάντας τοὺς ἐντρυφούντας εἰς τὴν ἔκδοσιν ταύτην πανοικεὶ τὴν χάριν καὶ τὸ ἅπειρον ἔλεος τοῦ Θεοῦ.

, Βιε΄ Φεβρουαρίου ιγ'  
Τὸ Κυρηνείας Χρυσόστομος



## ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ

Με εγκάρδιες ευχαριστίες προς τον αγαπητό μας Μητροπολίτη Κυρηνείας κ.κ. Χρυσόστομο, ο οποίος μας παρέχει φιλόξενη εκδοτική στέγη, ενστερνιζόμενος την ιδέα και το όραμα που διαπνέουν αυτό μας το εγχείρημα, καθώς και τους συνεργάτες της Μητρόπολης για τη δική τους συνδρομή, σας καλωσορίζουμε στο πρώτο τεύχος της *Συμ-βολής*. Το καλωσόρισμά μας αυτό συνοδεύεται με αίσθημα χαράς και ικανοποίησης, γιατί πολύς κόπος, μεγάλη αγωνία και προσπάθεια έχουν προηγηθεί αυτής της πρώτης ανάρτησης που διατίθεται σε όλους, φιλοδοξώντας —όπως και αυτές που θα την ακολουθήσουν—, να τιμήσει το όνομα που έχουμε επιλέξει για το διαδικτυακό περιοδικό μας.

Ας μην ξεχνούμε, πως η συμβολή είναι έννοια που σημαίνει συλλογικότητα και, ως εκ τούτου, προϋποθέτει ομαδική εργασία. Ούτως ή άλλως, καθώς λέει ο ποιητής και πεζογράφος της Θεσσαλονίκης Νίκος Γαβριήλ Πεντζίκης, «Είμαστε φτωχοί σε αποτελέσματα όταν λογαριαστούμε ο καθένας χωριστά. Η δικαίωσή μας είναι στο σύνολο».<sup>1</sup> Τούτη τη συλλογικότητα επιδιώξαμε σε όσα προηγήθηκαν για τη δημιουργία του περιοδικού μας και τη σύνθεση των μερών που συναποτελούν, ως αναπόσπαστα μέλη του ιδίου σώματος, τον διαδικτυακό τόμο του πρώτου μας τεύχουν. Αφού λοιπόν αναφερόμαστε σε μέλη σώματος, εν προκειμένω εκδοτικού, είναι περιττό και να επισημάνει κανείς, πως ποτέ κανένα μέλος δεν είναι ίδιο με κάποιο άλλο —σε ένα φυσιολογικό, εξάπαντος, σώμα. Μέρος αυτής της αναγκαίας και ζωτικής σημασίας διαφορετικότητας είναι και η διαθεματικότητα που επιδιώκουμε —όσο είναι κάθε φορά δυνατό—, να χαρακτηρίζει τα κείμενα. Αυτός/αυτή που καλείται να καλύψει μια όψη ενός θέματος συμ-βάλλει με το δικό του/της μοναδικό τρόπο. Στην εποχή της εξειδίκευσης (;) είναι καιρός να ζητήσουμε πια επιτακτικά τη διασύνδεση των ειδικοτήτων χάριν του ανθρώπου, ή, ακόμα καλύτερα, την αλληλοπεριχώρηση των ειδικών επιστημόνων (και όχι μόνον), για χάρη της ανθρωπότητας.

Θεωρούμε, πως σε κάθε νέο σοβαρό εγχείρημα είναι καλό να ορίζεται ένα πλαίσιο· ή, με άλλα λόγια, να τίθενται οι ευρύτερες προϋποθέσεις που το

<sup>1</sup> Νίκος Γαβριήλ Πεντζίκης, «Η πορεία και το σταμάτημα», *Συνοδεία. Πεζογραφίματα 1936-1968*, Αγροτικές Συνεταιρικές Εκδόσεις, Θεσσαλονίκη 1984, σ. 26.

χαρακτηρίζουν, να προσδιορίζεται ο áξονας γύρω από τον οποίο θα κινούνται τα óσα θα ακολουθήσουν στη συνέχεια. Διευκρινίζω, λοιπόν, πως αρχή και βάση μας είναι το αξίωμα πως η Εκκλησία πρέπει να θεολογεί και η θεολογία πρέπει να εκκλησιάζεται, γιατί η Εκκλησία είναι της θεολογίας και η θεολογία είναι της Εκκλησίας. Εδώ χωράνε μύρια óσα: η ελεύθερη σκέψη, που γίνεται φωτισμένος λόγος —απ' όπου και αν προέρχεται—, η δυνατότητα και το δικαίωμα στην αμφιβολία και την αμφισβήτηση, που οδηγούν σε αναθεώρηση, αναδόμηση και, εν τέλει, οικοδόμηση της Εκκλησίας ως σώματος Χριστού, αλλά και της κοινωνίας ως ευρύτερου σώματος της Εκκλησίας. Συνεπώς, ο διάλογος με την κοινωνία και τις áλλες επιστήμες, καθώς και τις πλείστες áλλες óψεις του (σύγχρονου) πολιτισμού (συμπεριλαμβανομένης, ασφαλώς, και της καλλιτεχνικής έκφρασης) είναι εκ των ων ου áνευ, για να λειτουργήσει σωστά το πιο πάνω αξίωμα. Το ίδιο ισχύει και για κάθε εγχείρημα που το προϋποθέτει, ώστε να συμβάλει ουσιαστικά στην ανανέωση και μεταμόρφωση της τροπολογίας μας.

Όπως áδη προαναγγέλλεται, το πρώτο μας τεύχος είναι —εντελώς συνειδητά— αφιερωμένο στην Παιδεία. Τονίζω το συνειδητό αυτής μας της επιλογής, γιατί στους σύνθετους καιρούς της κατάρρευσης ιδεών, οικονομικών και πολιτικών συστημάτων (είναι βέβαια μια κατάρρευση με ιστορία παλιά που απλά αποκαλύπτεται σε όλο της το εύρος στις μέρες μας), δεν θα πρέπει να υπάρχει áνθρωπος που να μην πιστεύει, ότι η Παιδεία μπορεί να αποτελέσει τη μοναδική ελπίδα για αλλαγή των δεδομένων· μήπως και ανατείλουν μέρες καλύτερες. Όσο συνθηματικό και να φαντάζει αυτό σε κάποιους, αποτελεί μια πεποίθηση που για óσους ενσυνείδητα τη διατηρούν áχει βάθος και περιεχόμενο απόλυτα ουσιαστικό. Για τη βιβλική κοσμοθεώρηση, ο áνθρωπος —το κατά τη θεία εικόνα λογικό και αυτεξούσιον ον— οφείλει να προοδεύει διαπαιδαγωγούμενος, ώστε να τιμά τη θεϊκή του καταγωγή, σε ανταπόκριση στο κάλεσμα να αξιοποιεί τα αγαθά της γης ως καλός οικο-νόμος της, αλλά και να φυλάσσει με σεβασμό óσα του δόθηκαν και τον περικυκλώνουν.<sup>2</sup> Τούτη είναι μια τεράστια ευθύνη, που αντάξιος της δεν στάθηκε σχεδόν ποτέ ο áνθρωπος. Γι αυτό και éκανα λόγο, αμέσως πριν, για αλλαγή τροπολογίας: κάθε λόγος μας για την διαπαιδαγώγηση του ανθρώπου και την πρόοδό του μέσα από αυτή πρέπει να αφορά τον τρόπο ζωής, να επεκτείνεται από την ιδέα στην πράξη· ή, και αυτό είναι το

<sup>2</sup> Βλ. Γεν. 1: 26-30 και Γεν. 2: 15.

έσχατο ποθούμενο, να καταφάσκει το δίδυμο σχήμα του έμπρακτου λόγου και της ελ-λόγιμης πράξης.<sup>3</sup>

Αυτή τη σύζευξη θεωρίας και εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία μπορεί να έχει ως υπόβαθρο ή προέκταση το βιωματικό περιεχόμενο της Παιδείας, έρχονται να φωτίσουν —το καθένα με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο— τα άρθρα που απαρτίζουν τον παρόν τεύχος. Η Άννα Μαρία Παπαδάκη επιχειρεί έναν δημιουργικό διάλογο του Αγίου Ιωάννη Χρυσοστόμου με τη σύγχρονη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών, στον οποίο οι παιδαγωγικές αρχές που προτείνει ο εκκλησιαστικός Πατέρας γίνονται οδηγός για την ορθή διδακτική χρήση έργων τέχνης από την οικουμενική καλλιτεχνική δημιουργία. Η Πολυξένη Στυλιανού μας παρουσιάζει περιεκτικά το ζήτημα της «εκπαίδευσης για το θάνατο» και της διαχείρισης του πένθους στο σχολικό περιβάλλον, ένα θέμα που αντί να αποτελέσει ταμπού, θα πρέπει να γίνει αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, με γνώση των ψυχολογικών και μαθησιακών προϋποθέσεων που απαιτούνται, καθώς αποτελεί —πρωτίστως— πρόβλημα υπαρξιακό και ανθρωπιστικό. Η Μαρία Χατζηαποστόλου δίνει ένα στίγμα του διαλόγου θεολογίας και λογοτεχνίας με αναφορά στη μαθητική ζωή του Νίκου Καζαντζάκη και τις ιδέες που αυτή κυριοφόρησε στον Κρητικό συγγραφέα, ο οποίος στη συνέχεια τις μεταβόλισε σε γόνιμη διερώτηση επάνω σε καίρια θεολογικά και ανθρωπολογικά ερωτήματα· κύρια από τα οποία είναι αυτά της ελευθερίας του προσώπου και της παντοδυναμίας του Θεού. Ο Rastko Jovic εισέρχεται στην προβληματική του διαλόγου της Εκκλησίας και της θεολογίας με τον σύγχρονο μας πολιτισμό, έχοντας ως βάση την αρχή ότι το Ευαγγέλιο, η παλαιά και η σύγχρονη θεολογική μαρτυρία, εισηγούνται μια πολιτισμική πρόταση, ένα *modus vivendi*, που δύναται να μεταμορφώσει τον κόσμο, προσλαμβάνοντάς τον —σε κοινοτικό και Ευχαριστιακό πλαίσιο. Όχημα για τα προηγούμενα η Παιδεία, ως ουσιαστική γνωριμία της Εκκλησίας με τον κόσμο. Τέλος, στις «Άλλες Συμ-βολικές ψηφίδες» (μέρος το οποίο θα λειτουργεί σε όλα τα τεύχη ως χώρος όπου θα φιλοξενούνται κείμενα ή προτάσεις, που θα συμπληρώνουν από άλλη οπτική γωνία τη θεματική ενότητα κάθε τεύχους, η Μαργαρίτα Ιωάννου μας εισάγει στο κλίμα ενός αντιπροσωπευτικού φιλοσόφου του Γαλλικού Διαφωτισμού, του Jacque Rousseau,

<sup>3</sup> Βλ. Μάξιμος Ομολογητής, *Έτερα Κεφάλαια* 2, PG 90, 1401B: «Αρχή παντός αγαθού λόγος έμπρακτος και πράξις ελλόγιμος».

παραθέτοντας στη συνέχεια παιδαγωγικές απόψεις του, οι οποίες διατηρούν την επικαιρότητα τους ακόμα και σήμερα.

Στην αρχή του σημειώματός μου μίλησα για φιλοδοξία να ανταποκριθούμε με τη μεγαλύτερη δυνατή επάρκεια στο όραμα που θέσαμε για το περιοδικό μας. Αυτή είναι μια αγαθή φιλοδοξία να φανούμε αντάξιοι του οράματος. Ας προσθέσω και τούτο το αναγκαίο: ευελπιστώντας για το καλύτερο, κρατούμε μικρό καλάθι και προσπαθούμε να χωράει όλα τα πολύτιμα. Καλώς ορίσατε.

Παναγιώτης Θωμά

Εκ της Συντακτικής Επιτροπής.

Αννα-Μαρία Παπαδάκη\*

## ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΕΧΝΑΣ ΚΑΤΕΡΓΑΖΕΤΑΙ.

### ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ ΟΔΗΓΟ ΤΟΝ ΑΓΙΟ ΙΩΑΝΝΗ ΤΟ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟ

*Abstract:* Based on the work of Saint John Chrysostom, which refers to the education of children through biblical narratives, the author suggests ways of teaching theological topics to children and adolescences via art, along with the offering of some interdisciplinary teaching approaches. Folk art, Renaissance, Pre-Raphaelites, Cypriot representational artists, El Greco and Grünewald, Fauvism and Expressionism, Jeronymus Bosch, New Objectivity, Russian Avant-Garde and Abstract Expressionism shape a “ladder” of artistic expression, on the one hand, and the understanding of God and religion on the other. However, the final conclusion, which may be the outcome of the “climbing” of the “ladder”, is that every human effort to understand God—either artistic or educational—is insufficient; after all, divine grace comes to enlightened man’s mind and heart and, thus, reveals God.

*Keywords:* Education, Religious Education; St. John Chrysostom; Universality Through Art; God’s Grace; Revelation

«Το παιδί είναι μια διάφανη οθόνη πίσω από την οποία βλέπουμε το βάθος του χώρου και του χρόνου. Αν, σπάζοντας η οθόνη, δε βρούμε τίποτα από πίσω, η ευθύνη της εκπαίδευσης θα είναι τρομαχτική».<sup>1</sup> Είναι, βεβαίως, γνωστό ότι η παιδική και η εφηβική ηλικία είναι καθοριστικές για τη μετέπειτα εξέλιξη του ανθρώπου,<sup>2</sup> και η

\* Δρ Θεολογίας, ΜΑ Ιστορίας της Τέχνης, Μέστη Εκπαίδευση —Κυπριακή Δημοκρατία.

<sup>1</sup> Έλενα Θεοδωροπούλου, *Ιωάννης ο Χρυσόστομος*, [Κείμενα Παιδείας, 2], επιμ.: Μαρία Καϊλά, Έλενα Θεοδωροπούλου και Guy Berger, πρόλ.: Μαρία Καϊλά, Περιβολάκι και Ατραπός, Αθήνα 2000, σ. 57.

<sup>2</sup> Βλ. Ιωάννης ο Χρυσόστομος, *Περὶ κενοδοξίας καὶ ὅπως δεῖ τοὺς γονέας ἀνατρέψειν τὰ τέκνα*, *Sources Chrétiennes*, 573 τόμ., εδώ τ. 188, εισαγώγ., κριτ. υπόμν., σχόλ., σημ.: Anne-Marie Malingrey, Les Éditions du Cerf, Παρίσι 1972, σ. 104-106, § 20: «Ἄν εἰς ἀπαλὴν οὖσαν ἔτι τὴν ψυχὴν ἐντυπωθῆ τὰ καλὰ διδάγματα, οὐδεὶς αὐτὰ ἐξελεῖν δυνήσεται, ὅταν σκληρὰ γένηται ὡς

συμβολή της εκπαίδευσης, δηλαδή όλων εκείνων των προσώπων, των θεσμών και των παραγόντων που συντελούν στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού, είναι τεράστια.

Οι πατέρες της Εκκλησίας πολλά έγραψαν και πολύ πόνεσαν για τους νέους ανθρώπους και για το ξεκίνημά τους στη ζωή. Εξέχουσα θέση ανάμεσα στα γραπτά αυτά των πατέρων κατέχει η πραγματεία του αγίου Ιωάννη του Χρυσοστόμου *Περὶ κενοδοξίας καὶ ὥπως δεῖ τοὺς γονέας ἀνατρέψειν τὰ τέκνα*. Στο έργο του αυτό, ο ιερός Χρυσόστομος, με αφορμή την κενοδοξία, μητέρα κάθε κακού, αναπτύσσει τη θεωρία του περί ανατροφής των παιδιών, ώστε να αποφευχθεί η καλλιέργεια της επιβλαβούς αυτής κακίας, και να γίνουν, όχι απλά χρηστοί πολίτες, αλλά άγιοι.<sup>3</sup>

Ο ρόλος του γονέα είναι καθοριστικός, αλλά εξίσου καθοριστική είναι η επιλογή των σωστών δασκάλων, και φυσικά, και η ποιότητα της εκπαίδευσης του παιδιού. Για τον ιερό πατέρα, άλλωστε, ο δάσκαλος δεν είναι αυτός που θα εκπαιδεύσει το παιδί στις τέχνες, τα γράμματα και τη ρητορική, τα μαθήματα της τότε εγκύκλιας παιδείας, αλλά αυτός που είναι ικανός να ασκήσει την ψυχή του, έτσι ώστε να διαμορφώσει μία προσωπικότητα που θα γίνει η ίδια παιδαγωγός του εαυτού της.<sup>4</sup>

Ο Χρυσόστομος παρομοιάζει το παιδί με μια πόλη,<sup>5</sup> πύλες της οποίας είναι οι πέντε αισθήσεις, που θα πρέπει να φυλάγονται από την εισβολή καθετί κακού και πονηρού. Ο ιερός πατέρας, λοιπόν, περιγράφει με γλαφυρό τρόπο όλα αυτά που θα πρέπει να αποφεύγονται και όλα εκείνα που θα πρέπει να προτιμώνται.

Αναφερόμενος στην πύλη της ακοής, ο Χρυσόστομος δίνει στους γονείς ένα είδος οδηγού για τις διηγήσεις με τις οποίες θα ψυχαγωγείται το παιδί, παραθέτοντας

τύπος: ὡσπερ καὶ κηρός. Ἐχεις αὐτὸν ἔτι τρέμοντα καὶ φοβούμενον καὶ δεδοικότα καὶ ὄψιν καὶ ρῆμα καὶ πᾶν ὄτιοῦν· κέχρησο τῇ ἀρχῇ εἰς δέον».

<sup>3</sup> Βλ. Μαρία Καϊλά, «Πρόλογος», στο: Θεοδωροπούλου, *Ιωάννης ο Χρυσόστομος*, σ. 13-27, εδώ σ. 17.— Για το Χρυσόστομο η παιδεία θεωρείται μηχανισμός εσωτερικής και εξωτερικής ιεραποστολής.

<sup>4</sup> Βλ. Θεοδωροπούλου, *Ιωάννης ο Χρυσόστομος*, σ. 37, 83· Ιωάννης ο Χρυσόστομος, *Περὶ κενοδοξίας*, σ. 138, § 40: «Ἄν τοῦτο μόνον τὸ δόγμα ἐγκατασπείρης τῷ παιδὶ, οὐ δεήσῃ τοῦ παιδαγωγοῦ, τοῦ φόβου τούτου τοῦ παρὰ Θεοῦ παντὸς φόβου μᾶλλον ἐφεστῶτος τῷ παιδὶ καὶ κατασείοντος αὐτοῦ τὴν ψυχὴν».— Ο δάσκαλος, κατά τον ιερό Χρυσόστομο, έρχεται να σπείρει στην ψυχή του παιδιού το φόβο του Θεού (πιστεύω ότι τη λέξη «φόβος» θα πρέπει να τη μεταφράζουμε ως «αγάπη» για το Θεό), ο οποίος συγκρατεί το παιδί στην αρετή, χωρίς πλέον να χρειάζεται η παρέμβαση του δασκάλου. Μ' αυτόν τον τρόπο, η ψυχή γίνεται η ίδια παιδαγωγός του εαυτού της.

<sup>5</sup> Βλ. Ιωάννης ο Χρυσόστομος, *Περὶ κενοδοξίας*, σ. 108, § 23: «Νόμισον εἶναι βασιλεὺς πόλιν ἔχων ὑπήκοον τὴν τοῦ παιδὸς ψυχὴν· πόλις γάρ ἐστιν ὄντως ἡ ψυχὴ».

πληθώρα λεπτομερειών για τον τρόπο της αφήγησης, τη συχνότητα, τα πρόσωπα που θα είναι παρόντα, αλλά και τη σταδιακή μετάβαση από τις απλές στις πιο σύνθετες και δυσνόητες διηγήσεις. Η αγωγή για το Χρυσόστομο δεν είναι απλά η παροχή πληροφοριών σε μια σχολική αίθουσα, αλλά μια καθολική πράξη-στάση ζωής, στην οποία μετέχει όλη η ύπαρξη, και την οποία θεραπεύουν όχι μόνο οι δάσκαλοι και οι γονείς, αλλά και ο κάθε άνθρωπος που έρχεται σε επαφή με το παιδί, όχι μόνο τα βιβλία και τα τετράδια, αλλά και οτιδήποτε μπορεί να προσφέρει ερεθίσματα. Αυτή η ολιστική αντίληψη περί αγωγής είναι και ζητούμενο της σύγχρονης παιδαγωγικής.

Τα αφηγήματα που επιλέγονται είναι φυσικά βιβλικές ιστορίες, με πρώτη την ιστορία του Κάιν και του Άβελ και στη συνέχεια διάφορες άλλες παλαιοδιαθηκικές αφηγήσεις, με τις οποίες θα γαλουχηθεί το παιδί από πολύ μικρή ηλικία. Ο άγιος Ιωάννης επιλέγει για τα πρώτα χρόνια του παιδιού ιστορίες απλές, με βαθύ νόημα μεν, που, όμως, σχετικά εύκολα και κυρίως, ευχάριστα, μπορεί να γίνει αντιληπτό.

Κατά την περίοδο της εφηβείας, ο γονιός μπορεί να προχωρήσει σε δυσκολότερες και τρομερότερες αφηγήσεις:

Μετὰ δὴ ταῦτα λέγε αὐξηθέντι καὶ φοβερώτερα διηγήματα. Απαλῇ μὲν γὰρ οὖσῃ τῇ διανοίᾳ μὴ τοσοῦτον ἐπιτίθει βάρος, ἵνα μὴ καταπλήξῃς. Ὄταν δὲ ἐτῶν πεντεκαίδεκα ἥ καὶ πλειόνων γένηται, ἀκουέτω τὰ περὶ τῆς γεέννης· μᾶλλον δὲ, ὅταν ἐτῶν δέκα καὶ ὀκτὼ καὶ ἐλαττόνων, ἀκουέτω τὰ περὶ τοῦ κατακλυσμοῦ, τὰ περὶ των Σοδόμων, τὰ κατ’ Αἴγυπτον, πάντα ὅσα κολάσεως γέμει, μετὰ πολλῆς τῆς πλατύτητος. Ἐπὶ πλέον δὲ αὐξηθεὶς ἀκουέτω καὶ τὰ τῆς καινῆς, τὰ τῆς χάριτος, τὰ τῆς γεέννης.<sup>6</sup>

Ο «οδηγός» αυτός του αγίου Ιωάννη του Χρυσοστόμου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί —τηρουμένων πάντοτε των αναλογιών, βεβαίως— και στο μάθημα των Θρησκευτικών, με μία κάπως διαφορετική εφαρμογή. Όχι αναφορικά με τις αφηγήσεις πλέον, αλλά με τη χρήση εικόνων, και συγκεκριμένα, με τη χρήση έργων τέχνης για τις ανάγκες του μαθήματος.

Το μάθημα των Θρησκευτικών είναι ένα μάθημα που προσφέρεται για τη χρήση των εν λόγω οπτικών μέσων, αφού η τέχνη είναι άμεσα συνυφασμένη με τη θρησκεία κατά την ιστορική πορεία κάθε λαού.<sup>7</sup> Εξάλλου, η χρήση τέτοιων εποπτικών μέσων

<sup>6</sup> Ο.π., σ. 150-152 .

<sup>7</sup> Βλ. σχετικά Κεν Ρόμπινσον (επιμ.), *Oi τέχνες στα σχολεία. Αρχές, πρακτικές, προβλέψεις*, μτφρ.: Α. Ζαφειρίου, Κρατική Σχολή Ορχηστρικής Τέχνης, Καστανιώτης, Αθήνα 1999, σ. 71: «Από ιστορική

στην εκπαίδευση είναι πλέον εκ των «ων ουκ ἀνευ», καθώς αποτελεί ένα θαυμάσιο εργαλείο για την εξερεύνηση της γνώσης.<sup>8</sup>

Αυτό το οποίο θα εξεταστεί στην παρούσα εργασία είναι η σταδιακή εισαγωγή εικόνων στο μάθημα των Θρησκευτικών, όχι μόνο με κριτήριο τη θεματογραφία, αλλά και την τεχνοτροπία, η οποία θεωρείται ως φέρουσα συμβολισμούς και νοήματα, ενώ επίσης, θα γίνουν προτάσεις διαθεματικής προσέγγισης.<sup>9</sup> Δε θα δοθούν, βεβαίως, συγκεκριμένα σχέδια μαθήματος, αλλά περισσότερο ιδέες και προτάσεις για εφαρμογή, είτε σε αυτόνομα μαθήματα Θρησκευτικών, είτε σε συνδιδασκαλίες με άλλα μαθήματα.

Η ορθόδοξη ζωγραφική (αυτή που συνηθίζουμε να ονομάζουμε «βυζαντινή»), είναι η πλέον συνηθισμένη μορφή τέχνης που συναντούμε στα βιβλία των Θρησκευτικών όλων των βαθμίδων. Αλλά δεν είναι και η μόνη που μας μιλά για το Θεό, ενώ δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση «εξ αποκαλύψεως» τέχνη, αλλά μία ακόμα τεχνοτροπία με την οποία ο άνθρωπος υμνεί το Θεό και προσπαθεί, όσο

άποψη, δεν αμφισβητείται πως, μαζί με την επιστήμη και τη θρησκεία, οι τέχνες συγκαταλέγονται στις πιο ισχυρές δυνάμεις που συνετέλεσαν στην ανάπτυξη και τη διαμόρφωση του πολιτισμού μας και των παραδόσεών του. Τα παραδείγματα της διαπλοκής και των τριών βρίθουν: ο καθεδρικός ναός της Σαρτρ μπορεί να τα εκπροσωπήσει όλα. Αυτό αληθεύει εξίσου για τον κλασικό κόσμο, τους μεσαιωνικούς χρόνους, την πρόσφατη πολιτισμική ιστορία της Ευρώπης, καθώς και για όλο το φάσμα των κινημάτων που αποτελούν θεμελιώδη στοιχεία του παρόντος πολιτισμού μας». Η διαπίστωση αυτή του Κ. Ρόμπινσον (που δεν αποτελεί και καμιά συνταρακτική αποκάλυψη, αλλά το αυτονόητο που συχνά αγνοείται), θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά ωπ' όψη στη γενικότερη θεωρία περί των μαθήματος των Θρησκευτικών. Η εύκολη και αβασάνιστη απαλλαγή από το μάθημα αυτό, όπως ήδη εφαρμόζεται στην Ελλάδα, αποκλείει τους μαθητές από τη γνώση μιας παράδοσης, της Ορθόδοξης παράδοσης που αποτελεί θεμελιώδες συνθετικό στοιχείο της ταυτότητας του σύγχρονου Έλληνα, αλλά και από την ευρύτερη γνώση των λοιπών χριστιανικών ομολογιών και άλλων θρησκειών που ανήκουν στις δυνάμεις που συνέθεσαν τον σύγχρονο κόσμο και πολιτισμό. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές θα βρίσκονται μετέωροι, αδυνατώντας να κατανοήσουν βασικές όψεις της πραγματικότητας και της ιστορίας.

<sup>8</sup> Πρβλ. Ιωάννης ο Χρυσόστομος, *Περὶ κενοδοξίας*, σ. 130, § 39: «Φιλεῖ γὰρ ἡ ψυχὴ τοῖς παλαιοῖς ἐνδιατρίβειν διηγήμασι». Αναλογικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ψυχή αγαπά να βλέπει εικόνες. Βλ. Θεοδωροπούλου, *Ιωάννης ο Χρυσόστομος*, σ. 102.

<sup>9</sup> Για τη σημασία της διαθεματικότητας στην εκπαίδευση, βλ. Όλγα Γριζοπούλου, Βάσω Γώγου, Πηγή Καζλάρη, Απόστολος Μπάρλος, Η «διαθεματική προσέγγιση της γνώσης» στο μάθημα των Θρησκευτικών. Προσπάθεια διερεύνησής της μέσα σε μια επιμορφωτική δράση», *Σύναξη*, τχ. 108 (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 2008), σ. 80-86, εδώ σ. 81: «Η εφαρμογή της δθμ (διαθεματικότητας) δεν εξαντλείται σε μια σειρά δραστηριοτήτων, αλλά αποτελεί μια “άλλη” θεώρηση της γνώσης και της πρόσκτησής της και έναν “άλλο” τρόπο διευκόλυνσης των μαθητών να μάθουν και να κατανοήσουν τις διασυνδέσεις των γνώσεών τους, να αποκτήσουν έλεγχο της μάθησής τους και να κάνουν προσωπικές συνθέσεις. Πρόκειται για την ολιστική θεώρηση της μάθησης και της διδασκαλίας η οποία και αντανακλά τον αληθινό διαδραστικό κόσμο. Αυτή η θεώρηση της μάθησης μπορεί να αναγνωριστεί στον πυρήνα κάθε σύγχρονης προσπάθειας για βελτίωση της εκπαίδευσης».

μπορεί, να τον κατανοήσει, να τον αποτυπώσει, να τον «περιγράψει», ακόμα και να τον διδάξει.

Χρησιμοποιώντας στο μάθημα των Θρησκευτικών και έργα τέχνης άλλων τεχνοτροπιών, όχι ως απλά δείγματα θρησκευτικής τέχνης άλλων πολιτισμών ή αντιλήψεων, αλλά ως δυνατότητα διαλόγου με το θείον, βιοηθούμε, πιστεύω, τους μαθητές, ήδη από την πρώτη σχολική ηλικία, να αποκτήσουν συνείδηση οικουμενική, και μάλιστα, στο σύγχρονο σχολείο, όπου συχνά η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού είναι πολυπολιτισμική. Στο κυπριακό σχολείο σήμερα, πολλά είναι τα παιδιά των πολιτικών προσφύγων, εκ των οποίων πολλοί είναι ορθόδοξοι Χριστιανοί από τη Συρία ή Κόπτες από την Αίγυπτο,<sup>10</sup> και παιδιά ορθόδοξων μεταναστών από τη Ρωσία και άλλες χώρες του πρώην ανατολικού μπλοκ, τα οποία και παρακολουθούν το μάθημα των Θρησκευτικών.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, λοιπόν, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν εικόνες από τη λαϊκή τέχνη της Ελλάδας και της Κύπρου (π.χ. Θεόφιλος, Κκάσιαλος) και άλλων χωρών, π.χ. της Ρωσίας (λ.χ. λούμπκι),<sup>11</sup> σε αντιπαραβολή με ορθόδοξες εικόνες, από τον ελληνικό κόσμο, τη Ρωσία και την αραβική χριστιανοσύνη. Ζητούμε από τα παιδιά να περιγράψουν τις εικόνες που βλέπουν προφορικά και γραπτά, να γράψουν μια ιστορία ή ένα τραγούδι πάνω σ' αυτές τις εικόνες, να σκεφτούν τί μας «λένε» τα έργα αυτά, να κάνουν αναπαράσταση των εικόνων, όταν πρόκειται για απεικόνιση γεγονότων, να ζωγραφίσουν τα ίδια κάτι βασισμένο στα έργα τα οποία τους έχουμε δώσει, εργαζόμενα σε κάθε περίπτωση ατομικά ή ομαδικά.

Είναι δυνατή η συνδιδασκαλία με το μάθημα της Τέχνης, όπου τα παιδιά θα έχουν και τα κατάλληλα υλικά στο κατάλληλο περιβάλλον για να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα, μέσα από τις γνώσεις και τις πληροφορίες που θα λάβουν από το μάθημα των Θρησκευτικών.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι πολλοί από τους χριστιανούς πολιτικούς πρόσφυγες έφυγαν από την πατρίδα τους ακριβώς για να προστατεύσουν τη θρησκευτική τους ταυτότητα.

<sup>11</sup> Τα λούμπκι (ενικός λούμποκ) είναι είδος ρωσικής λαϊκής τέχνης. Τα λούμπκι είναι χαρακτικά και από το 19<sup>ο</sup> αι. και εξής, λιθογραφίες, που αφηγούνται κάποια ιστορία με την προσθήκη σύντομων κειμένων.

