

Μιχάλης Τσάκαλος  
**ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ  
ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

(Επιστημονική και εμπειρική  
προσέγγιση)



Φαίνεται, ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός απαιτεί κατά τρόπον τινά μια προσωπική αν όχι βιωματική - εμπειρική διείσδυση στο σκοτεινό υποσυνείδητο του πολιτισμού της «ανοχής», της ατομικότητας και των αθέατων και κρυφίνων επιπτώσεων και προεκτάσεων που έχει η βία με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στις ζωές μας και που μπορεί να εκφραστούν ή να αναδυθούν είτε μέσα από την μακροχρόνια ψυχαναλυτική διαδικασία είτε σε στιγμές ανείπωτης εξωτερίκευσης και εξομολόγησης του ενήλικα πια ατόμου, όταν πέφτουν τα κοινωνικά φώτα του εσωτερικού ελέγχου και η παιδική αθωότητα κατακρημνίζεται ενώπιον της αλήθειας.

Αυτή βέβαια η εκδοχή της προβληματικής γύρω από το θέμα δεν αφορά μόνο τη σχολική βία αλλά όλες τις μορφές βίας που για διαφόρους λόγους γίνονται ανεκτές από την κοινωνία μας εξαιτίας κυρίως της προσπελασιμότητας που έχουν σε εύκολες, λογικοφανείς και κοινωνικά φυσικοποιημένες ερμηνείες άρα και αντιδράσεις.



ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ  
(Επιστημονική και εμπειρική προσέγγιση)

Τσάκαλος Μιχάλης



# **ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ**

**(Επιστημονική και εμπειρική προσέγγιση)**

Copyright ©: Μιχάλης Τσάκαλος .

Μυτιλήνη 2015.

Έκδοση της Περιφερειακής Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου.

Πρόλογος: Δρ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα. Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς. Επιστημονικά Υπεύθυνη του Παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ /Β. Αιγαίου.

Φωτογραφία Εξωφύλλου: Αθανασία Κομνηνάρη. Α΄ Τάξη Γυμνασίου Οινουσσών.Υποψηφιότητα για το διαγωνισμό παραγωγής λογότυπου «+Δημιουργώ» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων. 2013-14.

Επιμέλεια – Κριτική Διόρθωση κειμένων: Χρήστος Χατζηλιάς (Ph.D), Σχολικός Σύμβουλος Φιλολόγων Ν. Λέσβου – Βέρα Κωφοπούλου , Φιλόλογος.

Επιμέλεια εξώφυλλου : Θεόδωρος Τσάκαλος.

Κεντρική διάθεση: Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου.

ISBN: 978-960-99789-6-5

*Απαγορεύεται η αναδημοσίευση ή αναπαραγωγή του έργου στο σύνολό του ή τμημάτων του με οποιοδήποτε τρόπο, καθώς και η μετάφραση ή διασκευή του ή εκμετάλλευσή του με οποιοδήποτε τρόπο αναπαραγωγής έργου λόγου ή τέχνης, σύμφωνα με τις διατάξεις του ν. 2121/1993 και της Διεθνούς Σύμβασης Βέρνης -Παρισιού, που κυρώθηκε με το ν. 100/1975. Η παρούσα έκδοση διατίθεται δωρεάν για το εκπαιδευτικό προσωπικό της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου.*

**ISBN: 978-960-99789-6-5**



**ΤΣΑΚΑΛΟΣ ΜΙΧΑΛΗΣ**

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ  
(ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ)**

**ΜΥΤΙΛΗΝΗ 2015**

## Περιεχόμενα

Εισαγωγικό σημείωμα έκδοσης .....	7
Πρόλογος .....	10
<i>Το τσίμπημα της μέλισσας</i> .....	16
Εισαγωγή .....	19
Τι είναι πραγματικά ο σχολικός εκφοβισμός και η βία; .....	38
Ποιοι είναι οι θύτες? .....	59
Σχολική βία και κοινωνική αντίληψη .....	70
Ποιοι είναι τα θύματα; .....	101
Ποιοι είναι οι μάρτυρες (Bystanders) .....	112
<i>Βία και εκφοβισμός σε βάρος γονιών από παιδιά</i> .....	130
<i>Η εργασιακή παρενόχληση στο χώρο της εκπαίδευσης</i> .....	150
Σχολική βία και ανθρώπινα δικαιώματα .....	172
Ευρετήριο όρων .....	180
Βιβλιογραφία .....	185
Συνοπτικό βιογραφικό συγγραφέα .....	195

## Εισαγωγικό σημείωμα έκδοσης

**Αν, ποιητική αδεία του Νίκου Γκάτσου**, τραγουδάμε «*με φωτιά και με μαχαίρι πάντα ο κόσμος προχωρεί*» το ίδιο δεν μπορεί να ειπωθεί και να γίνει αποδεκτό στον χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο προετοιμάζει ή πρέπει να προετοιμάζει τα παιδιά έτσι ώστε όλα να μπορούν να ενταχθούν από τη σχολική κοινότητα σ' αυτή των ενηλίκων, με όλες τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα. Όμως και στην πιο μικρή κοινότητα υπάρχουν οι διαφωνίες, οι τριβές, οι φιλονικίες που κάποιες φορές αποκτούν εκρηκτικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαταράσσουν τη συνοχή της συλλογικότητας και της συνεργασίας και παραμερίζουν το κοινωνικό πνεύμα.

Την πλέον αρνητική περίπτωση έχουμε όταν, με άσκηση βίας, σωματικής ή ψυχολογικής, επιχειρηθεί να επιβληθεί η θέληση ενός ατόμου ή ομάδας ατόμων σε άλλους. Κι αν αυτά τα φαινόμενα επιχειρηθούν, πολύ περισσότερο αν πραγματωθούν, στην εκπαίδευση, στον χώρο της σχολικής μονάδας, ο αρνητικός αντίκτυπος είναι πολλαπλάσιος, με όλα τα επακόλουθα. Όσο κι αν είναι καλές, παιδαγωγικά, οι σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας πάντοτε θα δημιουργηθούν κάποιας μορφής διαφορές. Από τα αθώα μαλώματα ή «μανίσματα» των μαθητριών/-ών μέχρι τις πλέον έντονες προστριβές των ενηλίκων· οι οποίες διαταράσσουν



τις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών, των διευθυντών και των γονιών.

Δυστυχώς όταν ο βαθμός έντασης αυξηθεί τότε στην αρνητική σχέση που δημιουργείται διακρίνουμε τους επιτιθέμενους και τους αμυνόμενους, οι οποίοι θέλοντας και μη μετατρέπονται σε θύτες και θύματα. Και οι δύο πλευρές έχουν ιδιαιτερότητες, χωρίς αυτό να θεωρείται έμμεση δικαιολογία της ύπαρξης του θύτη, οι οποίες συμβάλλουν και εξελίσσονται σε προβληματικές καταστάσεις, με αποκορύφωμα την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό.

Οι υπόλοιποι καλό είναι να μην παραμείνουμε θεατές, αμέτοχοι παρατηρητές αλλά να ενεργήσουμε ανάλογα με την ιδιότητα και τον ρόλο που διαθέτουμε. Η πρόληψη και όχι η θεραπεία του φαινομένου, να είναι η πρωτεύουσα σκέψη μας. Με τη βοήθεια που μπορεί να προσφέρει ο καθένας μας κι η κοινωνία συλλογικά, ιδιαίτερα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, είναι δυνατό να προλάβουμε αρνητικές πρακτικές. Αν δεν συμμετέχουμε όλοι στον περιορισμό των αρνητικών δράσεων δεν θα ελαχιστοποιήσουμε τον εκφοβισμό με όποια μορφή κι αν τον συναντήσουμε. Οφείλουμε να δεχτούμε την ευθύνη, κατά τον Καζαντζάκη, και να πορευτούμε στο *«εγώ μοναχός μου έχω χρέος να σώσω»* όχι *«τη γης»* αλλά τον μαθητή/την μαθήτριά και τον νέο/την νέα που βιώνει με οιονδήποτε τρόπο τη φοβική πίεση στη σχολική ή νεανική κοινότητα.

Η Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Βορείου Αιγαίου με την έκδοση του βιβλίου *Σχολική βία και εκφοβισμός*, του Σχολικού Συμβούλου Μιχάλη Τσάκαλου, εμπλουτίζει τη βιβλιογραφία, τη σχετική με την ενδοσχολική βία. Το βιβλίο

ας το δεχτούμε ως συμβολή και ως βοηθητικό εργαλείο, που μπορεί να συμβάλει επικουρικά στην αντιμετώπιση μικρών ή μεγάλων ενδοσχολικών κρίσεων, οι οποίες πάντοτε ούτως ή άλλως υπάρχουν στις δραστήριες και ζωντανές κοινωνικές ομάδες.

**Δρ. Αριστείδης Καλάργαλης**

**Περιφερειακός Διευθυντής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης  
Βορείου Αιγαίου**

## Πρόλογος

**Δεν θα υπήρχε πιο τραγική συγκυρία** για μένα να μου ζητηθεί από τον εξαίρετο συνάδελφο Μιχάλη Τσάκαλο να γράψω πρόλογο για το βιβλίο του, και να συμπέσει τούτη τη μέρα, εκτός και αν επρόκειτο για το δικό μου βιολογικό παιδί και όχι μόνο για το «ΒΑΓΓΕΛΗ μας», πνευματικό παιδί κάθε δασκάλου, θύμα βίας συσπουδαστών του, που σήμερα μας αποχαιρετά και τυπικά, αφού ήδη μέρες πριν αναγκάστηκε, ή τον ανάγκασαν ή εξαναγκάστηκε, να «φύγει» από τον κόσμο τούτο με τον τρόπο που έφυγε.

Μέσα από το βαθύ μου πόνο και τα αμείλικτα «γιατί» σκέφτομαι πώς αν τον είχε τιμπήσει και το Βαγγέλη μας μια μέλισσα ίσως να τα κατάφερε και να μας έλεγε αυτό που γράφει ο πρωταγωνιστής στο βιβλίο των Dr. Terrence and Jean Webster-Doyle στο: « Το τίμπημα της μέλισσας» και θα διαβάσετε στην αρχή τούτου του βιβλίου: *«Συνειδητοποίησα πως είχα δύναμη και πώς είχα μια για πάντα εξαλείψει την κυριαρχία του Danny πάνω μου. Ήταν ένα ανεπανάληπτο συναίσθημα αυτοσεβασμού και εμπιστοσύνης στον εαυτό μου, που άλλαξε τη ζωή μου. Κανείς πια δεν με ξαναπείραξε. Ούτε ο ίδιος, ούτε ο αδελφός του, ούτε κανείς άλλος.....»*.

Ο ΒΑΓΓΕΛΗΣ όμως ήταν άτυχος όχι μόνο όσον αφορά στο τσίμπημα της μέλισσας, αλλά και γενικότερα όσον αφορά στο κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Δεν θα αναλύσω βέβαια το γιατί και το πώς της ατυχίας, τούτο το κάνει με εξαιρετικά επιστημονικό τρόπο ο συγγραφέας, που μας δίνει τη δυνατότητα, μέσα από τις σελίδες τούτου του βιβλίου, να αναστοχαστούμε και να βρούμε τους λόγους, που θα συνηγορήσουν ή όχι, αν πράγματι είναι θέμα «ατυχίας» ή προκατασκευασμένου εγκλήματος της κοινωνίας μας.

Γιατί όσο η κοινωνία δεν βοηθά στην πρόληψη ή στην καταστολή των διαδικασιών βίας και εκφοβισμού, όχι μόνο στο σχολείο, αλλά σε όλους τους θεσμούς της και όσο δεν παρεμβαίνει στο να καταστήσει τις σχολικές τάξεις «ψυχικά ανθεκτικές κοινότητες», που θα διευκολύνουν την ανάπτυξη και τη σχολική προσαρμογή όλων των παιδιών, τόσο τα φαινόμενα τούτα θα θεριεύουν.

Ο συγγραφέας επιχειρεί λοιπόν να μας καταστήσει κοινωνούς του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας και να μας αφυπνίσει για τα εκφοβιστικά φαινόμενα παρουσιάζοντας με επιστημονικό μεν, αλλά προσιτό σε όλους τρόπο τη διαδικασία της γένεσης αλλά και της διατήρησης της συμπεριφοράς των «bullies».

Προσεγγίζοντας το όλο φαινόμενο από την οπτική της ψυχαναλυτικής προσέγγισης και όχι μόνο, εξηγεί και ερμηνεύει τόσο το ίδιο το φαινόμενο όσο και τη διαδικασία του με όλους τους εμπλεκόμενους στον κύκλο: θύτη, θύμα και θεατή – παρατηρητή- μάρτυρα.

Καθώς τα τελευταία χρόνια γινόμαστε όλο και πιο συχνά μάρτυρες φαινομένων σωματικού, λεκτικού, ψυχολογικού και διαδικτυακού εκφοβι-

σμού στο σχολικό χώρο, συνειδητοποιούμε όλο και περισσότερο τις πολλαπλά αρνητικές συνέπειες του φαινομένου στην ευρύτερη κοινωνία και διαπιστώνουμε ότι η διαφορά δύναμης των θυτών - δραστών μπορεί να είναι σωματική, νοητική ή ψυχολογική.

Ο Olweus (2007), τονίζει πως ο σχολικός εκφοβισμός συνδέεται με μια ανισότητα δύναμης, όπου οι μαθητές που δέχονται τις αρνητικές πράξεις είναι αδύναμοι να υπερασπιστούν τους εαυτούς τους και αβοήθητοι μπροστά σε αυτούς που τους επιτίθενται.

Σύμφωνα με την έκθεση του National Institute of Child Health and Human Development (NICHD), θύματα και θύτες του bullying αντιμετωπίζουν κοινά προβλήματα όπως μοναξιά, δυσκολία στο να κάνουν φίλους, μαθησιακές δυσκολίες ή αποτυχία στο σχολείο και πολλές φορές υιοθετούν προβληματικές συμπεριφορές.

Οι μαθητές που στο σχολικό χώρο έχουν το ρόλο των «bullies», έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να διατηρήσουν την εκφοβιστική συμπεριφορά και να καταφύγουν στην βία και κατά την ενηλικιότητα, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την ικανότητά τους να αναπτύξουν και να διατηρήσουν εποικοδομητικές σχέσεις και ομαλή κοινωνική ζωή. Οι παρατηρητές – μάρτυρες συνήθως νιώθουν ποικίλα συναισθήματα όταν βρίσκονται μπροστά σε περιστατικά εκφοβισμού.

Όταν οι μαθητές παραμένουν αμέτοχοι αισθάνονται πολλές φορές άβολα και αναποφάσιστοι σχετικά με το ποιος είναι ο υπεύθυνος ή αν το θύμα άξιζε τη συγκεκριμένη συμπεριφορά ή όχι. Στην περίπτωση που οι μαθητές- παρατηρητές – μάρτυρες εμπλακούν σε κάποιο περιστατικό εκ-

φοβισμού, αυτόματα θεωρούνται θύματα ενώ βιώνουν συναισθήματα φόβου. Εκείνοι που επιλέγουν να μην λάβουν μέρος στις εκφοβιστικές πράξεις, νιώθουν συχνά ενοχές που δεν αντέδρασαν. Παράλληλα, βιώνουν ανασφάλεια σχετικά με το σχολικό περιβάλλον αφού παρακολουθούν εκφοβιστικές συμπεριφορές να συμβαίνουν σ' ένα χώρο που θεωρούσαν ότι τους παρέχει ασφάλεια.

Αναλύοντας λοιπόν τον κύκλο της βίας και του σχολικού εκφοβισμού ο συγγραφέας, προχωρά σε μια καινοτομία στην προσέγγισή του, που αφορά στη βία και στον εκφοβισμό που υφίστανται οι γονείς από τα παιδιά αλλά και στη συνέχεια τα παιδιά από τους εκπαιδευτικούς.

Η εξαιρετικά διεισδυτική ματιά του συγγραφέα στη μετάθεση και αντιμετάθεση συναισθημάτων και συμπεριφορών στα δίπολα τούτα δίνει μια δυνατή «μαχαιριά» και φέρνει προ των ευθυνών τους, κυρίως τους ενήλικες (γονείς και εκπαιδευτικούς) για τα χαμένα αξιακά συστήματα και τις συνθήκες και τρόπους διαπαιδαγώγησης των παιδιών σε κάθε στάδιο της ηλικίας τους.

Όμως ο συγγραφέας δεν σταματά εδώ αλλά προχωρά στο ευρύτερο κοινωνικό και εργασιακό πλαίσιο με την προσέγγιση της εργασιακής παρενόχλησης στο χώρο της εκπαίδευσης, θέλοντας να δώσει όλη την οπτική της διάδρασης και του πεδίου.

Η ηθική παρενόχληση (mobbing) στην εργασία προσεγγίζεται «τόσο στον καθαρά επαγγελματικό χώρο και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, όσο και αναφορικά με την βίαιη αυθαιρεσία, την απειλή και την έλλειψη επαγγελματικού και ατομικού σε-

*βασμού που εκδηλώνουν αρκετοί γονείς σε βάρος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων».*

Στην ουσία ο συγγραφέας μάς «ενοχοποιεί» όλους για τις όποιες παραλήψεις ή εσκεμμένες δράσεις μας αφορούν στο θέμα του εκφοβισμού σε όλες του τις εκφάνσεις.

Έτσι το βιβλίο δεν σταματά εδώ αλλά θα μπορούσε μέσα από αφηγηματική προσέγγιση να πορευτεί με πρωταγωνιστή/στρια τον καθένα/καθεμιά σε πρώτο ενικό πρόσωπο, συνεχίζοντας το σενάριο του «πεφωτισμένου μαθηματικού» μέσα από τη διαδικασία της λήθης, της ανάμνησης και της αναπλαισίωσης.....

Ίσως μέσα από όλη τούτη τη διαδρομή δοθούν απαντήσεις στα γιατί του ΒΑΓΓΕΛΗ μας και ίσως ο κόσμος μας γίνει καλύτερος όχι μόνο να μην φτάσουμε ποτέ πια στο ακραίο, να θρηνούμε θύματα του σχολικού - εκπαιδευτικού – γιατί όχι και ακαδημαϊκού εκφοβισμού, αλλά να προλαβαίνουμε όλα τούτα τα φαινόμενα στα σχολεία μας και στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Κλείνοντας θα συμφωνήσω απόλυτα με το συγγραφέα ότι *«τίποτα δεν μπορεί να συγκριθεί σε ένταση, ψυχική φθορά και οδύνη με τον σιωπηλό καθημερινό φόβο, την αγωνία και την απειλή που μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί στο χώρο του σχολείου ή στις παρέες συνομηλίκων....»*.

Αξίζουν θερμά συγχαρητήρια στο συνάδελφο, όχι τόσο για το θέμα αυτό καθαυτό, που μπορεί να βρει κανείς αρκετά στη βιβλιογραφία, αλλά κυρίως για τον τρόπο που το προσεγγίζει και το ότι τόλμησε να προχωρήσει

σε θέματα που η ελληνική βιβλιογραφία και έρευνα δεν έχει ακόμη ακουμπήσει.

17 του Μάρτη 2015

**Δρ. Αναστασία Αθανασούλα – Ρέππα**

**Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Διοίκησης και Οργανωσιακής Συμπεριφοράς**

**Επιστημονικά Υπεύθυνη του Παραρτήματος της ΑΣΠΑΙΤΕ /Β. Αιγαίου.**



## Το τσίμπημα της μέλισσας.<sup>1</sup>

*«Το θυμάμαι σα να ήταν χτες. Έτρεχα, για να σώσω τη ζωή μου. Καταλάβαινα πως ήταν ακριβώς από πίσω μου κι ότι τελικά θα μ' έφτανε. Αισθανόμουν σαν ένα άγριο, τρομοκρατημένο θήραμα που είχε μπει στο στόχαστρο του κυνηγού.*

*Δεν μπορούσα να τρέξω περισσότερο. Τόσο φοβισμένος που η αναπνοή μου είχε πιαστεί. Ήμουν σίγουρος ότι είχε μόνο ένα πράγμα στο μυαλό του, να με πιάσει για μια ακόμα φορά! Αισθανόμουν ταπεινωμένος, αισθανόμουν ντροπιασμένος, καθώς έτρεχα ασταμάτητα.*

*Δυο παιδιά με έδερναν και μ' απειλούσαν σχεδόν κάθε μέρα μετά το σχολάσμα. Δεν μπορούσα να κάνω τίποτα. Κανείς δεν μπορούσε να το σταματήσει. Οι μεγάλοι έλεγαν «πως τα αγόρια είναι αγόρια και τίποτα άλλο», αδιαφορούσαν κι έδειχναν να μη νοιάζονται καθόλου για την κατάσταση μου.*

---

<sup>1</sup> Από το βιβλίο των Dr. Terrence and Jean Webster-Doyle: *From the Playground to the battlefield*.

Ένωσα τη βαριά ανάσα του στην πλάτη μου. Με άρπαξε με δύναμη και μ' έριξε κάτω στο σκληρό χώμα. Το ένστικτό μου μού έλεγε να προφυλαχτώ παρά να προσπαθήσω να τον χτυπήσω κι εγώ.