<sup>12</sup> Πρβλ. Ρόμπινσον, *Oι τέχνες στα σχολεία*, σ. 72: «Η διδασκαλία της Τέχνης σημαίνει να αποκτήσουν τα παιδιά τη δυνατότητα “να βγάλουν τα καλά τους” και να “κάνουν” τέχνη τα ίδια: να μεταχειριστούν τις τέχνες για να διαμορφώσουν και να διευκρινίσουν τις δικές τους ιδέες, τα

Παράλληλα, θα μπορούσαν να γίνουν διάφορες δημιουργικές δραστηριότητες στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων. Ένα παράδειγμα που προτείνεται είναι η ενότητα των Θρησκευτικών της ΣΤ' Δημοτικού «Πλήρης προσφορά στους άλλους: ο πολλαπλασιασμός των άρτων»,<sup>13</sup> όπου ο δάσκαλος θα μπορούσε να δώσει στους μαθητές μία εικόνα του θαύματος αυτού μαζί με το έργο του Θεόφιλου «Μέγα αρτοποιείο» (Μουσείο Θεόφιλου, Δήμος Μυτιλήνης) και το μάθημα να γίνει σε συνδιδασκαλία με το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας, στο οποίο θα διδασκόταν το κεφάλαιο «Υγιεινό πρόγευμα», με θέμα το ψωμί.<sup>14</sup> Και στα δύο μαθήματα θα τονιζόταν ο ρόλος του ψωμιού στη μεσογειακή κουλτούρα και η σημασία της προσφοράς, ενώ τα Θρησκευτικά θα κατευθυνθούν προς τους ποικίλους συμβολισμούς του άρτου στη ζωή της Εκκλησίας και η Οικιακή Οικονομία στην παρασκευή του ψωμιού για τις καθημερινές, αλλά και τις λειτουργικές ανάγκες. Το έργο του Θεόφιλου, ως αφόρμηση, αλλά και ως συστατικό στοιχείο του μαθήματος, μπορεί να οδηγήσει σε προβληματισμούς και σε συμπεράσματα σε σχέση με το σεβασμό του μεσογειακού κόσμου απέναντι στο ψωμί, στην αγάπη προς αυτό, στο ψωμί ως στοιχείο πολιτισμού και τέχνης (π.χ. τα στολίδια στα ζωγραφισμένα ψωμιά του έργου αυτού), αλλά και σε πιο πρακτικά θέματα, όπως η κυρίαρχη θέση του στη μεσογειακή διατροφή και ο τρόπος παρασκευής του, μέσα από το σχήμα «ψωμί: σωματική και πνευματική τροφή».

Στο τέλος του μαθήματος, ενδεχομένως οι μαθητές να ζυμώσουν και να ψήσουν ψωμί στο εργαστήριο Οικιακής Οικονομίας. Το ψωμί αυτό θα μπορούσε να προσφερθεί για το πρωινό άπορων μαθητών ή να δωριστεί στο Κοινωνικό Παντοπωλείο της κοινότητας ή να μοιραστεί στην τάξη, ως προσφορά στο σύνολο. Έτσι, εξυπηρετούνται πολλαπλοί στόχοι και των δύο μαθημάτων: στα Θρησκευτικά οι μαθητές γνωρίζουν το θαύμα του πολλαπλασιασμού των άρτων και τους λειτουργικούς-ευχαριστιακούς συμβολισμούς του άρτου, μέσα από τη μελέτη και της σφραγίδας στα πρόσφορα και στην Οικιακή Οικονομία μαθαίνοντας τη σημασία του ψωμιού στο πλαίσιο της υγιεινής διατροφής και συμμετέχοντας στη διαδικασία

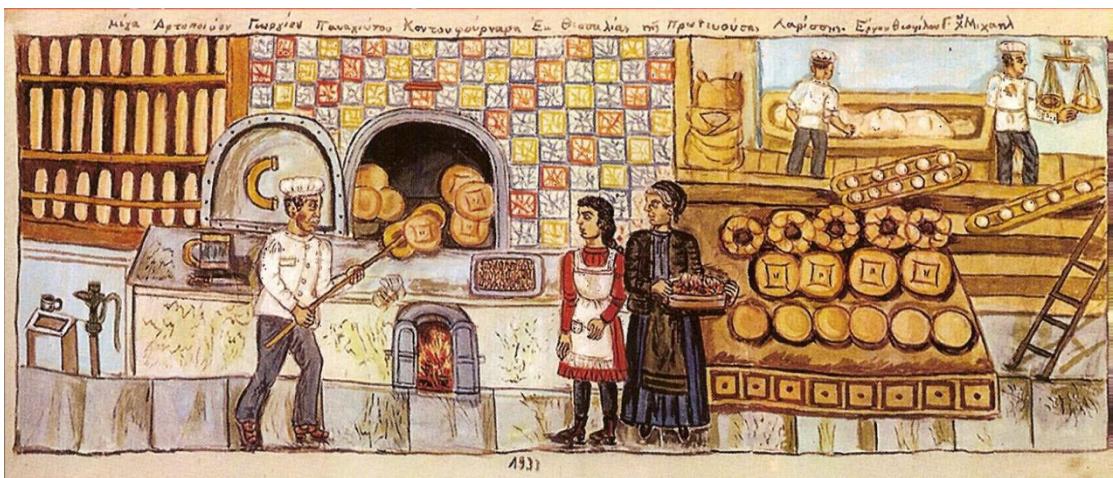
δικά τους συναισθήματα, ενόσω θα αναπτύσσουν τις προσωπικές τους δυνάμεις δημιουργικής σκέψης και δράσης».

<sup>13</sup> [http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/thriskeftika/analytiko\\_programma/synoptiko\\_analytiko\\_programma.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/thriskeftika/analytiko_programma/synoptiko_analytiko_programma.pdf) [πρόσβ. 20 Οκτ. 2014].

<sup>14</sup> Βλ. [http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/OikiakiOikonomia/diatrofi/igieino\\_progeuma.html](http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/OikiakiOikonomia/diatrofi/igieino_progeuma.html) [πρόσβ. 20 Οκτ. 2014].

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ  
ΟΔΗΓΟ ΤΟΝ ΑΓΙΟ ΙΩΑΝΝΗ ΤΟ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟ

παρασκευής του, ενώ βιώνουν την ουσιαστική προσφορά στο συνάνθρωπο, στόχος  
που εξυπηρετεί και τα δύο μαθήματα.



Εικ. 1.: Θεόφιλος Χατζημιχαήλ, Μέγα αρτοποιείον Γεωργίου Κοντουφούρναρη, 1933, Μουσείο  
Θεοφίλου, Μυτιλήνη

15

Προτείνω, λοιπόν, τη χρήση έργων της λαϊκής τέχνης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, γιατί πιστεύω ότι είναι μια μορφή τέχνης που εύκολα μπορούν να κατανοήσουν τα παιδιά μέχρι έντεκα ετών και με την οποία με ευχαρίστηση θα ασχοληθούν, στοιχείο που αποτελεί βασικό παράγοντα για την πρόσληψη της γνώσης κατά τον άγιο Ιωάννη το Χρυσόστομο.<sup>16</sup>

Φυσικά, η λαϊκή τέχνη δεν είναι η μόνη μορφή τέχνης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μάθημα των Θρησκευτικών στο Δημοτικό. Προτείνεται εδώ, επειδή προσφέρει πληθώρα δυνατοτήτων στο μάθημα αυτό. Είναι, όμως, ανεξάντλητος ο ωκεανός των έργων τέχνης που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από το δάσκαλο των Θρησκευτικών στο Δημοτικό: με έργα όπως το χαρακτικό «Χέρια που προσεύχονται» του Albrecht Dürer (περ. 1508, Albertina, Βιέννη) και διάφορα έργα των Προραφαηλιτών, όπως ο πίνακας «Beata Beatrix» του Dante Gabrielle Rossetti

<sup>15</sup> <https://paletaart.wordpress.com/2012/06/26/%CE%B8%CE%B5%CF%8C%CF%86%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CF%87%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CF%87%CE%B1%CE%AE%CE%BB-theofilos-chatzimichail-1868-1934/>

<sup>16</sup> Πρβλ. Ιωάννης ο Χρυσόστομος, *Περὶ κενοδοξίας*, σ. 132, § 39: «Καὶ καταγλύκαινε τα διηγήματα, ὥστε τινα εἶναι τῷ παιδὶ καὶ τερπνότητα καὶ μὴ ἀποκάμνειν αὐτῷ τὴν ψυχὴν».

(περ. 1864-1870, Tate Modern, Λονδίνο) μπορεί να γίνει θαυμάσια δουλειά σε μάθημα με θέμα την προσευχή.



Εικ. 2: Dante Gabriele Rossetti, «Beata Beatrix», ca. 1864-1870, Tate Modern, Λονδίνο

17

Επιπλέον, είναι δυνατόν οι μαθητές να ενθαρρυνθούν να ερευνήσουν και να ανακαλύψουν μόνοι τους έργα σε σχέση με κάποια θεματική ενότητα, π.χ. τα Χριστούγεννα, όπου προσφέρεται τεράστιος αριθμός έργων από την αναγεννησιακή τέχνη, Ιταλική και Φλαμανδική, την τέχνη του Μπαρόκ, από το 18<sup>ο</sup> και 19<sup>ο</sup> αιώνα, και από τη σύγχρονη τέχνη, σε συνδυασμό με την τέχνη της Ορθόδοξης παράδοσης. Οι μαθητές, λοιπόν, μέσα από την έρευνα αυτή, οδηγούνται με τη βοήθεια του δασκάλου, στη διαπίστωση ότι κάθε λαός και κάθε εποχή μιλούν για το Θεό με το δικό τους, εντελώς διαφορετικό τρόπο, και να κατανοήσουν ότι, όπως στην τέχνη όλα

<sup>17</sup> Βλ. [https://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/beata-beatrix/GgHmtzXziFIlnQ?utm\\_source=google&utm\\_medium=kp&hl=en&projectId=art-project](https://www.google.com/culturalinstitute/asset-viewer/beata-beatrix/GgHmtzXziFIlnQ?utm_source=google&utm_medium=kp&hl=en&projectId=art-project) [πρόσβ. 11 Ιαν. 2015].

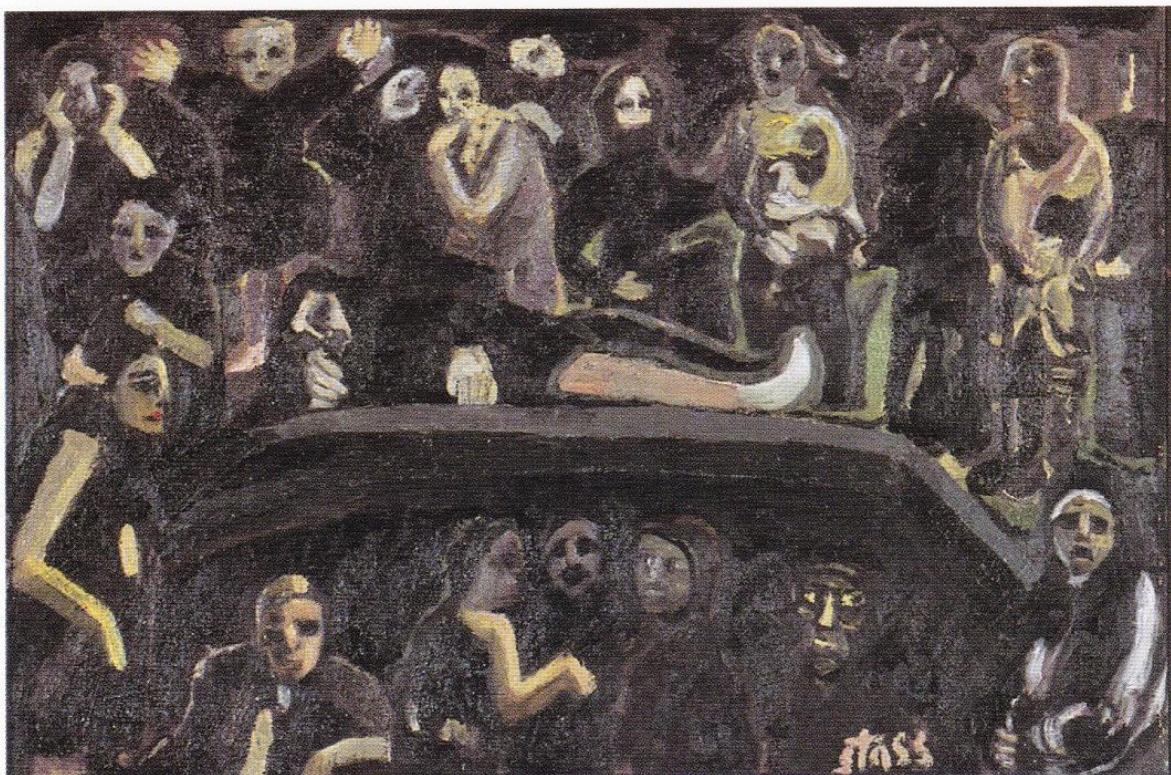
τα στιλ και οι σχολές είναι αποδεκτά και σεβαστά, το ίδιο συμβαίνει και εντός της Εκκλησίας.

Παράλληλα, στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού και στις πρώτες του Γυμνασίου θα ήταν δυνατόν να αξιοποιηθούν έργα με «θρησκευτικά» ή άλλα θέματα Κυπρίων και ξένων ζωγράφων. Τα θρησκευτικά έργα του Γεώργιου Πολ. Γεωργίου και του Στας Παράσκου, έργα όπως η «Αποκαθήλωση» του Χριστόφορου Σάββα, είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν στο μάθημα των Θρησκευτικών, αλλά και σε συνδιδασκαλίες σε σχέση με την ιστορία και την παράδοση της Κύπρου. Οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν εύκολα συμβολισμούς, όπως τη λύτρωση της Κύπρου μέσα από τη σταύρωση και την Ανάσταση του Χριστού στον πίνακα του Γεωργίου «Ο Χριστός ανασταίνεται στην Κύπρο. Γέννηση, Σταύρωση, Ανάσταση» (1955). Περιγράφοντας αναλυτικά το συγκεκριμένο έργο και καταγράφοντας την περιγραφή αυτή,<sup>18</sup> οι μαθητές εύκολα μπορούν να καταλήξουν από μόνοι τους στις αναλογίες που υπάρχουν στον πίνακα.

Στη διδακτική ενότητα της Β' Γυμνασίου «Πάθος και Ανάσταση του Χριστού. Η προτύπωση της νίκης πάνω στο θάνατο στον καινούργιο κόσμο του Θεού: η ανάσταση του Λαζάρου»<sup>19</sup> θα μπορούσαν να δοθούν στους μαθητές ο πίνακας του Στας Παράσκου «Ο θάνατος του Λαζάρου» (1976) και η εικόνα της Ανάστασης του αγίου Λαζάρου που βρίσκεται στον ομώνυμο ναό της Λάρνακας. Τα χρώματα του έργου του Στας είναι ζοφερά (κυριαρχούν το γκρι και το μαύρο), ενώ της ορθόδοξης εικόνας είναι χαρούμενα (κυριαρχούν το κόκκινο και το χρυσό). Μέσα από τη σύγκριση και μόνο των χρωματισμών των δύο έργων οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε συμπεράσματα για το θάνατο και την Ανάσταση και, με τη βοήθεια του καθηγητή, να καταλήξουν στην ορθόδοξη διδασκαλία περί αυτών.

<sup>18</sup> Βλ. ό.π., σ. 130-136, όπου παρατίθεται λεπτομερώς ο τρόπος διήγησης μιας βιβλικής ιστορίας. Μπορούμε εδώ να κατανοήσουμε τη σημασία των λεπτομερειών, όχι μόνο της ίδιας της ιστορίας, αλλά και των λεπτομερειών στον τρόπο παρουσίασής της. Η ίδια αναλογία υφίσταται και στον τρόπο μελέτης ενός έργου τέχνης.

<sup>19</sup> [http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/thriskeftika/analytiko\\_programma/synoptiko\\_analytiko\\_programma.pdf](http://www.schools.ac.cy/klimakio/themata/thriskeftika/analytiko_programma/synoptiko_analytiko_programma.pdf) [πρόσβ. 20 Οκτ. 2014].



Εικ. 3: Στας Παράσκος, «Ο θάνατος του Λαζάρου», 1976

20

Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να προτείνουμε και την επίσκεψη, όπου αυτό είναι δυνατόν, σε πινακοθήκες στις οποίες τα έργα αυτά εκτίθενται. Οι μαθητές θα έρθουν σε άμεσο διάλογο με τα έργα τέχνης, τα οποία ήδη γνωρίζουν από το μάθημα, και μέσα από σχετικές εργασίες, οι οποίες μπορεί να γίνουν επί τόπου ή στο σπίτι ή και τα δύο, τα έργα, όσο και οι προεκτάσεις που τους δίνονται στο μάθημα των Θρησκευτικών, θα εντυπωθούν στη μνήμη τους ως βιωματικές κατακτήσεις.<sup>21</sup>

Βεβαίως δε χρειάζεται να πούμε ότι ο ρόλος του δασκάλου και του θεολόγου καθηγητή είναι καθοριστικός, όχι ως φορέα γνώσεων, αλλά ως οδηγού των παιδιών στο δρόμο της γνώσης. Άλλωστε, όπως ο ιερός πατέρας διαπιστώνει ήδη από τον 4<sup>ο</sup> αιώνα «οἶδεν μὲν γὰρ ἡ ψυχὴ καθ’ ἔαυτὴν δεχομένη τὸ διήγημα πρὸ τῆς σῆς

<sup>20</sup> Norbet Lynton, *Stass Paraskos*, The Orage Press, Νέα Υόρκη και Βιέννη 2003, σ. 74

<sup>21</sup> Βλ. Ιωάννης ο Χρυσόστομος, *Περὶ κενοδοξίας*, σ. 138, § 41: «Ἄλλὰ καὶ ἐν ἐκκλησίᾳ χειραγωγῶν ἄγε· καὶ σπουδασον αὐτὸν ἄγειν, ὅταν μάλιστα αὕτη ἡ διήγησις ἀναγινώσκηται. Ὅψει γὰρ αὐτὸν γαννύμενον καὶ πηδῶντα καὶ χαίροντα, ὅτι ἡ πάντες ἀγνοοῦσιν οἶδεν αὐτὸς, καὶ προλαμβάνοντα καὶ ἐπιγινώσκοντα καὶ μεγάλα κερδαίνοντα. Καὶ λοιπὸν ἐναπιτίθεται τῇ μνήμῃ τὸ πρᾶγμα».

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ  
ΟΔΗΓΟ ΤΟΝ ΑΓΙΟ ΙΩΑΝΝΗ ΤΟ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟ

έπεξεργασίας καρπούς ἐνεγκεῖν, πλὴν ἀλλὰ καὶ σὺ εἰπὲ μετὰ ταῦτα [...].».<sup>22</sup> Η ψυχή (ή η διαισθηση) των παιδιών μπορεί να φτάσει από μόνη της στο συμπέρασμα, αλλά είναι η διδακτική μέθοδος που θα ακολουθήσει ο δάσκαλος που θα τα οδηγήσει εκεί. Παράλληλα, ο άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος, τονίζει και τη σημασία της μητέρας στην αγωγή του παιδιού, αφού απευθύνεται στον πατέρα, αλλά εμείς θα λέγαμε, και των δύο γονιών ως συνεργατών του δασκάλου.<sup>23</sup>

Μία πρόταση εμπλοκής των γονιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα ήταν η διοργάνωση μιας έκθεσης με έργα των παιδιών βασισμένα στα έργα τα οποία δίνονται στο μάθημα, σε συνδυασμό με παρουσίαση σχετικών εργασιών, την οποία θα μπορούν να επισκεφθούν οι γονείς.

Στο Λύκειο, πιστεύω, το εικαστικό υλικό που προσφέρεται είναι μεγαλύτερο και προέρχεται κυρίως από το χώρο της μοντέρνας τέχνης. Η κρίση των μαθητών έχει πλέον οξυνθεί και είναι δυνατόν να μελετήσουν έργα τέχνης με «δύσκολη» τεχνοτροπία ή θεματογραφία και να τα συσχετίσουν με θέματα θρησκείας, ιστορίας, φιλοσοφίας, ηθικής, ακόμα και αν φαινομενικά είναι τελείως άσχετα με αυτά.

Ο εντοπισμός των αναλογιών ανάμεσα στο θέμα της διδακτικής ενότητας και στη σύγχρονη εποχή, αναλογιών που αναφέρονται κυρίως στα προβλήματα και τους προβληματισμούς των ίδιων των μαθητών, και που είναι στόχος τόσο της σύγχρονης εκπαίδευσης όσο και του ιερού Χρυσοστόμου,<sup>24</sup> μπορεί να γίνει ευκολότερος με την ένταξη των έργων τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Ζωγράφοι όπως ο Matthias Grünewald και ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος, κινήματα όπως ο Εξπρεσιονισμός και κυρίως ο εκπρόσωπός του Georges Rouault, με τα έντονα συναισθηματικά φορτισμένα έργα τους, μέσα από την εκζήτηση του στιλ, ή τη

<sup>22</sup> Ο.π., σ. 136-138.

<sup>23</sup> Ο.π.

<sup>24</sup> Ο.π., σ. 138, 142, 150. Βλ. και Θεοδωροπούλου, *Ιωάννης ο Χρυσόστομος*, σ. 104.

χρωματική υπερβολή, μπορούν να χρησιμεύσουν ως αφόρμηση, μέσα από την ενδεχόμενη έκπληξη που θα προκαλέσουν στους μαθητές, για πληθώρα θεμάτων.<sup>25</sup>

Συζητώντας για την Τελική Κρίση, έργα όπως «Ο κήπος των επιγείων απολαύσεων» (1503, Prado, Μαδρίτη) και «Η τελική κρίση» (περ. 1482, Akademie der Bildenden Kuenste, Βιέννη) του Ιερώνυμου Μπος μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να κατανοήσουν ότι στην ορθόδοξη Εκκλησία η κόλαση δεν είναι ένας μυθολογικός τόπος με καζάνια, όπου ένας Θεός θυμωμένος για την ανυπακοή των ανθρώπων τους πετά χωρίς έλεος, αλλά ο τόπος της απουσίας του Θεού (ή μάλλον καλύτερα, ο τόπος όπου οι άνθρωποι αποκόπτονται από το Θεό), δηλαδή ο τόπος όπου η αμαρτία, ο χωρισμός από το Θεό συνεχίζεται αιωνίως, με επιλογή των ίδιων των ανθρώπων.

Τα έργα που προαναφέρθηκαν μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην ενότητα 15 της Γ' Λυκείου, με θέμα «Φόνος- Θανατική ποινή- Βασανιστήρια» σε συνδυασμό με έργα όπως αυτά του Νέου Πραγματισμού (Otto Dix, Georg Grosz, Max Beckman) τα οποία απεικονίζουν την κόλαση του ναζισμού, αλλά και σχετικούς πίνακες του Francis Bacon (π.χ. Τρεις σπουδές για Σταύρωση, 1962, Μητροπολιτικό Μουσείο Νέας Υόρκης): η κόλαση όπως τη δημιουργούν οι άνθρωποι, είναι μία προτύπωση της αιώνιας κόλασης, μια επιλογή των ανθρώπων και όχι του Θεού. Το μάθημα αυτό μπορεί να γίνει σε συνδιδασκαλία με το μάθημα της Ιστορίας στη σχετική ενότητα για τα ολοκληρωτικά καθεστώτα και τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο. Μελετώντας με τους μαθητές το τέλος του πολέμου με τις γνωστές συνέπειες (ατομική βόμβα στη Χιροσίμα και στο Ναγκασάκι, τιμωρία των εγκληματιών πολέμου, αλλά μόνο από το στρατόπεδο των ηττημένων, δημιουργία του Ο.Η.Ε. για την προστασία της παγκόσμιας ειρήνης) μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι οι προσπάθειες των ανθρώπων για ειρήνη και ομόνοια είναι μάταιες, ή έστω, αποσπασματικές χωρίς το Χριστό, όπως φαίνεται από τη μετέπειτα πορεία του κόσμου και την τρέχουσα κατάσταση. Με αναφορά στον έβδομο μακαρισμό («Μακάριοι οι είρηνοποιοί ὅτι

<sup>25</sup> Για την έκπληξη ως παιδαγωγικό εργαλείο στον άγιο Ιωάννη το Χρυσόστομο, βλ. Θεοδωροπούλου, *Iωάννης ο Χρυσόστομος*, σ. 104.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΕΙΣΑΓΩΓΗΣ ΤΩΝ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ ΤΕΧΝΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΜΕ  
ΟΔΗΓΟ ΤΟΝ ΑΓΙΟ ΙΩΑΝΝΗ ΤΟ ΧΡΥΣΟΣΤΟΜΟ

αύτοὶ υἱοὶ Θεοῦ κληθήσονται»)<sup>26</sup> μπορεί εδώ να τονιστεί η σημασία της εσωτερικής ειρήνης που στο Χριστιανισμό αποκτάται με την προσευχή, την άσκηση και κυρίως με την αγάπη, για την επίτευξη πραγματικής εξωτερικής, παγκόσμιας ειρήνης. Τα έργα που μπορούν εδώ να δοθούν στους μαθητές είναι έργα αφαιρετικής τέχνης, π.χ. έργα του Mark Rothko και του Barnett Newmann, εκπροσώπων του μεταπολεμικού κινήματος του Αφηρημένου Εξπρεσιονισμού, οι οποίοι, με τη σχεδόν μονόχρωμη ζωγραφική τους, αποδίδουν ακριβώς την κατάσταση της πνευματικής ειρήνης, που αποζητούσε ο πληγωμένος κόσμος μετά τον πόλεμο, και που αποτελεί το «όπλο» κατά του πολέμου σε κάθε εποχή.



Εικ. 4: Barnett Newman, «*Vir heroicus sublimis*», 1950-51, Museum of Modern Art,  
Νέα Υόρκη

27

Παραμένοντας στην τέχνη της αφαίρεσης, πιστεύω ότι η τεχνοτροπία αυτή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εισχωρήσουν στο μυστήριο της αγνωσίας του Θεού πολύ περισσότερο από παραστατικά έργα τα οποία εγκλωβίζουν την περί Θεού ιδέα σε ανθρωπομορφικά σχήματα. Έργα όπως το «Μαύρο τετράγωνο» και «Λευκό τετράγωνο σε λευκό φόντο» του Kazimir Malevich, το «*Vir heroicus sublimis*» του

<sup>26</sup> Mt. 5: 9.

<sup>27</sup> Βλ. <http://www.wikiart.org/en/barnett-newman/vir-heroicus-sublimis-1951> [πρόσβ.: 13 Ιαν. 2015].

προαναφερθέντος Barnett Newmann, ακόμα και η «Πρώτη αφηρημένη ακουαρέλλα» του Kandinsky, ανάγουν το πνεύμα σε μία δυνατότητα κατανόησης της ακαταληψίας, αποτελώντας ένα θαυμάσιο εργαλείο για τον θεολόγο καθηγητή.

Βεβαίως, η αγωγή, η εκπαίδευση όπως θεραπεύεται από το σύγχρονο σχολείο, είναι ένα πεδίο εντελώς διαφορετικό από αυτό που ο άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος οραματίστηκε. Ο εκπαιδευτικός θεωρείται περισσότερο ως αγωγός γνώσεων και δεξιοτήτων και λιγότερο διαμορφωτής της ψυχής του μαθητή. Το μάθημα των Θρησκευτικών δεν είναι σε καμία περίπτωση ομολογιακό, δεν αποτελεί κατήχηση (που εν τέλει σ' αυτήν αναφέρεται ο Χρυσόστομος), αλλά γνωριμία με την ορθόδοξη παράδοση (και δευτερευόντως και με άλλες θρησκευτικές παραδόσεις).<sup>28</sup>

Αλλά το ζητούμενο και στα δύο εκπαιδευτικά συστήματα δεν είναι η *ex cathedra* διδασκαλία περί πίστεως και Εκκλησίας. Δεν είναι η ενοχλητική φόρτωση του μαθητή με ηθικοπλαστικά διδάγματα. Είναι —και στις δύο περιπτώσεις— η βιωματική διδασκαλία, η μάθηση μέσα από τη ζωή, μέσα από απλές και καθημερινές πράξεις που γίνονται έξη.

Το μάθημα των Θρησκευτικών, άλλωστε, όπως λέχθηκε και παραπάνω, δεν είναι και δεν πρέπει να είναι κατήχηση, αφού δεν είναι αυτός ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου. Η κατήχηση είναι έργο της Εκκλησίας, σημαντικό και θεμελιώδες, όσο και απαραίτητο. Οφείλει να διδάσκει (και να αξιολογεί) την ιστορία και την ερμηνεία, όχι, όμως, και το βίωμα, που αποτελεί προσωπική υπόθεση εκπαιδευτικού και μαθητών. Το βίωμα, άλλωστε, δε διδάσκεται: είναι κάτι που μεταδίδεται μέσα από τη χάρη: είναι κάτι που μπορεί να μεταδοθεί μέσα από την ίδια τη στάση ζωής του εκπαιδευτικού, ως ανθρώπου της χάριτος, ή και όχι. Η εκπαίδευση δεν είναι ούτε

<sup>28</sup> Μια ξεκάθαρη οριοθέτηση μαθήματος Θρησκευτικών και Κατήχησης κάνει ο Χρυσόστομος Σταμούλης στο άρθρο του «Το μάθημα των Θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», στο: [https://antidosis.wordpress.com/2012/11/05/%CF%87%CF%81%CF%85%CF%83%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CF%89/](https://antidosis.wordpress.com/2012/11/05/%CF%87%CF%81%CF%85%CF%83%CF%8C%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BC%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B7%CF%82-%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CF%89/) [πρόσβ.: 13 Νοεμβρ. 2014].

παντοδύναμη, ούτε απόλυτη. Είναι η θεία χάρη εκείνη που εν τέλει θα παρέμβει για το φωτισμό του νέου,<sup>29</sup> πάντοτε μέσα στο πλαίσιο της ελευθερίας του ανθρώπου και στις δύο περιπτώσεις: ελευθερία ως προς την υιοθέτηση ή όχι της πίστης στο μάθημα των Θρησκευτικών, στο πλαίσιο του δημοκρατικού σχολείου, και ελευθερία ως προς τη συμμετοχή στην κατήχηση, στο πλαίσιο της κατηχητικής δραστηριότητας της Εκκλησίας.

Η συζήτηση του καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών και καρδιολόγου Γιώργου Παπαζάχου με το γέροντα Πορφύριο είναι συγκλονιστική και αποκαλυπτική στην απλότητά της:

Είπα στο Γέροντα:

—Εμένα, Γέροντα, φυσικά, το Πανεπιστήμιο με πληρώνει για να διδάσκω το καρδιογράφημα· δεν με πληρώνει για να κάνω κήρυγμα. Και στο κάτω κάτω μπορεί κάποιοι φοιτητές να μη θέλουν το κήρυγμα ή κάποιοι άλλοι να μην πιστεύουν κιόλας. Μήπως, όμως, Γέροντα, θα ήταν καλό κάποια μέρα, επιτέλους, τελειώνοντας αυτά τα μαθήματα για το καρδιογράφημα, που οι φοιτητές με χειροκροτούν κι εγώ χειροκροτώ εκείνους, να τους πω “παιδιά, κάντε κι ένα βήμα προς τον Χριστό”; Ακούστε, λοιπόν, τι μου είπε ο Γέρων Πορφύριος:

—Γιατί να έχεις αυτό το δίλημμα; Όταν πας να κάνεις το μάθημα, είσαι κοινωνημένος;

—Ναι, Γέροντα, είμαι.

—Κοινωνάς την Κυριακή;

—Κοινωνώ, με την ευχή σας.

<sup>29</sup> Βλ. Ιωάννης ο Χρυσόστομος, *Περὶ κενοδοξίας*, σ. 196, § 90 και Θεοδωροπούλου, *Ιωάννης ο Χρυσόστομος*, σ. 49.