Καταλάβαινα πως ακόμα και η παραμικρή προσπάθεια να ανταποδώσω θα τον εξόργιζε τόσο πολύ, που τα χτυπήματά του θα ήταν πια ανελέητα.

Την προηγούμενη σχολική χρονιά ο αδελφός του με είχε χτυπήσει στο στόμα με μια πέτρα σπάζοντάς μου ένα δόντι κι ακόμα μια χρονιά πίσω με χτύπησε με το ποδήλατό του επίτηδες οδηγώντας με τραυματισμένο στα εξωτερικά ιατρεία του νοσοκομείου.

Καθώς ήμουν πεσμένος, κάθισε απάνω μου, πάτησε με το γόνατο το στήθος μου κι άρχισε να με χτυπά με δύναμη. Προσπάθησα να προφυλαχτώ βάζοντας τα χέρια στο πρόσωπό μου. Μόνο αυτό μπορούσα να κάνω εκείνη τη στιγμή. Αισθανόμουν αβοήθητος...

Ξαφνικά αισθάνθηκα ένα δυνατό τσίμπημα στην πλάτη μου σαν πυρωμένη βελόνα. Πετάχτηκα επάνω σαν ελατήριο φωνάζοντας από πόνο κι αγωνία. Με είχε τσιμπήσει μια μέλισσα!

Στάθηκα αποσβολωμένος για ένα λεπτό προσπαθώντας να φτάσω με τα χέρια μου την περιοχή του τσιμπήματος. Και μέσα σε δευτερόλεπτα πάλι κυριεύτηκα από φόβο και απελπισία περιμένοντας τη συνέχεια του γεγονότος, που σταμάτησε με το τσίμπημα του εντόμου.

Αλλά αυτό το συναίσθημα γρήγορα ξεθύμανε, όταν είδα τον Danny, το παιδί που με χτυπούσε μαζί με τον αδελφό του και είχε γίνει η μάστιγα και η συμφορά των χρόνων μου στο Δημοτικό, πεσμένο ανάσκελα

τρία μέτρα μακριά, από την ξαφνική κι ανέλπιστα δύναμη που έβαλα για να σηκωθώ...

*Τον κοίταξα από ψηλά, πεσμένο και αβοήθητο, καθώς κλαψούριζε και για πρώτη φορά στη ζωή μου αισθάνθηκα μέσα μου ένα κύμα ικανοποίησης.*

*Συνειδητοποίησα πως είχα δύναμη και πως είχα μια για πάντα εξαλείψει την κυριαρχία του Danny πάνω μου. Ήταν ένα ανεπανάληπτο συναίσθημα αυτοσεβασμού και εμπιστοσύνης στον εαυτό μου που άλλαξε τη ζωή μου. Κανείς πια δεν με ξαναπείραξε. Ούτε ο ίδιος, ούτε ο αδελφός του, ούτε κανείς άλλος...»*

## Εισαγωγή

**Η σκέψη να γραφτεί ένα βιβλίο** γύρω από τη σχολική βία και τον εκφοβισμό που υπάρχει στα σχολεία μας ή που προσδιορίζεται ως τέτοιο από γονείς, μαθητές και μέσα μαζικής ενημέρωσης, με απασχολούσε για πολλά χρόνια. Και είναι αλήθεια ότι οι αρχικές μου σκέψεις δεν ήταν τόσο να αποτυπώσω και να προσδιορίσω επιστημολογικά -μια ακόμα περιγραφική, ευλογοφανή και διασαφηνιστική εκδοχή του φαινομένου-, όσο το να προσπαθήσω, όσο τούτο είναι δυνατό, να διεισδύσω στον ψυχισμό, στα κίνητρα, στους μηχανισμούς και κυρίως στις επιπτώσεις που ακολουθούν το θύμα και το θύτη και καθορίζουν τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά, τη διεκδίκηση του δίκιου και τη δυναμική των κοινωνικών του διεκδικήσεων για μεγάλο χρονικό διάστημα κι ενίοτε για πάντα. Κι αυτό όπως αποδείχτηκε έχει τις δυσκολίες του.

Αρχικά, θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι είναι αρκετοί εκείνοι που πιστεύουν πως η συζήτηση και η ανησυχία που υπάρχει στις μέρες μας για το φαινόμενο είναι υπερβολική ή ακόμα ότι τα παιδιά από μόνα τους ή καλύτερα οι παιδικές κοινωνίες έχουν τους μηχανισμούς εκείνους που μπορούν να «ρυθμίσουν» με ρεαλισμό και με μέτρο τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους. Με λίγα λόγια εμπιστεύονται την αναπλασίωση

των κοινωνικών συμπεριφορών και της εσωτερικής λειτουργίας των παιδικών και εφηβικών ομάδων, που τείνουν και τα δυο σε σταδιακή συγκρότηση της αναγκαίας εξισορρόπησης σε σχέση με την ιεραρχία και τις αξίες που διέπουν τη συγκεκριμένη ηλικία ή την ομάδα αυτή.

Ακόμα τούτη η αντίληψη αποδέχεται τον εσωτερικό κανονισμό των δυναμικών και την κουλτούρα λειτουργίας των ανά περίπτωση παιδικών και εφηβικών ομάδων, στις οποίες τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δείχνουν εμπιστοσύνη και υπομονή. Ακόμα λένε πως τέτοιου τύπου συστηματικές παρεμβάσεις από την πλευρά των ενηλίκων αποτελούν άκρατη μορφή κοινωνικής και ηθικής χειραγώγησης της παιδικής κοινωνικής ενεργητικότητας που μπορεί ενίοτε να δώσει τα αντίθετα από τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα.

Από την άλλη όμως φαίνεται ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός απαιτεί κατά τρόπον τινά μια προσωπική αν όχι βιωματική - εμπειρική διείσδυση στο σκοτεινό υποσυνείδητο του πολιτισμού της «ανοχής», της ατομικότητας και των αθέατων και κρυψίνων επιπτώσεων και προεκτάσεων, που έχει η βία με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στις ζωές μας και που μπορεί να εκφραστούν ή να αναδυθούν, είτε μέσα από τη μακροχρόνια ψυχαναλυτική διαδικασία είτε σε στιγμές ανείπωτης εξωτερίκευσης και εξομολόγησης του ενήλικου πια ατόμου, όταν πέφτουν τα κοινωνικά φώτα του εσωτερικού ελέγχου και η παιδική αθωότητα κατακρημνίζεται ενώπιον της αλήθειας.

Αυτή βέβαια η εκδοχή της προβληματικής γύρω από το θέμα δεν αφορά μόνο τη σχολική βία, αλλά όλες τις μορφές βίας, που για διάφορους

λόγους γίνονται ανεκτές από την κοινωνία μας εξαιτίας κυρίως της προσπελασιμότητας που έχουν σε εύκολες, λογικοφανείς και κοινωνικά φυσικοποιημένες ερμηνείες άρα και αντιδράσεις.

Γιατί θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι η σχολική βία - ως μια ιδιότυπα οριζόμενη και καθοριζόμενη μορφή παιδικής αγριότητας και καταπάτησης κάθε στοιχειώδους διάστασης της ασφάλειας και της αξιοπρέπειας - δεν δικαιούται να αξιώνει καμιά αντιμετώπιση ηθικής ή κοινωνικής επιείκειας και ανοχής, προσαρτημένη ως είναι, σε ένα σύστημα κοινωνικών αξιών και παράδοξης δικαιοσύνης με άλλοθι την παιδικότητα, την έλλειψη ωριμότητας ή ακόμα και των ψυχοκοινωνικών επιβαρύνσεων που μπορεί να έχει επωμιστεί ένα παιδί ή ένας έφηβος.

Επιπλέον δεν δικαιούται να αξιώνει αποδοχή, συγκάλυψη και συγκατάβαση ή ενίσχυση από την πλευρά των ενηλίκων, πράγμα που προσδίδει την παράξενη αίσθηση της παιδικής ενέργειας και της αμεριμνησίας. Κι αυτό, επειδή όλοι γνωρίζουν, ότι σύμφωνα για παράδειγμα, με τις ψυχαναλυτικές θεωρίες –που έχουν δώσει μεγάλη έμφαση και σημασία στα παιδικά ψυχικά τραύματα και στις επιπτώσεις τους- δεν υφίσταται αυτορυθμιζόμενη λήθη και γιατρεία για όσα καθοριστικά έχουν συμβεί στην παιδική ηλικία, για ό,τι έχει αρνητικά εγχαραχθεί ως διανοητικός και εμπειρικός σηματορός στη μνήμη και την προσωπικότητά μας.

Αν κάποιος έμπαινε στον κόπο να μελετήσει σε βάθος τη φροϋδική θεωρία, θα διαπίστωνε εύκολα πως αρκετά από τα προτεινόμενα ψυχαναλυτικά μοντέλα, δεν έχουν τόσο επινοηθεί ή εφαρμοστεί, για να «θεραπεύουν» αυτούς τους ψυχολογικούς τραυματισμούς, όσο, για να αναπτύσσουν

τεχνικές υποσυνείδητης «εξαπάτησης» του εαυτού μας, μέσα από μια μορφή συμπτωματολογικής χειραγωγούμενης λήθης και επιτηδευμένης λησμονιάς προς χάριν πρόσκαιρης συνήθως εξάλειψης ή ανακούφισης του ψυχικού άλγους, της ανημποριάς, της δυσπραγίας και του κοινωνικού φόβου.

Έτσι, αυτά τα τραύματα πολύ δύσκολα μπορούν να αυτοθεραπευθούν, μιας και προκαλούν υποσυνείδητες διαδικασίες οπισθοχώρησης ή επιθετικότητας κάθε φορά που ο ψυχοσυναισθηματικός μας κόσμος μέσω της μνήμης και των αμυντικών μας μηχανισμών, αυθυποβάλλεται, προσομοιώνει ή «ερεθίζεται» από παρόμοιες κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις που έχουμε βιώσει ή καλύτερα υποστεί ως παιδιά και ως έφηβοι.

Στο σημείο αυτό μπορούμε να αναφερθούμε στη γνωστή ρήση του Freud από τη μελέτη του για το υποσυνείδητο, στην οποία μεταξύ άλλων αναφέρει ότι «ένα ένστικτο ή ένα τραυματικό βίωμα ουδέποτε καθίσταται αντικείμενο της συνείδησης – μόνο η ιδέα που αναπαριστά το ένστικτο μπορεί να εκδηλωθεί και να μας καθορίσει»<sup>2</sup>, άρα και να προσαρμοστεί στον κώδικα ατομικών αξιών, ψυχοκοινωνικής αντίδρασης, ερμηνείας, αναπαράστασης και συμπεριφοράς.

Γι' αυτό από μόνη της η επιστήμη και η «γνωσιοκεντρική ανάγνωση του φαινομένου» δεν αρκεί, αν λάβουμε υπόψη την πολυπλοκότητα των μηχανισμών άμυνας, τη συναισθηματική ή ψυχολογική λογοκρισία και τη σιωπή της εσωτερικότητας που ακολουθεί τους ανθρώπους για πολύ καιρό.

---

<sup>2</sup> S. Freud: The unconscious. Modern Classics. Penguin text books. London. 1984.

Απαιτείται λοιπόν σε μεγάλο βαθμό η εμπειρία - και λέγοντας εμπειρία δεν αναφερόμαστε τόσο στη γνώση και την κατανόηση των μηχανισμών της βίας, λόγω της τριβής από την ανάπτυξη κλινικής ή συμβουλευτικής παρεμβατικής μεθοδολογίας με σκοπό την αντιμετώπιση και τη θεραπεία τέτοιων περιστατικών κυρίως από τους ειδικούς, αλλά στο γεγονός ότι πρέπει εσύ ο ίδιος να έχεις γίνει θύμα ή θύτης ή παρευρισκόμενος σε περιστατικά βίας κι εκφοβισμού. Έτσι, τίθεται στο προσκήνιο η βιωματική ερμηνεία κι ενδεχομένως η κατανόηση των μηχανισμών και των συναισθημάτων που προκαλούν αυτά τα περιστατικά. Αλλά στην πραγματικότητα πολύ λίγοι είναι αυτοί που δεν έχουν υπάρξει μονομάχοι από την μία ή την άλλη πλευρά της αρένας ή που δεν υπήρξαν σιωπηλοί μάρτυρες ή ενθουσιώδεις και συγκαταβατικοί οπαδοί τέτοιων περιστατικών στη σχολική ή στην ενήλικη ζωή τους.

Ίσως όμως αυτή η ενσυναισθηματική διαύγεια της εμπειρικής δράσης ή ζωντανής παρουσίας να είναι ο μοναδικός τρόπος να καταλάβεις, να αντιληφθείς και να βιώσεις στην πραγματική του διάσταση αυτό που όλο και πιο συχνά συμβαίνει στο χώρο του σχολείου σχετικά με ένα σοβαρό φαινόμενο που είναι σχεδόν συνυφασμένο με την κοινωνική εκπαιδευτική συνύπαρξη και τις συνευρέσεις σε άλλους χώρους που αυτή προκαλεί.

Για τη βία έχουν γραφτεί και έχουν κατατεθεί πάρα πολλά. Δεν χρειάζεται όμως να είσαι ο Sigmund Freud, η Hannah Arendt ή ο J. P. Sartre, για να γνωρίζεις ή να σκέπτεσαι πως η ανθρώπινη ιστορία είναι η ατέρμονη και επαναλαμβανόμενη σειρά γεγονότων βίας, φόβου, αγωνίας και προσπάθειας κυριαρχίας των ισχυρών πάνω στους αδύνατους. Με τη σκέψη



αυτή δεν υπάρχει καμιά απολύτως έκπληξη για την μακρόχρονη παρουσία της βίας ή καλύτερα της βίαιης διεκδίκησης της κοινωνικής ή ψυχολογικής αναρρίχησης σε ένα επιθυμητό ή ιδεατό εαυτό και στα σχολεία μας.

Φυσικά, εδώ δεν αναφερόμαστε τόσο στην καταγεγραμμένη ιστορία της επικυριαρχίας και των μεγάλων πολεμικών, κοινωνικών, πολιτικών και οικονομικών γεγονότων, δηλαδή σε όλα εκείνα τα συμβάντα που οδήγησαν και οδηγούν την πορεία και τη διαμόρφωση του κόσμου, αλλά στην καθημερινή μικρο-ιστορία μας. Μιλάμε για την πορεία της ζωής που σχεδόν πάντα περνά απαρατήρητη ή γενικοποιείται και συμπυκνώνεται, για να καταλήξει πολλές φορές σε αστάθμητες ή και άδικες «στατιστικές» ή γενικές εκτιμήσεις ή καλύτερα υποεκτιμήσεις, που απέχουν πολύ από την εμπειρική αλήθεια του βιώματος και τις πραγματικές επιπτώσεις και συνέπειές της στη ζωή των ανθρώπων, αφού ακόμα και το ενδεχόμενο άσκησης βίας, δηλαδή η απειλή, οδηγεί σε συναισθηματική και ψυχολογική διάβρωση και αλλοτρίωση με σοβαρές και μακροχρόνιες συνέπειες.

Ο Κάρολος Μαρξ έλεγε πως η βία είναι η μαμή της ιστορίας και σε αυτό φαίνεται να έχει όλο το δίκιο με το μέρος του. Σήμερα βεβαίως για πολλούς κοινωνικούς επιστήμονες αποτελεί «τη μαμή της ανοησίας», αφού είναι τουλάχιστον εμπειρικά διαπιστωμένο πως η βία δεν δίνει λύσεις ή διέξοδα ούτε στους θύτες ούτε και στα θύματα.

Παρόλα αυτά συζητώντας με κάποιον κοινωνιολόγο ή κοινωνικό ανθρωπολόγο πιθανόν θα δήλωνε με βεβαιότητα πως ο ανθρώπινος πολιτισμός και η διανοητική, νομική, εκπαιδευτική ή τεχνολογική εξέλιξη

δεν κατάφερε να εξαλείψει τις όποιες μορφές βίας άρα και αδικίας από τον πλανήτη.

Τουναντίον, όλα δείχνουν ότι η βία εξελίχθηκε, διευκολύνθηκε και βελτιώθηκε σε τέτοιο βαθμό που εύκολα μπορεί να συγκριθεί με τα λαμπρά και εμπνευσμένα επιτεύγματα στην επιστήμη, στη μηχανική, στην τεχνολογία, στην πληροφορική και στην ιατρική, περνώντας από χονδροειδείς και ωμές μεσαιωνικές μορφές βασανιστηρίων και απόλυτης σωματικής βίας, σε πιο εκλεπτυσμένες, αλλά εν τούτοις το ίδιο αγιάτρευτες, βάρβαρες, απάνθρωπες και τραυματικές. Βέβαια δεν ισχυριζόμαστε πως ακόμα και αυτές οι πρωτόγονες μορφές της δεν εξακολουθούν να υφίστανται σε όλο τους το μεγαλείο και δείχνουν να οδηγούν – ιδιαίτερα σήμερα- σε σιωπή τους οπαδούς του «πολιτισμού» και τους θαυμαστές της ανθρώπινης διάνοησης και της δημοκρατίας.

Κάποιοι άλλοι φιλόσοφοι ή κοινωνικοί ψυχολόγοι, ακόμα χειρότερα, θα σας έλεγαν πως η ανθρώπινη διάνοια, νοημοσύνη, ευφυΐα και ευρηματικότητα είναι απείρως υπερεκτιμημένη και ιδανικοποιημένη, αν σκεφτεί κανείς πως εκατομμύρια άνθρωποι στον κόσμο εξακολουθούν να πεθαίνουν από πείνα και δίψα, χωρίς ακόμα να έχει βρεθεί κάποια λύση της ανθρωπιάς. Η έννοια της δικαιοσύνης και της δημοκρατίας, ακόμα και σε χώρες του δυτικού κόσμου είναι «ψιλά γράμματα», οι κατακτήσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αμφισβητήσιμες και εύκολα παραβιάσιμες και η οικολογική προσπάθεια για τη σωτηρία του πλανήτη εξακολουθεί να παραμένει ζώσα και μαχητική μόνο σε άρθρα, ντοκιμαντέρ και οικολογικές οργανώσεις.

Η ψυχολογικοποιημένη εκδοχή όλων αυτών ενδεχομένως να μας οδηγήσει ακόμα να σκεφτούμε πως οι άνθρωποι είναι ακόμα παραδομένοι στη δίνη και στον ψυχαναγκασμό των πρωτόγονων ενστίκτων της επιβίωσης, άρα και της βίας ως επιλογή για κυριαρχία, αυτοεπιβεβαίωση και επιβίωση. Εκατοντάδες γεγονότα των ημερών μας δείχνουν πως ο πολιτισμός και η δικαιοσύνη θρυμματίζονται και υποχωρούν τόσο εύκολα κάθε φορά που ένας κοινωνικά ή ψυχολογικά τραυματισμένος άνθρωπος παίρνει το νόμο και το όπλο στα χέρια του, ο φανατισμός και οι ακραίες πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές και ιδεολογίες βρίσκονται σε έξαρση, διασπείροντας κι ενίοτε νομιμοποιώντας τη βία μέσα από κινήματα ή μέσα στη σύμπτωση της καθημερινότητας, που διεκδικεί το προσωπικό ή συλλογικό δίκαιο από τη δική του κάθε φορά σκοπιά.

Και σαν να μην έφτανε αυτό, τούτες οι περίτεχνες και βελτιωμένες τεχνικές σωματικής, λεκτικής, ψυχολογικής ή κοινωνικής βίας και φόβου των ημερών μας, για τις οποίες μιλάμε, φαίνεται να διεισδύουν, όσο ο καιρός περνά, όλο και πιο βαθιά στην παιδική ηλικία, στον παιδικό ψυχισμό και στα παιδικά κοινωνικά σχήματα, όπως το σχολείο και οι παρέες συνομηλίκων, υποβοηθούμενες και από τη νέα τεχνολογικό-κοινωνική εξέλιξη, τα νέα επικοινωνιακά εργαλεία, το σύγχρονο κοινωνικό-οικονομικό αδιέξοδο και το ατομικό ή συλλογικό κενό. Και φαίνεται πως στις μέρες μας είναι εξαιρετικά υποκριτικό και εν πολλοίς χυδαίο το ερώτημα της αναζήτησης για τα αίτια και τους λόγους που υπάρχει τόση βία στα παιδιά και στους εφήβους.

Από την άλλη πλευρά, για αιώνες οι ανθρώπινες κοινωνίες ζούσαν και σε μεγάλο βαθμό ακόμα ζουν, έχοντας στο μυαλό τους την υποκριτική και αβάσιμη βεβαιότητα της αθωότητας και της αμεριμνησίας των παιδικών χρόνων, μέσα από γενικεύσεις και βιωματική επιλεκτική αμυντική αμνησία, που ακυρώνει χωρίς δεύτερη σκέψη, τόσο τις τραυματικές μνήμες ψυχολογικού καθορισμού όλων μας, όσο και τα πορίσματα των διορατικών ψυχολόγων και των ψυχιάτρων για τις σοβαρές συνέπειες της σωματικής - ψυχολογικής βίας και των τραυμάτων στην παιδική και εφηβική ηλικία.