—Τότε, Γιωργάκη, πηγαίνει ο Χριστός μέσα στο αμφιθέατρο. Τί τα θέλεις τα λόγια, αφού κουβαλάς το Χριστό μέσα εκεί, αφού είσαι χριστοφόρος την ώρα που μιλάς στην έδρα; Τί να πεις στα παιδιά για το Χριστό; Άφησε τα παιδιά όπως είναι. Τίποτε να μην τους πεις.<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Γέροντας Πορφύριος (Ιερομ.), *Ανθολόγιο συμβουλών*, Η Μεταμόρφωσις του Σωτήρος, Μήλεσι Αττικής 2010, σ. 322.

*Πολυζένη Στυλιανού\**

## Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ ΘΑΝΑΤΟ (DEATH EDUCATION)

*Abstract:* The primary objective of Death Education is to break the silence and denial regarding death. Regardless of the fact that some guidelines on how to integrate Death Education in schools may be found in many curricula —especially those of primary school— the concept of death remains a very difficult, if not impossible, task. Death education, as a field of study or a curriculum program, is still fairly unknown to many teachers. However, many theorists and researchers maintain the need of such an integration. Death Education could be approached through many subjects studied at school, such as Health Education, Religious Education, Children's Literature, History and Arts. Any effort to integrate Death Education in schools should be systematical and deliberate in order to successfully reach its goals. This is, after all, a genuinely humanitarian and utterly existential aspect of education.

*Keywords:* Primary Education; Death Education; Death Management; Loss; Interdisciplinary Approach; Meaning of Life; Human Relationships

Έναν αιώνα πριν, ένα παιδί λάμβανε μέρος στην περίθαλψη ενός ετοιμοθάνατου, στην κηδεία και στα έθιμα του πένθους. Στις σύγχρονες όμως δυτικές κοινωνίες, οι άνθρωποι έπαψαν να εκτίθενται πια στον θάνατο και αυτός έπαψε να αποτελεί μέρος του κύκλου της ζωής, αλλά εκλαμβάνεται περισσότερο ως μια αποτυχία της τεχνολογίας που αναλαμβάνεται από επαγγελματίες.<sup>1</sup> Μέσω των ΜΜΕ, που αποτελούν έναν σύγχρονο δάσκαλο αξιών, διαμορφώνεται σήμερα μια μη πραγματική εικόνα του θανάτου. Σε πολλές περιπτώσεις προβάλλεται ο θάνατος ως μη αναστρέψιμος (π.χ. ταινίες, κινούμενα σχέδια), ως κάτι που συμβαίνει μόνο στους «άλλους», συνήθως τους κακούς, ότι κανένας δεν πενθεί.<sup>2</sup> Η άγνοια της οικουμενικότητας του θανάτου και του πένθους καθιστά τους ανθρώπους λιγότερο έτοιμους να χειριστούν απώλειες πάσης φύσης στη ζωή τους. Για

\* Δρ στη Θεωρία της Παιδείας και Αναλυτικά Προγράμματα, MA Εκπαίδευση (Ψυχολογία), Δημοτική Εκπαίδευση —Κυπριακή Δημοκρατία.

<sup>1</sup> Bl. John Morgan, "Guest Editorial", *Mortality* 3, 1 (1998), σ. 5-6.

<sup>2</sup> Bl. Valerie Clark, "Death Education in the United Kingdom", *Journal of Moral Education* 27, 3 (1998), σ. 393-400.

αυτό κι η εμπειρία μιας πραγματικής απώλειας, προβάλλει έντονο το ερώτημα «Γιατί σε μένα;».

Το πρώτο έναυσμα για την όλη συζήτηση γύρω από την ανάγκη συνειδητοποίησης του θανάτου και ένταξης της έννοιάς του, με ό,τι αυτή συνεπάγεται, στην εκπαίδευση, θεωρείται ότι δόθηκε από την Elisabeth Kübler-Ross το 1969 στην Αμερική.<sup>3</sup> Το βιβλίο της με τίτλο *On Death and Dying* άνοιξε το δρόμο για τη δημόσια συζήτηση γύρω από τη νοσοκομειακή φροντίδα που προσφέρεται σε όσους/ες πεθαίνουν και σε όσους/ες πενθούν την απώλεια κάποιου αγαπημένου προσώπου. Το βιβλίο αυτό έδωσε μάλιστα το όνομά του στην ευρύτερη περιοχή γύρω από τον θάνατο και το πένθος, οδηγώντας σε μιαν αλλαγή των κοινωνικών προτύπων στο θέμα του ταμπού για τον θάνατο. Σε αυτήν τη συζήτηση τέθηκαν και οι πρώτοι στόχοι της Εκπαίδευσης για τον Θάνατο, οι οποίοι ήταν να προωθηθεί ο διάλογος σχετικά με αυτόν, να εξηγηθεί η αναπτυξιακή διαδικασία γύρω από την κατανόηση του θανάτου και του πένθους, να εναισθητοποιηθεί ο άνθρωπος γύρω από τις πολιτισμικές διαφορές που αφορούν στον θάνατο και στο πένθος και να εκτιμηθεί η καθολική, αλλά και η ατομική πορεία της εμπειρίας του πένθους. Εν ολίγοις, πρωταρχικός σκοπός της Εκπαίδευσης για τον Θάνατο ήταν να σπάσει τη σιωπή και την άρνηση όσον αφορά στο πένθος και στον πόνο.<sup>4</sup>

Το 1976 εμφανίστηκε η έννοια της «θανατολογίας» η οποία όρισε την περιοχή της επιστημονικής και εμπειρικής μελέτης γύρω από τον θάνατο. Η περιοχή αυτή περιελάμβανε αρχικά περισσότερο συμβουλευτική, κοινωνιολογική και ποιμαντική παρά ερευνητική κατεύθυνση. Αναγνώριζε, ωστόσο, τον θάνατο ως ανθρώπινη εμπειρία πέραν από την ιατρικο-φαρμακευτική του διάσταση. Μετέπειτα, στο πλαίσιο της περιοχής αυτής, ο θάνατος προσεγγίστηκε και μέσα από τη θρησκευτική αγωγή. Η όλη κίνηση για το σπάσιμο της σιωπής γύρω από τον θάνατο κατάφερε να αντικαταστήσει τη σιωπή που προϋπήρχε με την περιγραφή ή τη διήγηση ιστοριών, κυρίως βιογραφιών, οι οποίες μάλιστα αποτέλεσαν τη βάση και για κινηματογραφικές ταινίες. Επίσης, πολλά βιβλία και πολλές ιστορίες παρουσιάστηκαν από μη συγγραφείς, ανθρώπους που βίωσαν είτε

<sup>3</sup> Βλ. Elizabeth Kübler-Ross, *On Death and Dying*, Routledge, Λονδίνο 1969.

<sup>4</sup> Βλ. Lucy Bregman, “What Should a Course on Death and Dying Accomplish? ‘Death Education’ in an Undergraduate Religion Course”, στο: Christopher M. Moreman (επιμ.), *Teaching Death and Dying*. University Press, Οξφόρδη 2008, σ. 17-32.

την εμπειρία της απώλειας είτε την εικόνα του θανάτου, υποφέροντας από καρκίνο ή AIDS.<sup>5</sup>

Η κίνηση συνειδητοποίησης του θανάτου αναπτύχθηκε και σε πανεπιστημιακό επίπεδο με την προσφορά μαθημάτων που πραγματεύονταν τον θάνατο σε διάφορα τμήματα και προγράμματα, όπως αυτά της Ψυχολογίας, των επαγγελμάτων Υγείας, της Νοσηλευτικής, της Φιλοσοφίας, της Κοινωνικής Εργασίας και της Θεολογίας,<sup>6</sup> όχι όμως των Παιδαγωγικών και της Εκπαίδευσης. Θεωρείται ότι το πρώτο μάθημα που δόθηκε ποτέ σε πανεπιστημιακό επίπεδο για τον θάνατο ήταν από τον Charles Corr, καθηγητή Φιλοσοφίας, το 1977 στο Southern Illinois University Edwardsville με θέμα «Death and Dying» και περιελάμβανε τον Θάνατο σε σχέση με τα παιδιά.

Στις μέρες μας, ο βαθμός ένταξης των εννοιών του θανάτου και του πένθους στην εκπαίδευση επηρεάζεται από ένα φάσμα κοινωνικο-πολιτικών παραγόντων.<sup>7</sup> Εκπαιδευτικά συστήματα, που αναγνωρίζουν την ψυχο-κοινωνική ανάγκη να ενταχθεί η Εκπαίδευση για τον Θάνατο δρουν επενδύοντας στην ένταξη ψυχολόγων σε κάθε σχολείο, υποστηρίζουν οικονομικά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους και επιβάλλουν τον σχεδιασμό υποχρεωτικής σχετικής σχολικής πολιτικής.<sup>8</sup> Κάτι τέτοιο φαίνεται να εφαρμόζεται σήμερα από τις Κεντρικές Εκπαιδευτικές Αρχές της Αυστραλίας, οι οποίες, όχι μόνο υποχρεώνουν τα σχολεία τους να έχουν ένα σχέδιο δράσης σε περίπτωση κάποιου τραυματικού περιστατικού, αλλά παράλληλα εντάσσουν προληπτικά θέματα που άπτονται του θανάτου, ακόμα και αυτό της αυτοκτονίας, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα (στο εξής ΑΠ) της εκπαίδευσης των παιδιών.

Ωστόσο, παρουσιάζονται πολλά εμπόδια ως προς την ένταξη της έννοιας του θανάτου στη διδασκαλία με παιδιά δημοτικού σχολείου, όπως είναι η απροθυμία δασκάλων να αναλάβουν ένα τέτοιο εγχείρημα, οι αμφιβολίες των γονιών σχετικά με την καταλληλότητα του προγράμματος ή των εκπαιδευτικών που θα το διδάξουν, αλλά και η

<sup>5</sup> Ο.π.

<sup>6</sup> Βλ. Luciana Mascarenhas Fonseca και Ines Testoni, “The Emergence of Thanatology and Current Practice in Death Education”, *OMEGA* 64, 2 (2011-2012), σ. 157-169. Πρβλ. Richard A. Kalish, *Death, Grief, and Caring Relationships*, Cole Publishing Company and Brooks, Μοντερέι και Καλιφόρνια 1985 και Moreman, *Teaching Death and Dying*.

<sup>7</sup> Louise Rowling και John Holland, “Grief and School Communities: The Impact of Social Context, a Comparison Between Australia and England”, *Death Studies*, 24, 1 (2000), σ. 35-50.

<sup>8</sup> Ο.π.

έλλειψη επαρκούς ενημέρωσης και εκπαίδευσης.<sup>9</sup> Πολλοί εξακολουθούν να υποστηρίζουν ότι η Εκπαίδευση για τον Θάνατο θα πρέπει να αποτελεί ευθύνη του σπιτιού. Εντούτοις, ο πιο συχνός τρόπος ενασχόλησης με το θέμα στο μοντέρνο σπίτι είναι μέσω της σιωπής.<sup>10</sup> Υποστηρίζεται ακόμη ότι η ένταξη της συζήτησης περί θανάτου δεν εξετάζεται ως ενδεχόμενο στο Δημοτικό Σχολείο λόγω του ότι ο τρόπος προσέγγισής του δεν εμπίπτει στην παραδοσιακή διδασκαλία.<sup>11</sup> Έτσι, σε πολλά ΑΠ, και δη της Δημοτικής Εκπαίδευσης, η ένταξη των εννοιών της απώλειας, του θανάτου και του πένθους, φαίνεται να παρακάμπτεται ή να αγνοείται παντελώς. Σε εθνική έρευνα των Wass κ.ά., βρέθηκε ότι λιγότερο από το 10% των Δημοτικών Σχολείων των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής ενσωμάτων την εκπαίδευση για τον θάνατο στα μαθήματά τους, ενώ υπήρχε στο ΑΠ τους μια τέτοια πρόνοια.<sup>12</sup> Πρόσθετα, στο Ηνωμένο Βασίλειο, τη μόνη ευρωπαϊκή χώρα με εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη της Εκπαίδευσης για τον Θάνατο στο σχολείο, οι Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές, παρόλο που ενθαρρύνουν τα σχολεία να εφαρμόζουν ένα σχέδιο δράσης, εντούτοις, δεν τα υποχρεώνουν να το πράξουν. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τους Rowling και Holland, σε πολλά από τα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου δεν υπάρχει καμιά ουσιαστική πρόνοια δράσης.<sup>13</sup>

Παραταύτα, σε αρκετές περιπτώσεις η Εκπαίδευση για τον Θάνατο, ακόμη και χωρίς να εντάσσεται στο ΑΠ ενός σχολείου, αλλά έτσι όπως προκύπτει από τις εμπειρίες των παιδιών, των εκπαιδευτικών ή της ευρύτερης κοινότητας, αποτελεί έργο του σχολείου. Έρευνες που αφορούν στη στάση των εκπαιδευτικών έναντι της Εκπαίδευσης για τον Θάνατο υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι θα έπρεπε να συζητήσουν τον Θάνατο με τους/τις μαθητές/τριές τους, αλλά δεν έχουν τις ικανότητες να το κάνουν και πιστεύουν ότι αυτό αποτελεί έργο των ειδικών.<sup>14</sup> Οι γονείς, από την άλλη, διατείνονται ότι η εκπαίδευση για τον Θάνατο δε θα πρέπει ούτε να αποτελεί αποκλειστική ευθύνη του σχολείου, αλλά ούτε και να αγνοείται από αυτό, ενώ θέλουν και οι ίδιοι να εμπλακούν στην όλη συζήτηση και αναμένουν κατευθυντήριες γραμμές και στήριξη από

<sup>9</sup> Fonseca και Testoni, “The Emergence of Thanatology”, σ. 157-169.

<sup>10</sup> Ο.π.

<sup>11</sup> Ο.π.

<sup>12</sup> Bl. Hannerole Wass, David Miller και Gordon Thornton, “Death Education and Grief/Suicide Intervention in the Public Schools”, *Death Studies* 14 (1990), σ. 253-268.

<sup>13</sup> Rowling και Holland, “Grief and School Communities”, σ. 35-50.

<sup>14</sup> Bl. Maggie Jackson και Jim Cowell, “Talking to Children about Death”, *Mortality* 6, 3 (2001), σ. 321-325.

το σχολείο μέσω μιας συνεχούς διαλογικής επαφής με τον/την εκπαιδευτικό.<sup>15</sup> Στην Ιρλανδία, σε μια έρευνα των McGovern και Barry, η οποία αφορούσε στις γνώσεις και τις πεποιθήσεις Ιρλανδών γονιών και δασκάλων, φάνηκε ότι, τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι υποστήριζαν την ένταξη της Εκπαίδευσης για τον Θάνατο στο Δημοτικό Σχολείο υπό την προϋπόθεση περαιτέρω επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο θέμα αυτό και ειδικά σε ό,τι αφορά στο πένθος των παιδιών.<sup>16</sup>

### *Η αναγκαιότητα της Εκπαίδευσης για τον Θάνατο*

Ο Morgan κρίνει ότι η Εκπαίδευση για τον Θάνατο θα έπρεπε να εντάσσεται στη δημόσια επίσημη εκπαίδευση από τα πρώτα κιόλας χρόνια της φοίτησης των παιδιών.<sup>17</sup> Ο Leaman εισηγείται ότι μέσω του ΑΠ θα πρέπει να δίνονται δομημένες ευκαιρίες στα παιδιά να μάθουν για την αλλαγή και τις επιπτώσεις της απώλειας στους ανθρώπους.<sup>18</sup> Υποστηρίζεται δε ότι, με το τέλος της δημοτικής εκπαίδευσης, ένα παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να μιλά για τον θάνατο ως μέρος της ζωής. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να είναι σε θέση να κατανοούν σε μεγαλύτερο βάθος τη διαδικασία που περιλαμβάνει η αλλαγή, να αντιμετωπίζουν την απώλεια, να αντιλαμβάνονται τη σημαντικότητα του πένθους και τις φάσεις του, να συζητούν ευαίσθητα θέματα που σχετίζονται με τον θάνατο και να αποκτήσουν δεξιότητες συμπαράστασης σε πενθούντες συνανθρώπους τους.<sup>19</sup>

Όπως οι Jackson και Colwell εισηγούνται, ο θάνατος και η απώλεια μπορούν να συζητηθούν φυσικά και αβίαστα μέσα από σχεδόν όλες τις περιοχές του ΑΠ με λίγη

<sup>15</sup> Βλ. Myra R. Lipman, Judy Sussman και Arlene Shneur, “Death Education in School: What Parents Want”, στο: Robert G. Stevenson και Eileen P. Stevenson (επιμ.), *Teaching Students about Death: A Comprehensive Resource for Educators and Parents*, The Charles Press, Φιλαδέλφια 1996, σ. 110-115.

<sup>16</sup> Βλ. Marguerita McGovern και Margaret M. Barry, “Death Education: Knowledge, Attitudes, and Perspectives of Irish Parents and Teachers”, *Death Studies* 24, 4 (2000), σ. 325-333.

<sup>17</sup> Morgan, “Guest Editorial”, σ. 5-6.

<sup>18</sup> Βλ. Oliver Leaman, *Death and loss: Compassionate Approaches in the Classroom*, Cassell, Λονδίνο 1995.

<sup>19</sup> Βλ. Patsy Wagner, “Schools and Pupils: Developing their Responses to Bereavement”, στο: Ron Best, Peter Lang, Caroline Lodge κ.ά. (επιμ.), *Pastoral care and personal-social education*, Cassell in Association with the National Association for Pastoral Care in Education, Λονδίνο 1995.

φαντασία και δημιουργικότητα.<sup>20</sup> Τα θέματα θα μπορούσαν να προσεγγιστούν μεθοδολογικά με δύο τρόπους σύμφωνα με τη Wass: διδακτικά και εμπειρικά.<sup>21</sup> Η πρώτη μεθοδολογική προσέγγιση επιδιώκει την ανάπτυξη της γνώσης, περιλαμβάνοντας κυρίως διαλέξεις και παρουσιάσεις, ενώ η δεύτερη στοχεύει στην ενεργή συμμετοχή των παρισταμένων, προκαλώντας την έκφραση των συναισθημάτων τους και επιτρέποντας την τροποποίηση των σχετικών με τον θάνατο πεποιθήσεών τους. Η εμπειρική προσέγγιση περιλαμβάνει κατάθεση προσωπικών εμπειριών στην ομάδα συζήτησης, υπόδυνση ρόλων, αλλά και άλλες ασκήσεις ενσυναίσθησης. Προϋποθέτει δε την ύπαρξη ατμόσφαιρας αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στους/στις συμμετέχοντες/ουσες.<sup>22</sup>

Σύμφωνα με το International Work Group On Death, Dying and Bereavement, τέσσερα κριτήρια θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη σχετικά με την ένταξη της Εκπαίδευσης για τον Θάνατο στα σχολεία: (1) να ενσωματώνει ένα οργανωμένο εύρος γνώσεων, (2) να συνενώνει θεωρία και πράξη, (3) να προάγει την ευαισθησία της προσωπικής φύσης του θέματος που πραγματεύεται και (4) να προσφέρει συναισθηματική στήριξη στους/στις μαθητές/μαθήτριες.<sup>23</sup> Με το πέρας της επίσημης εκπαίδευσης, θα πρέπει να επιτυγχάνονται οι στόχοι για την Εκπαίδευση για τον Θάνατο, όπως πρωτοαναφέρθηκαν από τον Daniel Leviton το 1977 οι οποίοι αφορούν στην άνεση για συζήτηση του θανάτου και του πένθους, στη γνώση της διαδικασίας του πένθους, στην ενημέρωση για τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και αξίες, καθώς και στην ανάπτυξη μιας φιλοσοφίας για τη ζωή.<sup>24</sup>

#### *Εντάσσοντας τις έννοιες της απώλειας και του πένθους στη Δημοτική Εκπαίδευση*

Η ένταξη των εννοιών της απώλειας και του πένθους στη Δημοτική Εκπαίδευση, ενώ μπορεί να αποτελέσει μια καλή πρακτική στο Πρόγραμμα Αγωγής Υγείας, θα ήταν καλό να προσεγγίζεται διαθεματικά κάθε φορά. Για την όποια προσπάθεια εκπαιδευτικής

<sup>20</sup> Βλ. Maggie Jackson και Jim Cowell, *A Teacher's Handbook of Death*, Jessica Kingsley Publishers, Λονδίνο και Φιλαδέλφια 2002.

<sup>21</sup> Βλ. Hannerole Wass, "Death Education", στο: *Encyclopedia of Death and Dying*. στο: [www.deathreference.com/Da-Em/Death-Education.html](http://www.deathreference.com/Da-Em/Death-Education.html) [πρόσβ.: 12 Αυγ. 2007].

<sup>22</sup> Ο.π.

<sup>23</sup> Moreman, *Teaching Death and Dying*.

<sup>24</sup> Βλ. Daniel Leviton, "The Scope of Death Education", *Death Education*, 1 (1977), σ. 41-56.

προσέγγισης των εννοιών, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου και του πένθους, καθώς και να γίνονται κατανοητοί οι λόγοι για τους οποίους μια τέτοια συζήτηση κρίνεται χρήσιμη στη Δημοτική Εκπαίδευση.

### *To πένθος των παιδιών*

Η φαινομενική απουσία λύπης στα παιδιά δε σημαίνει ότι δεν επηρεάζονται από μιαν απόλεια, αλλά οφείλεται στις περιορισμένες ικανότητές τους να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να αντέξουν τον συναισθηματικό πόνο. Εκείνο που θα πρέπει να γνωρίζει κανείς γύρω από το πένθος των παιδιών είναι ότι το κάθε παιδί έχει τον δικό του τρόπο να θρηνεί. Τα παιδιά θρηνούν κατά διαστήματα, εκφράζουν το θρήνο τους με έργα και σπανιότερα με λόγια, δυσκολεύονται να ζητήσουν στήριξη και ο θρήνος τους αποτελεί μια μακροχρόνια διεργασία.<sup>25</sup>

Η ηλικία των παιδιών επηρεάζει καθοριστικά την αντίδρασή τους στο πένθος.<sup>26</sup> Σύμφωνα με τα αναπτυξιακά στάδια του Piaget,<sup>27</sup> το παιδί, συνειδητοποιεί την καθολικότητα και τη μη αναστρεψιμότητα στην ηλικία των 7-8 ετών. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αν και αντιλαμβάνονται την απουσία ενός σημαντικού προσώπου από το περιβάλλον τους, δεν κατανοούν την οριστικότητα του θανάτου. Πιστεύουν ότι αυτός που πέθανε μπορεί να γυρίσει ή ότι εξακολουθεί να ζει, να σκέπτεται και να αισθάνεται εκεί που βρίσκεται. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας κατανοούν ότι ο θάνατος είναι ένα μη αναστρέψιμο γεγονός, αλλά πιστεύουν ότι συμβαίνει μόνο στους άλλους. Η Kenyon αναφέρει ότι, παρόλο που τα πιο πολλά δεκάχρονα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου ως προς τη μη αντιστρεψιμότητα του, την καθολικότητά του, τη μη λειτουργικότητά του και την αιτιότητά του, η αντίληψη αυτή διαφοροποιείται,

<sup>25</sup> Βλ. Δανάη Παπαδάτου, Ειρήνη Μαμαντάκη, Ειρήνη Παπάζογλου κ.ά., *Στηρίζοντας το παιδί που θρηνεί το θάνατο αγαπημένου του προσώπου*, Μέριμνα, Αθήνα<sup>3</sup>2004.

<sup>26</sup> Βλ. Nina Job και Gill Frances, *Childhood Bereavement: Developing the Curriculum and Pastoral Support*, National Children's Bureau, Λονδίνο 2004.

<sup>27</sup> Βλ. Marié-Frédérique Bacqué, *Πένθος και νυγεία: άλλοτε και σήμερα*, μτφρ.: Χριστίνα Κουτρουμπά, Θυμάρι, Αθήνα<sup>2</sup>2004.

επηρεαζόμενη από διάφορους παράγοντες.<sup>28</sup> Η γνωστική ανάπτυξη του κάθε παιδιού, η λεκτική του ικανότητα, η κουλτούρα και οι θρησκευτικές του εμπειρίες δυνατό να διαφοροποιήσουν την αντίληψη της έννοιας της οικουμενικότητας του θανάτου. Επιπρόσθετα, οι άμεσες εμπειρίες μπορεί να επηρεάσουν την αντίληψη της μη αντιστρεψιμότητας και της μη λειτουργικότητάς του. Ακόμα, συναισθηματικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που τα παιδιά των δέκα ετών τοποθετούνται σε ερωτήσεις που αφορούν στον θάνατο.<sup>29</sup> Από την άλλη, οι έφηβοι συνειδητοποιούν ότι όλοι οι άνθρωποι, όπως και οι ίδιοι, είναι θνητοί και είναι σε θέση να δώσουν ακόμα και μεταφυσικές και συμβολικές ερμηνείες στον θάνατο.<sup>30</sup>

### *Διδάσκοντας (για) το πένθος*

Εν πρώτοις διαφαίνεται δυσκολία στον τρόπο που προσεγγίζει κανείς εκπαιδευτικά τα συναισθήματα γενικότερα, αλλά και αυτά που άπτονται του πένθους ειδικότερα. Η αναφορά στο αίσθημα του πόνου, ο ορισμός και η ερμηνεία του, είναι μια προσπάθεια που απαιτεί τη σύζευξη ποικίλων μεταβλητών. Κι αυτό γιατί τα ανθρώπινα συναισθήματα δεν μπορούν να ιδωθούν ξεχωριστά ως καθαρά προσωπικές εμπειρίες, αλλά ούτε και ως κοινωνικά κατασκευάσματα μόνον.<sup>31</sup> Ωστόσο, η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει αμέτοχη στη συναισθηματική εξέλιξη των παιδιών. Η εκπαίδευση των παιδιών δε θα πρέπει να αναφέρεται απομονωμένα ούτε στην κατάκτηση γνώσεων, αλλά ούτε και στη διαμόρφωση χαρακτήρων και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.<sup>32</sup> Θα πρέπει να συν-στοχεύει σε όλα τα παραπάνω και μέσω αυτής της προοπτικής να ιδωθεί και η προσέγγιση των εννοιών της απώλειας και του πένθους. Εκείνο που προέχει είναι να βρεθεί ένας τρόπος η υφιστάμενη γνώση και έρευνα για το πένθος να περάσει στην ευρύτερη κοινότητα απλά και κατανοητά.

<sup>28</sup> Βλ. Brenda L. Kenyon, "Current Research in Children's Conceptions of Death: A Critical Review", *OMEGA*, 43, 1 (2001), σ. 63-91.

<sup>29</sup> Ο.π.

<sup>30</sup> Παπαδάτου, Μαμαντάκη, Παπάζογλου κ.ά., *Στηρίζοντας το παιδί*.

<sup>31</sup> Βλ. Morwenna Griffiths, "Emotions and Education", *Journal of Philosophy of Education*, 18, 2 (1984), σ. 223-231.

<sup>32</sup> Ο.π.

Στο πλαίσιο της Συναισθηματικής Αγωγής που προσφέρεται από ένα σχολείο, μπορεί πολύ φυσικά και αβίαστα να ενταχθούν οι έννοιες της απώλειας και του πένθους, υπηρετώντας τους ευρύτερους στόχους που αφορούν στην Αγωγή Υγείας, όπως αυτοί περιγράφονται στο ΑΠ. Στο ΑΠ που διέπει την Αγωγή Υγείας στην Εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο (SEAL —Social and Emotional Aspects of Learning) για παράδειγμα, γίνεται σαφής αναφορά στην εξέταση απωλειών, τις οποίες πιθανόν να βίωσαν τα παιδιά, καθώς και στα συναισθήματα που σχετίζονται με την απώλεια. Ως επιμέρους στόχοι ορίζονται η κατανόηση της διαφορετικότητας του τρόπου που πενθεί κανείς, η χρήση στρατηγικών διαχείρισης των συναισθημάτων που σχετίζονται με την απώλεια, η αναγνώριση και η ανάκληση των συναισθημάτων που έπονται της απώλειας κάποιου αγαπημένου που έφυγε ή πέθανε και η αποδοχή της διαφορετικής έκφρασης των συναισθημάτων. Επιδιώκεται επίσης, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων στήριξης των πενθούντων ατόμων.<sup>33</sup>

Όμως, η προσέγγιση των εννοιών που άπτονται του θανάτου δεν εξαντλείται ούτε πρέπει να εξαντλείται στο Γνωστικό Αντικείμενο της Αγωγής Υγείας. Αντίθετα, είναι χρήσιμο να επιχειρείται διαθεματικά. Παρακάτω προτείνονται κάποιες πιθανές προσεγγίσεις μέσω των οποίων ένας ή μία εκπαιδευτικός θα μπορούσε να εντάξει την έννοια του πένθους στην τάξη του/της.

### *To πένθος μέσω της Θρησκευτικής Αγωγής*

Η προσέγγιση των διάφορων θρησκειών στην ανάλυση και την ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται και χειρίζονται το πένθος προσφέρει μια διαπολιτισμική οπτική του θέματος μέσω της οποίας θα προέκυπταν ομοιότητες και διαφορές, προάγοντας παράλληλα έναν παραγωγικό διάλογο ανάμεσα στις παραδόσεις των θρησκειών.<sup>34</sup> Η Bregman σε μια προσπάθειά της να απαντήσει στο ερώτημα πώς η Εκπαίδευση για τον Θάνατο θα μπορούσε να ενταχθεί στο πλαίσιο της θρησκευτικής

<sup>33</sup> Bl. Primary National Strategy, *Excellence and Enjoyment: Social and Emotional Aspects of Learning Relationships Year 5 and 6. Curriculum and Standards*, Department for Education and Skills, Λονδίνο 2005.

<sup>34</sup> Vanessa R. Sasson, “Teaching Death and Dying in the Context of Religious Studies”, στο: Moreman (επιμ.), *Teaching Death and Dying*, σ. 49-64. Πρβλ. Moreman (επιμ.), *Teaching Death and Dying*.

αγωγής, αναφέρει, πως στόχος μιας τέτοιας προσπάθειας είναι να εκφράσει τον τρόπο με τον οποίο οι διάφορες θρησκείες του κόσμου πραγματεύονται θέματα καθολικά και δίνουν απαντήσεις σε ερωτήματα υπαρξιακά, όπως το νόημα της ζωής και ο ρόλος του θανάτου.<sup>35</sup>

Μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση προτείνει η Sasson, η οποία μπορεί μεν να αναφέρεται σε τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά μέσα από την αναφορά της μπορεί να αντλήσει κανείς θέματα για όλες τις βαθμίδες.<sup>36</sup> Περιγράφει λοιπόν ως εκπαιδευτικό της στόχο τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι πέντε μεγαλύτερες θρησκείες στον κόσμο — Ιουδαιϊσμός, Χριστιανισμός, Ισλαμισμός, Ινδουισμός και Βουδισμός — πραγματεύονται τον θάνατο και το να πεθαίνει κανείς (*death and dying*). Το μάθημα στο πρώτο του μέρος είναι καθαρά περιγραφικό για το τι πρεσβεύει η κάθε θρησκεία χωριστά. Στη συνέχεια, εμβαθύνει σε συζητήσεις γύρω από τον θάνατο και τον τρόπο με τον οποίο οι θρησκείες τον προσεγγίζουν τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε πρακτικό, δίνοντας έμφαση στο πένθος. Η ερευνήτρια υπογραμμίζει, πως οι φοιτητές και οι φοιτήτριες της επιζητούσαν στα μαθήματα αυτά πιο ευρείες συζητήσεις και συχνά ξέφευγαν από το περιεχόμενο της Θρησκευτικής Αγωγής, γεγονός που υποδεικνύει την αναγκαιότητα διαθεματικής προσέγγισης του ζητήματος.

Μια πρώτη άμεση προσπάθεια ένταξης του θέματος του θανάτου γίνεται μέσω των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων στην Εκπαίδευση της Κύπρου. Η δοκιμαστική έκδοση του βιβλίου Θρησκευτικών της Γ' τάξης του Δημοτικού πραγματεύεται συναισθήματα που βιώνει ένα παιδί που χάνει τη γιαγιά του, το τελετουργικό μιας κηδείας στην Ορθόδοξη Εκκλησία και τον ρόλο των μνημόσυνων. Η ενότητα «Ένας προσωρινός αποχωρισμός: μια κηδεία», παράλληλα με τον ομολογιακό της χαρακτήρα, μπορεί να αποτελέσει μια πολύ καλή αφορμή για διαθεματική προσέγγιση της απώλειας και του πένθους.<sup>37</sup>

<sup>35</sup> Bregman, “What Should a Course on Death and Dying Accomplish?”, σ. 17-32.

<sup>36</sup> Sasson, “Teaching Death and Dying in the Context of Religious Studies”, σ. 49-64.

<sup>37</sup> Βλ. Τάσος Γεωργίου, Χρήστος Ηρακλέους και Παναγιώτης Ντουρής, *Θρησκευτικά Γ' Δημοτικού, Όλοι Είμαστε Αδέλφια*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Λευκωσία 2014.

### *To πένθος στην Παιδική Λογοτεχνία*

Η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί ένα εργαλείο κατάλληλο για να παρουσιάσει κανείς την έννοια του θανάτου στα παιδιά. Αποτυπώνει λογοτεχνικά τις ψυχολογικές αντιδράσεις που συνδέονται με τις φάσεις του πένθους, προσπαθώντας να ασκήσει λειτουργίες ανακουφιστικές, κατευναστικές, κοινωνικοποιητικές ή και πληροφοριακές στο μικρό παιδί γύρω από τον θάνατο.<sup>38</sup>

Η ελληνική παιδική λογοτεχνία είναι πολύ περιορισμένη όσον αφορά στο θέμα του θανάτου, γεγονός που αποδεικνύει την ελάχιστη ενασχόληση αυτόν στον ευρύτερο ελληνικό χώρο. Τα τελευταία μόνο χρόνια παρατηρείται μια στροφή στη συγγραφή παιδικών βιβλίων που πραγματεύονται τον θάνατο, αλλά και στις μεταφράσεις σχετικών βιβλίων, κυρίως από την αγγλική. Ανάλογα με το πού επιλέγει ο/η εκάστοτε συγγραφέας να εστιάσει, υπάρχουν βιβλία που αναφέρονται στο προ του θανάτου διάστημα, αλλά και στο διάστημα μετά, δίνοντας την ευκαιρία στον/στην αναγνώστη/τρια να βιώσει τα συναισθήματα των φίλων και των συγγενών που πενθούν και ταυτόχρονα, να δει τη συνέχεια της ζωής μετά τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου. Αυτό συμβαίνει στο παραμύθι *O παππούς του Ρόκο της Ζορμπά-Ραμμοπούλου*.<sup>39</sup> Υπάρχουν επίσης βιβλία που δίνουν έμφαση στο γεγονός του θανάτου, χωρίς αναφορές στην προηγούμενη ζωή του ήρωα όπως τα *Αντίο Ποντικούλη*,<sup>40</sup> και *To λουλουδόπαιδο*.<sup>41</sup> Άλλα βιβλία επικεντρώνονται στις στιγμές του θανάτου αυτού καθαυτού, όπως το *O παππούς πετάει*.<sup>42</sup> Σε άλλα πάλι ο θάνατος μπορεί να μην είναι η βασική υπό επεξεργασία έννοια, αλλά να γίνεται έντονη αναφορά σε αυτόν, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα στο *Δέντρο από Αγάπη*.<sup>43</sup> Στα περισσότερα βιβλία γίνεται φανερή η προσπάθεια των ενηλίκων να

<sup>38</sup> Βλ. Ελένη Ντόλαντζα, «Λογοτεχνικές απεικονίσεις του θανάτου σε βιβλία για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας», *Κείμενα* 7 (2008), στο: <http://keimena.ece.uth.gr> [πρόσβ.: 10 Νοεμβρ. 2014].

<sup>39</sup> Βλ. Βησσαρία Ζορμπά-Ραμμοπούλου, *O παππούς του Ρόκο*, Μικρή Μίλητος, Αθήνα 2003.

<sup>40</sup> Βλ. Robbie A. Harris, *Αντίο Ποντικούλη*, επιμ.: Μυρτώ Νίλσεν, μτφρ.: Αποστολία Δημητρά, Ελληνική Παιδεία, Αθήνα 2003.

<sup>41</sup> Βλ. Λόπη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, *To λουλουδόπαιδο*, Μίνωας, Αθήνα 2004.

<sup>42</sup> Βλ. Ζίγκριντ Λάουμπε, *O παππούς πετάει*, μτφρ.: Χαρά Στρώνη, Κάστωρ, Αθήνα 2000.

<sup>43</sup> Βλ. Τασούλα Τσιλιμένη, *Δέντρο από αγάπη*, Παπαδόπουλος, Αθήνα 2007.

στηρίζουν το παιδί στην επαφή του με την ιδέα του θανάτου με τη χρήση λεξιλογίου ρεαλιστικού και χωρίς να ωραιοποιείται το γεγονός του θανάτου.<sup>44</sup>

Η ενσωμάτωση της θεματικής του θανάτου στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία φαίνεται να εξυπηρετεί την ανάγκη της αποδοχής του από την παιδική ακόμη ηλικία. Σήμερα, οι συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας επιλέγουν να παρουσιάσουν κατά κύριο λόγο τον θάνατο του παππού, ο οποίος, ενώ διατηρεί σχέση σημαντική με τα εγγόνια του, εντούτοις δε φέρει την κύρια ευθύνη της ανατροφής τους.<sup>45</sup>

### *To πένθος και η Ιστορία*

Το μάθημα της Ιστορίας είναι αναπόφευκτα γεμάτο με μάχες και πολέμους, αλλά παραδόξως εξαντλείται στην αναφορά των γεγονότων και στην κριτική για το πώς έγινε τι. Για τις ανθρώπινες συνέπειες των πολέμων, ειδικά των εμφυλίων, τις απώλειες και το πένθος των ανθρώπων, οι οποίοι είτε έχασαν αγαπημένα πρόσωπα είτε έγιναν πρόσφυγες ή εκτοπίστηκαν, οι αναφορές είναι περιορισμένες ή, όπου υπάρχουν, είναι οι πρώτες που παρακάμπτονται στη «μάχη» για την κάλυψη της διδακτέας ύλης. Ειδικά στην περίπτωση της πρόσφατης ιστορίας της Κύπρου, όπου ακόμα τα γεγονότα της εισβολής παραμένουν νωπά, αφού το πρόβλημα παραμένει άλυτο, εξακολουθεί να είναι δύσκολο να βρεθούν οι λέξεις που θα καλύψουν την αλήθεια χωρίς να θίξουν το συναίσθημα.

Η ένταξη του πένθους στο πλαίσιο του μαθήματος της ιστορίας θα μπορούσε να αποτελέσει μια πρόταση προσέγγισης του παραπάνω προβλήματος. Ο Zembylas υποδεικνύει πως η αναγνώριση της ανθρώπινης τρωτότητας σε ότι αφορά στην που βιώνει ο άλλος, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για την κατανόηση και την ανάπτυξη της πρώτης επαφής μεταξύ των ανθρώπων που βίωσαν έναν πόλεμο από στρατόπεδα αντίπαλα. Κάτι τέτοιο θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο στις περιπτώσεις όπου επιβάλλεται η επαναπροσέγγιση των δύο ομάδων μετά από έναν εμφύλιο ή όταν οι δυο λαοί

<sup>44</sup> Βλ. Αγγελική Γιαννικοπούλου, «Όταν ο θάνατος γίνεται λέξεις και χρώματα στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία», *Κείμενα* 7 (2008), στο: <http://keimena.ece.uth.gr> [πρόσβ.: 10 Νοεμβρ. 2014] και Έφη Πέτκου, «Ο θάνατος στην παιδική λογοτεχνία», *Κείμενα* 7 (2008), στο: <http://keimena.ece.uth.gr> [πρόσβ.: 10 Νοεμβρ. 2014].

<sup>45</sup> Αναστασία Πατέρα και Τασούλα Τσιλιμένη, «Ο θάνατος του παππού στα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία», *Κείμενα* 7 (2008), στο: <http://keimena.ece.uth.gr> [πρόσβ.: 10 Νοεμβρ. 2014].

συμβιώνουν στον ίδιο χώρο, όπως είναι και η περίπτωση της Κύπρου.<sup>46</sup> Η έκφραση του πένθους σε επίπεδο κοινοτικό, η οποία θα μπορούσε να διδάσκεται στο σχολείο, θα βιοθηούσε στην αποδοχή της νέας ταυτότητας των ανθρώπων και του τόπου μετά από ένα τέτοιο τραυματικό γεγονός. Αντίθετα, η παραγνώριση του πένθους συχνά παρατείνει τους φόβους, τις ενοχές, ακόμα και το ίδιο το πένθος, αγνοώντας τις συνέπειές του.

### *Η εικαστική προσέγγιση του πένθους*

Η εικαστική έκφραση, είναι μια μέθοδος να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τις εμπειρίες τους, και μάλιστα με κατάλληλο για την ηλικία τους τρόπο. Η Malchiodi καταγράφει μια σειρά παρατηρήσεων που αφορούν στη ζωγραφική των παιδιών που θα μπορούσαν να συσχετιστούν με την έκφραση βιωμάτων απώλειας και πένθους και οι οποίες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη από τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό που θα επιχειρήσει κάτι τέτοιο.<sup>47</sup> Μια χαρακτηριστική παρατήρηση είναι ότι τα παιδιά των οποίων η οικογένεια αντιμετώπισε πρόσφατα μια διάσταση, έναν χωρισμό ή έναν θάνατο μπορεί να νιώθουν αβέβαια και προβληματισμένα ως προς το ποια άτομα πρέπει να συμπεριλάβουν στη ζωγραφιά τους.

### *Ηθικά διλήμματα γύρω από την ένταξη της έννοιας του πένθους στα σχολεία*

Το πένθος σχετίζεται άμεσα με τον Θάνατο και η ανάγκη των ενηλίκων να προστατέψουν την παιδική αθωότητα από θέματα που αφορούν σε αυτόν, ανήγαγε την όλη συζήτηση σε ταμπού. Η Εκπαίδευση για τον Θάνατο εξακολουθεί να αποτελεί ένα θέμα πολύ ευαίσθητο και η μη ένταξή του στο καθημερινό πρόγραμμα ενός σχολείου οφείλεται σε μεγάλο βαθμό κυρίως στο ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις επαρκείς γνώσεις, αλλά ούτε και κατανοούν τους λόγους για τους οποίους πρέπει να εντάσσονται

<sup>46</sup> Bl. Mixalinos Zembylas, “Making Sense of Traumatic Events: Toward a Politics of Aporetic Mourning in Educational Theory and Pedagogy”, *Educational Theory* 59, 1 (2009), σ. 85-79.

<sup>47</sup> Bl. Cathy A. Malchiodi, *Κατανοώντας τη ζωγραφική των παιδιών*, επιμ.: Νιζέττα Αναγνωστόπουλου, μτφρ.: Χρύσα Ξενάκη και Λίνα Παπαδοπούλου, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001.

συζητήσεις γύρω από τον θάνατο στο σχολείο.<sup>48</sup> Η γενικότερη άγνοια ως προς την παιδαγωγική προσέγγιση του θέματος οδηγεί σε προβληματισμούς ως προς τα όρια που μπορεί να θέσει ένας/μία εκπαιδευτικός σε συζητήσεις που αφορούν στον θάνατο. Όρια και περιορισμοί που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τόσο το γνωστικό στάδιο του παιδιού, όσο και το κοινωνικό του υπόβαθρο, τις αντιλήψεις της κοινωνίας στην οποία ζει, της οικογένειας στην οποία μεγαλώνει, τις θρησκευτικές του πεποιθήσεις, αλλά και τις προσωπικές του εμπειρίες απώλειας και πένθους.

Ο Perring σε μια αναφορά του σχετική με τα ηθικά διλήμματα στη διδασκαλία του θανάτου διατυπώνει μια σειρά ερωτημάτων που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Κάποια από αυτά σχετίζονται με την ακαδημαϊκή κατάρτιση που απαιτείται από έναν/μία εκπαιδευτικό για να διδάξει ένα τέτοιο θέμα. Δίλημμα αποτελεί επίσης ο ρόλος που μπορεί να διαδραματίσουν οι προσωπικές του/της εμπειρίες και κατά πόσον μπορεί να τις καταθέσει στις σχετικές συζητήσεις με τους/τις μαθητές/τριες του/της. Είναι σημαντικό επίσης ένας ή μία εκπαιδευτικός να απαντήσει σχετικά με τον τρόπο που θα χειριστεί μαθητές/ήτριες που παρακολουθούν ένα τέτοιο μάθημα και οι ίδιοι/ες πενθούν ή βιώνουν την εμπειρία του θανάτου προσωπικά. Τέλος, ένα δύσκολο ερώτημα να απαντηθεί είναι και το κατά πόσον οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να προσπαθούν να κάνουν ένα τέτοιο μάθημα λιγότερο αγχωτικό.<sup>49</sup>

Βιβλιογραφικά οι περισσότερες εισηγήσεις για τα ηθικά διλήμματα σχετικά με τη διδακτική προσέγγιση της Εκπαίδευσης για τον Θάνατο αναφέρονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στους φοιτητές και τις φοιτήτριες της ιατρικής. Εφόσον δεν υπάρχουν αναφορές για τέτοια διλήμματα στην Δημοτική Εκπαίδευση, θα μπορούσε κανείς να πάρει το ένανσμα για συζήτηση από αυτές τις έρευνες. Έστω και αν δεν αφορούν όλοι οι προβληματισμοί στην περίπτωση των παιδιών δημοτικού σχολείου, φαίνεται ότι στη φιλοσοφική τους βάση αφορούν άμεσα όλους και όλες τους/τις εκπαιδευτικούς που προτίθενται να καταπιαστούν με ένα τέτοιο θέμα σε όποιαν εκπαιδευτική βαθμίδα και αν υπηρετούν. Ο Moreman θέτει εύστοχα δύο τέτοια ηθικά

<sup>48</sup> Lynne Bowie, “Is There a Place for Death Education in the Primary Curriculum?”, *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal, Social and Emotional Development* 18, 1 (2000), σ. 22-26.

<sup>49</sup> Bl. Christian Perring, “Ethical Issues in Teaching Death and Dying: Pedagogical Aims in End-of-Life Ethics”, στο: Moreman (επιμ.), *Teaching Death and Dying*, σ. 33-48.

διλήμματα που προκύπτουν από τη διδασκαλία του πένθους και του θανάτου.<sup>50</sup> Αναρωτιέται κατά πόσον αρμόζει σε έναν καθηγητή ή μία καθηγήτρια να χρησιμοποιεί την τάξη και τους φοιτητές και τις φοιτήτριες του/της για να ξεπεράσει δικά του/της προσωπικά βιώματα απώλειας και πένθους και κατά πόσον είναι πρέπον να ζητείται από φοιτητές/τριες πανεπιστημίου να «γράψουν για τα συναισθήματα τους». Υπογραμμίζει επίσης πως ο/η εκάστοτε υπεύθυνος/η να διδάξει ένα τέτοιο θέμα επιβάλλεται να έχει πολύ καλές γνώσεις ως προς τον τρόπο προσέγγισης του θέματος. Η προσωπική εμπειρία απώλειας και πένθους του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού επιδρά στον τρόπο που χειρίζεται το υλικό ενός τέτοιου μαθήματος, αλλά δεν είναι από μόνη της αρκετή.<sup>51</sup>

### *Κατακλείδα*

Λέγεται ότι η απώλεια είναι η πρώτη εμπειρία που βιώνει ένας άνθρωπος όταν έρχεται στη ζωή με τον αποχωρισμό του από τη μήτρα της μάνας του και ως εμπειρία με την ευρεία της έννοια, παραμένει κομμάτι της ζωής μας καθημερινό με τους μικρούς ή μεγάλους αποχαιρετισμούς που καλούμαστε να κάνουμε, σημαντικούς ή λιγότερο σημαντικούς. Παραφράζοντας τον Derrida, το πένθος χρωματίζει από την αρχή κάθε νέα μας γνωριμία, κάθε σχέση, που αναπόφευκτα θα λάβει τέλος<sup>52</sup> (με όποιο τρόπο). Γιατί ο ένας θα ζήσει να δει τον άλλο να φεύγει. Παρόλα αυτά, δε μάθαμε να μιλούμε γι αυτό, δεν το δεχτήκαμε ποτέ ως κάτι βέβαιο —το μόνον βέβαιο— και αγνοώντας το δυσκολεύοντας ακόμα περισσότερο την ώρα του αποχωρισμού —του όποιου αποχωρισμού. Στην ερώτηση αν η γνώση λυτρώνει ή μπορεί να μειώσει τον πόνο μιας απώλειας, η απάντηση είναι όχι. Αυτό που προσωπικά πιστεύω είναι πως, η μη άγνοια (δεν τολμώ να πω γνώση) μπορεί να μας βοηθήσει στον τρόπο που σκεφτόμαστε, που χτίζουμε τις σχέσεις και τη ζωή μας και που ορίζουμε το είναι μας. Άρα ουσιαστικά, όσο αντιφατικό κι αν ακούγεται, μιλώντας για τον θάνατο, μιλούμε για τη ζωή.

<sup>50</sup> Moreman (επιμ.), *Teaching Death and Dying*.

<sup>51</sup> Ο.π.

<sup>52</sup> Bl. Penelope Deutscher, “Mourning the Other, Cultural Cannibal, and the Politics of Friendship (Jacques Derrida and Luce Irigaray)”, *Differences: A Journal for Feminist Cultural Studies*, 10, 3 (1998), σ. 159-186.

Η συστηματική και σκόπιμη ένταξη της Εκπαίδευση για τον Θάνατο στα ΑΠ μπορεί να συμβάλει στην αποφυγή δημιουργίας ενηλίκων που δυσκολεύονται, όχι μόνο να αντιμετωπίσουν την εμπειρία της απώλειας και του πένθους, αλλά ακόμα και να αναφέρονται στις έννοιες αυτές ως μια φυσιολογική εξέλιξη στον κύκλο της ζωής. Η επεξεργασία των εννοιών αυτών μπορεί να βοηθήσει στη συνειδητοποίηση της θνητότητάς μας και στην αναγκαιότητα να δώσουμε περαιτέρω νόημα στη ζωή μας.

*Μαρία Χατζηαποστόλου\**

«ΣΩΠΑ, ΔΑΣΚΑΛΕ, Ν' ΑΚΟΥΣΟΥΜΕ ΤΟ ΠΟΥΛΙ!»  
«Η “ΝΕΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ” ΤΟΥ NIKΟΥ KAZANTZAKΗ»  
Η ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΦΟΡΑ ΣΤΟΝ ΓΚΡΕΚΟ

*Iδανικός δάσκαλος είναι εκείνος που γίνεται γέφυρα  
για να περάσει αντίπερα ο μαθητής του.  
Κι όταν πια του διευκολύνει το πέρασμα,  
αφήνεται χαρούμενα να γκρεμιστεί,  
ενθαρρύνοντας το μαθητή του να φτιάξει δικές του γέφυρες.*

Νίκος Καζαντζάκης

*Abstract:* A critical approach to the “New Pedagogy” of the Cretan writer, Nikos Kazantzakis, based on his “spiritual” autobiography *Report to Greco*. The world through the eyes of Kazantzakis as a student; his childhood years, his memories from school, his first teachers, as well as his traumatic experiences from life in school. The latter were painful but also tender and some noteworthy conclusions are drawn from them. The writer discusses Kazantzakis’ anxiety for the human beings and their educational growth, which is accompanied by his existential agonies; the failures and the struggle to reaffirm humanness. From the probable relation of Kazantzakis’ thought to the theological tradition of his homeland, the article takes us to a brief examination of the role of theology in the modern, demanding era. The dynamics of Religious Education and education in general are as necessary as ever for the alteration of the (present) established mentality, as well as the experiencing of “our future in the present”. Parallel to this, Kazantzakis’ “encounter” with the thought of the Church’s Fathers, causes a positive surprise to some people, while, nevertheless, may gravely challenge others. This is made apparent, for example, within the context of the discussion about the “non-omnipotence” of God towards His very own creation, the human being; freedom as the highest of the gifts that humans enjoy and, ultimately, the vital role of Education in that regard. The latter, as the fulfillment of one’s hopes has the power to create free human beings, who may change established values, creating a new, more humane world, appropriate for humans and, hence, for God. The last word belongs to Spring as the unique “resurrectional” viewpoint.

*Keywords:* Nikos Kazantzakis; Education; “New Pedagogy”; God’s non-omnipotence; Responsibility of Teachers; Theology and Culture; Theological Education

---

\* Υπ. Διδάκτωρ Θεολογίας, Μέση Εκπαίδευση —Ελληνική Δημοκρατία.

Όταν ήμουν παιδί μ' έλκυε σα μαγνήτης το έργο του Νίκου Καζαντζάκη. Η εφηβική μου ψυχή έβρισκε την τέλεια έκφρασή της μέσα από την ανυπότακτη σκέψη του μεγάλου Κρητικού. Τώρα που καλούμαι ως μάχιμη εκπαιδευτικός να εμπνεύσω την ίδια αγάπη για τη λευτεριά στην ψυχή των παιδιών, ανατρέχω και πάλι στη σκέψη του Κρητικού στοχαστή. Τί λέει, λοιπόν, στ' αλήθεια ο ίδιος ο Καζαντζάκης για το σχολείο του καιρού του; Πόσο επίκαιρη είναι η σκέψη του σήμερα; Υπάρχει κάποια αναφορά μέσα στη σκέψη του στη θεολογική παράδοση του τόπου του, αλλά και — κατά Διονύση Σαββόπουλο — στο «παρόν του μέλλοντός μας»;<sup>1</sup> Στην εξομολογητική αυτοβιογραφία του *Άναφορὰ στὸν Γκρέκο* και πιο συγκεκριμένα στο κεφάλαιο «Δημοτικὸ Σκολεῖο», συναντάμε πλήθος αναφορών από την τρυφερή παιδική ηλικία, αλλά και τη σχολική του ζωή.<sup>2</sup> Ξεφυλλίζοντας το αριστουργηματικό τούτο βιβλίο, αντικρύζουμε τον κόσμο μέσα από τα παιδικά μάτια του Καζαντζάκη. Ενός παιδιού όχι τόσο συνηθισμένου, ενός παιδιού που μέσα του είχε περισσότερα αναπάντητα ερωτήματα, παρά απαντήσεις που προκαλούν βεβαιότητα, τη βεβαιότητα εκείνη που χαρακτηρίζει αποκλειστικά τον κόσμο των μεγάλων. Γιατί αυτή είναι η ομορφιά της μάθησης, η δημιουργία νέων ερωτημάτων, η ολοένα αυξανόμενη δίψα που ταλανίζει την ψυχή κι έτσι τη δικαιώνει μέσα από την πραγμάτωση του ανθρώπου.

«Η μορφή του Χριστού ρίζωσε στη ψυχή του συγγραφέα από την τρυφερή ακόμη παιδική ηλικία, όταν πούλησε τα παιχνίδια του για ν' αγοράσει βίους αγίων, γεγονός που φανερώνει την ατελείωτη αγωνία του για τα αναπάντητα ερωτήματα της υπάρξεως»,<sup>3</sup> και όπως ο ίδιος ομολογεί, «Πούλησα στοὺς φίλους μου ὅλα μου τὰ παιχνίδια κι ἀγόρασα λαϊκὲς φυλλάδες βίους τῶν ἀγίων».<sup>4</sup> Η πρώτη ημέρα του μαθητή Καζαντζάκη στο σχολείο παρουσιάζεται ως ιεροτελεστία καθώς, «Η μητέρα μοῦ εἶχε δώσει ἔνα κλωνὶ βασιλικό, νὰ τὸν μυρίζουμαι, λέει, νὰ παίρνω κουράγιο, καὶ μοῦ κρέμασε τὸ χρυσὸ σταυρουλάκι τῆς βάφτισῆς μου στὸ λαιμό. —Μὲ τὴν εὐκὴ τοῦ Θεοῦ καὶ μὲ τὴν εὐκή μου... μουρμούρισε καὶ μὲ κοίταξε μὲ καμάρι».<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Από τη συνέντευξη του Διονύση Σαββόπουλου, «Ἐπαναστάτης με αιτία», στο: [http://tamtamradio.blogspot.gr/2009/11/blog-post\\_30.html](http://tamtamradio.blogspot.gr/2009/11/blog-post_30.html) [πρόσβ.: 1 Δεκεμβρ. 2014]: «Δεν υπάρχει μόνο το αύριο, υπάρχει και το παρελθόν, που είναι εδώ συνεχώς, κάθε στιγμή παρόν».

<sup>2</sup> Νίκος Καζαντζάκης, *Άναφορὰ στὸν Γκρέκο*, Καζαντζάκη, Αθήνα 2009, σ. 53-63.

<sup>3</sup> Μαρία Χατζηαποστόλου, *To πρόσωπο του Χριστού στο Νίκο Καζαντζάκη*, Αρμός, Αθήνα 2014, σ. 52-53.

<sup>4</sup> Καζαντζάκης, *Άναφορὰ στὸν Γκρέκο*, σ. 72.

<sup>5</sup> Ο.π., σ. 53.

Αμέσως μετά, η θρυλική στιχομυθία του πατέρα με το δάσκαλο, φανερώνει την αναχρονιστική αντίληψη εκείνης της εποχής περί εξουσιαστικότητας και απόλυτης δικαιοδοσίας γονέα και δασκάλου πάνω στο παιδί. Υπάρχει όμως και μια συγκεκαλυμμένη τρυφερότητα, μέσα σε τούτη τη φαινομενική σκληρότητα, καθώς ο πατέρας προσπαθεί να κοινωνικοποιήσει το γιο του μέσα από μια ανεπίσημη τελετή ενηλικίωσης. Μέσα, λοιπόν, σ’ ένα κλίμα συγκίνησης, ο πατέρας παραδίδει τελετουργικά το παιδί του στο δάσκαλο. Είναι μια μετάβαση από την παιδική ηλικία προς τον κόσμο των μεγάλων. Από εδώ και στο εξής δεν είναι μόνο παιδί του. Τώρα πια είναι μαθητής:

‘Ο πατέρας μου ἔσκυψε, ἄγγιξε τὰ μαλλιά μου, μὲ χάδεψε· τινάχτηκα· ποτὲ δὲ θυμόμουν νὰ μ’ ἔχει χαδέψει· σήκωσα τὰ μάτια καὶ τὸν κοίταξα τρομαγμένος. Εἶδε πῶς τρόμαξα, τράβηξε πίσω τὸ χέρι του: —Ἐδῶ θὰ μάθεις γράμματα, εἶπε, νὰ γίνεις ἄνθρωπος· κάμε τὸ σταυρό σου. Ο δάσκαλος πρόβαλε στὸ κατώφλι· κρατοῦσε μιὰ μακριὰ βίτσα καὶ μοῦ φάνηκε ἄγριος, μὲ μεγάλα δόντια, καὶ κάρφωσα τὰ μάτια μου στὴν κορφὴ τοῦ κεφαλιοῦ του νὰ δῶ ἂν ἔχει κέρατα· μὰ δὲν εἶδα, γιατὶ φοροῦσε καπέλο. —Ἐτοῦτος εἶναι ὁ γιός μου, τοῦ ’πε ὁ πατέρας μου. Ξέμπλεξε τὸ χέρι μου ἀπὸ τὴν φούχτα του καὶ μὲ παράδωκε στὸ δάσκαλο. —Τὸ κρέας δικό σου, τοῦ ’πε, τὰ κόκκαλα δικά μου· μὴν τὸν λυπᾶσαι, δέρνε τον, κάμε τον ἄνθρωπο. —Ἐγνοια σου, καπετὰν Μιχάλη· ἔχω ἐδῶ τὸ ἐργαλεῖο ποὺ κάνει τοὺς ἀνθρώπους, εἶπε ὁ δάσκαλος κι ἔδειξε τὴν βίτσα.<sup>6</sup>

Εωσφορική, λοιπόν, η μορφή του πρώτου δασκάλου και τα συναισθήματα του μικρού μαθητή ανάμεικτα, φόβος μαζί και λαχτάρα για μάθηση. Έτσι, με γλυκιά νοσταλγία, λεπτή ειρωνεία, καυστικό, αλλά και χαριτωμένο χιούμορ, αυτοσαρκασμό, τρυφερότητα κι αγάπη, ο Νίκος Καζαντζάκης ταξιδεύει στα τρυφερά χρόνια της παιδικής του ηλικίας και βλέπει τον κόσμο με το πρώτο ξάφνιασμα και με μάτια έκπληκτα. Και βγαίνει νικητής από τούτο τον αγώνα, όταν ακούει τον πατέρα του να λέει: «—Δὲν ντρόπιασες τὴν Κρήτη, εἶπε μὲ κάποια τρυφεράδα».<sup>7</sup>

Ο Καζαντζάκης στο πλαίσιο της σχολικής του ζωής, μας παρουσιάζει τις μορφές των δασκάλων του στην Άναφορά στὸν Γκρέκο αντικειμενικά και με κριτική διάθεση, αλλά πάντα με αγάπη και κατανόηση. Η κατανόηση, όμως, αυτή δεν εξιδανικεύει το τοπίο των μαθητικών του αναμνήσεων, το οποίο ζωντανεύει μπροστά στα μάτια μας καθώς,

<sup>6</sup> Ο.π., σ. 53-54.

<sup>7</sup> Ο.π., σ. 33.

Ό δάσκαλος μιὰ μέρα, ό γερο-Πατερόπουλος, μᾶς ἐξήγησε γιὰ νὰ μᾶς ἡσυχάσει: —Πράμα δὲν εἶναι ό σεισμός, παιδιά, μὴν τὸν φοβάστε· ἔνας ταῦρος εἶναι κάτω ἀπὸ τὰ χώματα καὶ μουγκρίζει· χτυπάει μὲ τὰ κέρατά του τὴ γῆς, κι ἡ γῆς κουνιέται· οἱ παλιοὶ Κρητικοὶ τὸν ἔλεγαν Μινώταυρο. Πράμα δὲν εἶναι. Μὰ ό φόβος μας, ὕστερα ἀπὸ τὴν παρηγοριὰ αὐτὴ τοῦ δασκάλου, πλήθυνε· ἔνα πράμα λοιπὸν ζωντανό, ἔνα θεριὸ μὲ κέρατα εἶναι ό σεισμός, μουγκρίζει καὶ κουνιέται κάτω ἀπὸ τὰ πόδια μας καὶ τρώει ἀνθρώπους. —Κι ό Αι-Μηνᾶς, εἶπε τότε ἔνα παχουλὸ παιδάκι, ό Στρατῆς, ό γιὸς τοῦ καντηλανάφτη, γιατί δὲν τόνε σκοτώνει; Μὰ ό δάσκαλος θύμωσε. —Μὴ λὲς παλαβομάρες! φώναξε, κατέβηκε ἀπὸ τὴν ἔδρα καὶ στρούφιξε τὸ αὐτὶ τοῦ Στρατῆ, νὰ σωπάσει.<sup>8</sup>

Ο δάσκαλος με τους λανθασμένους και αυταρχικούς χειρισμούς του, κατάφερε το αντίθετο απ’ αυτό που επεδίωκε ως παιδαγωγικό στόχο, καθώς δυνάμωσε ακόμη περισσότερο το φόβο μέσα στις ψυχές των παιδιών κι ἐτσι ἐδώσε πρόσωπο στο φόβο τους. Η προσωποποίηση αυτή του σεισμού εκ μέρους του δασκάλου, όχι μόνο δεν καθησύχασε τους μαθητές, αλλά τους ανησύχησε ακόμη πιο πολύ, καθώς με την αντιπαιδαγωγική συμπεριφορά του, μεγάλωσε κι ἄλλο μέσα τους την απορία και την ἀγνοια, συνεχίζοντας ταυτοχρόνως να μη δίνει ουσιαστική απάντηση για το φυσικό φαινόμενο του σεισμού και τις επιπτώσεις του στον ἀνθρωπο.