Φυσικά, προορισμός και φιλοδοξία αυτού του μικρού βιβλίου δεν είναι να μιλήσει για τα «μεγάλα προβλήματα του κόσμου», αλλά να περιγράψει, όσο τούτο είναι εφικτό, τον κόσμο των προβλημάτων και αδιεξόδων που βιώνουν τα παιδιά της σχολικής και εφηβικής ηλικίας σε σχέση με τη βία και το φόβο, τις άπειρες μορφές τους και τις προεκτάσεις τους, ίσως από μία διαφορετική οπτική, λαμβάνοντας υπόψη ότι τις περισσότερες φορές, αυτά ποτέ δεν θα φτάσουν στα αυτιά των ενηλίκων.

Κι αν τούτο συμβεί, πολύ σπάνια οι δεύτεροι είναι διατεθειμένοι να λάβουν δραστικά και αποτελεσματικά μέτρα, για να καταπολεμήσουν τη σχολική και κοινωνική αυτή μάστιγα, καθώς είναι φυσικοποιημένη και εξαγνισμένη εντός των ορίων της «παιδικότητας», της άγνοιας για το ψυχολογικό και κοινωνικό βάρος των συμβάντων κι ενίοτε της υποτιθέμενης αναγκαιότητάς της για την κοινωνική, την ατομική ωρίμανση ή τη σωματική και ψυχολογική σκληραγωγία.

Σε αυτό το σημείο δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός πως οι περισσότεροι από εμάς αρεσκομάσταν στις υπερβολές. Από τη μια πλευρά υπάρχουν πολλοί που, όπως είπαμε, θεωρούν ότι η βία αποτελεί μέρος της παιδικής και εφηβικής συμπεριφοράς και άρα δεν λαμβάνουν κανένα μέτρο και από την άλλη αρκετοί «μυγιάγγιχτοι» ή άσχετοι που θεωρούν ότι κάθε μορφή σύγκρουσης ή διαφοράς στο χώρο του σχολείου, στην αλάνα ή στην καφετέρια είναι σχολικός εκφοβισμός, έτοιμοι να πυροβολήσουν το σύστημα, το σχολείο και τις «διαλυμένες» οικογένειες, αγνοώντας πως η βία, όπως και κάθε εκδοχή της ανθρώπινης συμπεριφοράς, πρέπει να ερμηνεύεται και να προσεγγίζεται με βάση δύο βασικές συνιστάμενες την επαναληπτικότητα και τη σοβαρότητα του περιστατικού.

Πολλοί λένε ότι είναι γνωστό πως όλες οι αντικειμενικές παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών και των γονέων δείχνουν ότι ο αριθμός των θυμάτων του σχολικού εκφοβισμού και της βίας (και) στα ελληνικά σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη ακόμα κι εκείνα τα περιστατικά των αχνών ή δυσθεώρητων αποχρώσεων κι εκφάνσεων του φαινομένου, είναι απείρωσ μεγαλύτερος από αυτόν που παρουσιάζεται στις έρευνες και τις διαλέξεις. Ακόμα, πως τα αποτελέσματά τους είναι σοβαρότερα, πιο καθοριστικά και μακροχρόνια από αυτά που αναλύονται στα διαγνωστικά εγχειρίδια ψυχολογίας, εκπαιδευτικής ψυχολογίας και ψυχιατρικής. Για να είμαστε όμως αντικειμενικοί και ακριβείς θα πρέπει να ομολογήσουμε ότι στην πραγματικότητα δεν γνωρίζουμε πόσα είναι αυτά τα ποσοστά, αφού

δεν έχουμε σε καμιά περίπτωση γνώση όλου του εύρους της σχολικής βίας.

Ταυτόχρονα φαίνεται ότι στην Ελλάδα διατηρούμε ακόμα το αφελέδες άλλοθι ότι τα περιστατικά σχολικής βίας και εκφοβισμού δεν είναι τόσο σοβαρά όσο σε άλλες χώρες, όπως τις Η.Π.Α, τον Καναδά ή τις Σκανδιναβικές χώρες, δηλαδή ότι δεν έχουμε ακόμα δει αίμα να τρέχει σε αυλές σχολείων και ότι ακόμα δεν έχουμε υποστεί κανένα «μακελειό» από εκείνα που ακούγονται στις βραδινές ειδήσεις. Επιπλέον θεωρούμε ότι τα περισσότερα περιστατικά είναι ήπια και αντιμετωπίσιμα από τις οικογένειες και τους εκπαιδευτικούς και ότι αυτά τα ακραία κρούσματα είναι γνωρίσματα και βαρβαρότητες των «αλλοτριωμένων και αποξενωμένων κοινωνιών», που δεν σέβονται και δεν είναι προσαρτημένες στο άρμα της κοινωνικής ηθικής, της οικογένειας, του σχολείου, των κοινωνικών και ιδεολογικών ιδανικών.

Ο σχολικός εκφοβισμός, δηλαδή στην ουσία η επιθετική κι εκφοβιστική συμπεριφορά από κάποιο παιδί ή μια ομάδα παιδιών προς ένα προκαθορισμένο θύμα, δείχνει να ακολουθεί σε μεγάλο βαθμό την παράδοση αμηχανία κι εθελουφλία του κοινωνικού και εκπαιδευτικού συστήματος, κατά την οποία δεν θέλουμε να παραδεχτούμε ότι σε ένα σημασιολογικά και ιδεολογικά «ιδανικοποιημένο» χώρο εμφανίζονται περιστατικά συστηματοποιημένης, συνειδητής και προμελετημένης βίας, που κατακρημνίζουν την περιβόητη παιδική αθωότητα και τη δύναμη της γνώσης και της επίδρασης του εκπαιδευτικού μηχανισμού.

Παράλληλα, η περιβόητη επιστημονική «ψυχραιμία και αντικειμενικότητα», οι έρευνες - πραγματικές και υποτιθέμενες -, η σχεδόν τεχνοκρατική και περιγραφική αντιμετώπιση των κοινωνικών, ψυχολογικών και ηθικών συμβάντων καθώς και οι πρόχειρες συμβουλευτικές λύσεις αποφυγής του αδιέξοδου πολύ λίγο δείχνουν να ωφέλησαν την κοινωνία κι ακόμα λιγότερο το σχολείο και την οικογένεια. Ενδεχομένως αυτό να συμβαίνει επειδή σε πολύ μεγάλο βαθμό δεν λαμβάνεται υπόψη ότι μια μορφή αρνητικής ή επικίνδυνης συμπεριφοράς είναι πιθανό να μην σχετίζεται άμεσα με το χώρο, τις συνθήκες και τη δομή του χώρου ή του περιβάλλοντος που εμφανίζεται.

Ίσως ακόμα κάποιος θα τολμούσε να πει πως σε κάθε περίπτωση που οι φορείς, το κράτος και οι μηχανισμοί επιχειρούν να διαχειριστούν το πρόβλημα με «επιστημονικό, ρυθμιστικό και οργανωμένο τρόπο» τα πράγματα τείνουν να γίνουν μάλλον χειρότερα, ιδιαίτερα στην περίπτωση εκείνη που η συστηματοποίηση αυτή προκαλεί το οικονομικό ενδιαφέρον επιτήδειων «επιστημόνων, οργανώσεων ή φορέων» που προσπαθούν να δώσουν τα φώτα τους και να «εξαλείψουν» το πρόβλημα.

Πώς αλλιώς θα μπορούσε να δικαιολογηθεί η αλματώδης αύξηση χρήσης ναρκωτικών, των τροχαίων ατυχημάτων, του αλκοολισμού, της κρίσης στο θεσμό της οικογένειας, της παιδικής κακοποίησης, της ενδοοικογενειακής βίας, του τζογού, του καπνίσματος ή της σχολικής βίας, κάθε φορά που η «προσπάθεια» για την πάταξη αυτών των κοινωνικών προβλημάτων επισύρει το ενδιαφέρον της πολιτείας μέσω ευρωπαϊκών ή άλ-

λων παχυλά χρηματοδοτούμενων προγραμμάτων και έμμισθων επιστημονικών επιτροπών.

Σε συζητήσεις με εκπαιδευτικούς για παράδειγμα αναδεικνύεται πολύ εύκολα πως ένα ολιγόλεπτο σποτ ευαισθητοποίησης στην τηλεόραση σχετικά με το σχολικό εκφοβισμό μπορεί πολύ εύκολα να παρερμηνευθεί και να εκληφθεί από ημιμαθείς ή άσχετους πως κάθε μορφή διαπληκτισμού των μαθητών στο σχολείο αποτελεί bullying, με αποτέλεσμα οι μόνοι που υφίστανται βία και εκφοβισμό να είναι οι εκπαιδευτικοί από κάποιους απειλητικούς γονείς, που προσέρχονται στο σχολείο, απαιτώντας άμεση παρέμβαση και τιμωρία ή απομάκρυνση των «ενόχων».

Είναι για παράδειγμα αξιοσημείωτο το πόσο χρήμα, έρευνα και κόπος έχει δαπανηθεί στη Σουηδία και τη Φιλανδία από τις υπηρεσίες πρόνοιας και την εκπαιδευτική διοίκηση για την άμβλυνση της σχολικής βίας. Όμως, ο ίδιος ο σουηδός υπουργός παιδείας δήλωσε πρόσφατα πως τα ποσοστά της βίας κάθε χρόνο αυξάνονται τόσο σε συχνότητα όσο και σοβαρότητα, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι είτε κάτι δεν γίνεται σωστά και υπάρχουν λανθασμένες μέθοδοι προσέγγισης του προβλήματος, είτε ότι η ανθρώπινη υπόσταση οδηγείται και χειραγωγείται ευκολότερα από την ατομική ανάγκη και τον ψυχαναγκασμό της εξουσιαστικής επιβολής παρά από κώδικες κοινωνικής και εκπαιδευτικής ευαισθητοποίησης ή προσομοιωτικά μοντέλα εκπαιδευτικής διαχείρισης.

Αλλά ακόμα και στην περίπτωση που ένα γεγονός ή ένα φαινόμενο εντοπίζεται ή περιγράφεται, δεν σημαίνει ότι έχουμε και τον τρόπο



να το αντιμετωπίσουμε ή ότι μπορούμε εύκολα να το διακρίνουμε ανάμεσα σε άλλα συμβάντα της ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Το ότι κάποιος διαβάζει μερικές σελίδες στο διαδίκτυο, παρακολουθεί μια διάλεξη ή διαβάζει ένα βιβλίο ενδεχομένως να τον καθιστά ικανό να περιγράψει και να αναφερθεί και με το δικό του τρόπο σε αυτά. Όμως μάλλον η κατάσταση γίνεται πιο δύσκολη, όταν χρειάζεται να αντιμετωπίσουμε και να θεραπεύσουμε αυτά τα φαινόμενα που ενδεχομένως να παρουσιάζουν τόσες δυσκολίες, ώστε να μην μπορούμε σε κάποιες περιπτώσεις εύκολα να διακρίνουμε ποιος είναι ο θύτης και ποιο το θύμα. Η πολυπαραγοντικότητα αυτή του φαινομένου καθιστά, όπως φαίνεται, δύσκολη την προσέγγιση των μορφών βίας και στο σχολείο.

Από την άλλη, είναι γνωστό ότι σε όλους αρέσει να χαρακτηρίζουμε τους θύτες εγγενώς διαταραγμένες προσωπικότητες «εξαίρεσης», αθλώνοντας τις κοινωνικές επιδράσεις και απεμπλώνοντας τα πραγματικά ατομικά, κοινωνικά, εκπαιδευτικά, οικογενειακά και ψυχολογικά αίτια που οδηγούν σε σοβαρές μορφές βίας και εκφοβισμού σε όλους τους χώρους, όπου συνευρίσκονται παιδιά και έφηβοι από το σχολείο και τις παιδικές κατασκηνώσεις μέχρι το γήπεδο του μπάσκετ της γειτονιάς και την καφετέρια.

Όλοι ξέρουμε όμως, ότι τα σοβαρότερα περιστατικά βίας προκαλούνται από την αφέλεια, την εθελουφλία, την άγνοια και την αδιαφορία των ατόμων ή των κοινωνικών κανονιστικών συστημάτων. Ακόμα, είναι γνωστό ότι στους ανθρώπους αρέσει να σκέφτονται ότι αυτό που γίνεται και είναι τραγικό, απέχει πολύ από τους ίδιους και ότι ποτέ δεν θα

συμβεί σε αυτούς, όπως ακριβώς συμβαίνει στα τροχαία ατυχήματα ή στις σοβαρές ασθένειες. Έτσι όλοι ζούμε προκαλώντας την τύχη μας κι αγνοώντας το μέλλον, που επισκιάζεται από μια αφελή αισιοδοξία ότι αυτό που έρχεται θα είναι καλύτερο από αυτό που ζούμε σήμερα. Όμως τίποτα δεν δείχνει στις δυτικές εκπαιδευτικές κοινωνίες, μεταξύ των οποίων αισιοδοξούμε να είναι και η Ελλάδα, πως το φαινόμενο βαίνει προς εκτόνωση ή μείωση.

Η συνειδητοποίηση της διατάραξης του αξιακού συστήματος δικαιωμάτων, της κοινωνικής ευαισθησίας, της ισοτιμίας και δημοκρατίας και πάνω από όλα των κοινωνικών ευκαιριών και της πρόνοιας σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής και οργανωτικής ζωής, η συνειδητοποίηση ότι η φτώχεια, η στέρηση, ο θυμός και η κοινωνική απόγνωση είναι σε θέση από μόνα τους να δημιουργήσουν και να προκαλέσουν βία, ενίοτε τυφλή, θα ήταν μια πολύ καλή αρχή παρέμβασης τόσο για την κοινωνία όσο και για την επιστήμη. Είναι μάλλον βασική εκδοχή της κοινωνιολογικής σκέψης πως η αντιμετώπιση της βίας διατρέχει ή θα πρέπει να διατρέχει έναν άξονα ποιοτικών προθετικών ενεργειών σε επίπεδο διαγνωστικών προϋποθέσεων αλλά και πρόληψης.

Κι αυτή η πρόληψη κυρίως συνδέεται άρρηκτα με τους τρόπους που οι κοινωνίες ορίζουν κι ενίοτε αναγκάζουν ένα νέο άτομο να ζήσει, να «γευτεί» κοινωνικά, να προγραμματίσει και να μαθητεύσει στο παρόν και στο μέλλον του. Και εδώ για μια ακόμα φορά τίθεται το αφελές ερώτημα: γιατί ένας ευτυχισμένος άνθρωπος και περισσότερο παιδί ή έφηβος να καταφύγει στη βία; Μάλλον δεν υπάρχει τέτοια περίπτωση, γιατί είναι

πια γνωστό από την επιστήμη και την εμπειρία μας ότι η βία ελλοχεύει στο κοινωνικό και συναισθηματικό κενό και στη συνειδητή ή υποσυνείδητη διαπίστωση του ανεκπλήρωτου και της αίσθησης ανισορροπίας και ανασφάλειας.

Θα μπορούσε κανείς για παράδειγμα μόνο να σκεφτεί πως οι επιπτώσεις και τα αποτελέσματα από μια στερημένη, ψυχοφθόρα, υποβαθμισμένη και βασανισμένη σχολική, παιδική ή εφηβική ηλικία – γεγονός πολύ συχνό και στις μέρες μας- είναι σε θέση να ακολουθεί, να πυροδοτεί, να δυναστεύει και να χαρακτηρίζει ένα άτομο για πάντα, διαμορφώνοντας όχι μόνο το χαρακτήρα του ή τις αντιδράσεις του, αλλά κυρίως την κοινωνική και αξιακή του θεωρία και υπόσταση, την αίσθηση περί δικαίου, αλλά και το «εύρος πεδίου» των κοινωνικών και ατομικών του διεκδικήσεων σε όλους τους χώρους της παρουσίας του, που ξεκινούν από την οικογένεια και καταλήγουν στην κοινωνική ενσωμάτωση και την εργασία.

Η κάθε μορφή κοινωνικής απόγνωσης, αδιεξόδου ή αδικίας είναι σε θέση να οδηγήσει σε ακρότητες. Η ψυχαναλυτική διεργασία «λακανικού» τύπου της προσωπικότητας ατόμων, που για παράδειγμα σήμερα και στο χώρο μας προσεταιρίζονται, ασπάζονται, ακολουθούν ή ταυτίζονται με ακραίες πολιτικές ή κοινωνικές θέσεις που επιδιώκουν να δικαιώσουν τη βία ως μορφή κοινωνικής αντίδρασης και πολιτικής ή κοινωνικής αποκατάστασης του «δικαίου», θα αποκάλυπτε πιθανότατα ανείπωτα περιστατικά ατομικής αδικίας, αγανάκτησης, συναισθηματικής έλλειψης, εξευτελισμού, σωματικής και ψυχολογικής κακοποίησης, μίσους και στέ-

ρησης της παιδικότητάς τους καθώς και άλλα τόσα γεγονότα υποβάθμισης μιας ατελούς και «σπαταλημένης» παιδικής ζωής σε σχέση με την ατομική αξιοπρέπεια, τα επιτεύγματα στη ζωή, τις ανεκπλήρωτες προσδοκίες και τους ατομικούς στόχους.

Ο ίδιος ο Lacan έλεγε πως «η εκλογίκευση ως μηχανισμός άμυνας παραπέμπει κατά την ψυχανάλυση στην παράκαμψη και στον αποκλεισμό της πραγματικότητας από τη συνείδηση, διαθέτει την ισχύ μιας διεργασίας εξουσίας μέσα από συμπεριφορές και εργαλεία καθυπόταξης του “αντιπάλου”, που στην ουσία αποτελεί όχι εξωτερικό αλλά εσωτερικό εχθρό, ο οποίος πρέπει να διωχθεί για να επιτευχθεί η δικαίωση.»<sup>3</sup> Σαν προέκταση σ’ αυτήν τη διαπίστωση φαίνεται πως η παιδαγωγική του οικογενειακού, εκπαιδευτικού και κοινωνικού συντηρητισμού προσέβλεπε και προσβλέπει στην ανάπτυξη αυτοελέγχου και κοινωνικής και συναισθηματικής καθυπόταξης σε αυθαίρετες απραγματοποίητες αξίες - κάποιοι μάλιστα τις ονόμασαν και ιδανικά – ξεχνώντας πως η ηθική και κοινωνική φύση, που διαμορφώνεται στην παιδική και την εφηβική ηλικία, απαιτεί εκλογικευμένη πρακτικοποίηση της ατομικότητας και της ελευθερίας, ανοικτή στο λάθος όπως ομοίως και στη διόρθωσή του. Και η αλήθεια είναι ότι ποτέ κανείς δεν μπορεί να ζήσει για πάντα με το ψέμα και την ατομική διχαστική του φαντασίωση.

Η ψυχική ενέργεια – ιδιαίτερα αυτή του κενού – απαιτεί και πιέζει για πράξη, για εκβολή και ανταπόδοση των τραυματικών και ανεκπλήρωτων συμβάντων, ενίοτε μεταλλαγμένων και συγκαλυμμένων κάτω από

---

<sup>3</sup> **Jacques Lacan:** Livre V: Les formations de l’inconscient. 1957–1958 [ed. Jacques-Alain Miller], Paris: Éditions du Seuil, 1998.

την ιδεολογία, την αυταπάτη, την ακραία πολιτική ή κοινωνική συσπείρωση ή το ψέμα, αλλά πάντοτε με σφοδρότητα και απaráμλλη προσήλωση στο σκοπό της ψυχικής και κοινωνικής ισορροπίας και του αυτοσεβασμού σχεδόν μακιαβελικού τύπου. Φαίνεται μάλιστα πως, όσο πιο ισχυρή είναι η αίσθηση αυτή της ατομικής ή κοινωνικής αποτυχίας ή ματαίωσης για ισορροπία και συμμετοχή, τόσο περισσότερες πιθανότητες έχει το άτομο να βρεθεί στα άκρα της εκδίκησης, της ανταπόδοσης ή της απόσυρσης. Ενίοτε και των τριών. Κι αυτό είναι μια αυταπόδεικτη αλήθεια. Γιατί πολλοί από τους αναγνώστες, φανταζόμαστε, θα συμφωνήσουν πως τίποτα δεν μπορεί να συγκριθεί σε ένταση, ψυχική φθορά και οδύνη με τον σιωπηλό καθημερινό φόβο, την αγωνία και την απειλή που μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί στο χώρο του σχολείου ή στις παρέες συνομηλίκων από τα άλλα παιδιά και όχι μόνο. Κι αυτός βέβαια είναι μόνο μια μορφή φόβου και βίας που πιθανά θα υποστεί.

Παράλληλα τίποτα δεν μπορεί να μοιάζει με τη συγκριτική διαπίστωση της έλλειψης των αναγκαίων, που χρειάζεται ανά περίπτωση ένα παιδί στο σχολείο, για να διασφαλίσει στοιχειωδώς την αξιοπρέπεια παρουσίας του στο χώρο και τη διεκδίκηση της αξίας του, οδηγώντας το ενίοτε σε ακραίες μορφές συμπεριφοράς και διεκδίκησης, οι οποίες αργά ή γρήγορα θα γυρέψουν διέξοδο και ακραίο κοινωνικό περιεχόμενο, για να ανταποδοθούν.