Η αφήγηση, λοιπόν, συνεχίζεται με αμείωτη χιουμοριστική διάθεση, αλλά και τη διεισδυτική ματιά του Καζαντζάκη καθώς, «Μᾶς εἶχε ἔρθει σπουδασμένος ἀπὸ τὴν Ἀθήνα κι εἶχε φέρει, λέει, μαζί του τὴ Νέα Παιδαγωγική. Θαρρούσαμε πὼς θά ’ταν καμιὰ νέα γυναίκα καὶ τὴν ἔλεγαν Παιδαγωγική· μὰ ὅταν τὸν ἀντικρίσαμε γιὰ πρώτη φορὰ ἦταν ὄλομόναχος· ἡ Παιδαγωγικὴ ἔλειπε, θά ’ταν σπίτι». <sup>9</sup> Γεμάτος απορίες ο μαθητής Καζαντζάκης δεν ἀντεξει κι ἐτσι: «Μιὰ μέρα ἔδεσα κόμπο τὴν καρδιά μου, σήκωσα τὸ δάχτυλο: —Ποῦ εἶναι, κὺρ δάσκαλε, ρώτησα, ἡ Νέα Παιδαγωγική; γιατί δὲν ἔρχεται στὸ σκολειό; Τινάχτηκε ἀπὸ τὴν ἔδρα, ξεκρέμασε ἀπὸ τὸν τοῖχο τὸ βιούρδουλα». <sup>10</sup> Η απορία, λοιπόν, των μαθητών για την «άγνωστη κυρία», «τη Νέα Παιδαγωγική», όχι μόνο δε λύθηκε, αλλά αυξήθηκε ακόμη περισσότερο, με το ν’ αναρωτιέται ἐκπληκτος ο μικρός Καζαντζάκης, για ποιόν ἀραγε λόγο, υπέστη την τόσο ἀδικη και απρόσμενη τιμωρία.

Ἐτσι, διαπιστώνουμε πως ο καθηγητής της εποχής του μαθητή Καζαντζάκη δεν λαμβάνει καν υπ’ όψιν του τον ψυχισμό των παιδιών και τις αρνητικές επιδράσεις της

<sup>8</sup> Ο.π., σ. 71.

<sup>9</sup> Ο.π., σ. 59.

<sup>10</sup> Ο.π.

αντιπαιδαγωγικής συμπεριφοράς του στη ψυχή τους. Όμως ο συγγραφέας προσπαθεί να μεταμορφώσει τούτο τον πόνο και κάθε πόνο μέσα από την αναστάσιμη ελπίδα, τη βεβαιότητα πως η ζωή έχει πάντα την τελευταία λέξη. Πόνος, λοιπόν. Άλλα ένας πόνος παιδαγωγός εις Χριστόν κι’ εδώ ο μεγάλος Κρητικός στοχαστής έρχεται να συναντήσει τον Απόστολο των Εθνών Παύλο, όταν εκείνος τονίζει πως όλα τα έργα γίνονται με κόπο και πόνο καθώς, «οιδαμεν γάρ ὅτι πᾶσα ἡ κτίσις συστενάζει καὶ συνωδίνει ἄχρι τοῦ νῦν».<sup>11</sup> Άλλα εδώ, η καζαντζακική σκέψη συναντιέται κυρίως μ’ εκείνο το συγκλονιστικό «ἡ γὰρ δύναμις ἐν ἀσθενείᾳ τελειοῦται».<sup>12</sup> Η νίκη, όμως, της ζωής δεν αργεί να έρθει καθώς:

Μιὰ μέρα, ἦταν ἄνοιξη, χαρὰ Θεοῦ, τὰ παράθυρα ἦταν ἀνοιχτὰ κι ἔμπαινε ἡ μυρωδιὰ ἀπὸ μιὰν ἀνθισμένη μανταρινὰ στὸ ἀντικρινὸ σπίτι· τὸ μυαλό μας εἶχε γίνει κι αὐτὸ ἀνθισμένη μανταρινὰ καὶ δὲν μπορούσαμε πιὰ ν’ ἀκοῦμε γιὰ ὁξεῖες καὶ περισπωμένες. Κι ἵσια ἔνα πουλὶ εἶχε καθίσει στὸ πλατάνι τῆς αὐλῆς τοῦ σκολειοῦ καὶ κελαηδοῦσε. Τότε πιὰ ἔνας μαθητής, χλωμός, κοκκινομάλλης, πού ὕπερθει ἐφέτο ἀπὸ τὸ χωριό, Νικολιὸ τὸν ἔλεγαν, δὲ βάσταξε, σήκωσε τὸ δάχτυλο: —Σώπα, δάσκαλε, φώναξε· σώπα, δάσκαλε, ν’ ἀκούσουμε τὸ πουλί!<sup>13</sup>

Η συγκλονιστική αυτή μαρτυρία που μας έρχεται από την *Άναφορά στὸν Γκρέκο*, φανερώνει τη δύνα και τη λαχτάρα των παιδιών για τη βίωση της αληθινής ζωής, μα και το αλάνθαστο κριτήριο τους να διακρίνουν την ουσία των πραγμάτων. Η Άνοιξη της φύσης, η Άνοιξη της νιότης κυρίευσε κατά κράτος την ψυχή των παιδιών. Τα ίδια εξ’ ἄλλου ζουν την πρώτη Άνοιξη της ζωής τους. Η ατίθαση νιότη που λαχταρά να ζήσει εδώ και τώρα και δεν την αφορούν καν οι γραμματικοί κανόνες, οι δασείες και οι περισπωμένες, είναι παρούσα εδώ.

Ένας ακόμη καθηγητής του Καζαντζάκη, ο Αρχιμανδρίτης που του δίδασκε θρησκευτικά, δεν είναι αρκετός για να ικανοποιήσει την υπαρξιακή του αγωνία και δύψα. Κι ο μαθητής, μέσα από την εξέλιξη των γεγονότων, αποδεικνύεται ανώτερος από τον δάσκαλο. Μια ανωτερότητα για την οποία, δυστυχώς ή ευτυχώς, δεν ευθύνεται ο ίδιος ο δάσκαλος, όπως θα ήταν, υπό κανονικές συνθήκες, το επιθυμητό ζητούμενο. Εδώ, συναντάμε την αντιστροφή των ρόλων. Ο συγγραφέας, μα και οι συμμαθητές του αισθάνονται συμπόνια απέναντι στην παντελή έλλειψη γνώσεως του

<sup>11</sup> *Ρωμ.* 8:22.

<sup>12</sup> *Κορ.* B' 12:9.

<sup>13</sup> Καζαντζάκης, *Άναφορά στὸν Γκρέκο*, σ. 58.

γνωστικού αντικειμένου εκ μέρους του καθηγητή —μια έλλειψη η οποία γίνεται αμέσως αντιληπτή από τους μαθητές— αλλά κυρίως για την προσπάθειά του να πείσει για κάτι για το οποίο δεν έχει ο ίδιος πεισθεί καν:,

Δε μοῦ ἄρεσε καθόλου ὁ δάσκαλος αὐτός· τὸ μυαλό του ἦταν πρόβατο, μπεμπέριζε καὶ δὲν μποροῦσε νὰ γαληνέψει καμιά μας ἀνησυχία. Μιὰ μέρα ποὺ μᾶς ἐρμήνευε τὸ «Πιστεύω», σήκωσε τὸ δάχτυλό του θριαμβευτικά: «Ὕπάρχει ἔνας Θεός, ἔεενας! γιατὶ τὸ «Πιστεύω» λέει: «Πιστεύω εἰς ἔεενα Θεόν!». Ἀν ύπῆρχαν δυό, θά λεγε: «Πιστεύω εἰς δύνυνο Θεούς!»». Τὸν λυπηθήκαμε ὅλοι καὶ κανένας δὲν εἶχε τὴ σκληρότητα νὰ τοῦ φέρει ἀντίρρηση.<sup>14</sup>

Αλλά στην πορεία ο νεαρός Καζαντζάκης τολμά να ρωτήσει για την παντοδυναμία του Θεού, όπως φαίνεται στο ακόλουθο παράθεμα.

Μιὰν ἄλλη μέρα ὅμως δὲν κρατήθηκα· μᾶς δίδασκε πὼς ὁ Θεὸς εἶναι παντοδύναμος. Σήκωσα τὸ καλαμάρι μου. —Μπορεῖ, κύριε καθηγητά, τὸν ρώτησα, μπορεῖ ὁ Θεὸς νὰ κάμει ὥστε τοῦτο τὸ καλαμάρι νὰ μὴν ἔχει γίνει ποτέ; Ό κακόμοιρος ἀρχιμαντρίτης συλλογίστηκε μιὰ στιγμή, ἄναψε τὸ πρόσωπό του, μοχτοῦσε νὰ βρεῖ ἀπάντηση· τέλος, μὴν μπορώντας, ὅρπαξε τὸ κληροκούτι καὶ μοῦ τὸ πέταξε στὰ μοῦτρα. Σηκώθηκα ἀπάνω: — Αὐτὸ δὲν εἶναι ἀπάντηση, τοῦ εἴπα μὲ ἀλαζονικὴ σοβαρότητα.<sup>15</sup>

Σε τούτο το σημείο έχουμε και πάλι συνάντηση του συγγραφέως με τη σκέψη των Πατέρων, όσον αφορά την παντοδυναμία του Θεού, καθώς και τα δύο μεγέθη φανερώνουν πως ο Θεός δὲν μπορεί να στερήσει την ελευθερία από τον ἀνθρωπο, επειδή σε μια τέτοια περίπτωση θα καταργούσε αυτόματα τον ίδιο του τον εαυτό. Έτσι, «Ο Θεός μου δὲν εἶναι παντοδύναμος. Άγωνίζεται, κιντυνεύει κάθε στιγμή, τρέμει, παραπατάει σὲ κάθε ζωντανό, φωνάζει. Άκατάπαυτα νικιέται καὶ πάλι ἀνασηκώνεται, γιομάτος αἷμα καὶ χώματα, καὶ ξαναρχίζει τὸν ἀγώνα».<sup>16</sup> Η προβληματική αυτή των Πατέρων, λοιπόν, εκφράζεται πολύ όμορφα με την ἐννοια της «θεαρχικής ασθένειας». Αρα,

Στον εσωτερικό χώρο και χρόνο του ο ἀνθρωπος είναι δυνατόν, κι αυτό δὲν είναι δική μου επινόηση, να κάνει ινδάλματα και είδωλα, να κάνει θεούς. Σημερινές εμπειρίες, που μας

<sup>14</sup> Ο.π., σ. 118-119.

<sup>15</sup> Ο.π., σ. 119.

<sup>16</sup> Νίκος Καζαντζάκης, *Ἄσκησική*, Ελ. Καζαντζάκη, Αθήνα 1971, σ. 66. Πρβλ. Χρυσόστομος Σταμούλης, *Κυρίλλου Αλεξανδρείας. Κατά ανθρωπομορφιτών 13*, [Αλεξανδρινοί συγγραφείς, 1], Το Παλιμψητον, Θεσσαλονίκη 1993, σ. 155: «Μπορεί ο Θεός να κάνει τον ίδιο του εαυτό του να μην είναι Θεός».

έρχονται από την Ανατολή, από τις Ινδίες ή από την Αμερική, είναι πάρα πολύ μεγάλες και δυνατές, αλλά είναι και πολύ σατανικές. Και ο σατανάς μπορεί, και όλη την ώρα αυτό κάνει, να αντικαταστήσει μέσα μας τον Ζώντα και Αληθινό Θεό. Το θέμα είναι ότι ο Θεός δεν επιβάλλεται, διότι δεν είναι ολοκληρωτικός ο Θεός, αλλά είναι ο Θεός της ελευθερίας και της αγάπης. Η Ορθοδοξία ομολογεί και πιστεύει και μιλάει για την «Θεαρχική ασθένεια», πού φάνηκε ήδη στην δημιουργία του κόσμου και του ανθρώπου, για να είναι η κτίση και ο άνθρωπος ελεύθερος, ελεύθερη να είναι και η πορεία μας προς Εκείνον, και να μπορεί να υπάρχει πραγματικά και να μεγαλώνει, να αυξάνεται μέσα μας η ελευθερία, να αναπτύσσεται και να εξελίσσεται η πραγματική εξ ελευθερίας αγάπη. Άλλιώς, ο Θεός θα ήταν ένας τύραννος που μας κάνει ευτυχισμένους, χωρίς, όμως, εμείς να γινόμαστε μέτοχοι αυτής της ευτυχίας. Γι’ αυτό λέει ο Άγιος Μάξιμος —και τελειώνω με αυτό, αν και κανείς μπορεί να πει ακόμη πάρα πολλά— ότι και η γνώση του κόσμου, του χωροχρόνου, χρήζει σταυρού και ταφής, για να γενθούμε μετά και την ανάσταση πού δίνει νόημα και πλήρωμα, για να δούμε και να ζήσουμε τον σκοπό για τον οποίο ο Θεός δημιούργησε τα πάντα.<sup>17</sup>

Επομένως, μια γνώση που δεν είναι κτήμα του ίδιου του εκπαιδευτικού, πώς είναι δυνατόν να μεταλαμπαδευτεί στη σκέψη του παιδιού και να γίνει κτήμα του, πόσο μάλλον βίωμά του; Η αληθινή παιδεία, λοιπόν, είναι πέρα από στείρους δογματισμούς και συνθηματολογίες που δεν έχουν απολύτως τίποτα να πουν στο σύγχρονο άνθρωπο και τις υπαρξιακές του ανάγκες. Στον άνθρωπο που αγωνιά πάνω στο χάος. Πώς μπορεί, λοιπόν, να προκαλέσει δέος ένας τέτοιος δάσκαλος; Πώς μπορεί να εμπνεύσει τους μαθητές, ώστε να τον ξεπεράσουν και να προχωρήσουν παρακάτω;

Στην ίδια γραμμή της απαρχαιωμένης αυτής παιδαγωγικής, ο στιγματισμός και η στόχευση του παιδιού εκ μέρους του δασκάλου μέσα από τη λεγόμενη αυτοεκπληρούμενη προφητεία, έρχονται απειλητικά και είναι ικανά να σημαδέψουν το παιδί για ολάκερη τη ζωή του, καθώς οι μαθητές έντρομοι ακούν το δάσκαλο να λέει:

—Κι ήταν ό Ίούδας, σάν ποιόν; σάν ποιόν; Σηκώθηκε άπο την έδρα ό δάσκαλος κι ἄρχισε νὰ προχωράει ἀργά, ἀπειλητικά, ἀπὸ θρανίο σὲ θρανίο καὶ μᾶς κοιτοῦσε, ἔναν ἔνα. — Ήταν ό Ίούδας σάν τὸν... σάν τὸν... Εἶχε ἀπλώσει τὸ δείχτη τοῦ χεριοῦ του καὶ τὸν μετακινοῦσε ἀπὸ τὸν ἔνα μας στὸν ἄλλο, ζητώντας νὰ βρεῖ μὲ ποιὸν ἀπὸ μᾶς ἔμοιαζε ό

<sup>17</sup> Αθανάσιος Γιέφτιτς, *Χριστός. Η Χώρα των ζώντων*, Ινδικτος, Αθήνα 2007, σ. 62-63. Η ίδια προβληματική συναντάται και στο άρθρο: του ιδίου, «Πώς οι Πατέρες είδαν την Αγία Γραφή», *Σύναξη*, τχ. 33 (Ιανουάριος-Μάρτιος 1990), σ. 37-44, εδώ σ. 42-43.

Ίούδας. Κι έμεις ζαρώναμε καὶ τρέμαμε μὴν μπάς καὶ σταθεῖ τὸ δάχτυλο τὸ φοβερὸ ἀπάνω μας. Κι ἄξαφνα ὁ δάσκαλος ἔσυρε φωνὴ καὶ τὸ δάχτυλό του στάθηκε σ' ἔνα χλωμὸ φτωχοντυμένο παιδάκι μὲ δημορφα ρουσόξανθα μαλλιά. Ὡταν τὸ Νικολιό, ποὺ ἔχε φωνάξει πέρυσι στὴν Τρίτη Τάξη: «Σώπα, δάσκαλε, ν' ἀκούσουμε τὸ πουλί». Νά, σὰν τὸ Νικολιό! φώναξε ὁ δάσκαλος. Ἀπαράλλαχτος. Ἐτσι χλωμός, ἔτσι ντυμένος κι αὐτός, κι εἶχε κόκκινα μαλλιά, κόκκινα κόκκινα, σὰν τὶς φλόγες τῆς Κόλασης! Νὰ τὸ ἀκούσει τὸ κακόμοιρο τὸ Νικολιό, ξέσπασε σὲ θρῆνο· κι έμεις ὅλοι, ποὺ εἶχαμε γλιτώσει ἀπὸ τὸν κίντυνο, τὸν ἀγριοματιάζαμε μὲ μίσος καὶ συμφωνήσαμε κρυψὰ ἀπὸ θρανίο σὲ θρανίο, ἄμα βγοῦμε ἔξω νὰ τὸν σπάσουμε στὸ ξύλο, ποὺ πρόδωκε τὸ Χριστό. Εὐχαριστημένος ὁ δάσκαλος ποὺ ἔτσι μᾶς ἔδειξε χεροπιαστά, καθὼς τὸ ὄριζει ἡ Νέα Παιδαγωγική, πῶς ἦταν ὁ Ίούδας, μᾶς σκόλασε· κι έμεις βάλαμε στὴ μέση τὸ Νικολιό, κι ώς βγήκαμε στὸ δρόμο ἀρχίσαμε νὰ τὸν φτύνουμε καὶ νὰ τὸν δέρνουμε, πῆρε αὐτὸς δρόμο κλαίγοντας, μὰ έμεις τὸν κυνηγούσαμε μὲ τὶς πέτρες, τὸν προγκούσαμε «Ίούδα! Ίούδα!», ώστου ἔφτασε σπίτι του καὶ τρύπωξε μέσα. Τὸ Νικολιό δὲν ξαναφάνηκε στὴν τάξη, δὲν ξαναπάτησε στὸ σκολειό. Ὅστερα ἀπὸ τριάντα χρόνια ποὺ εἶχα γυρίσει ἀπὸ τὴ Φραγκιὰ στὸ πατρικὸ σπίτι κι ἦταν Μεγάλο Σάββατο, χτύπησε ἡ πόρτα καὶ φάνηκε στὸ κατώφλι ἔνας χλωμός, ἀδύνατος ἄντρας, μὲ κόκκινα μαλλιά, μὲ κόκκινα γένια· ἔφερνε σ' ἔνα χρωματιστὸ μαντίλι τὰ καινούρια παπούτσια ποὺ ἔχε παραγγείλει γιὰ ὅλους μας ὁ πατέρας γιὰ τὴ Λαμπρή. Στάθηκε δειλιασμένος στὸ κατώφλι, μὲ κοίταξε, κούνησε τὸ κεφάλι. —Δὲ μὲ γνωρίζεις; ἔκαμε· δὲ μὲ θυμᾶσαι; Κι ώς νὰ μοῦ τὸ πεῖ, τὸν γνώρισα. —Τὸ Νικολιό! φώναξα καὶ τὸν ἄρπαξα στὴν ἀγκαλιά μου. —Ο Ίούδας... ἔκαμε αὐτὸς καὶ χαμογέλασε μὲ πικρία.<sup>18</sup>

Ἐτσι, το «Νικολιό» γίνεται ο αποδιοπομπαίος τράγος, το τραγικό πρόσωπο, καθὼς ο δάσκαλος ερεθίζει την οργή των παιδιών κι ἔτσι ο μικρός μαθητής πέφτει θύμα ενδοσχολικής βίας —μιας βίας που την ενεθάρρυνε ο ίδιος ο δάσκαλος. Και η αυτοεκπληρούμενη προφητεία εκπληρώθηκε με το χειρότερο τρόπο, καθὼς το παιδί στιγματίστηκε καὶ στο τέλος αναγκάστηκε εκ των πραγμάτων να διακόψει το σχολείο. Η τραυματική αυτή εμπειρία, μάλιστα, δεν ἦταν παροδική, αλλά σημάδεψε ανεξίτηλα τον ψυχισμό του παιδιού. Το δε τραύμα του το κουβαλούσε μέσα του όλη του τη ζωή, όπως φαίνεται καὶ στο τέλος της αφήγησης.

Η μαρτυρία αυτή του Καζαντζάκη αποτελεί διαμαρτυρία απέναντι σε κάθε εξουσιαστικότητα που απειλεί την ελευθερία του ανθρώπου καὶ ο μεγάλος συγγραφέας από την Κρήτη συναντιέται εδώ με την πεμπτουσία της ορθόδοξης θεολογίας. Είναι ξεκάθαρο πως:

<sup>18</sup> Καζαντζάκης, *Αναφορὰ στὸν Γκρέκο*, σ. 60-61.

Η μεγάλη χαρά οφείλεται στο ότι ο Χριστιανισμός είναι η άρνηση του Θεού-δυνάστη, κάθε Θεού που θέλει τον άνθρωπο άβουλο και παθητικό υποχείριό του. Εδώ η σχέση Θεού και ανθρώπου δεν είναι σχέση κυρίου και δούλου, αφέντη και υποτακτικού, αλλά σχέση πατέρα και παιδιού, φίλου προς φίλο. Τούτο επιφέρει τον πνευματικό μετασχηματισμό του ανθρώπου. Όχι δουλεία αλλά ελευθερία· όχι φόβος αλλά αγάπη.<sup>19</sup>

Επειδή, «Θεέ μου, ἔλεγε τώρα ὁ Φραγκίσκος, ἂν σὲ ἀγαπῶ γιατὶ θέλω νὰ μὲ βάλεις στὴν Παράδεισο, πέψε τὸν ἄγγελό σου μὲ τὴ ρομφαία νὰ μοῦ κλείσει τὴν πόρτα· ἂν σὲ ἀγαπῶ γιατὶ φοβοῦμαι τὴν Κόλαση, ρίξε με στὴν Κόλαση· μὰ ἂν σὲ ἀγαπῶ γιὰ σένα, γιὰ σένα μονάχα, ἄνοιξε τὴν ἀγκαλιά σου καὶ δέξου με».<sup>20</sup>

Στην ίδια προοπτική, η καζαντζακική θεώρηση έρχεται, επίσης, να συναντήσει ένα μεγάλο Πατέρα της Εκκλησίας μας, καθώς ο καλός δάσκαλος, κατά το Χρυσόστομο,<sup>21</sup> εμπνέει,<sup>22</sup> δεν είναι εξουσιαστής, χαρακτηρίζεται από αληθινό πνεύμα μαθητείας, διακατέχεται από δημοκρατικό πνεύμα<sup>23</sup> και γνωρίζει καλά, «ότι η επιείκεια είναι πιο δυνατή από τη βία». <sup>24</sup> Αναμφισβήτητα, η θυσιαστική αγάπη είναι το βασικό γνώρισμα του παιδαγωγού, καθώς ο δάσκαλος κατά το Χρυσόστομο είναι «πνευματικός ἀρχοντας» και όπως ο ίδιος προτρέπει: «Ἄς γινόμεθα λοιπόν στοργικοί προς τους μαθητές μας». <sup>25</sup>

<sup>19</sup> Σταύρος Σ. Φωτίου, «Η καθολική συνύπαρξη: Η εικόνα της Γέννησης του Χριστού», *Εικονοστάσιον* 4 (2013), σ. 135-148, εδώ σ. 140. Βλ. επίσης Σωφρόνιος Ιεροσολύμων, *Eἰς τὴν Χριστού τον Θεού γέννησιν*, PG 87Γ, 3744A.

<sup>20</sup> Νίκος Καζαντζάκης, *Ό Φτωχούλης τοῦ Θεοῦ*, Καζαντζάκη, Αθήνα 2008, σ. 126.

<sup>21</sup> Ανδρέας Αργυρόπουλος, «Το επαναστατικό μήνυμα των Τριών Ιεραρχών και η εποχή μας. Ομιλία που εκφωνήθηκε στο Δημοτικό θέατρο Μυτιλήνης, στα πλαίσια της εκδήλωσης που οργάνωσε η Περιφερειακή Δ/νση Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου για την σχολική εορτή των Τριών Ιεραρχών», στο: [http://e-theologia.blogspot.gr/2010/10/blog-post\\_17.html](http://e-theologia.blogspot.gr/2010/10/blog-post_17.html) [πρόσβ.: 1 Δεκεμβρ. 2014]: «Η παιδεία κατά τους Τρεις Ιεράρχες πρέπει να αποτελεί δρόμο απελευθέρωσης προσωπικής και κοινωνικής, όχι διαδικασία εξαναγκασμού και ανελευθερίας. Ο Ιωάννης Χρυσόστομος θεωρεί ότι πρωτεύοντα ρόλο στην εκπαίδευτική διαδικασία παίζει η προσωπικότητα του δασκάλου καθώς επίσης και η σχέση του με τους μαθητές. Η σχέση δάσκαλου-μαθητή πρέπει να είναι μια σχέση αγάπης και αλληλοσεβασμού. [...] Ο καλός δάσκαλος κατά τον Χρυσόστομο εμπνέει, προσελκύει και πείθει, (MG. 57, 327). [...] Γνωρίζει καλά «ότι η επιείκεια είναι πιο δυνατή από τη βία», (MG. 57, 61). Ο παιδαγωγός πρέπει να επιδεικνύει δημοκρατικό πνεύμα και να σέβεται τη γνώμη των μαθητών του, (MG. 60, 35-36). [...] Τα βασικά στοιχεία της αληθινής παιδείας για τους Τρεις Ιεράρχες είναι: η αγάπη, η ελευθερία και ο σεβασμός του ανθρώπινου προσώπου. Και οι τρεις τονίζουν πως η σχέση παιδαγωγού μαθητή είναι μια σχέση ελευθερίας και δημιουργίας. Ο διάλογος είναι το καλύτερο μέσο για να επιτευχθεί ο σκοπός της αγωγής. Η εξουσιαστικότητα και ο δογματισμός όχι μόνο δείχνουν έλλειψη αγάπης, (MG. 62, 404), αλλά και δε φέρνουν κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα. Ο εκπαιδευτικός οφείλει πρώτιστα να σέβεται το δώρο της ελευθερίας που χάρισε ο δημιουργός στα παιδιά και να μη φυλακίζει τις ανησυχίες τους, αλλά να ανοίγει δρόμους».

<sup>22</sup> Ιωάννης Χρυσοστόμος, *Eἰς Ματθαῖον*, PG 57, 327.

<sup>23</sup> Ιωάννης Χρυσοστόμος, *Ομιλία Εἰς Πράξεις*, PG 60, 35-36.

<sup>24</sup> Ιωάννης Χρυσοστόμος, *Eἰς Ματθαῖον*, PG 57, 61.

<sup>25</sup> Ιωάννης Χρυσοστόμος, *Ομιλία «περὶ τῆς Ἀννηγᾶς*, PG 54, 623.

Ο δάσκαλος, λοιπόν, που θέλει να λέγεται δάσκαλος, έχει χρέος να πλάσει ελεύθερους ανθρώπους με κριτική και δημιουργική σκέψη. Η ευθύνη του δασκάλου σε τούτη την ανοδική πορεία είναι ζωτικής σημασίας. Σ' αυτή την προοπτική η παιδεία είναι η μόνη αληθινή «επ-ανάσταση» για να δημιουργηθούν οι πολίτες του μέλλοντος. Ελεύθεροι, ανυπότακτοι άνθρωποι, ταξιδευτές άφοβοι κι ακούραστοι αγωνιστές της ζωής. Το ποθητό ζητούμενο είναι η εφαρμογή της γνώσης, πέραν του γνωστικού αντικειμένου, η αναφορά, η έκφραση και το αντίκρισμά της στη ζωή. Το έργο του Καζαντζάκη έχει πολλά να προσφέρει προς αυτή την κατεύθυνση καθώς, «είναι από την πλευρά αυτή, για το σχολείο, ένα θαυμάσιο εγχειρίδιο για τον πλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών και τη μελέτη της γλωσσικής μας ιστορίας».<sup>26</sup> Άλλα κυρίως είναι η δημιουργική αφορμή για «την καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας του νέου ανθρώπου, για να έχει αυτός προσωπικά τη δυνατότητα να παίρνει θέση υπεύθυνη και δημιουργική κάθε στιγμή μέσα σε μια κοινωνία που κλυδωνίζεται».<sup>27</sup>

Είναι απορίας άξιον, όσον αφορά τα σχολικά εγχειρίδια, πώς είναι δυνατόν: «ότι μέσα στο πλήθος αυτό των συγγραφέων δεν υπήρχε χώρος για τον Καζαντζάκη!».<sup>28</sup> Έναν συγγραφέα που το έργο του: «Και είναι κοντά στην ψυχολογία του σημερινού εφήβου κι έχει λυτρωτική επίδραση στην ψυχή του η διακήρυξη: “ό κόσμος έτοῦτος πρέπει έριζα νὰ ξαπατωθεῖ, νὰ φυτευτεῖ καινούργιος, ό νόμος ό παλιὸς νὰ γκρεμιστεῖ” (Τελευταῖος Πειρασμὸς, σελ. 366)».<sup>29</sup> Γιατί, αν δεν γκρεμιστεί, δεν θα χτιστεί από την αρχή. Σε τούτη την κατεύθυνση, η προσωπική μου εκπαιδευτική εμπειρία με τους μαθητές μου μέσα από την Ερευνητική Εργασία (Project) «Η Κρήτη μέσα από τα μάτια του Νίκου Καζαντζάκη», καθώς και πλήθος άλλες δημιουργικές ιδέες προς την ίδια κατεύθυνση, όπως μαρτυρά και η υπέροχη φωτογραφία που παρατίθεται στο τέλος του άρθρου, φανερώνουν πως ο Καζαντζάκης αποτελεί ανεξάντλητη πηγή για τον κάθε δάσκαλο, αλλά κυρίως για τον κάθε μαθητή, καθώς έχει τη δύναμη να εμπνεύσει υπαρξιακά και τους δύο.<sup>30</sup>

<sup>26</sup> Κ. Ν. Παπανικολάου, «Ο Καζαντζάκης και η παιδεία (Σχεδίασμα). Θεώρηση του Νίκου Καζαντζάκη. Είκοσι χρόνια από το θάνατό του», *Τετράδια Ευθύνης* 3 (1983), σ. 78-86, εδώ σ. 83.

<sup>27</sup> Φ. Κ. Βώρος, «Ο Καζαντζάκης στη Μέση Εκπαίδευση. Θεώρηση του Νίκου Καζαντζάκη. Είκοσι χρόνια από το θάνατό του», *Τετράδια Ευθύνης* 3, (1983), σ. 99-108, εδώ σ. 100.

<sup>28</sup> Παπανικολάου, «Ο Καζαντζάκης και η παιδεία (Σχεδίασμα)», σ. 80.

<sup>29</sup> Βώρος, «Ο Καζαντζάκης στη Μέση Εκπαίδευση», σ. 107.

<sup>30</sup> Πιο συγκεκριμένα, η φωτογραφία προέρχεται από σχολική εκδήλωση των παιδιών της Γ' Δημοτικού στα Ανώγεια της Κρήτης, στην οποία τα παιδιά ενσάρκωσαν το Νίκο Καζαντζάκη, καθώς αναλογίζεται τα ταξίδια του ανά τον κόσμο. Στην ίδια προοπτική, ύστερα από πρωτοβουλία

Η Νέα Παιδαγωγική, λοιπόν, που προτείνει ο Καζαντζάκης είναι μια παιδαγωγική ανθρωποκεντρική. Το επίκεντρο παραμένει πάντα ο άνθρωπος, ο άνθρωπος ο ανήσυχος, ο άνθρωπος που διψά για μάθηση και μέσα από την παιδαγωγική τουτη διαδικασία αγωνίζεται ν’ απαντήσει στα υπαρξιακά ερωτήματα της ζωής. Το μάθημα των Θρησκευτικών, όταν διεξάγεται δημιουργικά, μπορεί ν’ αποτελέσει διέξοδο προς αυτή την κατεύθυνση. Έτσι, το παιδί θέλει να μάθει τον κόσμο γύρω του, γιατί ξέρει καλά πως μονάχα έτσι θα μάθει και τον εντός του κόσμο, δηλαδή τον ίδιο του τον εαυτό κι ο δάσκαλος οφείλει ν’ αποτελέσει τη δύναμη εκείνη που θα το οδηγήσει σε τούτη την κατάκτηση. Έτσι, σε τούτη την προοπτική, η θωριά και η προσωπικότητα του δασκάλου, όταν εμπνέει το μαθητή μπορεί ν’ αποδειχθεί και παιδαγωγικά αποτελεσματική. Κάθε λόγος, κάθε πράξη, κάθε κίνηση του δασκάλου έχει τη δύναμη να διδάξει στο παιδί, όσα δεν μπορεί να διδάξει ακόμη και το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο. Και κυρίως να διδάξει την ομορφιά εκείνη της «έκ-πληξης» που έχει τη δύναμη ν’ ανατρέψει τα πάντα και ν’ αλλάξει τα δεδομένα μιας ανούσιας πραγματικότητας. Ο άνθρωπος, λοιπόν και η προσπάθεια εξανθρωπισμού του, αποτελεί την κύρια μέριμνα του Καζαντζάκη.