Η «παγκοσμιοποίηση» των σύγχρονων κοινωνιών –όπως λέγεται– και οι όποιες πραγματικές ή κατασκευασμένες οικονομικές ή αξιακές κρίσεις φαίνεται ότι μεταξύ των άλλων τείνουν να απαιτούν συγκεκριμένες

κοινωνικές κατατάξεις και ανακατατάξεις κι ως εκ τούτου θυσίες. Έτσι μετατρέπουν ακόμα και αυτόν τον χώρο του Σχολείου, από ένα χώρο αθώοτητας και υποτιθέμενης ισότιμης κοινωνικής συμμετοχής σε ένα χώρο θυματοποίησης, ενοχοποίησης και διαφοράς, τολμώ να πω ιδιότυπως ταξικής-ιεραρχικής. Μέσα σ' αυτόν πρέπει το παιδί να αγωνίζεται, για να επιβιώσει, χωρίς να είναι επιλογή του και χωρίς για το ίδιο να υπάρχει προφανής λόγος συμμετοχής του σε αυτήν την ψυχοφθόρα διαδικασία της ατομικής ήττας. Άραγε έτσι ήταν πάντα ή αυτό είναι γνώρισμα των ημερών μας;

**Μόλυβος 29/05/2015.**

## Τι είναι πραγματικά ο σχολικός εκφοβισμός και η βία;

*«Όταν σε δέρνουν για πολύ καιρό και με σκληρότητα, αποκτάς την τάση να λες τα πράγματα με το όνομά τους. Με άλλα λόγια, σε απαλλάσσει από τις συνήθειες υπεκφυγές. Ο πατέρας μου ήταν μεγάλος δάσκαλος “λογοτεχνίας”, μου δίδαξε το νόημα του πόνου χωρίς αιτία. Δε βαριέσαι. Δεν ζητούσα και πολλά, να με αφήσουν ήσυχο μονάχα».*

**Charles Bukowski.**

Σύμφωνα με τις επιστημονικές και εμπειρικές παραδοχές ως σχολικός εκφοβισμός πρέπει να θεωρείται η επιτηδευμένη, απρόκλητη και σκόπιμη, ανεπιθύμητη σωματική, λεκτική, ψυχολογική, συναισθηματική, ηθική, σεξουαλική και κοινωνική επιθετική συμπεριφορά και παρενόχληση ανάμεσα σε παιδιά κι εφήβους σχολικής ηλικίας.<sup>4</sup>

Η συμπεριφορά αυτή είναι επαναλαμβανόμενη ή τείνει να γίνει επαναλαμβανόμενη κατά τη διάρκεια του σχολικού χρόνου, στις παρτές συνομηλίκων, στη διαδικτυακή ή τηλεφωνική επικοινωνία, στην ηλεκτρονική κοινωνική δικτύωση κι όπου αλλού υπάρχει αναγκαστική ή κατ' επιλογήν επαφή και σχέση μεταξύ των μαθητών.

---

<sup>4</sup> Σύμφωνα με τον Olweus, εισηγητή του όρου Bullying, «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους μαθητές. Θα πρέπει ακόμα να υπάρχει διαφορά δύναμης – σωματική ή ψυχολογική – και να καθιστά το θύμα αδύναμο για να αμυνθεί».

Επιπλέον, η συμπεριφορά ή τα γεγονότα βίας κι εκφοβισμού είναι συνήθως απρόκλητα, αδικαιολόγητα και έχουν ως σκοπό την απόκτηση ικανοποίησης ή επιβολής και εξουσίας από τη πλευρά του θύτη ή των θυτών, ενώ μεγάλο ρόλο διαδραματίζει η εξουσιαστική τέρψη, ο φόβος της μελλοντικής θυματοποίησης και η πολύπλευρη και πολύτροπη συμμετοχή των μαρτύρων / θεατών στο περιστατικό.

Και οι δύο κατηγορίες παιδιών (αγοριών και κοριτσιών) και αυτά που δέχονται βία και αυτά που την προκαλούν, σύμφωνα με τις πιο πρόσφατες έρευνες, αντιμετωπίζουν ή θα αντιμετωπίζουν ψυχολογικά και κοινωνικά προβλήματα καθώς και προβλήματα προσαρμογής και αυτοεκτίμησης στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας. Τα περιστατικά μπορεί να έχουν πραγματικό ή συμβολικό χαρακτήρα βίας, προσβολής, κακόβουλης ψυχολογικής πίεσης, απαξίωσης, κοινωνικής απομόνωσης, θυματοποίησης, στιγματισμού και ενοχοποίησης.

Η διαφορά δύναμης που αναφέρεται σε όλους τους αξιοπρόσεκτους ορισμούς της σχολικής βίας και του εκφοβισμού εμπεριέχει πολυσυστημικά όλες τις μορφές δύναμης που ξεκινούν από τη σωματική, τη δύναμη του κοινωνικού κύρους, τη γλωσσική κι επικοινωνιακή δεξιότητα και την αριθμητική υπεροχή, αν πρόκειται για ομάδα.

Για να χαρακτηριστεί ένα επιθετικό ή απειλητικό περιστατικό ως “bullying” στο χώρο του σχολείου απαιτείται: μια πραγματική ή κατασκευασμένη διαφορά και έλλειψη ισορροπίας στην εξουσία, τη δύναμη, το κύρος και την κοινωνική αναγνώριση μεταξύ των δύο πλευρών (ατόμων ή ομάδων). Τα παιδιά που προκαλούν βία κι εκφοβισμό χρησι-



μποιούν τη σωματική τους δύναμη, την ευφυΐα τους, την εμπειρία τους, την κοινωνική ή τη σχολική τους ισχύ, την αθέμιτη πρόσβαση σε ευαίσθητες προσωπικές πληροφορίες και δεδομένα, την κοινωνική τους αποδοχή και την αναμενόμενη δυσφορία ή αρνητική αντίδραση του θύματος ή τους φόβους τους, για να χειραγωγήσουν, να υποτάξουν ή να βλάψουν συστηματικά και με πρόθεση συγκεκριμένους συμμαθητές και συμμαθήτριες. Σε αρκετές περιπτώσεις η άσκηση βίας τελεί κάτω από την προστασία, την ανοχή ή την άγνοια των ενηλίκων. Η ισορροπία ισχύος είναι δυνατό να μεταβάλλεται ανεξάρτητα από το αν στο περιστατικό εμπλέκονται τα ίδια πρόσωπα. Άρα με τον τρόπο αυτό μετατοπίζονται το είδος, το περιεχόμενο και τα πρόσωπα της θυματοποίησης.<sup>5</sup>

Η σχολική βία και ο εκφοβισμός περιλαμβάνουν τις συχνές απειλές, τη διάδοση ψευδών, βλαπτικών, προσβλητικών πληροφοριών και φημών, τη σωματική ή λεκτική επίθεση, το σαρκασμό καθώς και τη σκόπιμη αποβολή, απομάκρυνση ή εκδίωξη κάποιου από την ομάδα στην οποία θέλει ή είναι αναγκασμένος να ανήκει.

Ο Διαδικτυακός Εκφοβισμός (cyberbullying) και η διαδικτυακή βία αναφέρεται σε όλα τα παραπάνω διαγνωστικά στοιχεία, όταν για το σκοπό αυτό χρησιμοποιείται ως μέσο η σύγχρονη τεχνολογία και τα τηλεματικά εργαλεία. Η ηλεκτρονική τεχνολογία περιλαμβάνει μέσα και εξοπλισμό, όπως κινητά τηλέφωνα, ηλεκτρονικούς υπολογιστές και η-

---

<sup>5</sup> Σύμφωνα με τον **Rigby** (2008) ο σχολικός εκφοβισμός διαφοροποιείται από άλλα είδη επιθετικότητας, όπως η αντιδραστική επιθετικότητα – πολύ συνηθισμένη αντίδραση στην εφηβεία-η οποία προκαλείται από αντίδραση σε κάτι που μπορεί να θεωρείται απειλή από το θύμα ή βίαιη αποκατάσταση της δικαιοσύνης.

λεκτρονικές ταμπλέτες καθώς και επικοινωνιακά εργαλεία συμπεριλαμβανομένων των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης, κειμένων ηλεκτρονικών μηνυμάτων, σελίδων και εργαλείων τηλεματικής συζήτησης (chatting) και ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail).

Η τυπολογία του ηλεκτρονικού bullying προκαλεί παγκόσμιο ενδιαφέρον αλλά και ανησυχία λόγω της τεράστιας ανόδου των σύγχρονων πληροφοριακών μέσων και της συνήθειας των μαθητών, ακόμα και του Δημοτικού, να επικοινωνούν όλο και συχνότερα με αυτόν τον τρόπο και αυτά τα μέσα. Το ηλεκτρονικό bullying διαφέρει σε κάποια σημεία από το παραδοσιακό, γιατί μπορεί να λάβει χώρα σε οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας ή της νύχτας και το περιεχόμενο των μηνυμάτων μπορεί να ειπωθεί ταχύτατα και άμεσα από όλους όσοι ανήκουν στην ηλεκτρονική ομάδα ή το δίκτυο αλλά και πέρα από αυτήν. Επιπρόσθετα, το μήνυμα μπορεί να αναρτηθεί ανώνυμα και το θύμα να μην γνωρίζει ποιος είναι ο δράστης.

Ρωτώντας μαθητές και μαθήτριες Δημοτικού αλλά και Γυμνασίου για το τι θεωρούν ότι είναι η σχολική βία και ο εκφοβισμός, αν εξαιρέσει κάποιες κάποιες γενικές και πολύ συχνές παρατηρήσεις που περισσότερο είναι το εμφανές αποτέλεσμα παρά ο ορισμός, όπως για παράδειγμα: «είναι τα παιδιά που κλωτσούν ή χτυπούν» ή «εκείνοι που πειράζουν τα άλλα παιδιά και δεν τα αφήνουν να παίξουν» ή «κάποιοι κοροϊδεύουν τα άλλα παιδιά της τάξης την ώρα του μαθήματος», το κάθε παιδί, αγόρι ή κορίτσι προσπαθεί να δώσει το δικό του ορισμό και κατά συνέπεια να προβάλει όσο πιο συγκαλυμμένα ή και ουδέτερα

μπορεί τη δική του εμπειρία ή την εμπειρία των φίλων και της παρέας του.

Όσοι έχουν ασχοληθεί με την παιδική Ψυχολογία, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι και κοινωνικοί λειτουργοί γνωρίζουν ότι η σιωπή και η αυτοενοχοποίηση είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά άμυνας που αναπτύσσουν τα παιδιά και οι έφηβοι. Αυτό προκαλείται πιθανόν από το γεγονός ότι τα εμπειρικά και συναισθηματικά όρια μεταξύ της πειθαρχίας, της αυτοενοχής, του φόβου και της αποφυγής είναι πολύ κοντά κι ενίοτε πολύ συγκεχυμένα. Αυτή η πολύ συνηθισμένη τακτική φαίνεται σχεδόν να γενικοποιείται και να επιδεινώνεται στα παιδιά που είναι πολλαπλώς θύματα (multiple victims), δηλαδή στα παιδιά που δέχονται βία και παρενοχλούνται από διαφορετικούς θύτες ή από διαφορετικές ομάδες θυτών στον ίδιο ή σε διαφορετικούς χώρους.

Από την άλλη πλευρά, τακτικά τα μικρότερα παιδιά μπερδεύουν τα περιστατικά των τυχαίων αντεγκλήσεων και καυγάδων στην αυλή του σχολείου ή στην τάξη με εκείνα που πραγματικά πρέπει να θεωρούνται σχολική βία και εκφοβισμός. Αυτή η στάση θα μπορούσε να οδηγήσει στην υποψία φυσικοποίησης των συμβάντων από την πλευρά των παιδιών και ιδιαίτερα των θυμάτων στο σχεδόν υποσυνείδητο επίπεδο «αυτό μου αξίζει» ή «έτσι λειτουργεί ο κόσμος και πρέπει να υποταχθώ ή τουλάχιστον να τον αποδεχτώ».

Ακόμα δεν θα ήταν παράξενο ένα παιδί, να περιγράψει την εμπειρία του, δηλώνοντας πως το περιστατικό συνέβη σε κάποιον άλλο κι όχι στο ίδιο.

Αυτή η διαδικασία είναι ιδιαίτερα συχνή σε μικρές ηλικίες ε-πειδή, κατά πάσα πιθανότητα το παιδί αισθάνεται ενοχή κι ενίοτε ντροπή για την ίδια του την θυματοποίηση κι επειδή κάτω από συγκεκριμέ-νες ψυχοκοινωνικές περιστάσεις την αντιλαμβάνεται ως τιμωρία και προσομοιώνεται με τις τιμωρίες και τις ποινές που επιβάλλουν οι γονείς ή ακόμα και οι εκπαιδευτικοί .

Όσο η ηλικία μεγαλώνει φαίνεται ότι η περιγραφή του γεγονό-τος και των συνθηκών κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε αποκτά μεγαλύτερη ευκρίνεια και ακρίβεια, αλλά σε κάθε περίπτωση προβάλλεται η ατομική εμπειρία κι ενίοτε τα προσωπικά συναισθήματα για την ερμηνεία του γεγονότος. Έτσι ένα παιδί που έχει κακοποιηθεί από την οικογένεια του είναι πιθανό να αντιλαμβάνεται τέτοιες επιθετικές δια-θέσεις από τους άλλους ως φυσική συνέχεια της ατομικής του πραγμα-τικότητας.

Το πρόβλημα είναι ότι στις μεγαλύτερες ηλικίες των εφήβων, οι ερωτώμενοι παρουσιάζονται περισσότερο διστακτικοί και απρόθυμοι να μιλήσουν, ιδιαίτερα σε μεγάλους και πολύ περισσότερο σε αγνώ-στους, ενώ μια μεγάλη μερίδα εφήβων προτιμά να κρατήσει τα πάντα για τον εαυτό της και το στόμα της κλειστό σε όλους.

Η πρώτη διαπίστωση της τυπολογικής και διαγνωστικής σύγ-χυσης για το τι είναι και τι δεν είναι σχολική βία και εκφοβισμός, οδή-γησε τους πρωτοπόρους ερευνητές του φαινομένου όπως τους Olweus<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> D. Olweus, (1993), Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. New York. John Wiley and Sons ed.

και Björkqvist<sup>7</sup> στη Σουηδία να μιλήσουν για **άμεσο** και **έμμεσο** bullying. Το έμμεσο bullying μπορεί να διαγνωστεί δυσκολότερα από τη φανερή άμεση σωματική ή λεκτική βία και είναι πιθανό να λάβει μύριες κοινωνικές και συναισθηματικές μορφές ανάλογα με την κοινωνική τυπολογία, τις ρυθμίσεις διαφοράς και την ανοχή της εκάστοτε κοινωνίας.

Υπάρχουν μάλιστα τόσες πολλές αναγνωρίσιμες, φανερές ή κρυφές εκδοχές του φαινομένου της βίας, του σαρκασμού και του εκφοβισμού στα σχολεία μας, που ακόμα και μια τοπική κοινωνική ή εκπαιδευτική στάση ή κουλτούρα μπορεί να διαμορφώσει και να παγιώσει πολύ ειδικές και συγκεκριμένες εκδοχές κι εκφάνσεις του φαινομένου.

Σε αξιόπιστες έρευνες, όπως σε αυτή του Olweus, που πραγματοποιήθηκε το 2009, οι εκπαιδευτικοί δείχνουν να μην ασχολούνται ιδιαίτερα με τα περιστατικά βίας κι εκφοβισμού που συμβαίνουν στα σχολεία και στις τάξεις τους.<sup>8</sup>

Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι, παρόλο που το μεγαλύτερο ποσοστό των περιστατικών συμβαίνουν στο χώρο του σχολείου και κατά τη διαδρομή προς ή από αυτό, στην έρευνα καταγράφεται ότι για το 65% του δημοτικού και το αντίστοιχο 85% των περιστατικών που αναφέρθηκαν από τους μαθητές των γυμνασίων, δεν ελήφθη καμιά εκπαιδευτική μέ-

<sup>7</sup> K. Björkqvist, (1994), Developmental trends in regard to Direct and Indirect Aggression.

<sup>8</sup> Olweus, D. (2009). Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495–510.

ριμνα, κανένας εκπαιδευτικός δεν συζήτησε με τους μαθητές ή έλαβε μέτρα ή αυτό συνέβη εξαιρετικά σπάνια, χωρίς σύστημα και φευγαλέα.

Όμως αυτό πιθανότατα δεν συμβαίνει αποκλειστικά, επειδή ένας εκπαιδευτικός έχει άγνοια διαχείρισης του συμβάντος ή είναι απρόθυμος στο να βοηθήσει. Για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός, που δεν κατάγεται και δεν έχει μεγαλώσει στη συγκεκριμένη τοπική κοινωνία είναι πιθανό να έχει άγνοια για το συγκεκριμένο προσβλητικό ή εκφοβιστικό μηχανισμό και τον βαθμό της πιθανής ψυχολογικής και κοινωνικής βλαπτικότητας του περιστατικού. Εν τέλει, ο καθένας είναι περισσότερο ευαισθητοποιημένος για τα πράγματα που έχει βιώσει και κυρίως έχει υποστεί είτε ως παιδί είτε ως ενήλικος και λιγότερο επειδή βασίζεται σε λογικά συμπεράσματα, σε τυπολογικούς διαγνωστικούς χάρτες ή έχει ακαδημαϊκή γνώση. Αρκεί για παράδειγμα, βλέποντας μέσα από το πρίσμα της ελληνικής πραγματικότητας να σκεφτούμε ότι ιδιαίτερα στο παρελθόν αλλά και σήμερα υπήρχε κυρίως σε επαρχιακές κοινότητες η συνήθεια, τα παιδιά να χρησιμοποιούν ευρέως παρατσούκλια που είτε ήταν δάνεια και αναπαραγωγές από την τοπική κοινωνία των ενηλίκων είτε λιγότερο συχνά διαμορφώνονταν από την ίδια σχολική κοινότητα ή την τάξη, ανάλογα με τα ιδιαίτερα ψυχικά ή τα σωματικά χαρακτηριστικά του μαθητή ή της μαθήτριας κι ακόμα από τις εμφανείς ατέλειες και αδυναμίες στη συμπεριφορά του/της. Κάποιοι μάλιστα θα μπορούσε να χαρακτηρίσει μερικά από αυτά τα προσωνύμια χαριτωμένα κι έξυπνα ή ενδεχομένως ανάξια μνείας.

Όμως δεν συμβαίνει πάντα αυτό ή καλύτερα σχεδόν ποτέ. Σε πολλές περιπτώσεις τα παρατσούκλια αυτά είναι εξαιρετικά προσβλητικά ή ακόμα τραυματίζουν, προσδιορίζουν, χαρακτηρίζουν αρνητικά και θυματοποιούν τον μικρό μαθητή ή τη μαθήτρια κάθε λεπτό της σχολικής ημέρας, επισημαίνοντας με δηλητηριώδη κι έκδηλο τρόπο μια ατέλεια, ένα πρόβλημα στην ομιλία, μια δυσμορφία, ή ακόμα κι ένα χαρακτηριστικό τρόπο που κάποιος κινείται, επικοινωνεί, μαθαίνει, συναισθάνεται, παίζει, ζει ή αντιλαμβάνεται. Ακόμα, τα προσωνύμια αυτά μπορεί να αναφέρονται στο παρόν ή το παρελθόν της οικογένειας και στην αντίληψη που έχει διαμορφώσει ή διαμορφώνει η κοινωνία γι' αυτήν.

Αλλά ακόμα και στην περίπτωση που δεν υπάρχουν όλα τα παραπάνω μπορεί να εφευρεθούν ή να επινοηθούν χιλιάδες ιστορίες και τρόποι που θα οδηγήσουν κάποιον ή κάποια στο περιθώριο, στο φόβο και την αγωνία, αφού η θυματοποίηση είναι αυτοσκοπός απαξίωσης και επιθετικότητας που πρέπει να επιτευχθεί με κάθε τρόπο και μέσο.

Λόγου χάρη το να αποκαλείς κάποιον αποκλειστικά με την εθνική του καταγωγή, δεν φαίνεται αρχικά αρκετό για να προκαλέσει πρόβλημα. Στη συνέχεια όμως έρχεται η στερεοτυπική αντίληψη που έχει διαμορφώσει η τοπική ή η ευρύτερη κυρίαρχη κοινότητα για τη συγκεκριμένη καταγωγή, που όπως είναι γνωστό φορτίζεται με διάφορες ενοχές, κατηγορίες και στοιχεία διαφοράς.

Θα πρέπει εδώ να έχουμε υπόψη μας το γεγονός ότι στην πραγματικότητα δεν υπάρχει ουδέτερος, ανώδυνος και κενός λόγος. Κάθε λό-

γος όχι μόνο είναι ικανός να προκαλέσει κοινωνική ενέργεια, αλλά βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα να δομήσει συγκεκριμένες στάσεις και ιδεολογικό στερεοτυπικό περίγραμμα. Κάθε μορφή επινοημένης ή πραγματικής συμπεριφοράς χρειάζεται την αντικειμενική ή την υποκειμενική σύγκριση με τον «Άλλο»<sup>9</sup>.

Αν κάποιος αμφιβάλει για την ευρηματικότητα και τη δημιουργική σκέψη των παιδιών δεν θα πρέπει να προσφύγει τόσο στις εκθέσεις ή τα κείμενα των μικρών μαθητών, αλλά στις δυνατότητες κοινωνικής σύστασης του χάρτη αξιών και κατάταξης των άλλων μέσα από αλήθειες και ψέματα, φαντασία ή πραγματικότητα, κοινωνική δανειοδότηση ή επινόηση που είτε μεταφέρονται στο σχολείο από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είτε κατασκευάζονται μέσα στο σχολείο, για να επιτελέσουν το συγκεκριμένο σκοπό. Εξάλλου, είναι γνωστό ότι κάποιος, πολύ περισσότερο ένα παιδί ή ένας έφηβος, τραυματίζεται το ίδιο σοβαρά κι ανεπανόρθωτα, τόσο με την αρνητικά φορτισμένη διάδοση της αλήθειας, όσο και με το ψέμα, πολύ περισσότερο όταν αυτό προβάλλεται από την κοινωνία στην οποία ανήκει το άτομο και από την οποία προσδοκά αποδοχή, σεβασμό και αναγνώριση.

Είναι αξιοσημείωτο ακόμα ότι αυτή η μορφή της κοινωνικής απαξίωσης και ενοχοποίησης χτίζεται μέρα με τη μέρα σε βάρος κάποιων μαθητών, μέσα από την πραγματική ζωή ή τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, καταλήγοντας σε μια πυραμίδα και ένα ανεξέλεγκτο χάος

---

<sup>9</sup> **Λίνα Βεντούρα:** Μετανάστευση και Έθνος. Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις. Εταιρεία Μελέτης νέου ελληνισμού. Εκδόσεις Μνήμων. Αθήνα. 1994.



απαξίωσης και προσβολής. Τέλος γίνεται πια σημείο αναγνώρισης και «ταυτότητα» του μαθητή, που τον εγκλωβίζει και περιορίζει σημαντικά την αλλαγή της αντίληψης που έχουν οι άλλοι γι' αυτόν.

Πίσω από τις λέξεις θα μπορούσε κανείς εύκολα να διαπιστώσει πως η βλαπτική συνέπεια μιας τέτοιας συλλογικής στάσης από τους υπόλοιπους ή από κάποιους συγκεκριμένους μαθητές θίγει και προσβάλλει κυρίως τη γνησιότητα και τη μοναδικότητα της ταυτότητας και της αξίας του ατόμου. Με λίγα λόγια την υπαρξιακή και κοινωνική αξιοπρέπεια του. Ιδιαίτερα όταν κάποιος παύσει να αποκαλείται με το όνόμα του, όταν οι προσβλητικές και απαξιωτικές αναφορές αντικαταστούν το πραγματικό όνομα, άρα και την αυταξία του, είναι βέβαιο ότι σε μεγάλο βαθμό αντικαθιστούν και τα δεδομένα αυτοεκτίμησης κι ενεργοποιείται πιο εύκολα από ποτέ ο μηχανισμός της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας».

Πιθανόν να μην καταφέρουμε ποτέ να προσδιορίσουμε ακριβώς τις επιπτώσεις που έχει σε ένα άτομο μια τέτοια επιθετική και απαξιωτική συμπεριφορά, η οποία κρατά χρόνια και ίσως η διαπίστωση και περιγραφή από μόνη της να μην είναι αρκετή. Και αυτό, βεβαίως, δεν είναι παρά μόνο μια πτυχή και ένα πρόσωπο της καθημερινότητας της εμπειρίας ενός παιδιού στο σχολείο. Στις μικρές κοινωνίες και όχι μόνο είναι σχεδόν σίγουρο ότι ένας μαθητής ή μια μαθήτρια θα μεταφέρει μέσα του και θα προβάλλει εμπρός του «ες αεί» κάθε μορφή ενοχής, κατηγορίας ή χαρακτηρισμού από τη γενική ή συγκεκριμένη εκτίμηση ή άποψη που έχει η τοπική κοινωνία για την οικογένεια της μαθήτριας ή

του μαθητή μεταφέροντας αυτήν τη γνώση ή τον απόηχο του κουτσομπολιού ή της πληροφόρησης στο χώρο του σχολείου και της τάξης.

Η παιδική και περισσότερο ή εφηβική κοινωνία, πάντα με την ενίσχυση και την ανοχή των μεγάλων, δεν είναι άμοιρη ευθυνών για τη θυματοποίηση, τον εξευτελισμό, τον αποκλεισμό ή τη βία που αυτή προκαλεί με συνειδητές και απόλυτα σκόπιμες πράξεις, ενέργειες και λόγια που μπορεί να κρατήσουν για πολύ καιρό.

Πάνε πολλά χρόνια από τότε που έχω ξεχάσει τα περισσότερα ονόματα των συμμαθητών μου, ιδιαίτερα εκείνων που δεν ήταν φίλοι μου ή γείτονες. Ανακαλώ, όμως, με ακρίβεια πολλά παρατσούκλια τους, αισθανόμενος ακόμα και σήμερα ενοχές και δέος για την ευκολία των περισσότερων από εμάς να αποκαλούμε με τις πιο αισχρές, προσβλητικές, απαξιωτικές και απρεπείς εκφράσεις τους συνήθως θλιμμένους, υποχωρητικούς και αμήχανους συμμαθητές μας. Και είναι άξιο λόγου πως οι περισσότεροι σύγχρονοι συμβουλευτικοί ψυχολόγοι έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως οι ζωές των ανθρώπων θα ήταν ευκολότερες, λιγότερο τραυματισμένες και επιβαρυνμένες, αν υπήρχε ο τρόπος να απαλλαγούν από τα παιδικά τραύματα και τα αδιέξοδα των κοινωνικών μας σχέσεων.

Ταυτόχρονα, το καθημερινό μάθημα παρέχει κάθε στιγμή θαυμάσιες ευκαιρίες, εμπνεύσεις και δυνατότητες, για να ανασυρθούν, να μνημονευθούν και να δομηθούν, κατ' αναγωγή, παράλληλα ή όμοια κοινωνικά, συναισθηματικά και ηθικά συμβάντα. Αυτά μπορεί να προκαλέσουν τους μαθητές σε μια μορφή ενοχοποίησης ή κοροϊδίας σε βά-

ρος ενός συμμαθητή ή μιας συμμαθήτριάς τους, προσαρμόζοντας και επιβεβαιώνοντας αυτήν τη γνώση στην προσομοιωμένη κατασκευή της κοινωνικής αναπαράστασης του μαθητή- θύματος.

Η κοινωνική αισθητική κατά Bourdieu φαίνεται ότι εφαρμόζεται και στις σχέσεις που διαμορφώνονται με τις τρέχουσες επιταγές της αναγνωρισμένης «κοινωνικής και αισθητικής αξίας» και της πάταξης όλων εκείνων που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις αυτές<sup>10</sup>.

Έχουν παρατηρηθεί για παράδειγμα γεγονότα στα οποία ακόμα και ο θάνατος ή η ασθένεια ενός γονιού μπορεί να αποτελέσει στοιχείο συναισθηματικής, κοινωνικής βίας και εξευτελισμού και διαφοράς στο επίπεδο «εγώ έχω – εσύ δεν έχεις» ή ακόμα σκληρότερα «εγώ θα έχω, εσύ δεν θα έχεις», για να μην αναφερθούμε σε ένα διαζύγιο ή μια «επιλήψιμη ηθική διαγωνή» της μητέρας, ιδιαίτερα σε κοινωνίες της επαρχίας ή την απόλυση ενός πατέρα από τη δουλειά του αλλά και οτιδήποτε άλλο η κοινωνία θεωρεί στιγματισμό και το οποίο «αυτονόητα» παρασύρει και τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας.

Ο διορατικός και ευαίσθητος Νίκος Καζαντζάκης – αν και υπέρμαχος της σωματικής τιμωρίας στην εκπαίδευση, στην «Αναφορά στο Γκρέκο»<sup>11</sup> και στο κεφάλαιο «Δημοτικό Σχολείο» αναφέρει δεκάδες περιστατικά εκπαιδευτικής κακοποίησης από δασκάλους και μαθητές, θί-

---

<sup>10</sup> Pierre Bourdieu: Η διάκριση. Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης. Έβδομη έκδοση. Εκδόσεις Πατάκη. Αθήνα. 2006

<sup>11</sup> **Νίκος Καζαντζάκης:** Αναφορά στο Γκρέκο. Εκδόσεις Καζαντζάκη. Αθήνα. Ιανουάριος 2011. Σελίδες 514.

γοντας με λεπτομέρεια τις επιπτώσεις από τη συμπεριφορά αυτή στα χρόνια της ενήλικης ζωής τους με λογοτεχνικό τρόπο, που λίγο απέχει από την επιστημονική έρευνα και την καταγραφή της σχολικής πραγματικότητας<sup>12</sup>.

<sup>12</sup> «...Τη Μεγάλη Παρασκευή μας πήγε στην εκκλησία να προσκυνήσουμε το Σταυρωμένο. Μας γύρισε ύστερα στο σκολειό να μας εξηγήσει τι είδαμε, ποιον προσκυνήσαμε και τι θα πει Σταύρωση.

Αραδιαστήκαμε στα θρανία, κουρασμένοι, θαρυστημένοι, γιατί δε φάγαμε σήμερα παρά ξινό λεμόνι και δεν ήπιαμε παρά ξίδι, για να δοκιμάσουμε κι εμείς τον πόνο του Χριστού.

Άρχισε λοιπόν ο άντρας της Νέας Παιδαγωγικής, με βαριά επίσημη φωνή, να μας ζηνάει πως ο Θεός κατέβηκε στη γη και γίνηκε Χριστός, κι έπαθε και σταυρώθηκε για να μας σώσει από την αμαρτία. Ποιαν αμαρτία; καλά – καλά δεν καταλάβαμε· μα καταλάβαμε καλά πως είχε δώδεκα μαθητές κι ένας τον πρόδωκε, ο Ιούδας.

- Κι ήταν ο Ιούδας, σαν ποιον; σαν ποιον; Σηκώθηκε από την έδρα ο δάσκαλος κι άρχισε να προχωράει αργά, απειλητικά, από θρανίο σε θρανίο και μας κοιτούσε, ένα ένα.

- Κι ήταν ο Ιούδας σαν τον... σαν τον...

Είχε απλώσει το δείχτη του χεριού του και τον μετακινούσε από τον ένα μας στον άλλο, ζητώντας να βρει με ποιον έμοιαζε ο Ιούδας. Κι εμείς ζαρώναμε και τρέμαμε μην μπας και σταθεί το δάχτυλο το φοβερό απάνω μας. Κι άξαφνα ο δάσκαλος έσυρε φωνή και το δάχτυλο του στάθηκε σ' ένα χλωμό φτωχοντυμένο παιδάκι με όμορφα ρουσόξανθα μαλλιά.

Ήταν το Νικολιό που 'χε φωνάξει πέρυσι στην Τρίτη Τάξη: "Σώπα, δάσκαλε, ν' ακούσουμε το πουλί".

- Να, σαν το Νικολιό! φώναξε ο δάσκαλος. Απαράλλαχτος. Έτσι χλωμός, έτσι ντυμένος, κι αυτός, κι είχε κόκκινα μαλλιά, κόκκινα - κόκκινα, σαν τις φλόγες της Κόλασης!

Να το ακούσει το κακόμοιρο το Νικολιό, ξέσπασε σε θρήνο, κι εμείς όλοι, που είχαμε γλιτώσει από τον κίνδυνο, τον αγριοματιάσαμε με μίσος και συμφωνήσαμε κρυφά από θρανίο σε θρανίο, άμα βγούμε έξω να τον σπάσουμε στο ξύλο που πρόδωκε το Χριστό.

Ευχαριστημένος ο δάσκαλος που έτσι μας έδειξε χειροπιαστά, καθώς η Νέα Παιδαγωγική, πώς ήταν ο Ιούδας, μας σκόλασε, κι εμείς βάλαμε στη μέση το Νικολιό, κι ως βγήκαμε στο δρόμο αρχίσαμε να τον φτύνουμε και να τον δέρνουμε, πήρε αυτός δρόμο κλαίγοντας, μα εμείς τον κυνηγήσαμε με τις πέτρες, τον προγκούσαμε "Ιούδα! Ιούδα!" ωστόσο έφτασε σπίτι του και τον τρύπωσε μέσα.

Το Νικολιό δεν ξαναφάνηκε στην τάξη, δεν ξαναπάτησε στο σκολειό.

Υστερα από τριάντα χρόνια που είχα γυρίσει από τη Φραγκιά στο πατρικό σπίτι κι ήταν Μεγάλο Σάββατο, χτύπησε η πόρτα και φάνηκε στο κατώφλι ένας χλωμός, αδύνατος άντρας, με κόκκινα μαλλιά, με κόκκινα γένια· έφερε σ' ένα χρωματιστό μαντίλι τα καινούργια παπούτσια που 'χε παραγγείλει για όλους μας ο πατέρας για την Λαμπρή.

Στάθηκε δειλιασμένος στο κατώφλι, με κοίταξε, κούνησε το κεφάλι.

- Δε με γνωρίζεις; έκαμε, δε με θυμάσαι; Κι ως να μου το πει, τον γνώρισα.

- Το Νικολιό! φώναξα και τον άρπαξα στην αγκαλιά μου.

- Ο Ιούδας... έκαμε αυτός και χαμογέλασε με πικρία.»

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ίσως καλύτερα από τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, λόγω της καθημερινής τους τριβής με τα παιδιά, ότι η κοινωνία τους είναι η σκληρότερη όλων: χωρίς δισταγμούς, κοινωνικό τακτ, διλήμματα, διστακτικότητα, μισόλογα ή υπονοούμενα καθέννας θα μπει στην «πραγματική του θέση» καταλαμβάνοντας το χώρο για τον οποίο η σχολική κοινωνία τον προορίζει, και μέσα από αυτό θα προσδιοριστεί και ο ίδιος ακολουθώντας το δρόμο και τη θέση που απαιτούν οι άλλοι, σχεδόν πάντα έτοιμος να κάνει όσες υποχωρήσεις χρειαστούν, για να πάρει μια γεύση συμμετοχής και πολύ περισσότερο επιβεβαίωσης.

Συνεχίζοντας θα μπορούσε κάποιος να σκεφτεί αν η σχολική βία κι ο εκφοβισμός είναι τόσο καινούρια όσο πραγματικά δείχνουν τα επιστημονικά και ερευνητικά κείμενα στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Ίσως είναι γνωστό ότι ο διεθνοποιημένος όρος “bullying”, για παράδειγμα, δεν ξεπερνά τις τρεις - τέσσερις δεκαετίες σε χρήση ή ίσως λίγο περισσότερο και μια έρευνα σε βιβλιοθήκες ή στο διαδίκτυο θα ανακάλυπτε πως, πριν από τη δεκαετία του '80, υπήρχαν ελάχιστες αξιόπιστες και αυτόνομες ερευνητικές ή περιγραφικές αναφορές του φαινομένου καθώς και ελάχιστες έρευνες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, αναλύοντας την πραγματικότητα γύρω από το φαινόμενο, με πολύ μεγάλη δυσκολία να μπορέσει κάποιος να πει τι γινόταν στο παρελθόν στα σχολεία που δεν γίνεται σήμερα ή τι γίνεται σήμερα που δεν γινόταν στο παρελθόν.

Η έλλειψη αναφορών και φυσικά ανησυχίας για όλα αυτά που συνέβαιναν στα σχολεία και που ενδεχομένως να είναι περισσότερα ή και βαρύτερα από τα περιστατικά που υπάρχουν σήμερα, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, βρίσκεται κυρίως στις βασικές αντιλήψεις της κοινωνίας των ενηλίκων, κυρίως των γονέων και των εκπαιδευτικών οι οποίοι θεωρούσαν τη σχολική βία και τον εκφοβισμό στην κυριολεξία ένα «υγιές και αναγκαίο» μέσο ανάπτυξης και ενηλικίωσης, με συνέπεια όχι μόνο να μην νοιάζονται γι' αυτό, αλλά μέσα από ποικίλους τρόπους και μεθόδους εξωθούσαν, ανέχονταν ή φυσικοποιούσαν μια τέτοια συμπεριφορά σχεδόν μέχρι πρόσφατα.

Φυσικά, οι γονείς που είχαν παιδιά που προκαλούσαν συχνότερα βία, τσακώνονταν συχνά, μάτωναν και ματώνονταν, είχαν χίλιους λόγους να αισθάνονται υπερήφανοι, θεωρώντας πως μια τέτοια τακτική ήταν ένας πολύ καλός οϊωνός για την ενσωμάτωση και τη μελλοντική πρόκληση επιβίωσης και προσαρμογής του παιδιού τους στο δύσκολο και ανταγωνιστικό αγώνα της ζωής, θεωρώντας δικαιολογημένα τη ζωή «βιοπάλη».

Από την άλλη πλευρά δεν είναι καθόλου απίθανο ένας εκπαιδευτικός, ένας σχολικός σύμβουλος ή ψυχολόγος να συναντήσει τέτοιες γονεϊκές στάσεις ακόμα και σήμερα, αλλά με επιφύλαξη λέμε ότι μάλλον είναι λιγότερες από ό,τι στο παρελθόν. Η αλήθεια είναι ότι δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τι γινόταν στο εξωτερικό, αλλά μια πρόχειρη ματιά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία και αρθρογραφία θα μας οδηγούσε στο συμπέρασμα ότι οι αντιλήψεις σχετικά με τη βία και τον

εκφοβισμό δεν απείχαν και πολύ από την παρελθούσα ελληνική πραγματικότητα. Ακόμα και στη λογοτεχνία οι αναφορές για περιστατικά βίας και εκφοβισμού σε βάρος παιδιών δεν είναι σπάνιες. Ήδη από το 1838, όταν για πρώτη φορά εκδόθηκε ο *Oliver Twist* του Καρόλου Ντίκενς, περιγράφονταν περιστατικά βίας σε βάρος ανηλίκων. Σε λιγότερο τραγικό αδιέξοδο από τα πάθη του *Oliver Twist*, οι Άγγλοι αρέσκονταν σε ένα λανθασμένο γνωμικό που έλεγε: *«οι πέτρες και τα ξύλα μπορεί να με χτυπήσουν άσχημα, όμως τα λόγια, όποια και να είναι αυτά, δεν μπορούν να με τραυματίσουν»*.

Επιστρέφοντας στην ελληνική πραγματικότητα του παρελθόντος, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι ιδιαίτερα η κοινωνία της ελληνικής επαρχίας του '60 και του '70 υπήρξε εξαιρετικά σκληρή και δύσκαμπτη τόσο για τους μεγάλους όσο και για τα παιδιά. Η έννοια για παράδειγμα του «απαρέγκλιτου σεβασμού» μέσα από την αμφίσημη ερμηνεία του, που πολύ λίγο απείχε από την υποταγή προς τους μεγάλους και την οποία καλλιεργούσε, αναπαρήγαγε ή επέβαλε το σχολείο, μπορούσε να λάβει διάφορες διαστάσεις, διαμορφώνοντας μια κουλτούρα διάθεσης και αυτοδιάθεσης των παιδιών, όχι μόνο στους συγγενείς ενήλικους αλλά και σε όλους τους άλλους που συνέθεταν την κοινωνία των ενηλίκων της μικρής ή μεγαλύτερης κοινότητας.

Η παραπάνω, βέβαια, συμπεριφορά είχε επενδυθεί με το πέπλο της δοκιμασμένης και αποτελεσματικής κοινωνικής σημειολογίας του σεβασμού και της ατομικής εξέλιξης με ιδιότυπα παιδαγωγικά μέσα: για να μπορέσει κάποιος να γίνει καλός άνθρωπος και χρήσιμος

στην κοινωνία έπρεπε να περάσει από τη «κολασμένη πύλη» της αυτοδιάθεσης και της υποταγής σε κάθε λογική ή παράλογη αξίωση της κοινότητας των ενηλίκων, όποιοι και αν ήταν αυτοί.

Μια κοινωνικο-ψυχολογική έρευνα για την περίοδο που ακολούθησε την Κατοχή και τον Εμφύλιο και πέρασε σχεδόν αυτοματοποιημένα στη Δικτατορία ίσως έδινε την ευκαιρία να αναδειχθούν σημαντικά θέματα, που έχουν θιγεί γενικά μέσα από τις θεωρίες του Gilberto Freyre και την Κοινωνιολογική Σχολή της Φραγκφούρτης, όπως για παράδειγμα την πιθανή σχέση του εκπαιδευτικού μηχανισμού με την κυρίαρχη ανά περίπτωση εξουσία και την εισχώρηση ειδικών κοινωνικών μηχανισμών συμπεριφοράς, ιδεολογίας και στάσεων από την κοινωνία προς το σχολείο και το ανάποδο. Βέβαια είναι γνωστό πως η κάθε κοινωνία ή ο κάθε κοινωνικός σχηματισμός επενδύει σε συγκεκριμένες αξίες και δομές κουλτούρας, ανάλογα με τις κοινωνικές ανάγκες και τις συλλογικές εμπειρικές και πολιτισμικές ή πολιτικές τυπολογίες.