Γιατί δε χωράει αμφιβολία ότι η συμβολή του Καζαντζάκη στην Παιδεία του Έθνους δεν είναι μόνο πολύ σημαντική, αλλά κινείται και σ’ ένα επίπεδο όπου οι διαδικασίες κι η αποτελεσματικότητα της δημιουργίας θεμελιώνονται στις αρχές του δυναμικού Ανθρωπισμού, το έργο του είναι ανθρωποκεντρικό με μεταφυσικές προεκτάσεις αστάθμητες και ανεμπόδιστες.<sup>31</sup>

Επομένως,

Ο κάθε εκπαιδευτικός λειτουργός —και πρωτίστως ο δάσκαλος σε κάθε επίπεδο της εκπαίδευσης—, αφομοιώνοντας το εκκλησιολογικό πρότυπο οφείλει να εγκύψει στον κάθε μαθητή ξεχωριστά, εμπνέοντας πρωτίστως την αγάπη, την ερωτική στάση, ως κριτήριο για κάθε πιθανό επάγγελμα, κάθε αναγκαία εξειδίκευση. Αυτό, απαραιτήτως,

---

της Ιωάννας Κλιάρη, Θεολόγου στο 4<sup>ο</sup> «Καζούλειο» Γυμνάσιο Ρόδου, σε συνεργασία με την Αδελφότητα Κρητών «Ο Ψηλορείτης», τη Διεθνή Εταιρεία Φύλων Νίκου Καζαντζάκη, την προϊσταμένη του Τομέα Σχολικών Δραστηριοτήτων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δωδεκανήσου Ευαγγελία Μουλά και σε σκηνοθεσία του Ιωάννη Φλώρου, θα πραγματοποιήσουν το τρέχον έτος, ένα θεατρικό δρώμενο δραματοποίησης από τους μαθητές, των σημαντικότερων έργων του Νίκου Καζαντζάκη. Παράλληλα θα υπάρξει και παρουσίαση εισηγήσεων εκ μέρους μας, με σκοπό την ένωση των εκπαιδευτικών δυνάμεων για την ανατροπή των στερεοτύπων, τη μεταλαμπάδευση της ανατρεπτικής σκέψης του συγγραφέα, τη δημιουργία έμπνευσης από την αντίσταση που ο Καζαντζάκης εκφράζει ως πρότυπο για την εποχή μας, καθώς και το άνοιγμα των θεσμών και της σχολικής κοινότητας προς την κοινωνία.

<sup>31</sup> Παπανικολάου, «Ο Καζαντζάκης και η παιδεία (Σχεδίασμα)», σ. 83.

προϋποθέτει την ανακάλυψη-αποκάλυψη του ιδιαίτερου χαρίσματος. Το προηγούμενο δεν μπορεί να περιφρονεί και την πιθανότητα της έκπληξης, που πέρα από τις κατηγοριοποιήσεις (καλός, μέτριος, άριστος κ.τ.λ.), θα αφήσει ανοιχτό το ενδεχόμενο στο θαύμα: στην συμ-πλήρωση της ανεπάρκειας από αυτό που μας υπερβαίνει και επιτρέπει την ανατροπή των βεβαιοτήτων μας, τρέφοντας την βάσιμη ελπίδα για την ευρύτερη αλλαγή· τη μεταμόρφωση.<sup>32</sup>

Λέγεται πως ο Ευάγγελος Παπανούτσος, αυτός ο πρωτοπόρος και γνώστης τόσων παιδαγωγικών μεθόδων και εισηγητής άλλων τόσων, όταν ερωτήθηκε για το μυστικό μιας επιτυχημένης και ουσιαστικής παιδαγωγικής απήντησε: «Αγάπη, αγάπη, αγάπη!». Εκεί, όπου ο αγώνας μετουσιώνεται και ο δάσκαλος διδάσκει το ήθος εκείνο της ελευθερίας, τον πόθο και την έμπνευση για τη ζωή κι όχι απλώς τη μεταβίβαση μιας στείρας γνώσης. Εκεί, όπου το μάθημα του σχολειού γίνεται μάθημα ζωής και μήνυμα λευτεριάς: «Μα ο Ήλιος της Αλήθειας πάντα του ανατέλλει όσο πολύ κι αν βάσταξε η νύχτα της ψευτιάς».<sup>33</sup> Ο Καζαντζάκης δεν έπαψε ποτέ ν' αναζητά την αλήθεια, καθώς η κατάκτηση της γνώσης αποτελούσε μια διέξοδο προς τούτη την κατεύθυνση κι έτσι, «Κατά τον Ιερό Χρυσόστομο: “Η συναίσθηση της άγνοιας είναι ένα μεγάλο βήμα προς τη γνώση”».<sup>34</sup>

Αναρωτιέται, λοιπόν, κανείς κατά πόσον «Χωρά όμως η επιβολή στην παιδεία; Και η τάξη; Μήπως τελικά η ομορφιά κρύβεται στην αταξία;». <sup>35</sup> Κι όμως, «Πάντα υπήρχαν, υπάρχουν και θα υπάρχουν άνθρωποι που είναι δάσκαλοι και όχι απλώς καθηγητές και οι οποίοι εμπνέουν στη μαθητεία της ζωής, σε τούτο το πανέμορφο μυστήριο που ορισμό δε γνωρίζει». <sup>36</sup> Μυστήριο, λοιπόν, η μύηση στη γνώση και η μεταμόρφωσή της σε modus vivendi καθώς, «Ετσι, ο αληθινός δάσκαλος κουβαλά

<sup>32</sup> Παναγιώτης Θωμά, «Η ποικιλία των χαρισμάτων ως εκκλησιολογική (αντι)πρόταση στη σύγχρονη ζωή και την παιδεία», Σύναξη, τχ. 130 (Απρίλιος-Ιούνιος 2014), σ. 26-35, εδώ σ. 35.

<sup>33</sup> Αλέκος Α. Ανδρικάκης, «Τα Κείμενα των κορυφαίων: Το μανιφέστο των δημοτικιστών του Ηρακλείου το 1909. Ένα κείμενο-ντοκουμέντο δια χειρός Ν. Καζαντζάκη», εφημ.: Πατρίς, Ηρακλείο Κρήτης (10/1/2011), στο: <http://www.kairatos.com.gr/kazantzakisdimotikistes.htm> [πρόσβ.: 1 Δεκεμβρ. 2014].

<sup>34</sup> Μαρία Χατζηαποστόλου, «Οι τρεις Ιεράρχες: Ο δρόμος της ζωής. Των ταπεινών και των μεγάλων», στο: <http://www.pemptousia.gr/2013/01/%CE%BF%CE%B9-%CF%84%CF%81%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B9%CE%B5%CF%81%CE%AC%CF%81%CF%87%CE%B5%CF%82-%CE%BF-%CE%B4%CF%81%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B6%CF%89%CE%AE%CF%82/> [πρόσβ.: 1 Δεκεμβρ. 2014].

<sup>35</sup> Μαρία Χατζηαποστόλου, «Το μάθημα των Θρησκευτικών και η αυτενέργεια των μαθητών. Η εν Χριστώ παιδεία ως δρόμος ελευθερίας», στο: <http://www.amen.gr/article10726> [πρόσβ.: 1 Δεκεμβρ. 2014].

<sup>36</sup> Ο.π.

πάντα μέσα του τη δυναμική εκείνη της ευθύνης, για να γεννήσει μέσα στις καρδιές των παιδιών την αγάπη προς την ελευθερία.

Η παιδαγωγική της αγάπης καταργεί, αλλά κι' εκπληρώνει ταυτοχρόνως όλους τους νόμους της παιδαγωγικής. Οδηγεί στην ευθύνη, σε μια ευθύνη ελευθερίας και ζωής».<sup>37</sup> Γιατί, «Η αγάπη αυτή, εκφράζεται στο ακέραιό της και φανερώνεται μόνο μέσω της ελευθερίας της βουλήσεως αφού, “Αὐτὸ θὰ πεῖ νά ’σαι ἄνθρωπος, σοῦ λέω: Ἐλευτερία!”». Ανθρωπος χωρίς ελευθερία, άλλωστε, δεν υφίσταται καν στην ορθοδόξη θεολογία».<sup>38</sup> Με άλλα λόγια, «καὶ γνώσεσθε τὴν ἀλήθειαν, καὶ ἡ ἀλήθεια ἐλευθερώσει ὑμᾶς».<sup>39</sup> Έτσι, η ίδια η ενυπόστατη Αλήθεια, η κατεξοχήν Ελευθερία, το πρόσωπο του Χριστού, μας οδηγεί σ' έναν πολιτισμό της Σάρκωσης,<sup>40</sup> ο οποίος μπορεί να εφαρμοστεί στην παιδεία, να καταρρίψει κάθε στερεότυπο και να οδηγήσει στην πρόσληψη του άλλου και σε κοινωνία προσώπων.

«—Ἐχε τὴν εὐκή μου, ἀγγόνι Καστρινό, εἶπε, καὶ νὰ γενεῖς μιὰ μέρα ἄνθρωπος».<sup>41</sup> Τελικά η ευχή του παππού εκπληρώθηκε και ο «προφητικός» του λόγος επαληθεύτηκε πανηγυρικά. Έτσι, ο εγγονός ξεπέρασε κάθε προσδοκία και κάθε αναχρονιστική Παιδαγωγική. Ποιά είναι, λοιπόν, η Νέα Παιδαγωγική; Σαφέστατα η Παιδαγωγική της αγάπης. Της αγάπης εκείνης που διαπνέεται από τον άνεμο της λευτεριάς. Γιατί κανείς δεν μπορεί ν' απαντήσει ποιός είναι ο ιδανικός δάσκαλος. Ήσως, μάλιστα δάσκαλος ιδανικός να μην υπάρχει, αλλά ιδανικός δάσκαλος να είναι μονάχα ο αληθινός δάσκαλος.

Γιατί η αγάπη είναι βίωμα και συναίσθημα αμοιβαίο που δεν μπορεί να εκφραστεί με λόγια. Έτσι, ο δάσκαλος οφείλει να είναι ο εαυτός του. Να είναι ευρηματικός. Να εκπλήσσει πάντα τους μαθητές του. Να μεταμορφώνει τη διδασκαλία σε συναρπαστική εμπειρία και κυρίως να μην υποκρίνεται. Να είναι αληθινός. Να εκφράζει την ουσία των πραγμάτων και όχι τους άγονους τύπους. Να εκφράζει την αγάπη του προς τα παιδιά με κάθε τρόπο, δημιουργώντας έτσι ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες. Να είναι περισσότερο μαθητής, παρά καθηγητής. Να μαθαίνει καθημερινά από τα παιδιά και ν' εμπνέεται από αυτά. Κι έτσι να εμπνέει. Να τολμά

<sup>37</sup> Ο.π.

<sup>38</sup> Χατζηαποστόλου, *To πρόσωπο του Χριστού*, σ. 188. Βλ. επίσης Νίκος Καζαντζάκης, *Bίος καὶ πολιτεία τοῦ Ἀλέξη Ζορμπᾶ*, Καζαντζάκη, Αθήνα 2007, σ. 29.

<sup>39</sup> *Iω. 8:32.*

<sup>40</sup> Για το θέμα του πολιτισμού της σάρκωσης, βλ. Χρυσόστομος Σταμούλης, *Έρως καὶ θάνατος. Δοκιμή για έναν πολιτισμό της σάρκωσης*, Ακρίτας, Αθήνα 2009, *passim*.

<sup>41</sup> Καζαντζάκης, *Άναφορὰ στὸν Γκρέκο*, σ. 67.

να φανερώνει τον αληθινό του εαυτό. Να πετάει κάθε προσωπείο και να φανερώνει το αληθινό του πρόσωπο. Πως είναι άνθρωπος με αδυναμίες και όχι υπεράνθρωπος και πως η μεγαλύτερη αδυναμία του είναι η αγάπη και να κερδίσει την αγάπη με την αγάπη του. Να μη φοβάται τις τυχόν ανατροπές της βεβαιότητάς του. Να συνειδητοποιήσει πως απέναντί του έχει ένα ζωντανό και γοητευτικά απρόβλεπτο πλάσμα. Τον άνθρωπο! Κι όχι μόνο να μην τρομάξει, αλλά αντιθέτως να αισθανθεί πως αυτό είναι ό,τι πιο συναρπαστικό του συνέβη ποτέ. Και κυρίως ν' αποτελεί πρότυπο ζωής, με την ίδια του τη ζωή, μέσα από την πράξη κι όχι μόνο με τα λόγια. Να οδηγείται εκούσια στην κένωση και στην κάθιδο, κατά το πρότυπο του Χριστού. Κι όταν οι μαθητές διαπιστώσουν πως ο καθηγητής κατεβαίνει από το βάθρο του καθηγητή, όταν αισθανθούν πως ο καθηγητής γίνεται δάσκαλος και ο δάσκαλος γίνεται παιδί και γίνεται ένα μαζί τους, τότε θα τον ανεβάσουν στο μόνο αληθινό βάθρο. Εκείνο της καρδιάς τους.

Ποιά είναι, λοιπόν, η θέση της Θεολογίας στο σύγχρονο κόσμο; Άκρως ενδιαφέρουσα σε τούτη την προοπτική είναι η θεώρηση του Νίκου Ματσούκα, ο οποίος δεν παραλείπει να κάνει αναφορά στο «ιερό δικαίωμα όλων στην παιδεία»,<sup>42</sup> και συνεχίζοντας εξομιλογείται ότι: «Ξέρω πως τούτο δεν είναι αρεστό στους λαϊκιστές και δημαγωγούς και ίσως επικριθώ σφόδρα, καταπώς και ο Νίκος Καζαντζάκης».<sup>43</sup> Πιο συγκεκριμένα, ο μεγάλος δογματολόγος τονίζει πως, «Κατασταλαγμένη πεποίθησή μου είναι πως όλοι οι άνθρωποι έχουν χαρίσματα. Και ο στόχος κάθε εκπαίδευσης είναι η άνετη αυτή ανάπτυξη της ποικιλίας των χαρισμάτων. Σε τούτο το σημείο μεγάλη μπορεί να είναι η συμβολή της ορθόδοξης θεολογίας, που η ποικιλία των χαρισμάτων είναι το πεντόσταγμα της διδασκαλίας της».<sup>44</sup> Παρά, λοιπόν, την απαξίωση που γνωρίζουν στις ημέρες μας οι ανθρωπιστικές επιστήμες —κατ' επέκτασιν και η επιστήμη της Θεολογίας—, η αξία τους είναι και θα είναι πάντοτε ανεκτίμητη για τη διάπλαση του ψυχισμού του παιδιού. «Επομένως η ανθρωπιστική Παιδεία, σ' όλες τις βαθμίδες, πρέπει να στηρίζεται σε εκλεκτά πολιτιστικά μνημεία, κυρίως σε κείμενα φιλολογικών αριστουργημάτων της δικής μας κληρονομιάς και του ευρύτερου πολιτισμού. Σε τούτα τα μνημεία υπάγονται και

<sup>42</sup> Νίκος Ματσούκας, *Πολιτισμός αύρας λεπτής*, Το Παλίμψητον, Θεσσαλονίκη 2000, σ. 272.

<sup>43</sup> Ό.π., σ. 273.

<sup>44</sup> Ό.π.

τα οποία θεολογικά μορφωτικά αγαθά, που πρέπει να αποτελέσουν τη βάση των θρησκευτικών μαθημάτων».<sup>45</sup>

Όμως για κάποιους η Θεολογία είναι άνυδρη γη, αποκομμένη από το σύγχρονο άνθρωπο και τις ανάγκες του, ένα μέγεθος ηθικιστικό που δεν έχει καμία σχέση με την Τέχνη και τον πολιτισμό. Όπως ήταν αναμενόμενο,

Ενοχλήθηκαν [...] ευσεβείς τινες εν Ελλάδι από την είδηση που δημοσίευσε σήμερα η εφημερίδα *Φιλελεύθερος* της Κύπρου (σελ. 28) ότι από τον Σεπτέμβριο στην Γ' Λυκείου «ο εκπαιδευτικός θα μπορεί να χρησιμοποιεί και άλλα μέσα εκτός από το βιβλίο των Θρησκευτικών. Σημειώνει ενδεικτικά (ο καθηγητής Σταύρος Φωτίου) ότι μπορεί να βάλει στους μαθητές να ακούσουν το τραγούδι “Ο εφιάλτης της Περσεφόνης” σε μουσική Μάνου Χατζιδάκι και στίχους Νίκου Γκάτσου, που χαρακτηρίστηκε ως ένα από τα πιο οικολογικά τραγούδια που γράφτηκαν ποτέ...». Καταλαβαίνετε, αγαπητοί συνοδίτες, τί πρόκληση είναι αυτή για όσους θεωρούν ότι το μάθημα των θρησκευτικών στην μέση εκπαίδευσης πρέπει να έχει αυστηρά κατηχητικό χαρακτήρα. Σκάνδαλο! Με το θέμα θα ασχοληθώ εκτενώς, αλλ' επί του παρόντος σας γνωστοποιώ ότι ο Μάνος Χατζιδάκις αποτελεί εξεταστέα ύλη για τους φοιτητές του καθηγητή της Δογματικής στην Θεολογική Σχολή του Α.Π.Θ. Χρυσόστομου Σταμούλη.<sup>46</sup>

Και καταλήγοντας ο Παναγιώτης Ανδριόπουλος τονίζει: «Ο Χρυσόστομος Σταμούλης στον δρόμο που χάραξε ο μεγάλος Νίκος Ματσούκας! Του διαλόγου της Θεολογίας με το σήμερα και τον πολιτισμό του».<sup>47</sup>

Ο πολιτισμός της Σάρκωσης, λοιπόν, μπορεί κι έχει τη δύναμη να οδηγήσει τον άνθρωπο στη δική του αυτογνωσία, μα κυρίως στη συνάντηση με τον άλλον οπότε,

Μια τέτοια θεώρηση της Παιδείας επέτρεψε στον αείμνηστο Ματσούκα να υποστηρίξει με έμφαση πως το μάθημα των θρησκευτικών, απαλλαγμένο από ακραίους ιδεολογικούς διαποτισμούς και ενταγμένο στα πλαίσια ενός ανοιχτού σχολείου, πρέπει να αποδεσμευτεί από οποιεσδήποτε ηθικιστικές, κατηχητικές και ομολογιακές εξαρτήσεις και να καταστεί

<sup>45</sup> Ο.π., σ. 268. Βλ. σχετικά, του ιδίου, *Θεολογική θεώρηση των σκοπών των θρησκευτικού μαθήματος, Μυστήριον επί των ιερώς κεκοιμημένων και άλλα μελετήματα*, Παναγιώτης Πουρναράς, Θεσσαλονίκη 1992, σ. 104-124.

<sup>46</sup> Παναγιώτης Ανδριόπουλος, «Ο Μάνος Χατζιδάκις και το μάθημα των θρησκευτικών του», Αναδ. από την *Ιδιωτική Οδό. Αντίδοσις*, 12 Ιουν. 2010, στο:

<https://antidosis.wordpress.com/2011/11/05/%CE%BF-%CE%BC%CE%B1%CE%BD%CE%BF%CF%83-%CF%87%CE%B1%CF%84%CE%B6%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CE%9%CF%83-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%C E%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CF%89%CE%BD-%CE%B8%CF%81/> [πρόσβ.: 1 Δεκεμβρ. 2014].

<sup>47</sup> Ο.π.

μάθημα πολιτισμού με περιεχόμενο απόλυτα γνωσιολογικό, εντός του οποίου πρωτεύουσα θέση θα έχουν η Βίβλος, τα πατερικά κείμενα, τα λειτουργικά κείμενα, όλα τα μνημεία της τέχνης και η εκκλησιαστική ιστορία, που αποκαλύπτουν το πρόσωπο του Χριστού, που δεν μπορεί, κατά Ματσούκα, παρά να αποτελεί το κέντρο του θρησκευτικού μαθήματος. Φυσικά, όπως τονίζει ο δογματολόγος της Θεσσαλονίκης, σε μια τέτοια συνάφεια απαραίτητη είναι και η προσφορά θρησκειολογικών γνώσεων, η οποία λευτερωμένη από οποιαδήποτε απολογητική διάθεση θα στοχεύει στη διεύρυνση των επιστημονικών οριζόντων του μαθητή και στη λειτουργική ανάδειξη της διαφορετικότητας.<sup>48</sup>

Στην ίδια προοπτική, η ίδρυση Κατεύθυνσης Ισλαμικών Σπουδών στο Τμήμα Θεολογίας του Α.Π.Θ. ήταν αναμενόμενο να προκαλέσει έντονες αντιδράσεις, προερχόμενες από όλους εκείνους που συγχέουν την Επιστήμη με την ομολογία πίστεως και βλέπουν παντού εχθρούς και θεωρίες συνωμοσίας. Η Θεολογία, όμως, περικλείει μέσα της τον κόσμο ολάκερο, αλλά και ανοίγεται προς αυτόν:

Και μια διευκρίνιση-προσθήκη. Έχω την αίσθηση πως η πολιτιστική κατανόηση του μαθήματος και η σύνδεση του με τον ελληνορθόδοξο πολιτισμό δεν θα το καταστήσει, με άλλα λόγια δεν θα το υποβαθμίσει σε ένα συστατικό στοιχείο της ελληνικότητας, που θα το απομακρύνει συνακόλουθα από τη θέση του στον πολιτισμό της σάρκωσης που υπερβαίνει κάθε εθνικό και κρατικό περιορισμό και αποκαλύπτει την οικουμενικότητα του Χριστού, συνεπώς και του μαθήματος των Θρησκευτικών που στο κέντρο του έχει την Ορθόδοξη παράδοση. Δεν πρέπει να εξαντλήσει το μάθημα το περιεχόμενό του στα όρια ενός κάποιου συγκεκριμένου πολιτισμού. Θα πρέπει πάση θυσία να αποφευχθεί η αμαρτία του αυτοεγκλωβισμού. Αμαρτία αντίστοιχη με αυτή του άσαρκου διεθνισμού.<sup>49</sup>

Ο Καζαντζάκης, όντας μπροστά από την εποχή του συνήθιζε να λέει: «Γράφω για τους μελλούμενους νέους!».<sup>50</sup> Ήξερε καλά πως η διαχρονική του σκέψη μόνο μέσα στις νεανικές καρδιές μπορεί να βρει τη δικαίωση. Μια σκέψη στενά συνδεδεμένη με την ιδιαίτερη παράδοση του τόπου του, αλλά και προέκταση αυτής. Η θεολογία της

<sup>48</sup> Χρυσόστομος Σταμούλης, «Το μάθημα των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Αντίδοσις*, 5 Νοεμβρ. 2012, στο:

<https://antidosis.wordpress.com/2012/11/05/%CF%87%CF%81%CF%85%CF%83%CF%8C%CF%83%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B1-%CF%83%CF%84%CE%B1%CE%BC%CE%BF%CF%8D%CE%BB%CE%B7%CF%82-%CF%84%CE%BF-%CE%BC%CE%AC%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%84%CF%89/> [πρόσβ.: 1 Δεκεμβρ. 2014]. Βλ. σχετικά, Ματσούκας, *Θεολογική θεώρηση των σκοπών του θρησκευτικού μαθήματος*, σ. 112-122.

<sup>49</sup> Σταμούλης, «Το μάθημα των θρησκευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση».— Για το θέμα του πολιτισμού της σάρκωσης, βλ. του ιδίου, *Έρως και θάνατος*. Πρβλ. του ιδίου, «Το μάθημα των Θρησκευτικών σε Ελλάδα και Ευρώπη: Διαπιστώσεις-Προοπτικές», εισήγηση στην Επιστημονική Ημερίδα διοργάνωσε η Ι. Μ. Νεαπόλεως και Σταυρουπόλεως, στη Νεάπολη στις 12 Φεβρ. 2009.

<sup>50</sup> Ελένη Καζαντζάκη, «Γράφω για τους μελλούμενους νέους», *Συνέντευξη* στην Έλγκα Νταϊφά, εφημ. *Ελευθεροτυπία* (21 Φεβρουαρίου 2004).

Ορθόδοξης Ανατολής συναντάται παντού στο έργο του, αφού εκείνη εκφράζει την ιδιαίτερη ψυχοσύνθεσή του.<sup>51</sup> Μια ψυχοσύνθεση ανυπότακτη καθώς, «Όταν συλλογίζουμαι μὲ τί θροφὴ τόσα χρόνια μὲ τάιζαν τὰ βιβλία κι οι δασκάλοι, γιὰ νὰ χορτάσουν μιὰ λιμασμένη ψυχή, καὶ τί λιονταρίσιο μυαλὸ γιὰ θροφὴ μὲ τάισε ὁ Ζορμπᾶς σὲ λίγους μῆνες, δύσκολα μπορῶ νὰ βαστάξω τὴν πίκρα μου καὶ τὴν ἀγανάχτηση».<sup>52</sup> Ανυπότακτη, λοιπόν, η ψυχή του νέου, δε βολεύεται σε παρηγοριές και στείρες συνθηματολογίες, αλλά παλεύει να κατανοήσει και να κατακτήσει τον κόσμο. Πάντα «Στὴν ἀντάρτισσα καρδιὰ τῆς νιότης, ποὺ ὅλα τὰ παλιὰ θέλει νὰ τὰ συντρίψει, ν’ ἀνανεώσει τὸν κόσμο, ὁ νηφάλιος ἐτοῦτος μαρμαρωμένος Λόγος δὲν ἄρεσε· περίσσια φρόνιμος γέρος ἦταν, κι ἡ συμβουλή του περίσσια ἥθελε νὰ χαλινώσει τὴ φόρα τῆς καρδιᾶς».<sup>53</sup> Μονάχα μια αντάρτισσα καρδιά μπορεί να σταθεί σε καιρούς χαλεπούς, μονάχα ελεύθεροι και ανυπότακτοι ἀνθρωποι ἔχουν τη δύναμη να κάνουν την ανατροπή, να κάνουν την «έκ-πληξη», να γκρεμίσουν τον παλιό κόσμο, για να χτίσουν το νέο. Να, λοιπόν, που το παρόν του μέλλοντός μας, δηλαδή η ουσιαστική βίωση του παρόντος με μια ταυτόχρονη προοπτική του μέλλοντος αιώνος, δεν αποτελεί πλέον ουτοπία. Είναι η βίωση της Βασιλείας των Ουρανών στο εδώ και τώρα. Κι έτσι η Βασιλεία των Ουρανών γίνεται ζώσα πραγματικότητα, μεταμορφώνοντας τον ἀνθρωπο οντολογικά, παύοντας να είναι μια αφηρημένη ιδέα με αμφίβολες μεταφυσικές προεκτάσεις.

Η παιδεία σε τούτη την κατεύθυνση αποτελεί τη μόνη αληθινή ελπίδα για την πολυπόθητη αλλαγή, για την επανεύρεση της χαμένης μας αυτοσυνειδησίας, για τη δημιουργία ενός κόσμου αληθινά ανθρώπινου, στον οποίο θα παρέχονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους ανθρώπους. Και ο Καζαντζάκης μαρτυρά παντού και πάντα τη γύρω και την εντός μας ομορφιά: «Η Ανάσταση συμβολίζεται στο έργο του Καζαντζάκη —συν τοις ἄλλοις— με τα χελιδόνια τους προπομπούς της Ἀνοιξης, τους φτερωτούς μανταφόρους της ζωής, ἄλλωστε Ἀνοιξη της ύπαρξης δεν είναι και η Ανάσταση».<sup>54</sup> Και ξέρει καλά, πως μόνο μέσα από τον υπεράνθρωπο αγώνα ο ἀνθρωπος μπορεί να ξαναβρεί τη χαμένη του ανθρωπιά και το αληθινό νόημα της ζωής. Μιας ζωής που δεν θα έχει ανάγκη ἄλλο πια από οξείες και περισπωμένες και γραμματικούς τύπους και κανόνες, αλλά που θα λαχταρά ν’ ανοίγει πάντα το

<sup>51</sup> Βλ. Χατζηαποστόλου, *To πρόσωπο του Χριστού*, passim.

<sup>52</sup> Καζαντζάκης, *Ἀναφορὰ στὸν Γκρέκο*, σ. 442.

<sup>53</sup> Ο.π., σ. 138.

<sup>54</sup> Χατζηαποστόλου, *To πρόσωπο του Χριστού*, σ. 193-194.

παράθυρο και ν' ακούει το γλυκό κελάηδημα του πουλιού, ν' ανοίγει την καρδιά της και να μπαίνει μέσα πάνοπλη η Άνοιξη.



55

Εικ. 1: Ο Ν. Καζαντζάκης αναλογίζεται τα ταξίδια του σε ολόκληρο τον κόσμο. Με τα Τρικάκια του Ανωγειανού Δημοτικού Σχολείου Κρήτης

<sup>55</sup> Φωτογραφία και περιγραφή Δρ Νίκος Μαθιουκάκης (Διδάκτωρ φιλολογία, Επιστημονικός σύμβουλος εκδόσεων Καζαντζάκη και Πρόεδρος Ελληνικού Τμήματος Δ.Ε.Φ.Ν.Κ.)

*Rastko Jovic\**

## COUNTER-CULTURAL CHRISTIANITY: HOPE FOR AN ALTERNATIVE

*Abstract:* In today's world Orthodox theology has been challenged by new dimensions of life. The Church that has been under attack for many centuries by various oppressors that wanted to overtake Her voice developed an exit strategy. That strategy that helped the Church and its theology to survive has been "spiritualization" of the world's troubles. But the process of spiritualization engulfed some theological disciplines in order to make them relevant only for individual believers, but not for the society at large. This paper discusses the role of the theology in the modern world in its search for alternatives to the prevailing culture.

*Keywords:* "Spiritualization"; Theology; Gospel culture; Freedom; Alternative culture;  
Education

"For a Christian there is no higher authority than God [...] yes, but only in the realm of the soul and spirit, but not in the material sphere, there is a complete sovereignty of the state, responsible before God".<sup>1</sup> This was the conclusion of the Orthodox delegates during the Conference in Moscow in 1948. The statement has been brought up probably under the heavy pressure of the Soviet Communist state at those days. This credo helped the Church's survival in the hostile cultural setting. Even though this statement seems like the Church's retreat from the public space, not many are ready to notice in this statement an actual counter-cultural activity on the part of the Church.

The communist society proclaimed a Heaven on Earth where all social and economic values will be improved and that is the credo of communism. The history is

---

\* PhD in Theology, Assistant Professor University of Belgrade.

<sup>1</sup> Georges Florovsky, *Collected Works*, 14 vol., Nordland Publishing Company and Büchervertriebsanstalt, Vaduz and Belmont 1972-1979 and 1987-1989, v. II: *Christianity and Culture*, p. 141.

nearing to an end where communism will prevail and classless society will appear. In this enigmatic document, it has been suggested that social improvements and economic security are some kind of danger for Christians because in such a world “would there be any room for the sacrificial love, which is commanded by Christ”?<sup>2</sup> Suddenly in this document, written in the zenith of the Soviet power (1948), the Church declares that all of these communist ideological points are wrong from the Christian point of view. According to the document social improvements constitute a danger for Christian life. Even though this document has been written in order to passivize Church, it seems that through this sentence, the Church declared a counter-cultural activity towards the Soviet Union and socialist culture. Sometimes even obvious things are not so obvious and the writers of the document should be praised for their masterfully guided criticism of the society under the pretext of the support of the Church’s political and cultural retreat into private space.