Μάλλον δεν πρέπει να υπάρχει καμία έκπληξη σε αυτό, αφού οι δύσκολες εποχές μηδενίζουν και ξοδεύουν κάθε ικμάδα ευαισθησίας, ευγένειας, δικαιώματος, αυτοδιάθεσης ή δημοκρατικής συμπεριφοράς. Βέβαια, το χειρότερο όλων είναι ότι αυτές οι αντιλήψεις ανά εποχή προσαρτώνται, αναπαράγονται και ενισχύονται από το εκπαιδευτικό σύστημα, αφού η εκπαίδευση είναι έτσι κι αλλιώς πολιτική πράξη και εντέλει αποτελεί κοινωνικό μηχανισμό αναπαραγωγής ιδεολογίας και κοινωνικής στάσης. Ακόμα και η βία.



Δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι κάθε κατάσταση της περιόδου αυτής, που συγκρινόταν με ότι είχε συμβεί κατά τις προηγούμενες δεκαετίες της Κατοχής και του Εμφυλίου, φάνταζε εξιδανικευμένη, σωστή και δοκιμασμένη δίνοντας το περιθώριο για υποτιθέμενες κοινωνικές ανακατατάξεις, συντηρητικούς κοινωνικούς φορμαλισμούς και σχολική και κοινωνική πειθαρχία, η οποία πολλές φορές έφτανε ή ξεπερνούσε τα άκρα της παιδικής ανθεκτικότητας και ανοχής. Καμιά όμως έρευνα δεν δείχνει ή δεν έχει ασχοληθεί με τη ζημιά που προκάλεσε το συντηρητικό και αυταρχικό σχολείο των δεκαετιών αυτών στους μαθητές. Κανείς ακόμα δεν έχει μετρήσει πόσα παιδιά κακοποιήθηκαν σωματικά, ψυχολογικά ή ακόμα και σεξουαλικά σε αυτό το φαύλο κύκλο νομιμοποιημένης βίας και ιδεολογικής υποταγής, όπως επίσης δεν γνωρίζουμε ακριβώς τις επιπτώσεις της φυσικοποίησης της βίας μεταξύ των μαθητών στα σχολεία μας.

Γυρνώντας στο σήμερα φαίνεται ότι σε γενικές γραμμές εξακολουθούν να υφίστανται τα κλασικά δεδομένα καθώς και τα διαγνωστικά στάδια της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Όμως η κοινωνική πραγματικότητα δημιουργεί και ιεραρχεί νέες μορφές, τύπους και εκδοχές βίας, που μάλλον αποτελούν πιο πολύπλοκες και πολυσύνθετες προεκτάσεις του απευκταίου, κάτι για το οποίο αναφερθήκαμε και στην αρχή αυτού του βιβλίου.

Είναι θεωρούμε εντυπωσιακό το ότι τα τελευταία χρόνια καταγράφεται για πρώτη φορά το «bullying των σχέσεων» στα σχολεία. Πολλά άρθρα περιγράφουν αυτή τη συγκεκριμένη κατάσταση η οποία είναι

διαδεδομένη περισσότερο μεταξύ των κοριτσιών και κατά την οποία, φυσικά ή δια μέσου της νέας τεχνολογίας, μια μαθήτρια ή μια ομάδα προσπαθεί κι επιδιώκει μέσα από φήμες, κουτσομπολιό και διαβρωτική παραπληροφόρηση να καταστρέψει τη φιλία, τις κοινωνικές σχέσεις ή τον ερωτικό δεσμό ενός προσώπου που έχει στοχοποιηθεί. Είναι βέβαιο ότι κανείς από αυτούς που διαβάζει αυτό το βιβλίο δεν το ακούει για πρώτη φορά.

Όμως η διαφορά βρίσκεται κυρίως στο γεγονός ότι αναφερόμαστε σε παιδιά κι εφήβους κι ότι αυτή η ενέργεια απαιτεί προσήλωση, τεράστια συστηματικότητα, επανάληψη και βεβαίως ένα φορτίο κοινωνικής και ηθικής διαφθοράς που δείχνει ότι εύκολα έχει μεταφερθεί από τη συμπεριφορά των ενηλίκων σε πολύ μικρότερες ηλικίες πιθανότατα ως εκμαθημένη συμπεριφορά μίμησης προτύπων και κοινωνικής πρακτικής. Ταυτόχρονα θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι κάποιος ή κάποια που μπαίνει σε αυτή τη διαδικασία και την ενεργοποιεί πρέπει να είναι σε θέση να γνωρίζει πολύ καλά τις συνέπειες που μπορεί να έχει μια τέτοια συστηματοποιημένη συκοφαντία καθώς και τις επιπτώσεις στο πρόσωπο που την υφίσταται.

Είναι ίσως γνωστό ότι ο σχολικός εκφοβισμός και η βία άρχισε να απασχολεί συστηματικά την εκπαιδευτική/σχολική κοινότητα και την κοινωνία της Σουηδίας και των άλλων σκανδιναβικών χωρών στα μέσα της δεκαετίας του '70, όταν σημειώθηκαν τρεις απανωτές αυτοκτονίες κοριτσιών ως αποτέλεσμα βίας και εκφοβισμού στα σχολεία.

Τελειώνοντας με αυτό το κεφάλαιο γίνεται νομίζουμε σαφές πως τα περιστατικά και ο τρόπος που μπορεί να παρουσιαστεί η βία και ο εκφοβισμός στα σχολεία μας είναι τεράστια σε τέτοιο βαθμό που κανένας διαγνωστικός χάρτης ή τυπολογικό μοντέλο δεν θα μπορούσε να είναι πλήρη. Στα επόμενα κεφάλαια θα προσπαθήσουμε να περιγράψουμε ποιος είναι το θύμα, ποιος ο θύτης και ποιοι οι παρευρισκόμενοι (bystanders).

Ακόμα θα ασχοληθούμε με άλλες μορφές βίας στην παιδική ηλικία, στην οποία εμπλέκεται ευθέως η οικογένεια του θύτη και του θύματος. Θα συζητήσουμε επίσης αν αληθεύει και σε ποιο βαθμό η επιστημονική απόλυτη διχοτομία και βεβαιότητα μεταξύ των ερευνητικά διατυπωμένων χαρακτηριστικών και της ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής μορφολογίας του θύματος και του θύτη, ήδη γνωρίζοντας από τη ζωή ότι τα πράγματα στις ανθρώπινες συγκρούσεις ποτέ δεν είναι απόλυτα κι ούτε μπορούν να οριοθετηθούν με σαφήνεια και βεβαιότητα οι δύο όχθες του προβλήματος: εκείνου που επιτίθεται κι εκείνου που αμύνεται. Γιατί, αν όντως δεχτούμε ότι ο κοινωνικός πολιτισμός είναι κυρίως η τέχνη της επικοινωνίας, τότε η βία δεν είναι απλά και μόνο η έλλειψή της, αλλά η καταστρατήγησή της με βίαιες, ανήθικες και ανεξέλεγκτες βλαπτικές τακτικές, και ότι όσο περνούν τα χρόνια μεταφέρεται και προσάγεται σε ολοένα και μικρότερες ηλικίες αλλά και εκλεπτύνεται τόσο, που δύσκολα μπορεί να γίνει ορατή τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους γονείς ...

## Ποιοι είναι οι θύτες?

**O Racamier Paul-Claude**, επινοητής της έννοιας της ναρκισσιστικής διάστασης<sup>13</sup> της προσωπικότητας, η οποία αποτελεί κατ' ελάχιστο, ακραίο στοιχείο ψυχοσυναισθηματικής παραφοράς και για πολλούς ψυχοπαθολογίας, μιλάει για μια πραγματική εκτροπή της συναισθηματικής νοημοσύνης, της κοινωνικής ενέργειας και της κοινωνικής ηθικής (άρα και της δημοκρατίας). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εγκαθίδρυση συμπεριφοράς δολιότητας, όταν ο άνθρωπος οδηγείται κάτω από συγκεκριμένες περιστάσεις, πιέσεις ή εσωτερική αναγκαιότητα να επιλέξει τη βία ως αυτοσκοπό επιβολής, χειραγώγησης, ατομικής τέρψης και ηδονής ή κοινωνικο-ψυχολογικής ικανοποίησης. Σε πολλές από τις περιπτώσεις που αναφέρει ο γάλλος ψυχαναλυτής είχε διαπιστώσει πως οι συνθήκες διαβίωσης και ο χαμηλός βαθμός ικανοποίησης των κοινωνικών προσώπων από τα υποβαθμισμένα μέσα που παρέχει η κοινωνία ή το πολιτικό-οικονομικό σύστημα στο οποίο ανήκει το άτομο, είναι σε θέση να παράξουν βία, ενίοτε ακραία. Παράλληλα μπορούν και να εγκαθιδρύσουν σταδιακά ανοχή και φυσικοποίηση του φαινομένου, όχι μόνο από τα κοινά μέλη της κοινωνίας αλλά και από τους σημαντικούς άλλους, όπως για παράδειγμα τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τις παρέες συνομηλίκων.

---

<sup>13</sup> **Paul-Claude Racamier**: De psychanalyse en psychiatre. Bibliothèque Scientifique Payot. Janvier 1998 .

Όμως, ακόμα και τα μικρά παιδιά γνωρίζουν ότι οι ψυχοκοινωνικές παρορμήσεις λειτουργούν ερήμην της επιστήμης και των κοινωνικών διαπιστώσεων, ενίοτε και ενάντια σε κάθε μορφή επιβεβλημένης λογικής της κοινωνικής τάξης ή της δικαιοσύνης. Η συμπεριφορά αυτή τακτικά, λυσιπρόσωπα, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να δηλώνουν δημόσια αδυναμία να χειριστούν τέτοια παιδιά, παρά το πλήθος των εναλλακτικών στρατηγικών αναπλαισίωσης της συμπεριφοράς αλλά και των πειθαρχικών μέσων που εφάρμοσαν. Ακόμα, τις περισσότερες φορές η συνεργασία με τους γονείς ή το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον είναι αναποτελεσματική και πιο συχνά χασομή και διχογνωμική για το τι τελικά κάνει ο μαθητής ή ο έφηβος και τι όχι, με λίγα λόγια ποια αντίληψη σχηματίζει ο εκπαιδευτικός και ποια οι γονείς ή το οικογενειακό περιβάλλον.

Στη διαπίστωση αυτή θα πρέπει να προστεθεί ακόμα ένα καθοριστικό και κατά τη γνώμη μας πολύ σημαντικό στοιχείο. Από τη στιγμή που όλοι σχεδόν οι ορισμοί και οι καθορισμοί της σχολικής βίας και του εκφοβισμού λαμβάνουν υπόψη ως βασικό στοιχείο του κοινωνικού και ψυχολογικού φαινομένου την επαναληπτικότητα και τη συστηματικότητα, τότε αυτονόητα θα πρέπει να δεχτούμε ότι το άτομο που ασκεί βία δεν επεξεργάζεται και φυσικά δεν αναιρεί την συμπεριφορά του κατά τη διάρκεια του χρόνου που υφίσταται το γεγονός. Είναι για παράδειγμα γνωστό ότι κατά κανόνα μόνο η απομάκρυνση των μαθητών από το συγκεκριμένο σχολικό ή κοινωνικό χώρο μπορεί να αλλάξει τη κουλτούρα της επιβαλλόμενης βίας ή την αξιακή σειροθέτηση των θυτών ή των θυμάτων – δηλαδή της θυματο-

ποίησης- αλλά και ολόκληρης της κοινωνικής ομάδας που διαρθρώνει το γεγονός και την εξέλιξη του κύκλου της βίας.

Αυτό θα μπορούσε να σημαίνει είτε ότι το βίαιο πρόσωπο έχει εκλογικεύσει τη συμπεριφορά του, αξιοποιώντας διάφορα στοιχεία ενοχοποιητικής δυναμικής σε βάρος του θύματος, με συνέπεια να μη μετανιώνει, να μην αναιρεί και να μην αισθάνεται ενοχές ή τύψεις, είτε ότι κάθε φορά που βρίσκεται ενώπιον μιας ευκαιρίας για άσκηση βίας χάνει τον έλεγχο και λειτουργεί κάτω από την πίεση μιας υποσυνείδητης ή ενστικτώδους παρορμητικής τάσης προς τη βία, αναπτύσσοντας έναν πραγματικό ή εικονικό θυμό για το θύμα ή την ομάδα θυμάτων.

Με μετά-ερμηνευτικούς όρους της ψυχανάλυσης η ανεξέλεγκτη αυτή παρορμητικότητα με το σύνοδο σύμπτωμα της άσκησης βίας ή της πρόθεσης άσκησης βίας συνδέεται με εμπλοκή ή οπισθοδρόμηση της ανάπτυξης υγιούς ψυχοκοινωνικού κώδικα αλλά και την αντίληψη που έχει διαμορφώσει το άτομο γύρω από τους επιθυμητούς μηχανισμούς (*machines desirantes*), δηλαδή στην πραγμάτωση του κόσμου της προσδοκίας και των ονείρων για τον επιθυμητό εαυτό του. Αν καταφύγουμε σε παλαιότερες σκέψεις, ερμηνείες και προβληματισμούς μάλλον θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας την έννοια του κοινωνικού κενού και της ανυπαρξίας σημαντικών ατομικών ή κοινωνικών πράξεων και νοήματος ζωής, για τα

οποία μίλησαν αξιόλογοι υπαρξιστές όπως ο A. Camus<sup>14</sup> και ο Milan Kundera. Όλα αυτά δείχνουν να επανακάμπτουν ως κοινωνικές προβληματικές αλλά και μοντέλα ψυχολογικής και κοινωνικής ερμηνείας (κυρίως της ατομικότητας και λιγότερο της συλλογικότητας), όταν τα προβλήματα αυτά εμφανίζονται, εκ νέου και ρυθμίζουν ή επαναρυθμίζουν άτομα και κοινωνικά συστήματα. Φιλοσοφώντας είναι πιθανό να δούμε πως κάθε φορά που χάνεται η ατομική ή η συλλογική ελπίδα η βία επανακάμπτει μέσα από λεπτούς ή αποκάλυπτους χειρισμούς, όχι τόσο για να δώσει λύσεις, αλλά για να εδραιώσει ένα λανθάνον περίγραμμα αξίας εικονικής ή πραγματικής αξίας, που πρέπει να επιβληθεί με κάθε πρόσφορο τρόπο και κάθε μέσο.

Οι παραπάνω διανοητές, όπως και αρκετοί άλλοι, εμπνεύστηκαν και συνέθεσαν το έργο τους επηρεασμένοι από τις επιπτώσεις των ψυχοκοινωνικών αδιεξόδων που δημιούργησε ο πόλεμος, ο μεσοπόλεμος ή η εμφύλιος και συνεχής ανησυχία γι' αυτόν καθώς και άλλες επώδυνες και αδιέξοδες καταστάσεις, όπως η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ανθρώπινη αποξένωση, ο αμοραλισμός και ο ελιτισμός της αστικής τάξης της περιόδου αυτής κι ενδεχομένως της σημερινής, αν δεχτούμε το γεγονός ότι η ιστορία επαναλαμβάνεται ως φάρσα. Αναφερόμενος στη φυσική, την ψυχολογική ή την κοινωνική βία, ο Καμύ έλεγε ότι: «...μια από τις χειρότε-

---

<sup>14</sup> **Albert Camus:** *The Myth of Sisyphus*. **M. Kundera:** *The Unbearable Lightness of Being*.

---

ρες αιτίες εχθρότητας είναι η λύσσα και η ποταπή επιθυμία να δεις να υποκύπτει αυτός που τολμάει να αντιστέκεται σ' αυτό που σε συνθλίβει».

Η έννοια του «ατομικού ναρκισσισμού», αν έτσι μπορούμε να τον αναφέρουμε, σε μεγάλο βαθμό εξωθείται από την καθημερινή αίσθηση του κοινωνικού κενού και την αίσθηση ότι η κοινωνικότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση δεν μπορούν να αποτελέσουν μέσα που τεκμηριώνουν και οδηγούν το άτομο σε σημαντικότητα έναντι των άλλων μέσα από ετεροτροφοδοτούμενες διαδικασίες και ενέργειες. Ο πολύς κόσμος δεν αναζητά την κοινωνική ηγεσία, ούτε την επιβολή, αλλά την κοινωνική κανονικότητα, που όμως όπως όλοι γνωρίζουν σήμερα είναι το ζητούμενο.

Σε ψυχαναλυτικό επίπεδο «όλος αυτός ο κατακερματισμός της κοινωνικής συνοχής, της ευθραυστότητας και ρήξης των κοινωνικών δεσμών, των δραματικά αυξανόμενων κοινωνικών ανισοτήτων, που η ανομία προκαλεί εις βάρος των ασθενέστερων στρωμάτων, βιώνεται σαν μια αδυναμία περίεξης της ατομικής και συλλογικής εμπειρίας, μια απουσία νοηματοδότησης και ελπίδας για το μέλλον και σαν ένα τρομακτικό ψυχικό κενό<sup>15</sup>.

Λαμβάνοντας, όμως, όλα τα παραπάνω υπόψη, ποιος είναι αυτός που θα πρέπει να χαρακτηρίζεται ως θύμα και ποιος θύτης; Αρχικά, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι είναι αδύνατο αλλά και επιστημονικά αδόκιμο να χαρακτηρίζουμε με ευκολία κάποιον μαθητή θύτη, όταν τα σωματομετρικά του χαρακτηριστικά, η εμφάνισή του ή τα επί μέρους τυπολογικά κρι-

---

<sup>15</sup> Στέλιος Στυλιανίδης: Η βία σήμερα: Ορισμένες επισημάνσεις. <http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/i-bia-simera-orisimenes-episimanseis-toy-stelioy-stylianidi>.



τήρια συμπεριφοράς συνδυάζονται ή συναρμόζονται με τυχαία ή μικρής συχνότητας, έκτασης ή σοβαρότητας συμβάντα.

Η παραπάνω διαπίστωση αποτελεί τον συγκερασμό και τη συμπύκνωση πολλών ερευνών και καταληκτικών συμπερασμάτων από αξιόπιστες μελέτες που μελέτησαν για χρόνια το θέμα του σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Ήδη έχουμε αναφερθεί στο γεγονός ότι αποτελεί μάλλον γνώρισμα των ημερών μας και στοιχείο υπερευαίσθητοποίησης, κυρίως των θιγόμενων γονέων, διανθισμένο με την κοινωνική σύγχυση και την ημιμάθεια που προκαλούν τα Μ.Μ.Ε, να αποδίδουν κάθε τυχαίο ή μη τυχαίο γεγονός σύγκρουσης ή καυγά μαθητών σε συμπεριφορές εκφοβισμού και βίας σε βάρος του παιδιού τους, ζητώντας δικαίωση και εξάλειψη της συμπεριφοράς του «θύτη» με κάθε τρόπο.

Εύκολα για παράδειγμα, ένας ειδικός είναι σε θέση να προσδιορίσει το συστηματικό σχολικό εκφοβισμό από την διαταρακτική και ενδεχομένως βίαιη στάση ενός μαθητή, που όμως είναι χωρίς σκοπό και χωρίς συγκεκριμένο στόχο και προκαλείται από ψυχολογικές κι ενίοτε ψυχιατρικές διαταραχές του ατόμου.

Η στάση αυτή μάλιστα αποτελεί ένα μόνο στοιχείο από το ατελείωτο πλήθος αρνητικών, ακραίων και επικίνδυνων συμπεριφορών του μαθητή, που δημιουργεί πολύ σοβαρά προβλήματα στο σχολείο, στην οικογένεια και στον κοινωνικό χώρο.

Είναι, λοιπόν, φυσικό αρκετοί γονείς, ακόμα και εκπαιδευτικοί να συγχέουν τακτικά τη διαταραχή διαγωγής και την εναντιωτική προκλητική διαταραχή με φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τα έγκυρα διαγνωστικά πρότυπα, όπως το DSM IV, τα οποία χρησιμοποιούνται ευρέως από ειδικούς της ψυχικής υγείας, οι παραβάσεις που αναφέρουμε εμπίπτουν σε δύο κατηγορίες κλινικού ενδιαφέροντος: στις διαταραχές της αγωγής και στην εναντιωτική προκλητική διαταραχή. Στην διαταραχή της αγωγής παρατηρούμε συμπεριφορές που παραβιάζουν τα δικαιώματα των άλλων, όπως ψέματα, κλοπές ή απάτες.

Στην εναντιωτική προκλητική διαταραχή παρατηρούμε συμπεριφορές που επανειλημμένα τις χαρακτηρίζει η ανυπακοή, η αρνητική στάση, η προκλητικότητα και η εχθρικότητα.