Hostility of the modern world towards the Church is not physical anymore. In most Orthodox countries, priests and believers are not persecuted on the count of their faith. Dangerous attacks now come from other positions. In a new globalized world there is a tendency towards two forms of existence: globalism of power through a “world-state” or extreme particularism. The tendency of locating a center that provides unity and power over a periphery of the world is an old method in the history of civilization, which is present in neo-colonial undercurrents of globalization.<sup>3</sup> Proponents of this kind of globalization believe that every particularity (uniqueness) is actually a threat to the creation of a “world state”. Globalization increases the relativism of common and personal identities, which give the particular community and persons the meaning of their existence.<sup>4</sup> In contrast, we have extreme pluralism and multiculturalism that divides the human community fanatically defending the particularity that does not tolerate diversity.<sup>5</sup> People and their communities in an

---

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Christopher Duraisingh, “Christian Mission in a Pluralistic World”, in: Emmanuel Clapsis (ed.), *The Orthodox Churches in a Pluralistic World: An Ecumenical Conversation*, WCC Publications/Holy Cross Orthodox Press, Brookline–Geneva 2004, p. 207-218, p. 211.

<sup>4</sup> Emmanuel Clapsis, “The Challenge of a Global World”, in: Clapsis (ed.), *The Orthodox Churches in a Pluralistic World*, p. 47-66, p. 51.

<sup>5</sup> Joseph Ratzinger (Cardinal), *Truth and Tolerance: Christian Belief and World Religions*, Ignatius Press, San Francisco 2004, p. 81.

extreme form of pluralism become blocks that never become one, but coexist next to each other without any hope that they will ever build something together. This kind of multiculturalism leads to ghettoization and more conflicts in society, denying the unity of humanity and the dynamics of history. We find ourselves faced with a choice to destroy particular identity for the sake of a “global” one, or annulment of the world community for the sake of “particularity”. In such a difficult situation and challenges, it is much easier to leave the battle and confine theology into a spiritual ghetto accepting that we are just one block in the building of the global society. Theology needs to be the mediator between faith and culture, assisting the Church in critically assessing the whole process of the conversation between the Christian Gospel and culture.<sup>6</sup>

### *1. Gospel Culture*

Far too often, the New Testament has been read through the lenses of a spiritual world and spirituality only. The New Testament has been devalued and ripped off of its social and cultural meaning and implications that should resonate in the world. Through this kind of exegesis we came to a dead end, i.e. to some kind of Christianity that has been “spiritual” in every aspect of that word. And when we say “spiritual”, primarily we talk about disinterest to connect *the life of the world with the life of the Word* (Son of God). Christ came to the world to save it in all of its aspects. In today’s globalized world we can better understand how the world is intertwined and perplexed with many fabrics of life. To save the world does not mean to save only one layer or level of that life, but to interfere with many areas of life in order to improve it. For centuries it seems that many Christians looked at the world as a material and spiritual reality. Material reality concerns politics and economy while theology and the New Testament specifically describe spiritual reality that do not interfere in this material aspect. In that sense, Orthodoxy found itself confined to spirituality. The material world is necessary but only in a sense to be abandoned forever in favor of a spiritual one. To comprehend spirituality as an abandonment of the material world did injustice to this term that became exclusive. Spirituality meant escapism from the material

---

<sup>6</sup> Emmanuel Clapsis, “Towards an Orthodox Theology of Culture” [Unpublished paper].

world. Even today when we mention the term “spirituality”, people usually believe that they should abandon this world. In this paper I try not to understand spirituality and material world as two opposite realities. Through the reading of the New Testament, we can become witnesses of what spirituality really is. Authentic understanding of spirituality will give us a glimpse of which way early Christianity influenced the culture around it. To show all of these aspects we will discuss a small passage from the *Epistle of Apostle Paul to Philemon*.

## 2. Greco-Roman Cultural Setting: *Philemon*

It is generally agreed that “culture” refers to the totality of layers of society including arts, beliefs, symbols, institutions, and all other products of human work and thought. Through culture, community and people interpret and construct their own world.<sup>7</sup> In this paper I’ll try to be more general, giving “culture” a meaning of the prevailing culture of capitalism that continually drives all other aspects of culture into one direction. In other words, it looks like the modern culture has been drawn by free market ideology, i.e. forces of supply and demand. Therefore, we will take a look at the *Epistle to Philemon* from this wide perspective in order to show how the relationship with culture was understood by Apostle Paul.

The *Epistle to Philemon* could be omitted if it was just a matter of one personal letter that Paul sent to his friend Philemon. The introduction of this letter does not allow us to omit it for a particular reason: it is a “personal, but not a private”<sup>8</sup> document. The problem discussed in the letter concerns the whole of the church and consequently society as a whole. The letter is not going to be read personally by Philemon in his private household, but will be read to the Church in his house, i.e. when the congregation gathers for worship. What was the purpose of Paul’s appeal? We accept beyond dispute that the slave Onesimus had some problems with his lord

---

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Marcus J. Borg and John Dominic Crossan, *The First Paul: Reclaiming the Radical Visionary Behind the Church’s Conservative Icon*, HarperCollins, New York 2010, p. 42.

Philemon<sup>9</sup> and fled to Paul *as a friend*. A question that has been posed is: what did Paul want to do with Onesimus?

At first sight, the Apostle follows Roman culture and returns Onesimus back to Philemon. In such a way the Apostle obeyed the prevailing culture, but he also showed his respect to Philemon. Philemon's position as the master of household and host of the church has been accepted but "he is supposed to act according to the brotherhood nature of the Christian fellowship".<sup>10</sup> Paul could have sent the Christian slave back to his Christian owner with admonitions for each. He could have answered like in *Colossians* 4:1, "Οἱ κύριοι, τὸ δίκαιον καὶ τὴν ἴσοτητα τοῖς δούλοις παρέχεσθε, εἰδότες ὅτι καὶ ὑμεῖς ἔχετε κύριον ἐν οὐρανῷ".<sup>11</sup> Or he could have requested that Onesimus remains his slave, at his own service. He could ask for the freedom for Onesimus. But, Paul does something else. He sends Onesimus back to Philemon so that Philemon can free him *voluntarily, out of Christian love* deriving from his Christian baptismal commitment. Paul goes much further here implying that they are *brothers*.

At the moment in which Onesimus became a Christian we have a problem: can Christian slaveholder have a Christian slave? The cultural and religious setting does not represent different realities in Paul's view. Culture should follow a new reality that is expressed in worship. "*Christians cannot be equal and unequal to one another in Christ*".<sup>12</sup> For that reason, the Apostle makes a radical move. He sends back Onesimus, following the Roman custom, but at the same time asks from Philemon to accept him not as a one slaveholder, but as a *brother*. In *Philemon* 1:10 Paul says: "παρακαλῶ σε περὶ τοῦ ἐμοῦ τέκνου, ὃν ἐγέννησα ἐν τοῖς δεσμοῖς, Ὄνήσιμον".<sup>13</sup> In this play of words, Paul produces a new kinship. Onesimus and Philemon are

<sup>9</sup> We have completely different approaches to Philemon and Onesimus in: John Knox, *Philemon Among the Letters of Paul: A New View of Its Place and Importance*, The University of Chicago Press, Chicago 1935, *passim* and in: Sara C. Winter, "Paul's Letter to Philemon", *New Testament Studies* 33/1, (1987), p. 1-15.

<sup>10</sup> Karl Olav Sandnes, "Equality within Patriarchal Structures: Some New Testament Perspectives on the Christian Fellowship as a brother- or sisterhood and a Family", in: Halvor Moxnes (ed.), *Constructing Early Christian Families—Family as social reality and metaphor*, Routledge, New York and London 1997, p. 150-165, p. 158.

<sup>11</sup> *Colossians* 4:1.

<sup>12</sup> Borg and Crossan, *The First Paul*, p. 112.

<sup>13</sup> *Philemon* 1:10.

brothers, and suddenly Paul emerges as *Pater familias*.<sup>14</sup> Using extensively classical rhetoric to persuade his listeners,<sup>15</sup> Paul really turns upside down all realities of the world.<sup>16</sup> Again we see the brilliance of the Apostle who uses the classical culture of his own time (rhetoric) to produce a new value (freedom for the slave) in the new Christian culture.

Throughout the Greco-Roman world, slaves were always perceived as potential threats to harmony in a household and in society. Every *pater familias* (master) who wants to keep good order in his household needed to uphold good management of his slaves. The management of household slaves was a basic element of home economics.<sup>17</sup> Acting in a radically new way, Apostle Paul threatens the power of Philemon and the well-established order of the household and his action “is significantly counter-cultural”.<sup>18</sup>

The Apostle goes even further and in *Philemon* 1:15-16 he concludes: “Τάχα γὰρ διὰ τοῦτο ἐχωρίσθη πρὸς ὅραν, ἵνα αἰώνιον αὐτὸν ἀπέχῃς, οὐκέτι ως δοῦλον ἀλλ’ ὑπὲρ δοῦλον, ἀδελφὸν ἀγαπητόν, μάλιστα ἐμοί, πόσῳ δὲ μᾶλλον σοὶ καὶ ἐν σαρκὶ καὶ ἐν κυρίῳ”.<sup>19</sup> Philemon is called to receive Onesimus forever (“αἰώνιον”), but not as a slave or in any other condition, but as “ἀδελφὸν ἀγαπητόν”. The term *eternal* probably aims to intensify the change that Christianity brings in comparison with some pagan festivals where at least for one day slaves and masters reversed their roles.<sup>20</sup> In the end, the eternal change of Onesimus’ status in Philemon’s household has been sealed with the language of brotherhood. Philemon and Onesimus have been

<sup>14</sup> Chris Frilingos, “‘For My Child, Onesimus’: Paul and Domestic Power in *Philemon*”, *Journal of Biblical Literature* 119/1 (2000), p. 91-104, p. 101.

<sup>15</sup> Dean R. Anderson, *Ancient Rhetorical Theory and Paul*, Peeters, Leuven 1999, passim.

<sup>16</sup> *Acts* 17: 6.

<sup>17</sup> Jennifer A. Glancy, *Slavery in Early Christianity*, Oxford University Press, Oxford 2002, p. 147.

<sup>18</sup> Andrew D. Clarke, *Serve the Community of the Church*, William B. Eerdmans Publishing Company, Grand Rapids, Michigan and Cambridge 2000, p. 205.

<sup>19</sup> *Philemon* 1:15-16.

<sup>20</sup> Some *Mystery cults* in Roman Empire had an egalitarian spirit. As long as those cults kept their low profile they could live safely. However if they attacked values of society they would be destroyed by the government. The difference between Eucharist and mystery cults in their egalitarian sense was frequency. Eleusinian mysteries (slaves were included in this cult), for example, were performed only once per year (Lynn R. Lidonnici, “Women’s Religions and Religious Lives in the Greco-Roman City”, in the book: Ross Shepard Kraemer and Mary Rose D’Angelo (ed.), *Women and Christian Origins*, Oxford University Press, Oxford 1999, p. 80-102, p. 90-92).

sealed in the language of fictive kinship, just as Paul concludes his relationship with Philemon (*Philemon* 1:20: “ναὶ ἀδελφέ”).<sup>21</sup> In addition, following the rules of the household in which slaves could not eat with their masters, the Eucharist would be confined by this rule. With the social liberation that apostle Paul asks for Onesimus, he liberates the Eucharistic setting and sets the Church free from the cultural submission to the prevailing culture. Social liberation in this case gives rise to Eucharistic inclusiveness and counter-cultural significance. The invisible borders of the household that separate the worldviews of those who were born free and the slaves, patrons and clients, fathers and their *familia* would not apply in the context of the Eucharistic meal. The strategy of Apostle Paul has been to infiltrate the household with this new spirit of Christian liberty. In his opinion, this new ethos should inflame the whole fabric of society and culture.

Verse 1:16 in *Philemon* is one of the most important in this matter which rejects the only “spiritual understanding of Apostle’s words”, “Τάχα γὰρ διὰ τοῦτο ἐχωρίσθη πρὸς ὅραν, ἵνα αἰώνιον αὐτὸν ἀπέχῃς, οὐκέτι ως δοῦλον ἀλλ’ ὑπὲρ δοῦλον, ἀδελφὸν ἀγαπητόν, μάλιστα ἐμοί, πόσῳ δὲ μᾶλλον σοὶ καὶ ἐν σαρκὶ καὶ ἐν κυρίῳ”.<sup>22</sup> The phrase “ἐν σαρκὶ” means “in body”, “σὰρξ” has been used to describe the physical side of human beings as they are driven by purely human concerns and interests.<sup>23</sup> In other words, using this phrase Apostle Paul called the whole human being in totality to freedom. This is an external call to freedom and not only an internal one in Christ; that is, it is a call to freedom socially as well as ecclesiastically, “as a human being as well as a Christian”.<sup>24</sup> Onesimus’ freedom needs to be expressed practically in the household setting and not only spiritually. According to the Stoics, the achievement of the freedom of the Spirit was independent of one’s worldly status, that is, free persons could be enslaved to their desires, and slaves could obtain spiritual freedom.<sup>25</sup> In this letter the idea of spiritual freedom which is more important than physical has been

---

<sup>21</sup> *Philemon* 1:20.

<sup>22</sup> Ibid, 1:16.

<sup>23</sup> Gerald F. Hawthorne, Ralph P. Martin and Daniel G. Reid (eds.), *Dictionary of Paul and His Letters*, InterVarsity Press, Downer’s Grove, IL<sup>2</sup>1998, p. 72.

<sup>24</sup> Elizabeth S. Fiorenza, *In Memory of Her: A Feminist Theological Reconstruction of Christian Origins*, SCM Press, London 1983, p. 215.

<sup>25</sup> Peter Garnsey, *Ideas of Slavery from Aristotle to Augustine*, Cambridge University Press, Cambridge 1996, p. 136.

contested by Apostle Paul. Far from proclaiming general abolition of slavery, Paul struggled against passive and mere cultic understanding of Christianity in which everything would be the same as it is in society except the concept of “spiritual freedom.” Such a concept would only neutralize and anesthetize the Christian message leaving it without fertile social implications in the Greco-Roman culture. Distancing himself from the Stoic concept of spiritual freedom, Paul struggled for Christians to be equal to one another “inside and outside —in the assembly and out in society”.<sup>26</sup>

### 3. *Invasion of Time*

The Epistle represents a “limited revolution” which safeguards the Church from persecution. The new mentality that Paul wanted to develop within the community life first needed to be implemented in the context of the Lord’s Supper. After that, all of those gathered around the Eucharistic gifts are called to witness this new ethos in society. This strategy that has been employed by Paul safeguarded the Church from imminent destruction, otherwise the Church would be endangered immediately if Apostle Paul started some kind of public social revolution. Rather, he concentrated on the main cells of the society —the household. This method is exactly what we can define as a “limited revolution”. However, the revolution of Apostle Paul could not be possible without a completely new invasion in the space of Greco-Roman culture. “For the ancient Greek Philosophers, Time was just “a movable image of eternity”, i.e. a cyclical and recurrent motion, which had to return upon itself, without ever moving “forward”, as no “forward-motion” is possible on the circle”.<sup>27</sup> In such circumstances, imagining the liberation of slaves would be impossible. The “limited revolution” of Apostle Paul was made possible due to the linear concept of time. In comparison to the circular understanding of time, Paul introduces something qualitatively new, posing a challenge to his culture, invading it with a new concept that brought new possibilities, changes, challenges and opened up new horizons. That is why Apostle Paul invites Christians to participate in the long process of changing

---

<sup>26</sup> Borg and Crossan, *The First Paul*, p. 112.

<sup>27</sup> Florovsky, *Christianity and Culture*, p. 25-26.

the culture of his era. He does not create a new ideology but wants to ground everything upon the love that the Eucharistic sharing expresses. In his conclusion of the Letter, he puts his confidence in Philemon's love: out of love he will do even more than Paul requests from him: “Πεποιθὼς τῇ ὑπακοῇ σου ἔγραψά σοι, εἰδὼς ὅτι καὶ ὑπὲρ ἀλέγω ποιήσεις”<sup>28</sup> This is a completely new value given by Apostle Paul; the “limited revolution” should be empowered by love and not fear or hatred towards the prevailing culture.<sup>29</sup> We do not know for sure what happens to Onesimus in the end,<sup>30</sup> but we do know the intention of Apostle Paul. Participation in worship (the Eucharistic gathering) needs to change the regular everyday habits in ancient culture in order to cultivate a new ethos among believers. The new ethos that was carefully cultivated by Apostle Paul offered an alternative to the cultural setting in which Christians lived. The “limited revolution” of Paul presented an alternative to the world as a foretaste of the eschatological hope, hope that needs to be expressed in the constraints of history through a new set of relationships. In the words of Gustavo Gutierrez, “The hope which overcomes death must be rooted in the heart of historical praxis; if this hope doesn't take shape in the present to lead it forward, it will be only an evasion, a futuristic illusion”.<sup>31</sup>

#### *4. Contemporary Implications*

Apostolic faith challenged the construct of ancient society by proclaiming the new *eon* that came after Christ's Resurrection. Christ has become Κύριος, a title that has been used for Roman Emperors. According to this practice Christianity challenged society in general and the Emperor himself.<sup>32</sup> We should not be surprised that Early Christianity advocated the freedom of slaves, the emancipation of women, the

---

<sup>28</sup> *Philemon* 1:21.

<sup>29</sup> Most of revolutions develop as a result of hatred towards prevailing culture, one of the best examples can surely be the October Revolution in 1917 in Russia. On the contrary, the Church transforms culture, it does not attack culture. It transforms it from within.

<sup>30</sup> According to the tradition, Onesimus became ordained into clergy which is testified in the *Apostolic canons*, *Canon 82*: “We do not permit house servants to be ordained to the clergy without the consent of their masters, to the sorrow of the masters owning them. For such a thing causes an upheaval in the households. But if any house servant should appear to be worthy to be ordained to any rank, as our own Onesimus did, and their masters are willing to permit it, and grant them their freedom (by liberating them from slavery), and allow them to leave home, let him be so ordained”.

<sup>31</sup> Gustavo Gutiérrez, *A Theology of Liberation*, Orbis books, New York 1992, p. 124.

<sup>32</sup> Borg and Crossan, *The First Paul*, p. 93-121.

equality of sexes, the eschatological rejection of any form of subordination and injustice, the rejection of the Emperor as God, the reevaluation of the patriarchal model of family, the denunciation of superstition and religion as such.<sup>33</sup> Christianity ingrained the spirit of the new *eon* into society that only much later came to some of these ideas working them out in practice. The church and its theology posed an alternative world to the prevailing culture giving the world a hope of another way of life. “The Apostolic faith, although it is always expressed and indigenized through particular cultural symbols, is transhistorical and transcultural in nature”.<sup>34</sup> This means that the totality of the Christian message cannot be confined by any culture and any history, i.e. Christianity has a message for every culture and every time. The good news of the Gospel needs to be relevant and to have “existential significance for all people, regardless of their historical contexts, once the faith has been inculcated”.<sup>35</sup>

Twenty five years ago, Francis Fukuyama wrote about the end of history. He claims that liberal democracy represents the last political system in the evolution of humankind. In that sense we touched the end of history, because no alternative can be offered. In 2014 he wrote an article concluding once more that liberal democracy is at the end of history: “Even as we raise questions about how soon everyone will get there, we should have no doubt as to what kind of society lies at the end of History”<sup>36</sup>. Fukuyama in a sense does not allow that the world has any better alternative than democracy and that is why we have reached the end. Today we are witnessing the long-term process of globalization, which leaves no alternative. “[T]here no longer remains any place of asylum [...]. The empire is everywhere. It has total power and it knows it [...]. The consciousness that an alternative exists is lost. It seems there are no longer alternatives”.<sup>37</sup>

---

<sup>33</sup> More on this: Παντελής Καλαϊτζίδης, *Ορθοδοξία και Νεωτερικότητα: Προλεγόμενα*, Ένδικτος Αθήνα 2007, p. 69-97.

<sup>34</sup> Clapsis, “Towards an Orthodox Theology of Culture”.

<sup>35</sup> Ibid.

<sup>36</sup> Francis Fukuyama, “At the ‘End of History’ Still Stands Democracy”, (2014), in: <http://online.wsj.com/articles/at-the-end-of-history-still-stands-democracy-1402080661> [Last visited: 22 Aug. 2014].

<sup>37</sup> Franz J. Hinkelammert, quotation in: Daniel Bell, *Liberation Theology After the End of History: The Refusal to Cease Suffering*, Routledge, London/New York 2001, p. 10.

Globalization, which is expressed through homogenization is a danger to society because it eliminates the possibility of alternatives and of criticism. This kind of globalization is called globalism. Globalization as the path to the world-state is the way of dissolution of collective identities, ethnicities or ideologies.<sup>38</sup> The diversity of the communities and their specificity have been replaced by the diversity of the individuals. Class conflicts and struggles are decomposed into one and only fight that has meaning —the unrestrained accumulation of capital, products, and experiences. The technological revolution in the ways of the supply of goods and ideas to the markets produced a whole new wave of market propaganda, which does not produce anything new that would change the substantive content of the world. The technical revolution serves to impose quite unexpected new needs of the human nature.<sup>39</sup> Liberal economy, when completely unrestrained, manages every segment of our life and results in the impoverishment of a growing number of people, the exhaustion of resources, and the detriment of the environment; animals are disappearing in the sea, the waters are polluted while new technologies make or encourage new diseases.<sup>40</sup> Globalism in its power that overtakes humanity, primarily through the ideas of democracy and free markets, slowly becomes a barrier to the development of alternatives, i.e. ideas about a different world. Overwhelmed with global ideas of sameness, the world has lost “another voice”, lost the dream of the possibility of creating a “different world”.<sup>41</sup> Even when sometimes we get the impression that something new has been created, which might be a source of hope, it is eventually proven to be nothing more than repetition of the old ideas.<sup>42</sup>

---

<sup>38</sup> Γιώργος Καραμπελιάς, «Ελλάδα και παγκοσμιοποίηση. Το τέλος μιας ιστορικής εποχής», στο: Παντελής Καλαϊτζίδης και Νίκος Ντόντος (επιμ.), *Ισλάμ και φονταμενταλισμός Ορθοδοξία και παγκοσμιοποίηση*, Ίνδικτος, Αθήνα<sup>2</sup>2006, σ. 81-106, σ. 82.

<sup>39</sup> Светомир Бојанић, *Тајна школе*, Одбор за верску наставу Архиепископије београдско-карловачке, Београд 2011, p. 118.

<sup>40</sup> Ulrich Duchrow and Franz J. Hinkelammert, *Property for People, Not for Profit: Alternatives to the global tyranny of capital*, Zed Books, London-New York 2004, p. 139.

<sup>41</sup> That is why it is said that this is the end of history. No one can imagine any other idea or ideology other than democracy and capitalism.

<sup>42</sup> Ε.Λ.Α.Μ. in Cyprus, Χρυσή Αυγή in Greece or Σύριζα. They offer an alternative through the old ideas, whether they're nationalist or socialist. In other words, they aren't ontological alternatives to the prevailing system as a whole.

5. *At the End: We Shall Dream Dreams*

*And it shall come to pass afterward,*

*that I will pour out my ruach upon all flesh;*

*your sons and your daughters shall prophesy,*

*your old men shall dream dreams,*

*and your young men shall see visions.*

*Even upon the menservants and maidservants*

*in those days I will pour out my ruach.*

*Joel 2:28-29*

Theology should not ignore the need to express and describe the vision of a different world, just like the Gospel did not in the example about Philemon which I discussed above. Christian theology is obliged to speak about “the world to come”.<sup>43</sup> The Kingdom of God will not be any form of state which sustains an entire apparatus of oppression, but it will be the *house of God*,<sup>44</sup> the house that we all build together regardless of the differences in faith. This vision shouldn’t be some kind of futuristic imagination but our legacy to this world, here and now. Joseph Brodsky said in his famous *Speech at the Stadium* something important for Christianity, “All the same, if we talk about beliefs, this (Christianity) seems to be the most tolerant; she deserves your consideration if only because that has spawned a society in which you have a right to question or deny it all value”.<sup>45</sup> Christian culture has brought about the option to criticize every culture and even to deny value to Christianity itself. Culture has not been denied or disdained but seized and “Christianized”. “It is the coming reign of

---

<sup>43</sup> *Hebrews 2:5.*

<sup>44</sup> Ανδρέας Ανδριανόπουλος, «Ανθρωπογεωγραφία, διαιρέσεις και θρησκευτικός φανατισμός στο σύγχρονο Ισλάμ», στο: Καλαϊτζίδης και Ντόντος (επιμ.), *Ισλάμ και φονταμενταλισμός*, σ. 43-58, σ. 52.

<sup>45</sup> Joseph Brodsky, “Speech at the Stadium”, (1988), in:  
[http://all-rss.com/item-433403-speech-at-the-stadium/#.U\\_YTVlbmHr8](http://all-rss.com/item-433403-speech-at-the-stadium/#.U_YTVlbmHr8) [Last visited: 21 Aug. 2014].

God that challenges all cultures to recognize their limitations and open themselves to the renewing Grace of God".<sup>46</sup>

Christian theology should remind us that the Holy Spirit acts in history. The world is not just a space where darkness rules by worldly powers without the active presence of the Spirit of God in it. "For God so loved the world, that He gave His only begotten Son, that whoever believes in Him should not perish, but have eternal life".<sup>47</sup> God never leaves his creature and creation, nor does He allow complete destruction, but through His love He continues to hold the world, and through the power of the Holy Spirit, He guides His creation to its final fulfillment.

Every new development in history is the unfolding of the future that God has prepared in His love for the world and at the same time contains elements of evil that leads the world to new forms of oppression, injustice, corruptibility and alienation. The intrinsically ambivalent nature of history does not allow either an outright endorsement or a rejection of the emerging historical and cultural realities.<sup>48</sup>

Restricting the Church and theology to the private sphere, which is the tendency of the modern world, is destroying the Church's identity. It is obvious that Orthodox theology provides a sufficient basis to enable us to have a certain critical attitude towards all the negative aspects of culture today. In that sense it is quite empowering to read about primitive Christianity and the reasons for their persecutions from a Jewish point of view:

The persecutions cannot be explained solely by reference to the peculiarities of Messianic beliefs of the Christians, since peculiarities of Messianic belief seem to have been matters of comparative indifference in the first century, *provided* they did not lead to peculiarities of practice. What we must find, therefore, is some peculiarity of primitive Christian practice sufficient to explain the persecution. This peculiarity, I argued, was Jesus'

---

<sup>46</sup> Clapsis, "Towards an Orthodox Theology of Culture".

<sup>47</sup> John 3:16.

<sup>48</sup> Emmanuel Clapsis, "The Holy Spirit in the World: The tension of the Particular with the Universal", *Current Dialogue* 52 (2012), p. 29-41, p. 29.

*teaching of freedom from the Law and the libertine consequences which he and his followers drew from it.*<sup>49</sup>

The libertine consequences presented an alternative world within the Greco-Roman and Jewish cultural environment. The good news of the Gospel did not come only as a spiritual handbook for our individual life in the world. Rather, the Gospel announced the new *eon* that opened-up the new world of alternatives. Christian eschatology has this open character that should not allow us simplifications of the world's existence which today's culture tends to suggest. An active partnership between state and religious denominations does not represent destruction of the secular principles of modernity. It represents an application "in a constructive manner, which is useful to the general social corpus; this means that it aims towards establishment of the common good and not *against* religion, but *together* with it".<sup>50</sup> But to offer an alternative to the world would be the best place to start with the renewal of the Church life itself. True to Her call the Church could offer a real alternative of the communal life to the individualistic culture of this world.

#### 6. *Instead of a Conclusion: The Importance of Education*

Would we be able to answer the difficult task of offering an alternative worldview? What do we need for this challenging quest? Early Christianity appreciated classical education, especially if we look at some important names like St. Basil the Great, Gregory the Theologian, St. John Chrysostomos, St. Justin Philosopher, Cyril and Methodius... the list is very long up to today. They studied classical sciences and acquired good education. If these Fathers had been alive today, they would have probably studied at Harvard, i.e. they would gain the best possible education of our time. Fathers anticipated that education would enable the dialogue with the world, demonstrating Christianity as a socially responsible religion, and not just a matter of individually held belief.

---

<sup>49</sup> Morton Smith and Gershom Scholem, *The Reason for the Persecution of Paul and the Obscurity of Acts*, Magnes, Jerusalem 1967, p. 262.

<sup>50</sup> Radu Preda, "Orthodox Social Theology as a Task for the Orthodox Engagement in Ecumenism", in: Pantelis Kalaitzidis, Thomas Fitzgerald, Cyril Hoyorun, et al (eds.), *Orthodox Handbook on Ecumenism: Resources for Theological Education*, Volos Academy Publications, WCC Publications, Regnum Books International, Volos, Geneva, Oxford 2014, p. 843-864, p. 846-847.

Today's modern universities had monastery schools as their forerunners and the founders of these schools were mostly members of the monastic orders of the Roman Catholic Church. Their goal was to promote learning and delivery of these values to other generations as a sacred obligation. Not long ago, Mount Athos, with its many libraries, had the same role in the East. Cyril and Methodius, having brought Christianity to the Slavs, brought education as well. In other words, the knowledge and the quest for knowledge are seen as God's gift to humans. The first Universities, which were founded in the early 11th century, developed out of monastery schools. The most famous centers of theology were at the Universities of Paris and Oxford, and everyone who wanted to be a theologian needed to spend a few years studying philosophy and other social sciences.<sup>51</sup> Thus, theology came as the fruit of general education, which was a prerequisite to practice it. Modern universities today were established by the Roman Catholic Church and some Protestant churches. Suffice is to say, Harvard, Yale, Princeton, Boston College, Notre Dame, the Universities which today represent high quality schools have been founded by churches or Christian communities.

This brief overview of the general Christian attitude towards education and learning as "a gift of God" was necessary in order for us to reject some miscomprehensions of Christianity. Obviously, a dialectic faith which opposes knowledge, or science which opposes religion, wouldn't be understandable to the Early Christianity, an era in which Fathers studied the world they lived in, trying to arrive at the dialogue with that world. In the line of the Fathers, we could say a similar thing today. Education is very important, necessary, crucial, and essential... If we want to offer any kind of alternative to the world in which we live today, it is necessary to know this world. To be educated means to get a glimpse of the dynamics of this world, to get enabled to offer new options. All these things are completely incomprehensible without good education. In addition, to be a good theologian means to be well educated primarily. It is the education that would give us a tool to comprehend the world and the aspects of

---

<sup>51</sup> Justo L. González, *The Story of Christianity: The Early Church to the Present Day*, Prince Press, Peabody 2005, p. 315.

life. Only through the knowledge of the world, we could be able to authentically think of it.

Christianity entered the world precisely at one of the most critical periods of history, at the time of a momentous *crisis of culture*. And the crisis was finally solved by the creation of Christian Culture, as unstable and ambiguous as this culture proved to be, in its turn, and in the course of its realization [...]. Christians proved that it was possible to re-orient the cultural process, without lapsing into a pre-cultural state, to re-shape the cultural fabric in a new spirit.<sup>52</sup>

---

<sup>52</sup> Florovsky, *Christianity and Culture*, p. 21 and 25.

## Β. ΑΛΛΕΣ ΣΥΜ-ΒΟΛΙΚΕΣ ΨΗΦΙΔΕΣ

Μαργαρίτα Ιωάννου\*

### Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΑΤΟΜΙΚΗΣ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑΣ ΣΤΟΝ AIMIALΟ ΤΟΥ JEAN-JACQUES ROUSSEAU: ΜΙΑ ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ «ΜΙΑΣ ΚΑΛΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

Θά μιλήσω ἐλάχιστα γιά την ἀνάγκη μιᾶς καλῆς διαπαιδαγώγησης.

Οὕτε θά περιορισθῶ νά ἀποδεικνύω ὅτι αὐτῇ πού χρησιμοποεῖται τώρα εἶναι κακή.

Jean-Jacques Rousseau

*Abstract:* The article focuses on the case of Jean-Jacques Rousseau(1712-1778), a personality which is representative of 18<sup>th</sup> century as well as the French Enlightenment. A selection of pedagogical-educational views which one may find in his treatise *Émile ou de l'Education* (Paris 1762) are quoted. There are many passages in the book which, relatively speaking, could provide food for thought to contemporary educators in the framework of an education which can and must be continuously renewed as this is a constant and timely demand. The expressed love for children and the freedom that emanates from this work are founded on elements which influence education and by extension the way of human life and thus make it a book for every era.

*Keywords:* Jean-Jacques Rousseau (1712-1778); European Enlightenment (end of 17<sup>th</sup> Century-1789); Education; Educational Aspects; Individual Freedom

Ένα από τα θέματα που αδιαμφισβήτητα απασχόλησαν την ανθρώπινη διανόηση δια μέσου των αιώνων, χωρίς να έχουν χάσει την επικαιρότητά τους, είναι αυτό της παιδείας με όλες τις διαστάσεις που κατά καιρούς έχει προσλάβει και με τις προβληματικές που δημιούργησε γύρω από τις μεθόδους που θα εφαρμόζονταν αλλά και γύρω από τον ρόλο της στη διαμόρφωση της κοινωνίας. Η παρούσα παρουσίαση εστιάζει το ενδιαφέρον της σε έναν βασικό εκπρόσωπο του 18<sup>ου</sup> αιώνα και του

\* Δρ Νεοελληνικής Φιλολογίας, Ερευνήτρια.

ευρωπαϊκού Διαφωτισμού (τέλη του 17<sup>ου</sup> αιώνα-1789),<sup>1</sup> τον Jean-Jacques Rousseau (1712-1778),<sup>2</sup> προβάλλοντας τις παιδαγωγικές-εκπαιδευτικές απόψεις που διατρέχουν την παιδαγωγική του πραγματεία *Αιμίλιος*, ή *Περί αγωγής* (Γαλλία 1762), κάποιες από τις οποίες θα μπορούσαν —τηρουμένων των αναλογιών— να δώσουν αφορμές στους σύγχρονους εκπαιδευτές.<sup>3</sup>

Η επιλογή αυτή δεν ήταν τυχαία. Παρά τις αρνητικές κριτικές που δέχτηκε το έργο όχι μόνο κατά την κυκλοφορία του,<sup>4</sup> αλλά και από σύγχρονους μας μελετητές οι οποίες αφορούσαν κυρίως την εγκυρότητα και την επικαιρότητα των παιδαγωγικών θεωριών που αναπτύσσονται στον *Αιμίλιο*, το έργο αυτό αξίζει να μελετηθεί.<sup>5</sup> Η πραγματεία αυτή, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της προγενέστερης έρευνας, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως η «ληξιαρχική πράξη της γέννησης» μιας θεσμοποιημένης αγωγής.<sup>6</sup> Η εκτίμηση αυτή δεν είναι τελείως λανθασμένη. Ο πενταμερής *Αιμίλιος* του Rousseau που κυκλοφόρησε στο δεύτερο μισό του 18<sup>ου</sup> αιώνα, σε μια περίοδο που το αίτημα για θεσμοθέτηση και συστηματοποίηση της παιδείας στην Ευρώπη ήταν όλο και πιο έντονο,<sup>7</sup> αποτελεί το πρώτο έργο που στο σύνολό του διαμορφώνει μία νέα

<sup>1</sup> Βλ. ενδεικτικά Παναγιώτης Κονδύλης, *O ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, [Ιστορική Βιβλιοθήκη], 2 τόμ., Θεμέλιο, Αθήνα<sup>4</sup>2004.

<sup>2</sup> Σχετικά με εργοβιογραφικές πληροφορίες για τον Rousseau βλ. ενδεικτικά Pierre Moreau, λ. «Rousseau (Jean-Jacques)», στο: François Mureau (επιμ.), *Dictionnaire des Lettres Françaises. Le XVIII<sup>e</sup> Siècle*, [Encyclopédies D' Aujour' Hui], Fayard, Παρίσι 2<sup>1995</sup>, σ. 1143-1170, εδώ σ. 1143-1153. Peter France, λ. «Rousseau, Jean-Jacques», στο: ο ίδιος (επιμ.), *The New Oxford Companion to Literature in French*, Clarendon Press, Οξφόρδη 1995, σ. 722-724, εδώ σ. 723. Πασχάλης Μ. Κιτρομηλίδης, «Ο πολίτης της Γενεύης», στο: *Πολιτικοί στοχαστές των νεότερων χρόνων. Βιογραφικές και ερμηνευτικές προσεγγίσεις*, Πορεία, Αθήνα 1998, σ. 105-123, εδώ σ. 107-113. Michel Soëtard, «Jean-Jacques Rousseau», στο: Jean Houssay (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Rousseau, Pestalozzi, Frobel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Montessori, Makarenko, Ferriere, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers, μτφρ.: Δέσποινα Καρακατσάνη, πρόλ.: Rémi Hess, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 23-41, εδώ σ. 23-26. Michel Launay, «Εισαγωγή», στο: Jean-Jacques Rousseau, *Αιμίλιος*, ή περί άγωγής, 2 τόμ., επιμ.: Γιώργος Σπανός, μτφρ.: Πολύτιμη Γκέκα, Πλέθρον, Αθήνα 2001-2002, εδώ τ. Α', σ. 15-32, εδώ σ. 9-14. Ζαφείρω Χελιατσίδου, «Οι παιδαγωγικές απόψεις του Ρουσσώ στο έργο του Αιμίλιος», Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φ.Π.Ψ., Θεσσαλονίκη 2009, σ. 8-14 [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία].

<sup>3</sup> Βλ. Moreau, λ. «Rousseau (Jean-Jacques)», σ. 1164. George Watson και Ian R. Willison (επιμ.), *The New Cambridge Bibliography of English Literature*, 4 τόμ., Cambridge University Press, Cambridge 1971, εδώ τ. II: 1660-1800, σ. 97 και Peter France, λ. «Emile, ou de l' éducation», στο: ο ίδιος (επιμ.), *The New Oxford Companion to Literature in French*, σ. 277-278, εδώ σ. 277.

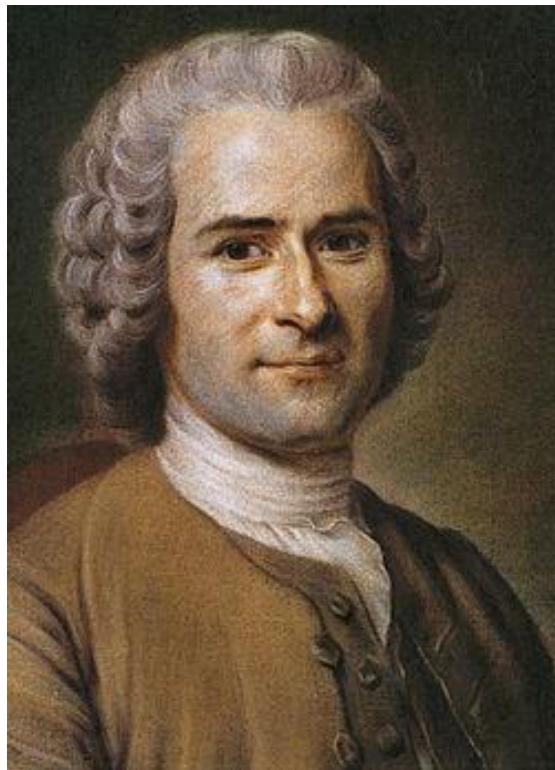
<sup>4</sup> Βλ. ενδεικτικά Βασιλική Γρηγοροπούλου, «Γιατί απαγορεύτηκε η κυκλοφορία του Αιμίλιου», *Νέα Εστία* 147, τχ. 1724 (2000), σ. 934-940, εδώ σ. 934-935 και Χελιατσίδου, «Οι παιδαγωγικές απόψεις του Ρουσσώ», σ. 48-51.

<sup>5</sup> Jürgen Oelkers, «Rousseau and the image of “modern education”», *Journal of Curriculum Studies* 34(6) (2002), σ. 679-698, στο: <http://www.ife.uzh.ch/research/emeriti/oelkersjuergen/vortraegeprofoelkers/englishlectures/Rousseauandtheimage.pdf> [πρόσβ.: 1 Οκτ. 2014].

<sup>6</sup> Soëtard, «Jean-Jacques Rousseau», σ. 30.

<sup>7</sup> Από τα τέλη του 17<sup>ου</sup> αιώνα και εξής αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στον Άνθρωπο, ο οποίος τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Κατά συνέπεια, την περίοδο αυτή παρατηρείται μία στροφή προς την εμπειρία, την κριτική και τον ορθό λόγο. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να τοποθετηθεί και η μέριμνα των Διαφωτιστών του 18<sup>ου</sup> αιώνα για τον ρόλο της εκπαίδευσης και της παιδείας γενικότερα και οι προσπάθειές τους για αναθεώρηση των προγραμμάτων σπουδών, που θα

παιδαγωγική αντίληψη για την εποχή. Η αντίληψη αυτή στηρίζεται στις φυσικές κλίσεις του παιδιού, δίνοντας πληροφορίες για την ανατροφή του σύγχρονου άνδρα και πολίτη της τότε εποχής από τη βρεφική, νηπιακή ηλικία μέχρι και την ηλικία των είκοσι πέντε χρόνων, καθώς και για την αγωγή των κοριτσιών.<sup>8</sup>



Εικ. 1: J.-J. Rousseau (1753), έργο του Maurice

9

Quentin de La Tour (1704-1788)

εναρμόνιζαν το περιεχόμενό τους με βάσει τις απαιτήσεις της νέας κοινωνικής πραγματικότητας. Βλ. ενδεικτικά Albert Reble, *Ιστορία της παιδαγωγικής*, μτφρ: Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης και Σοφία Χατζηστεφανίδης-Πολυζώνη, Παπαδήμας, Αθήνα <sup>2</sup>1990, σ. 259-262· Κονδύλης, *Ο ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*, τ. Α', σ. 47-54· Αθανασία-Ευαγγελία Γλυκοφρύνη-Λεοντσίνη, *Νεοελληνική αισθητική και ευρωπαϊκός Διαφωτισμός*. Συμμετρία, Αθήνα <sup>3</sup>1998, σ. 33 και Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης, «Η πολλαπλή συμβολή του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της νεοελληνικής παιδείας», στο: Σήφης Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις*, 2 τόμ., Gutenberg, Αθήνα 2011, εδώ τ. Α': *Ιστοριογραφικά ρεύματα-Μακρές περίοδοι-Εκπαίδευση εκτός συνόρων-Τοπική ιστορία*, σ. 399-412, εδώ σ. 399-402.

<sup>8</sup> Σχετικά με το περιεχόμενο του έργου βλ. ενδεικτικά Reble, *Ιστορία*, σ. 233-241· Τασία Ευθυμιάτου-Αλισανδράτου, «Ο Ρουσσώ και ο “Εμύ”», Ανάτυπο από το περ. *Ταχυδρόμος*, αριθ. 477 και 478/1 και 8 Ιουνίου 1963, χ.ε., Αθήνα 1963, σ. 12-20· Launay, «Εισαγωγή», σ. 20-23· Χελιατσίδου, «Οι παιδαγωγικές απόψεις του Ρουσσώ», σ. 19-22 και Γεράσιμος Ρεντίφης, «Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Rousseau», *Νέος Παιδαγωγός* 3 (2014), σ. 20-25, εδώ σ. 20-21.— Αναφορικά με τη νέα παιδαγωγική αντίληψη που διαμορφώνεται στον Αιγαλίο βλ. ενδεικτικά Αντώνης Δανασσής-Αφεντάκης, *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*, 2 τόμ., Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα <sup>2</sup>1993, εδώ τ. Β': *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ός αι.)*, σ. 36-45· Αλέξανδρος Α. Χρύσης, «Ο παιδαγωγός, ο νομοθέτης και ο κυρίαρχος», στο: ο ίδιος, *Εισαγωγή στην κοινωνική φιλοσοφία του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού*, Κριτική, Αθήνα 2002, σ. 79-114, εδώ σ. 109-113· Ιωάννης Ε. Βρεττός, *Θεωρίες της αγωγής*, 2 τόμ., Ιδιωτική Έκδοση, Αθήνα 2004-2005, εδώ τ. Α': *Πλάτων, Comenius, Rousseau*, σ. 273-359 και Μαλαφάντης, «Η πολλαπλή συμβολή του Διαφωτισμού», σ. 401.

<sup>9</sup> Βλ. [http://en.wikipedia.org/wiki/File:Jean-Jacques\\_Rousseau\\_\(painted\\_portrait\).jpg](http://en.wikipedia.org/wiki/File:Jean-Jacques_Rousseau_(painted_portrait).jpg) [πρόσβ.: 10 Νοεμβ. 2014].

Άλλωστε, «η πραγματική αγάπη των παιδιών, και η ελευθερία που αποπνέει» το έργο, η οποία στηρίζεται σε παράγοντες που επηρεάζουν την παιδεία και κατ' επέκταση τον τρόπο ζωής ενός ανθρώπου, όπως η προσπάθεια για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, ο σεβασμός των χαρισμάτων του, η ανάπτυξη της ελευθερίας, η καλλιέργεια της λογικής και της κριτικής σκέψης, αλλά και της επιθυμίας για μάθηση, το καθιστούν ένα «βιβλίο για όλες τις εποχές».<sup>10</sup> Εξάλλου, η δημιουργική, αμοιβαία και ωφέλιμη συνέργεια μαθητή-παιδαγωγού (ο οποίος μπορεί να είναι κάποιο μέλος της οικογένειας, ο δάσκαλος με την κλασσική έννοια ή κάποιος άλλος φορέας παιδείας από το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον του εκπαιδευομένου), η οποία παρουσιάζεται στον *Αιμίλιο*, κατέχει κυρίαρχη θέση στις σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές. Κατά συνέπεια, οι υποδείξεις εν είδη αποφθεγμάτων που εντοπίζονται στο έργο αυτό, μερικές από τις οποίες παρατίθενται στο παράρτημα που ακολουθεί, μπορούν να ερμηνευτούν ως καλές αφορμές οι οποίες θα «γεννήσουν ιδέες σωστές» στους σύγχρονους εκπαιδευτές στο πλαίσιο μιας παιδείας η οποία μπορεί και οφείλει να ανανεώνεται συνεχώς, αίτημα άκρως επίκαιρο και διαχρονικό.<sup>11</sup>

Το ακόλουθο παράρτημα συγκεντρώνει και παρουσιάζει παραθέματα που προέκυψαν από τα τέσσερα πρώτα βιβλία του *Αιμίλιου*. Πηγή μας υπήρξε η ελληνική μετάφραση του έργου από τις εκδόσεις Πλέθρον το 2001-2002.<sup>12</sup> Τα παραθέματα ομαδοποιούνται με βάση το βιβλίο από το οποίο προέρχονται. Σε ορθογώνιες αγκύλες [...] τίθενται φράσεις που διευκολύνουν την ανάγνωση των παραθεμάτων. Τα παραθέματα αριθμήθηκαν σε συνεχή αρίθμηση προς διευκόλυνση των αναγνωστών. Στο τέλος του εκάστοτε παραθέματος σε παρένθεση εσωκλείεται παραπομπή με αναφορά μόνο στη σελίδα όπου απαντά το εκάστοτε παράθεμα.

<sup>10</sup> Launay, «Εισαγωγή», σ. 31. Πρβλ. στο ίδιο, σ. 28· Ευθυμιάτου-Αλισανδράτου, «Ο Ρουσσώ και ο «Εμίλης», σ. 25-28· Βασιλική Γρηγοροπούλου, «“Φύση” και αγωγή στο Ρουσσώ», *Πολίτης* 66-67 (1999), σ. 31-36, εδώ σ. 31, 35· Χελιατσίδου, «Οι παιδαγωγικές απόψεις του Ρουσσώ», σ. 26-27, 45, 52-52· Ιωάννης Γκιόστος, «Jean Jacques Rousseau: Ο Γάλλος φιλόσοφος και παιδαγωγός και οι ιδέες του για την εκπαίδευση και τη σωματική αγωγή», *Κινησιολογία: Ανθρωπιστική Κατεύθυνση* 5, τχ. 1, (2012), σ. 23-31, εδώ σ. 26-27 και Ρεντίφης, «Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις», σ. 22-24.

<sup>11</sup> Launay, «Εισαγωγή», σ. 24. Πρβλ. Oelkers, «Rousseau and the image», σ. 13-14.

<sup>12</sup> Rousseau, *Αιμίλιος, ἡ περὶ ἀγωγῆς*.— Η έκδοση αυτή δεν είναι κριτική. Ωστόσο αποτελεί τη μόνη ελληνική μετάφραση του συγκεκριμένου έργου η οποία συμπληρώνεται με εργοβιογραφικές πληροφορίες για τον Rousseau και εισαγωγή, η οποία αποτελεί ελληνική μετάφραση της γαλλικής έκδοσης του *Aimélio*, *ἡ περὶ ἀγωγῆς* (*Emile, ou de l' education*), Flammarion, Παρίσι 1966.— Σχετικά με τη γαλλική κριτική έκδοση του έργου βλ. Jean-Jacques Rousseau, *Oeuvres Complètes*, [Bibliothèque de la Pléiade, 11, 153, 169, 208, 416], επιμ: Bernard Gagnébin και Marcel Raymond, 5 τόμ, Gallimard, Παρίσι 1959-1995, εδώ τ. IV: *Émile-Éducation-Morale-Botanique*.

ÉMILE,  
OU  
DE L'ÉDUCATION.

Par J. J. ROUSSEAU,  
*Citoyen de Genève.*

Sanabilibus agrotumus malis : ipsoque nos in regnum  
natura gentes, si emendari vellimus, juvent.  
Sed : de isto. L. II. c. 13.

TOME PREMIER.



A LA HAYE,  
Chez JEAN NEAULME, Libraire:

M. DCC. LXII.

*Avec Privilege de Nostreign. les Etats de Hollande  
& de Westfalie.*

Εικ. 2: Σελίδα τίτλου της α' έκδοσης του  
*Αιμίλιου* (1762)

*ΑΙΜΙΛΙΟΣ, Ἡ ΠΕΡΙ ΑΓΩΓΗΣ*

Πρόλογος τοῦ συγγραφέα

1.

[Οἱ παιδαγωγοί] ἀγνοοῦν ἐξ ὄλοκλήρου τὴν παιδική ἡλικία: μέ τις ἐσφαλμένες ἰδέες τους, ὅσο προχωροῦν, τόσο χάνονται. Οἱ πιό σοφοί ἐπιμένουν σέ ὅ,τι χρειάζεται στούς ἀνθρώπους τῆς ἐπιστήμης, χωρίς νά λογαριάζουν αὐτό πού τά παιδιά εῖναι σέ θέση νά μαθαίνουν. Άναζητοῦν πάντα τὸν ἐνήλικα στό παιδί, χωρίς νά σκεφθοῦν τί εῖναι πρίν νά ἀνδρωθεῖ. [...] Άρχιστε, λοιπόν, μελετώντας καλύτερα τους μαθητές σας, γιατί βεβαιότατα καθόλου δέν τους γνωρίζετε. (σ. 34)

Βιβλίο πρῶτο

2.

Δέν σκεπτόμαστε παρά νά συντηρήσουμε τό παιδί μας, ἀλλά αὐτό δέν ἀρκεῖ. Όφείλουμε νά τό μάθουμε νά διατηρεῖται, ὅντας ἀνθρωπος, νά ἀντέχει στίς κακοτυχίες, νά ἀψηφᾶ τὸν πλοῦτο καί τήν ἀνέχεια, νά ζεῖ ἂν χρειασθεῖ, στούς πάγους τῆς Ἰσλανδίας ἥ στόν καυτό βράχο τῆς Μάλτας. (σ. 45)

3.

Λοιπόν, ἂν δέν μπορεῖς [νά μορφώσεις τό παιδί], γίνε φίλος του. Δέν βλέπω ἄλλη λύση. (σ. 55)

4.

Θά παρατηρήσω μονάχα, ἀντίθετα μέ τήν κοινή γνώμη, ὅτι ὁ παιδαγωγός ἐνός παιδιοῦ πρέπει νά εἶναι νέος, καί μάλιστα τόσο νέος ὅσο νά μπορεῖ νά εἶναι ἔνας σοφός ἀνθρωπος. Θά ἤθελα νά ἔταν, ἂν εἶναι δυνατόν, κι ὁ ἴδιος παιδί, νά μπορεῖ νά γίνει σύντροφος τοῦ μαθητῆ του καί νά κερδίσει τήν ἐμπιστοσύνη του ἔχοντας κοινές διασκεδάσεις. (σ. 57)

5.

[Ο παιδαγωγός] δέν πρέπει νά δίνει θεωρητικές ἀρχές, πρέπει νά δημιουργεῖ τίς προϋποθέσεις νά τίς ἀνακαλύπτουν τά παιδιά. (σ. 58)

6.

Ἐχει σημασία νά τό συνηθίσετε [τό παιδί] ἀπό νωρίς νά μήν διατάξει οὕτε ἀνθρώπουν, γιατί δέν εἶναι ἀφέντης τους, οὕτε τά πράγματα, γιατί δέν τό καταλαβαίνουν. Ἐτσι ὅταν ἔνα παιδί ἐπιθυμεῖ κάτι πού βλέπει καί θέλουμε νά τοῦ τό δώσουμε, εἶναι προτιμότερο νά φέρουμε τό παιδί στό ἀντικείμενο παρά τό ἀντικείμενο στό παιδί: ἀπό τήν τακτική αὐτή βγάζει ἔνα συμπέρασμα ταιριαστό στήν ήλικία του καί δέν ὑπάρχει ἄλλο μέσον νά τοῦ τό ὑποβάλουμε. (σ. 79)

Βιβλίο δεύτερο

7.

Ἡ ὑπερβολική αὐστηρότητα ἀλλά καί ἡ ὑπερβολική ἐπιείκεια πρέπει ἐξίσου ν' ἀποφεύγονται. (σ. 104)

8.

Βλέπω κάτι μικρά σκανδαλιάρικα νά παίζουν στό χιόνι, μελανιασμένα, ξεπαγιασμένα, διά τῆς βίας νά μποροῦν νά κινήσουν τά δάχτυλά τους. Άπο τά ἴδια ἐξαρτάται νά πάνε νά ζεσταθούν· ἀλλά δεν το κάνουν. Ἀν τά ύποχρεώναμε, θά ἔνιωθαν ἐκατό φορές περισσότερο τή σκληρότητα τοῦ ἐξαναγκασμοῦ ἀπό ὅσο τοῦ κρύουν. Γιατί, λοιπόν, παραπονιέστε; Κάνω δυστυχισμένο τό παιδί σας, ἐκθέτοντάς το στίς δυσκολίες πού δέχεται νά ύποστεῖ; Αφήνοντάς το ἐλεύθερο πράττω ὅ,τι τό καλύτερο γιά τό παρόν, πράττω ὅ,τι τό κολύτερο σέ σχέση καί μέ τό μέλλον, διότι τό ὄπλίζω γιά τίς ἀρρώστιες πού πρόκειται νά ύποστεῖ. (σ. 105)

9.

Γνωρίζετε ποιός εἶναι ὁ ἀσφαλέστερος τρόπος νά κάνετε τό παιδί σας δυστυχισμένο; Νά τό συνηθίζετε νά τά ἀποκτᾶ ὅλα. Διότι, καθώς οἱ ἐπιθυμίες του θά μεγαλώνουν ἀδιάκοπα χάρις στήν εὐκολία μέ τήν ὅποια ίκανοποιούνται, ἀργά ἡ γρήγορα θά

ύποχρεωθεῖτε, ἀνεξάρτητα ἀπό τήν θέλησή σας, στήν ἄρνηση· καὶ ἡ ἀσυνήθιστη αυτῇ ἄρνηση θά τοῦ προκαλέσει περισσότερη ταλαιπωρία ἀπό τήν στέρηση ἀκόμα καὶ αὐτοῦ ποῦ ἐπιθυμεῖ. Στήν ἀρχή θά ζητήσει τό μπαστούνι πού κρατᾶτε, σύντομα θά θελήσει τό ρολόι σας, ὕστερα τό πουλί πού πετάει, τό ἀστρο πού βλέπει νά λάμπει. Θά θέλει ὅλα ὅσα βλέπει: ἐάν δέν εἶσθε Θεός, πῶς θά τό ίκανοποιήσετε; (σ. 105)

10.

Τό ἀριστούργημα μιᾶς καλῆς ἀγωγῆς εἶναι νά δημιουργήσεις ἔναν ἄνθρωπο λογικό. (σ. 109)

11.

Παρέχετε μέ εὐχαρίστηση, ἄρνηθεῖτε μονάχα δείχνοντας ἀπροθυμία, ὅμως ὅλες οἱ ἄρνησεις πρέπει νά εἶναι ἀμετάκλητες καὶ καμιά ίκεσία νά μήν σᾶς κλονίζει. Τό ὅχι πού εἴπατε πρέπει νά μοιάζει μέ χαλύβδινο τοῦχο, τόν ὅποιο τό παιδί, ἀφοῦ σπαταλήσει τίς δυνάμεις του πέντε-ἔξη φορές, δέν θά ἐπιχειρήσει πιά να τόν γκρεμίσει. Εἶναι ὁ μόνος τρόπος γιά νά τό κάνετε ὑπομονετικό, φυσιολογικό, καρτερικό, γαλήνιο ἀκόμα καὶ ὅταν δέν θά ἔχει ὅτι ἐπιθυμεῖ, διότι εἶναι στή φύση τοῦ ἄνθρωπου νά ύπομένει καρτερικά τήν ἀναγκαιότητα τῶν πραγμάτων. (σ. 111)

12.

Κάναμε μέγα θέμα τήν προσπάθεια νά βροῦμε τίς καλύτερες μεθόδους γιά νά μάθουν ἀνάγνωση. Ἐπινοοῦμε γραφεῖα, χάρτες, μετατρέπουμε τό παιδικό δωμάτιο σέ ἔργαστήριο τυπογραφίας. Ό Λόκ πιστεύει ὅτι τό παιδί πρέπει νά μαθαίνει ἀνάγνωση μέ ζάρια. Εἶναι ἐπιτυχημένη ἡ ἐπινόησή του! Ἐλεος! Ό πιο σίγουρος τρόπος ἀπό ὅλα αὐτά, καὶ πού πάντα ξεχνᾶμε, εἶναι ἡ ἐπιθυμία νά μάθουμε. Δημιουργείστε στό παιδί τήν ἐπιθυμία, ὕστερα παρατήστε τά γραφεῖα καὶ τά ζάρια σας, κάθε μέθοδος θά εἶναι καλή. (σ. 148)

13.

Θέλετε, λοιπόν, νά καλλιεργήσετε τήν ἀντίληψη τοῦ μαθητῆ σας; Καλλιεργῆστε τίς δυνάμεις πού αὐτή οφείλει νά διαφεντεύει. Άσκεῖτε συνέχεια τό σῶμα του, κάντε τον ρωμαλέο καὶ ὑγιή, γιά νά τόν κάνετε σοφό καὶ λογικό, νά ἐργάζεται, νά ἐνεργεῖ, νά φωνάζει, νά τρέχει, νά εἶναι διαρκῶς σέ κίνηση. Βοηθήστε τον νά γίνει ἄντρας μέ σφρίγος καὶ γρήγορα θά γίνει ἄντρας μέ λογική. Θά τόν ἀποβλακώσετε, εἶναι

ἀλήθεια, μέ αὐτή τή μέθοδο, ἃν πάντα τόν κατευθύνετε, ἃν πάντα τοῦ λέτε: Πήγαινε, ἔλα, στάσου, κάνε τοῦτο, μήν κάνεις τό ἄλλο. Ἀν ἡ σκέψη σας καθοδηγεῖ πάντα τά χέρια του, ἡ δική του θά γίνει περιττή. (σ. 150)

## Βιβλίο τρίτο

14.

Πρέπει ἀδιάκοπα νά θυμᾶσαι ὅτι ἡ ἄγνοια ποτέ δέν ἔκανε κακό· μόνο ἡ λανθασμένη ἀποψη εἶναι ὀλέθρια, καί δέν κινδυνεύουμε καθόλου ἀπό ὅτι δέν γνωρίζουμε, ἀλλά ἀπό ὅσα νομίζουμε ὅτι γνωρίζουμε. (σ. 217)

15.

Ποτέ μήν βγάζετε στό παιδί λογύδρια πού δέν θά καταλάβει. [...] Ἐξακολουθεῖστε νά εῖστε σαφής, ἀπλός. (σ. 221)

16.

Πρέπει πάντα νά θυμᾶστε ὅτι τό πνεῦμα τῆς διδασκαλίας μου δέν εἶναι νά διδάξω στό παιδί πολλά πράγματα, ἀλλά νά ἐπιτρέπω νά μαθαίνει μονάχα καθαρές καί σωστές ιδέες. (σ. 224)

17.

Ἄν ο ἴδιος [ὁ μαθητής] σᾶς ἐρωτᾶ, ἀπαντᾶτε ἔτσι ὥστε νά ἐξάπτετε τήν περιέργειά του καί ὅχι νά τήν χορταίνετε: ίδιαίτερα, ὅταν διαπιστώνετε ὅτι, ἀντί νά ἐρωτᾶ γιά νά μαθαίνει, λέει ἄλλα ἀντί ἄλλων καί σᾶς ζαλίζει μέ ἀνόητες ἐρωτήσεις, πρέπει νά σταματήσετε ἀμέσως, γιατί εἶναι βέβαιο ὅτι δέν ἐνδιαφέρεται πιά γιά τό θέμα σας ἀλλά ἐπιθυμεῖ μόνο νά σᾶς ὑποτάξει στίς ἐρωτήσεις του. (σ. 225)

18.

Δέν πρέπει ποτέ νά κάνετε συγκρίσεις μέ ἄλλα παιδιά, δέν πρέπει νά ὑπάρχουν ἀντίπαλοι, οὕτε ἀνταγωνιστές, ἀκόμα καί στό τρέξιμο. Προτιμῶ ἐκατό φορές νά μήν μάθει ποτέ ὅτι θά μάθαινε λόγω ζήλειας ἢ ματαιοδοξίας. Τό μόνο πού θά κάνω εἶναι νά σημειώνω κάθε χρόνο τίς προόδους του, νά τίς συγκρίνω μέ ἐκεῖνες πού θά κάνει τοῦ χρόνου καί νά τοῦ λέω: μεγάλωσες τόσους πόντους, κάποτε πηδούσες μόνον αὐτό

τό χαντάκι, σήκωνες μόνον αὐτό τό βάρος, πετοῦσες τήν πέτρα ὡς ἐκεῖ, μόνο τόσο  
ἔτρεχες χωρίς νά λαχανιάσεις κτλ. Ἄς δοῦμε τώρα τί θά κάνεις. Μ' αυτόν τόν τρόπο  
τόν παροτρύνω χωρίς νά τόν κάνω νά ζηλεύει κάποιον ἄλλον. Θά θέλει νά ξεπεράσει  
τόν ἑαυτό του, κάτι πού τό ὀφείλει· δέν βλέπω γιατί εἶναι κακό νά ἀνταγωνίζεται τόν  
ἑαυτό του. (σ. 241-242)

## Βιβλίο τέταρτο

### 19.

Ἡ πιο μεγάλη τέχνη τοῦ δασκάλου εἶναι νά προκαλεῖ τίς εὐκαιρίες καί νά κατευθύνει  
τίς παροτρύνσεις ἔτσι ὥστε νά γνωρίζει προκαταβολικά πότε ὁ νεαρός θά ὑποχωρήσει  
καί πότε θά ἐπιμείνει, γιά νά τόν περιβάλει παντοῦ μέ τά μαθήματα τῆς ἐμπειρίας του,  
χωρίς ποτέ νά τόν ἐκθέσει σέ ύπερβολικά μεγάλους κινδύνους. (σ. 62)