Το άτομο με τη διαταραχή αυτή δεν δέχεται συμβουλές, δεν υποχωρεί και δεν συμβιβάζεται, προκαλεί και χάνει πολύ εύκολα την ψυχραιμία του. Αναλυτικότερα στη διαταραχή διαγωγής η συμπεριφορά των ατόμων αυτών ομαδοποιείται σε τέσσερις βασικές κατηγορίες επιθετικότητα προς ανθρώπους και ζώα, καταστροφή περιουσίας, απάτες ή κλοπές και τέλος παραβιάσεις κανόνων.

Πιο συγκεκριμένα το παιδί έχει φερθεί σκληρά σωματικά σε ανθρώπους ή ζώα, έχει φοβερίσει απειλήσει ή τρομοκρατήσει ή έχει χρησιμοποιήσει κάποιο όπλο (ρόπαλο, τούβλο, σπασμένο μπουκάλι, μαχαίρι, πιστόλι) προκαλώντας σημαντική έκπτωση στην κοινωνική, σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα.

Σε ότι αφορά την καταστροφή περιουσίας, έχει εσκεμμένα βάλει φωτιά (ή με όποιο άλλο τρόπο) με σκοπό να προξενήσει σοβαρή ζημιά ή έχει εσκεμμένα καταστρέψει περιουσία άλλων.

Όταν αναφερόμαστε σε απάτες ή κλοπές εννοούμε ότι το παιδί έχει διαρρήξει σπίτι, αυτοκίνητο άλλου ατόμου, λέει συχνά ψέματα για να αποκτήσει πράγματα ή να πετύχει χάρες καθώς και αντικείμενα μη ευτελούς αξίας χωρίς όμως να επιτεθεί σε κάποιο θύμα.

Τέλος στις σοβαρές παραβιάσεις κανόνων, το παιδί μένει έξω τη νύχτα παρά τις γονικές απαγορεύσεις με αρχή πριν την ηλικία των 13 χρόνων, κάνει συχνά σκασιαρχείο από το σχολείο ή έχει φύγει τουλάχιστον μια φορά από το πατρικό σπίτι και διανυκτέρευσε εκτός σπιτιού. Τουλάχιστον τρία ή περισσότερα από τα παραπάνω κριτήρια θα πρέπει να έχουν εκδηλωθεί τους τελευταίους δώδεκα μήνες προκειμένου να διαγνώσουμε διαταραχή της διαγωγής

Στην εναντιωτική προκλητική διαταραχή το άτομο έχει συχνά ξεσπάσματα θυμού, καβγάδες με ενηλίκους και έντονη εκδικητικότητα.

Το παιδί με εναντιωτική προκλητική διαταραχή αρνείται να συμμορφωθεί με αιτήματα ή κανόνες των ενηλίκων, συχνά κατηγορεί τους άλλους για τα δικά του λάθη, ενοχλείται εύκολα από τους άλλους ή ενοχλεί εσκεμμένα ανθρώπους και κακιώνει προκαλώντας όπως και στην διαταραχή της διαγωγής σημαντική έκπτωση στην κοινωνική σχολική ή επαγγελματική λειτουργικότητα. Τουλάχιστον τέσσερα ή περισσότερα από τα παραπάνω κριτήρια θα πρέπει να διαρκούν για τουλάχιστον έξι μήνες προκειμένου να διαγνώσουμε εναντιωτική διαταραχή στο παιδί ή έφηβο.

Λαμβάνοντας υπόψη ότι φυσικά και αναμενόμενα, τα σχολεία και οι χώροι που συννευρίσκονται και ομαδοποιούνται παιδιά δεν είναι χώροι αγγέλων και ότι μέχρι κάποιου σημείου οι συγκρούσεις και οι προστριβές είναι αναπόφευκτές, θα πρέπει όλοι μας να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί με τη γενικοποίηση της συμπεριφοράς και τα κριτήρια που «φορτώνουμε» κι ενίοτε ανακαλύπτουμε σε ένα φαινόμενο βίας ή εκφοβισμού. Πολύ δε περισσότερο στους τρόπους και τις μεθόδους που επιλέγουμε για παρέμβαση, γιατί μια λανθασμένη εκτίμηση πολύ τακτικά μπορεί να μας οδηγήσει σε αντίθετα από τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Ο μόνος ασφαλής τρόπος να χαρακτηριστεί κάποιος θύτης, με αποτέλεσμα να ενεργοποιηθούν οι μηχανισμοί περιορισμού και εξάλειψης της συμπεριφοράς του, είναι η συστηματική παρατήρηση και η λεπτομερής και αντικειμενική ανάλυση του βλαπτικού ή τραυματικού τρόπου που ενεργεί, η πρόθεση, η συστηματικότητα, ο σκοπός, η δράση και η επαναληπτικότητα του συμβάντος.

Σε εμπειρική αντίθεση και διαφωνία με αυτά που καταγράφονται σε μικρής κλίμακας έρευνες στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, ο θύτης όπως περιγράφουμε παρακάτω, εν τέλει μπορεί να είναι μικρόσωμος ή μεγάλος, δυνατός ή αδύνατος, αγόρι ή κορίτσι, καλός ή κακός μαθητής, κοινωνικοποιημένος ή μη, με φανερή ή συγκαλυμμένη συμπεριφορά. Ο θύτης μπορεί να αγαπά ή να απεχθάνεται το σχολείο, μπορεί να είναι καλός ή αδιάφορος μαθητής και μπορεί να απουσιάζει συχνά ή να είναι συστηματικός στη φοίτησή του. Είναι ακόμα πιθανό να προέρχεται από «ισορροπημένη» οικογένεια ως προς τις σταθερές των μέσων κοινωνικών και επιστημονικών κριτηρίων ή από οικογένεια με προβλήματα, με υψηλότερη στατιστι-

κή συνάφεια και συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου της δεύτερης κατηγορίας.

Βασικός παράγοντας είναι ότι ο θύτης του σχολικού εκφοβισμού έχει την ανάγκη να ελέγχει και να χειραγωγεί τους άλλους, γεγονός που κατά κανόνα έχει προκληθεί από εκμαθημένη ψυχοκοινωνική συμπεριφορά, η οποία οφείλεται στο στενό περιβάλλον του ή στη διαμόρφωση της εν γένει προσωπικότητάς του. Είναι ακόμα παιδί οξύθυμο και αυθόρμητο, με μειωμένο έλεγχο συμπεριφοράς και χαμηλές αντιστάσεις στη λογικοποίηση της αντίδρασης και του χρόνου που μεσολαβεί για την εκδήλωση της βίαιης αντίδρασης. Πολλά από τα παιδιά αυτής της ψυχοκοινωνικής μορφολογίας παίρνουν ικανοποίηση με το να βλέπουν κάποιο πρόσωπο ή ζώο να βασανίζεται, να αγωνιά, να στεναχωριέται ή να πιέζεται και ικανοποιούνται καταστρέφοντας πράγματα που ανήκουν σε άλλους. Τους αρέσει να οικειοποιούνται ή να αναγκάζουν - εκβιάζουν την παραχώρηση πραγμάτων που ανήκουν σε άλλους και θέλουν άμεσα και χωρίς κόπο να αποκτήσουν.

Ακόμα σε γενικές γραμμές το παιδί αυτό έχει δυσκολίες να έλθει στη θέση του συμμαθητή του ή να αναπτύξει ενσυναίσθηση, αρνείται να αναλάβει τις ευθύνες του ή ότι έκανε λάθος. Κατηγορεί εύκολα, καταργεί ή ενοχοποιεί, λέγοντας ότι του άξιζε ό,τι έπαθε και ότι φταίει το θύμα. Φαίνεται ακόμα ότι σε αρκετές περιπτώσεις διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες στο να αποποιείται με λογικοφάνεια, πείσμα και επιμονή τις ευθύνες του από το συμβάν κι ενίοτε να πείθει, «βγάζοντας την ουρά του απ' έξω», κατηγορώντας εύκολα άλλους ως βασικούς θύτες και ενόχους. Αισθάνεται ανώτερος, έχει ψυχοσυναισθηματικό έλλειμμα κατανόησης των αναγκών και των

συναισθημάτων των άλλων, αδιαφορεί για το κακό που προξενεί θεωρώντας το φυσιολογικό, δίκαιο και ανταποδοτικό, χωρίς να έχει τύψεις και χωρίς συνήθως να μετανιώνει γι' αυτό που προκάλεσε.

Τα άτομα αυτά, ακόμα, διαστρεβλώνουν το νόημα και τις προθέσεις της συμπεριφοράς των θυμάτων τους, εκνευρίζονται πολύ εύκολα και είναι πολύ απαιτητικά, ιδιαίτερα με το σχολείο, τους φίλους, τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς και τα αδέρφια τους. Είναι ευερέθιστα στη σωματική επαφή και εξαιρετικά καχύποπτα. Έχουν την ικανότητα και την ετοιμότητα να αντιδρούν σε σημάδια και ενδείξεις κινδύνου αποκάλυψης της συμπεριφοράς τους ή έντασης από το περιβάλλον, λαμβάνοντας μέτρα πρόβλεψης και προφύλαξης. Δεν έχουν συνήθως τη δυνατότητα να αντέξουν και την παραμικρή ματαίωση και ξεσπούν τακτικά σε κλάματα ή εκρήξεις οργής, όταν τα πράγματα και οι καταστάσεις δεν έρχονται όπως ελπίζουν ή τα έχουν σχεδιάσει. Παρουσιάζουν τέλος, ανάλογα με τις κοινωνικές και οικογενειακές επιδράσεις και τα πρότυπα, «ψευδοενηλίκες» συμπεριφορές και προσαρτούν στη συμπεριφορά τους στοιχεία μίμησης από τους σημαντικούς άλλους, πρόσωπα ή ήρωες που θαυμάζουν, αποδέχονται και θέλουν να μιμηθούν, ενώ τακτικά μιμούνται τους ίδιους τους γονείς τους ή άλλα σημαντικά πρόσωπα επιδιώκοντας ταύτιση και αποδοχή.

## Σχολική βία και κοινωνική αντίληψη

«Ο λείος πάγος είναι παράδεισος για εκείνους που ξέρουν να χορεύουν...»

*Friedrich Wilhelm Nietzsche*

Συνηθίζουμε σε όλες τις περιστάσεις της ζωής σχεδόν αυτοματοποιημένα να θεωρούμε τον θύτη κι εκείνον που προκαλεί σωματική ή ψυχολογική βία και πόνο ότι φέρει και ότι θα πρέπει να φέρει ακεραία την ευθύνη των πράξεων του. Διαβάζοντας μάλιστα κανείς τα τυπολογικά διαγνωστικά χαρακτηριστικά του θύτη, που παραθέτουμε στην παραπάνω ενότητα, και φέρνοντας στο μυαλό του δικές του εμπειρίες, που μπορεί εύκολα να ανασύρει από την παιδική του ή την εφηβική του ηλικία, πιθανόν να θυμώσει αρκετά για τη συμπεριφορά αυτών των μαθητών και για το κακό που μπορούν να προκαλέσουν με τη στάση, τη συμπεριφορά και τις ενέργειές τους<sup>16</sup>.

Σύμφωνα με τον F. Bartlett<sup>17</sup>, η ενθύμηση δεν είναι μια απλή αναπαραγωγή γεγονότων της ζωής μας που έχουν περάσει, αλλά μια ανακατασκευή (άρα και ανασύσταση) του παρελθόντος στο παρόν, με υλικά

---

<sup>16</sup> Άννα Μαντόγλου: Αυτοβιογραφική μνήμη και λήθη σε προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό πλαίσιο. *Hellenic journal of Psychology*. Vol 8. 2011. Σελίδες 193-228.

<sup>17</sup> Bartlett, F. (1954). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. (Original work published 1932)

που βρίσκουμε στην καθημερινή μας ζωή, συμβιώνοντας μαζί με τους άλλους. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η συνάφεια της δικής μας κοινωνικής και συναισθηματικής πραγματικότητας, δηλαδή το παρόν βίωμα συγκρινόμενο ή ταυτιζόμενο με τις ενθυμήσεις μας, κάνει την κατάσταση πιο οξυμένη και επαναφέρει την εμπειρία από το παρελθόν στο παρόν με σφοδρό κι ενίοτε τραυματικό τρόπο. Η ανησυχία εντείνεται περισσότερο, αφού σε αυτές τις πράξεις εκδήλωσης της βίας εύκολα μπορούμε να βρούμε πρόθεση, συστηματικότητα, επαναληπτικότητα, μακροχρόνια διάρκεια, προσχεδιασμό κι επιμονή στην επίτευξη και στην πραγματοποίηση του στόχου της βλαπτικής και τραυματικής ενέργειας.

Και βεβαίως, οι αντιδράσεις μας είναι ακόμα πιο έντονες κι απόλυτες, όταν το θύμα μιας τέτοιας πράξης ή ενέργειας είναι το παιδί μας ή κι όταν το γεγονός συμβαίνει στην τάξη ή το σχολείο μας, για το οποίο έχουμε την παιδαγωγική ή τη διοικητική ευθύνη ως εκπαιδευτικοί ή ως διευθυντές της σχολικής μονάδας. Το περιβάλλον και η οικογένεια, της οποίας το παιδί είναι θύμα σχολικής βίας και εκφοβισμού, αρκετά συχνά κατηγορεί τους γονείς του θύτη για παραμέληση, για απαράδεκτη ανεκτικότητα και υπόθαλψη αλλά και για συγκάλυψη, δηλώνοντας το ποιος πραγματικά είναι και το τι μπορεί να πράξει στο παρόν και πολύ περισσότερο στο μέλλον.

Είναι σε όλους γνωστό ότι ακόμα και το πιο οφθαλμοφανές γεγονός που έρχεται στα μάτια, τα αυτιά ή το μυαλό μας ερμηνεύεται και αποδομείται πάντα σε σχέση με τον βαθμό εξάρτησης (συναισθηματικής, κοινωνικής, ψυχολογικής) που έχουμε με το πρόσωπο ή την κατάσταση.



Ως εκ τούτου δομείται ως προς το περιεχόμενο και τα χαρακτηριστικά του με το αναμενόμενο μέτρο της υποκειμενικής μας ερμηνείας, βρίσκοντας πολύ τακτικά λόγους και αιτίες επιείκειας από τη μια ή ακραίου καυτηριασμού από την άλλη.

Είναι, λοιπόν, λογικό και αναμενόμενο ότι σχεδόν ποτέ δεν θα βρούμε ταύτιση σχετικά με την ερμηνεία των ενεργειών άσκησης βίας ενός παιδιού ή ενός εφήβου από τους άμεσα εμπλεκόμενους και ιδιαίτερα από εκείνους που φέρουν την ευθύνη της γονεϊκής επιμέλειας. Μάλιστα σε κάπως μεγαλύτερες ηλικίες είναι σχεδόν βέβαιο ότι εκτός από τους χαρακτηρισμούς σε βάρος του θύτη θα ακούσουμε συμπεράσματα όπως: «είναι βέβαιο ότι θα καταλήξει στη φυλακή, αυτός στο μέλλον θα σκοτώσει άνθρωπο, η πολιτεία και οι αρχές κάτι πρέπει να κάνουν για τέτοια άτομα, ή είναι καιρός να κλειστεί σε ίδρυμα ή στην φυλακή».

Κάτω από την έντονη συναισθηματική φόρτιση και τον θυμό, σε μεγάλο βαθμό ξεχνούν ότι μιλούν για ένα παιδί ή ότι ακόμα και το δικό τους παιδί μπορεί να εκδηλώνει και αυτό, κάτω από διαφορετικές περιστάσεις συμπεριφορές βίας και εκφοβισμού ακόμα και εναντίον των ίδιων ή των μελών της ευρύτερης οικογένειας. Με το λογικό και αναμενόμενο αυτόν τρόπο εκφράζουν την ανησυχία, την οργή τους αλλά και τα αρνητικά πολλές φορές συναισθήματα που τρέφουν για τον ίδιο τον θύτη και την οικογένειά του.

Ίσως να σκέπτεσθε ότι εδώ επιχειρούμε περισσότερο να περιγράψουμε τις αντιδράσεις του περιβάλλοντος του θύματος παρά το προφίλ του θύτη. Αλλά μάλλον κάνετε λάθος. Μέσα από τις προβολές, τις πε-

ριγραφές, τις πληροφορίες ή την παραπληροφόρηση ήδη αρχίζει να σκιαγραφείται κι ενίοτε να δομείται κοινωνικά, τις περισσότερες φορές λανθασμένα και χωρίς αντικειμενικά ή πραγματικά στοιχεία, μια αυθαίρετη και πρόχειρη κοινωνικο-ψυχολογική μορφολογία του θύτη ή τα χαρακτηριστικά της ομάδας, που προκαλεί βία σε μια τάξη ή ένα σχολείο. Αυτόνοητα επιστρέφουμε ακόμα μια φορά στην ανάγκη αντικειμενικής και πραγματικής διάγνωσης της συμπεριφοράς.

Και είναι λογικό ότι στη διαδικασία παρέμβασης οι στερεοτυπικές εκδοχές ή η προσάρτηση των εκδοχών αυτών στην προσπάθεια επίλυσης και διεξόδων διαδραματίζουν ένα σημαντικό ρόλο, τόσο για τις ενέργειες που θα προγραμματιστούν, όσο και για τις αποφάσεις που θα ληφθούν ακόμα και από τους ειδικούς και τους υπευθύνους. Δε θα πρέπει επιπρόσθετα να μας διαφεύγει το γεγονός ότι αρκετές φορές κάτω από αυτήν την πίεση των περιστάσεων είναι πιθανόν να ληφθούν αποφάσεις εν θερμώ, χωρίς να λάβουμε υπόψη σημαίνοντα στοιχεία και προεκτάσεις του περιστατικού καθώς και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαδραματίζεται το γεγονός της βίας ή του εκφοβισμού.

Τακτικά οι γονείς του θύματος καθυστερούν να αντιδράσουν δίνοντας ένα χρονικό περιθώριο ανοχής, προσβλέποντας (κι ευχόμενοι) από τη μια ότι είναι κάτι παροδικό και από την άλλη διστάζοντας να «αποκαλύψουν» ότι έχουν ένα «αδύνατο» παιδί που δυσκολεύεται να ανταπεξέλθει στις κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχολογικές πιέσεις ή να αντιδράσει - ανταποδώσει. Ίσως είναι αυτός ο λόγος για τον οποίο πολύ σπάνια θα δηλώσουν ότι το παιδί τους είναι το μόνο που έχει στοχοποιη-

θεί από ολόκληρη τη σχολική τάξη ή το σχολείο, προσπαθώντας να παρουσιάσουν το θύτη ή την ομάδα που ασκεί βία ως εκείνους που έχουν γενικευμένη διαταρακτική συμπεριφορά, έχουν αναστατώσει το σχολείο και ενοχλούν όλα τα παιδιά, αλλά ίσως το δικό τους «περισσότερο» επειδή είναι ήσυχο, καλός μαθητής, λίγο παχουλό, φορά γυαλιά, ή επειδή οι ίδιοι δεν τον έμαθαν να αντιδρά βίαια.

Εξ άλλου, είναι πολύ σπάνιο οι γονείς του θύματος να γνωρίζουν όλο το εύρος της αλήθειας για το περιστατικό και φυσικά για τις συνέπειες που έχει στο παιδί τους. Αυτό βέβαια δεν μειώνει την αίσθηση ανασφάλειας και ανησυχίας που αισθάνονται για το παιδί τους, ενίοτε έχοντας οι ίδιοι τέτοιες τραυματικές εμπειρίες από την παιδική και τη σχολική τους ηλικία.

Ένας σχολικός σύμβουλος, ένας ψυχολόγος ή ένας εκπαιδευτικός, καλείται λοιπόν να αντιμετωπίσει αγανακτισμένους γονείς που ζητούν όχι μόνο άμεση λύση, διέξοδο και αποκατάσταση της τραυματικής εμπειρίας που υφίσταται το παιδί τους αλλά και την παραδειγματική τιμωρία του θύτη ή της ομάδας, ακόμα και την απομάκρυνσή τους από το σχολείο, ρωτώντας για τα υπάρχοντα πειθαρχικά μέτρα που μπορεί να πάρει η σχολική μονάδα. Φανταζόμαστε ότι οι ίδιοι έχουν διανύσει μια μεγάλη διαδρομή «σιωπηλής» αγανάκτησης, ενίοτε ανησυχίας ή ακόμα και μίσους σε πολύ λίγο χρόνο, προς το θύτη και την οικογένειά του, ενώ τακτικά δεν παραλείπουν να συγκεντρώσουν όσες πληροφορίες μπορούν γι' αυτούς, άλλοτε αλήθειες και άλλοτε ψέματα, σκιαγραφώντας το προφίλ του «δράστη» και των οικείων του.

Ακόμα, είναι πολύ πιθανό από τη στιγμή που ενημερώθηκαν ή έπεσε στην αντίληψή τους το περιστατικό ή τα περιστατικά βίας κι εκφοβισμού να έχουν περάσει αρκετό χρόνο συζητώντας μεταξύ τους για τους ορθούς τρόπους αντιμετώπισης της κατάστασης ή να έχουν καταφύγει ακόμα και σε κάποιον ειδικό. Η έρευνα ακόμα στο διαδίκτυο για τους γονείς εκείνους που έχουν τη δυνατότητα αυτή, μάλλον είναι κάτι που αναμένεται. Σε κάθε περίπτωση, βασική τους πρόθεσή είναι να προστατέψουν το παιδί τους από ενέργειες βίας και ψυχολογικής πίεσης και να αποκαταστήσουν τη θέση του, τη συναισθηματική ισορροπία και την εκπαιδευτική του πρόοδο στη σχολική κοινότητα. Για το λόγο αυτό το πρώτο που θα συζητηθεί ή θα ζητηθεί από το σχολείο είναι η άμεση μεταγραφή του παιδιού τους σε άλλο σχολείο, έστω κι αν υπάρχει και η ελάχιστη δυνατότητα ή ευκαιρία για κάτι τέτοιο. Δεν είναι δε καθόλου σπάνιο να κατηγορηθούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ότι ανέχονται τους θύτες, είναι ελαστικοί ή ακόμα αδιάφοροι ή ανίκανοι να αντιμετωπίσουν την κατάσταση. Κι έτσι για πολλούς η τιμωρία του ατόμου ή της ομάδας μοιάζει σαν λυτρωτική και αναγκαία λύση που δίνει «διέξοδο» και άμεσες λύσεις στο πρόβλημα.

Όταν όμως αναφερόμαστε σε παιδιά ή εφήβους, παρόλο που έχουμε δηλώσει ήδη από την αρχή ότι τα παιδιά και οι έφηβοι θα πρέπει να αντιμετωπίζονται με υπευθυνότητα και ωριμότητα θέτοντάς τους απέναντι στις ενέργειες και τις συνέπειές των πράξεών τους, είναι απόλυτα λογικό και αναμενόμενο ότι υπολείπεται να ενεργοποιηθεί ένα τεράστιο εύρος συμβουλευτικής και εκπαιδευτικής παρέμβασης, γνωρίζοντας ότι

οι ποινές και οι τιμωρίες σπάνια είναι αποδοτικές, ιδιαίτερα για τέτοιου είδους συμπεριφορές που εξωθούνται από ατομικές ή συλλογικές ψυχοκοινωνικές πιέσεις και αναγκαιότητες. Τα παράδοξα είναι, αποτυπώνοντας την ελληνική πραγματικότητα, ότι αρκετά συχνά ακολουθούμε το δρόμο της τιμωρίας, το γεγονός δεν αντιμετωπίζεται ουσιαστικά, δεν υποστηρίζουμε το μαθητή ή τη μαθήτρια, δεν παρεμβαίνουμε στα πραγματικά γενεσιουργά αίτια, με συνέπεια με την πρώτη ευκαιρία τα γεγονότα να επαναλαμβάνονται με μεγαλύτερη σφοδρότητα ή σοβαρότητα σε βάρος των ίδιων ή άλλων «εύκαιρων» θυμάτων της σχολικής κοινότητας ή της παρέας συνομηλίκων.

Κάνοντας μια απόπειρα να ερμηνεύσουμε μια τέτοια στάση από γονείς και εκπαιδευτικούς θα λέγαμε ότι η τιμωρία ενός μαθητή που ασκεί βία – όπως και σε άλλες πλείστες περιπτώσεις που κρίνουμε ότι το παιδί ή ο έφηβος πρέπει να τιμωρηθεί - εξιλεώνουμε και εξαγνίζουμε τις δικές μας ευθύνες για το συμβάν, θεωρώντας ότι τάχατες κάναμε κάτι ή ότι πήραμε «δραστικά» μέτρα για να μην επαναληφθεί το γεγονός κι αποκαταστήσαμε με τον τρόπο αυτόν την τάξη των πραγμάτων, πάντοτε υπέρ μιας δίκαιης και ορθής λύσης που βοηθά και τις δυο πλευρές. Κι όλα αυτά μάλιστα κάτω από την κοινή ερευνητική και κοινωνική διαπίστωση ότι η βία καλλιεργείται και ενίοτε διδάσκεται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο ακόμα κι από αυτούς τους ίδιους που επιβάλλουν την τιμωρία και που εκ των υστέρων καλούνται να την αποτρέψουν, όταν μερικές φορές τα πράγματα φτάνουν σε αδιέξοδο κι όταν δεν τους μένει άλλος δρόμος παρά να την τιμωρήσουν.

Σχετικά τώρα με το ποιος είναι ο θύτης, δηλαδή αυτός ή αυτή που εν δυνάμει έχει τα χαρακτηριστικά και την τυπολογία να προκαλέσει, να δημιουργήσει ή να οργανώσει μια ομάδα που εκφοβίζει και προκαλεί βία στο σχολείο έχουν ειπωθεί πάρα πολλά. Παρόλο που είναι πια σαφές ότι εν δυνάμει θύτης μπορεί να είναι σχεδόν ο καθένας κι ότι δεν μπορούμε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα πριν ερευνήσουμε όχι μόνο το περιστατικό αυτό καθαυτό, τη σοβαρότητά του αλλά και την συχνότητα εμφάνισής του, το εύρος αυτού του διαγνωστικού χάρτη τυπολογικών χαρακτηριστικών είναι τεράστιο.

Ξεκινά από δημοσιευμένες έρευνες ότι τάχατες ομάδα επιστημόνων ανακάλυψε το γονίδιο της βίας σε κάποια μεριά του κόσμου και μετά από αυτό απόλυτη σιωπή, μέχρι σταθμισμένα, ρεαλιστικά και δοκιμασμένα πλαίσια και εργαλεία κοινωνικής, εκπαιδευτικής και ψυχολογικής διαγνωστικής ερμηνείας και παρέμβασης που έχουν δυνητικά τις προδιαγραφές να καταλήξουν σε θετικά αποτελέσματα και απόσβεση ή μείωση, στο βαθμό του εφικτού, των περιστατικών σχολικής βίας και των βίαιων νεανικών αντιδράσεων.

Σήμερα η σχολαστική έρευνα του φαινομένου, στηριζόμενη κατά κανόνα στις θεωρίες ανάπτυξης και διερεύνησης της προσωπικότητας και της κοινωνικής ψυχολογίας, καταλήγει με ασφάλεια, ότι η επιστημονική διερεύνηση ενός φαινομένου σχολικής βίας και εκφοβισμού μπορεί να ανιχνεύσει πέραν του ενός τύπου θύτη<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Ποταμιάνος Γρηγόρης Α.: Θεωρίες προσωπικότητας και κλινική πρακτική. Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα 2002.

Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται εκείνοι που χαρακτηρίζονται ως «έξυπνοι δράστες». Σε αυτήν ανήκουν τα δημοφιλή παιδιά, που έχουν τη δυνατότητα να στηρίζονται στον εαυτό τους, να δημιουργούν πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις και διεργασίες μελέτης και προμελέτης, για να ενοχοποιήσουν με ένταση και λογικοφάνεια το θύμα, να παρασύρουν τους άλλους σε ενέργειες βίας, ώστε να εξελιχθούν τελικά σε «ηγέτες». Αυτοί αν και παίρνουν στις πλάτες τους την κοινωνική κρίση και την ευμηγορία για το τι θα πρέπει να υποστεί το θύμα, συνήθως είναι αθέατοι, αφήνοντας του άλλους να λειτουργήσουν και να δράσουν γι' αυτούς χωρίς απαραίτητα να είναι παρόντες στο συμβάν.

Είναι ακόμα τα άτομα που έχουν τα προσόντα και την κοινωνική υποστήριξη, για να σημειώνουν σημαντική πρόοδο στις σχολικές επιδόσεις και στο κοινωνικό περιβάλλον και σε γενικές γραμμές να είναι συμπαθείς και δημοφιλείς στους συμμαθητές τους και στους δασκάλους τους. Έτσι, μια πολύ συχνή τοποθέτηση των εκπαιδευτικών μετά από την αποκάλυψη ενός συμβάντος είναι «δεν το περίμενα ποτέ αυτό από σένα Γιώργο, που είσαι καλό παιδί και καλός μαθητής».

Παρόλη την ανάπτυξη στερεοτύπων, που συνήθως συνδέει την υψηλή σχολική επίδοση με την αντίστοιχη αναμενόμενη ψυχοκοινωνική ισορροπία και θετική προαίρεση, η προσεκτική ανάλυση της προσωπικότητας ενός τέτοιου παιδιού θα κατέληγε σε συμπεράσματα πολύ διαφορετικά από την εικόνα που έχει διαμορφώσει ο μέσος παρατηρητής, οι εκπαιδευτικοί ακόμα και οι γονείς του. Φαίνεται ότι στη παιδική και πολύ περισσότερο στην εφηβική ηλικία η υπερενίσχυση της προσωπικότητας

από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, η υψηλή αυτοεκτίμηση, που οδηγεί ενδεχομένως ένα μαθητή ή μια μαθήτρια να βλέπει τα πράγματα, τις καταστάσεις και τα πρόσωπα «αφ' υψηλού», είναι σε θέση να δημιουργήσουν χαμηλή ενσυναίσθηση και έλλειψη σεβασμού στην προσωπικότητα και τις κοινωνικές ή προσωπικές αδυναμίες και ιδιαιτερότητες των άλλων.

Η δεύτερη κατηγορία θυτών σχολικού εκφοβισμού και βίας διαφέρει όσο η νύκτα από την ημέρα από τα χαρακτηριστικά προσωπικότητας των παιδιών της πρώτης κατηγορίας που περιγράψαμε. Στη βιβλιογραφία αναφέρονται ως «όχι και τόσο έξυπνοι δράστες». Είναι κατηγορία μαθητών με χαμηλή αυτοεκτίμηση, όχι και τόσο δημοφιλή, με χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και συνήθως παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα μέσα στην οικογένεια, άρα και με τον εαυτό τους και την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Τα αναγνωρίζουμε συνήθως από τον επικίνδυνο και ριψοκίνδυνο τρόπο που δρουν και από το πόσο συχνά θέτουν σε κίνδυνο τον εαυτό τους προσπαθώντας να κάνουν παράτολμα «ανδραγαθήματα», με σκοπό να προσελκύσουν το ενδιαφέρον και τον εντυπωσιασμό των άλλων και με έκδηλη τη διάθεση επίδειξης και κατάδειξης των ριψοκίνδυνων πράξεών τους.

Συνήθως προκαλούν φθορές στη σχολική περιουσία και την περιουσία των συμμαθητών τους, απεχθάνονται και απαξιώνουν το σχολείο, προσποιούνται ότι δεν τους ενδιαφέρει η κοινωνική ενσωμάτωση και προτιμούν για φίλους συμμαθητές τους με τα ίδια ή παρόμοια κοινωνικά χαρακτηριστικά και τους ίδιους κώδικες εκδήλωσης συμπεριφοράς. Δεν



είναι μάλιστα καθόλου τυχαίο τα παιδιά αυτά να συναγωνίζονται μεταξύ τους για το ποιος θα καταφέρει το πιο παράτολμο σχέδιο και το πιο ακραίο περιστατικό το οποίο ένας λογικός άνθρωπος δεν θα τολμούσε ποτέ. Θα τα συναντήσουμε κατά κανόνα απομονωμένα στην αυλή του σχολείου να αναζητούν ευκαιρίες και θύματα, προσπαθώντας να διαταράξουν ή να καταστρέψουν το παιχνίδι των άλλων παιδιών ή να προκαλέσουν καταστροφές. Είναι εξαιρετικά ευρηματικά στη διατάραξη, την κοινωνική παρενόχληση και τους βανδαλισμούς, καταστρέφοντας οτιδήποτε μπορεί να είναι χρήσιμο, πολύτιμο ή ωραίο για τους άλλους.

Καταγράφονται για παράδειγμα περιστατικά τέτοιων παιδιών που ξερίζωσαν όλα τα φυτά και τα λουλούδια του σχολικού κήπου, κατέστρεψαν μανιτωδώς τις ζωγραφιές ή τα έργα των συμμαθητών τους, έσπασαν παράθυρα, ξερίζωσαν μπασκέτες, έσκισαν ρούχα, τραυμάτισαν σοβαρά άλλα παιδιά ή ό,τι άλλο μπορεί να προκαλέσει πρόβλημα, αναστάτωση, πόνο και ματαίωση στους άλλους. Εξετάζοντας την κουλτούρα που αναπτύσσει ένας μεγάλος αριθμός των παιδιών αυτών, διαπιστώνεται πως ζουν με το όνειρο να αποκτήσουν μηχανάκι, το οποίο αποτελεί για την κοινωνία τους σημαντικό μέσο καταξίωσης αλλά και μέσο, για να απογειώσουν την επικινδυνότητα της συμπεριφοράς τους στα άκρα.

Επιπλέον, τα άτομα με αυτά τα τυπολογικά χαρακτηριστικά εμπλέκονται τακτικά σε διάφορες ενέργειες υπέρμετρης αυτοθυσίας, που δεν τους έχουν ζητηθεί ή επιβληθεί με κάποιο τρόπο από τους αποδέκτες τους, με συνέπεια ιδιαίτερα για τους εκπαιδευτικούς η στάση αυτή να φαίνεται αντιφατική ή να τους μπερδεύει αρκετά για τις υπάρχουσες κα-

θαρές και εμφανείς προθέσεις τους, καθώς η αυτοθυσία μπορεί εύκολα να ερμηνευθεί ως θετική συμπεριφορά και αλτρουισμός.

Με ψυχαναλυτικούς όρους η αυτοτιμωρητική αυτή συμπεριφορά – αφού ο έφηβος με τον τρόπο αυτό δεν καταστρέφει μόνο τον κόσμο των άλλων αλλά και τον δικό του - δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να μην περιλαμβάνει ενίοτε ακραία περιστατικά άσκησης βίας, ως ενεργητικό αντιστάθμισμα στους όρους μη προσέγγισης του επιθυμητού εαυτού, που έχει κατασκευάσει ιδιαίτερα ο έφηβος και ήδη «ανωφέλετα έχει θρηνήσει», πριν περάσει στη φάση του κύκλου της βίας και της αυτοτιμωρίας<sup>19</sup>.

Σε γενικές γραμμές το παιδί αυτό μπορεί να πάρει μεγάλα ρίσκα για την ασφάλειά του, ενώ ο συχνός συνδυασμός της συμπεριφοράς αυτής με ήπιες ή σοβαρότερες διαταραχές υπερκινητικότητας, που φαίνεται να συνδέεται στενά με το περιγραφόμενο προφίλ του μαθητή, δημιουργεί μια εκρηκτική προσωπικότητα που απασχολεί καθημερινά τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο της εκπαιδευτικής του διαχείρισης και τους

---

<sup>19</sup> Ο Σίγκμουντ Φρόιντ εισήγαγε για πρώτη φορά την έννοια του ηθικού μαζοχισμού, για να την διακρίνει από την έννοια του σεξουαλικού μαζοχισμού. Το άτομο αυτό χαρακτηρίζεται «από πρότυπα οδύνης, διαμαρτυρίας, στάσεις αυτοκαταστροφικότητας και αυτουποτίμησης, καθώς και από μια ασυνείδητη επιθυμία να βασανίζει τους άλλους μέσω του πόνου». Το άτομο νιώθει ανάξιο, ένοχο και απορριπτό και ότι του αξίζει να τιμωρηθεί αλλά και να τιμωρηθεί. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι γι' αυτό δεν είναι η θλίψη και η οδύνη τα βασικά στοιχεία που συνοδεύουν τις επιλογές και τη συμπεριφορά του. Απλά ο ίδιος θεωρεί, σε συνειδητό ή ασυνείδητο επίπεδο, ότι υπομένοντας όλο αυτόν τον πόνο θα μπορέσει να επιτύχει ένα σημαντικότερο όφελος για τον ίδιο. Υπάρχει ένας ανώτερος σκοπός, ένα μεγαλύτερο καλό για το οποίο αγωνίζεται και συνήθως αυτό επιβάλλεται με τη βία. Η ύπαρξη ενός ανώτερου σκοπού αλλά και η έννοια της καρτερικότητας αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά και τη βάση της αυτοεκτίμησής του. Για το λόγο αυτό οι συνέπειες από την άσκηση βίας σε άλλους φαίνεται να μην λύνουν το πρόβλημα, γιατί ο ίδιος αισθάνεται ως μάρτυρας απέναντι στη διεκδίκηση του προσωπικού δικαίου ή της επιβίωσης σε ένα συγκεκριμένο σύστημα όπως είναι το σχολείο.

γεμίζει ανησυχία για το τι είναι σε θέση να κάνει στους άλλους αλλά και τι μπορεί να προκαλέσει στον εαυτό του. Είναι ακόμα αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά αυτής της κατηγορίας δεν σέβονται τις κοινωνικές διεργασίες, κρίνουν ότι δεν υπάρχει περίπτωση να δικαιωθούν - ακόμα κι αν έχουν δίκιο - και απολαμβάνουν μια ιδιότυπη μορφή αμοραλισμού και γενικοποίησης της συμπεριφοράς τους χωρίς κριτήρια, αναστολές και φρένα. Σύμφωνα με τις υπάρχουσες παρατηρήσεις ο αριθμός των παιδιών αυτών στις ελληνικές σχολικές μονάδες μάλλον δεν είναι μεγάλος. Όμως, οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι γνωρίζουν καλά πως ακόμα κι ένα τέτοιας «μορφολογίας» παιδί στο σχολείο είναι σε θέση όχι μόνο να αναστατώσει όλη τη σχολική κοινότητα αλλά και να αποτελέσει τη μεγάλη σπαζοκεφαλιά διαχείρισης όλου του συλλόγου του σχολείου.

Στην τρίτη κατηγορία, που ενδεχομένως αποτελεί και την πιο σύνθετη και δυσκολοδιαχειρίσιμη ανήκουν οι δράστες θύματα. Αποτελούν σύνθετες προσωπικότητες που ταυτόχρονα είναι θύματα και θύτες. Θύματα από άλλα παιδιά ή ομάδες και ταυτόχρονα θύτες σε μικρότερα ή περισσότερο από τους ίδιους αδύναμα παιδιά. Τα όρια πράξης και δράσης σε αυτήν την περίπτωση είναι δύσκολο να προσδιοριστούν, αφού το ποιος και τι κρίνει τον τρόπο δράσης στον έναν ή στον άλλο άξονα εξαρτάται από τις κοινωνικές και ψυχολογικές περιστάσεις και την ψυχοκοινωνική μορφολογία του χώρου, που πραγματοποιείται το γεγονός ή η πράξη.

Έχει με βεβαιότητα όμως παρατηρηθεί ότι οι δράστες – θύματα, όπως ονομάζονται τολμούν, όταν κρίνουν σκόπιμο ή οι περιστάσεις βοη-

θούν, να λειτουργούν βίαια, να εξευτελίζουν και να εκφοβίζουν πιο αδύναμους μαθητές, ενώ την ίδια ώρα είναι υποχρεωμένοι να δεχτούν την ταπείνωση και την υπακοή σε ισχυρότερους μαθητές ή ομάδες μαθητών. Το πρόβλημα με αυτήν την κατηγορία παιδιών είναι ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται πολύ να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους, αφού εύκολα διαπιστώνουν ότι σε κάποιες περιπτώσεις είναι θύματα και σε άλλες θύτες<sup>20</sup>.

Επιχειρώντας μια γενικότερη προσέγγιση στο πλαίσιο των θεωριών της προσωπικότητας, ο θύτης σύμφωνα με τον Olweus παρουσιάζεται ως άτομο «που έχει πολύ μεγάλη ανάγκη να αποκτήσει κοινωνική δύναμη και κυριαρχία πάνω στους άλλους, έχει ανατραφεί με τρόπο ώστε να αναπτύξει εχθρότητα και επιθετικότητα, νιώθει ικανοποίηση, όταν πληγώνει τους άλλους, κι έχει κάποιο όφελος από την εκφοβιστική συμπεριφορά π.χ. παίρνει χρήματα ή αντικείμενα από τα θύματα ή εντυπωσιάζει τους παρευρισκόμενους στο επεισόδιο».

Συνεχίζοντας, λοιπόν, να αναλύουμε την ταυτότητα του βίαιου μαθητή, δεν μπορούμε να μην σταθούμε σε πολύ πρόσφατες και έγκυρες έρευνες που αρχίζουν να αμφισβητούν έντονα το μονοδιάστατο και μονοσήμαντο προφίλ του θύτη και το αντίστοιχο του θύματος, θεωρώντας

---

<sup>20</sup> **Glew, M.G., Fan, M., Katon, W., Rivara, F.P. Kernic, M.A.** (2005). «Bullying, psychosocial adjustment and academic performance in elementary school», *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159, 1026 - 1031

ότι η τρίτη κατηγορία του δράστη-θύτη που περιγράψαμε παραπάνω έχει περισσότερες πιθανότητες να εμφανιστεί.

Στην πραγματικότητα, σύμφωνα με την πρόσφατη εργασία των Krestin Dautenhahan και Sarah Woods<sup>21</sup> που έρχεται να αμφισβητήσει σε κάποιο βαθμό τις αρχικές έρευνες του Olweus και της ομάδας του<sup>22</sup>, είναι μάλλον αδύνατο να μιλήσουμε για «γνήσιους» θύτες ή «γνήσια» θύματα». Η τυπολογική εγκάρσια διχοτομία της παλιότερης έρευνας και αρθρογραφίας ακόμα και αυτή που γράφτηκε πριν τέσσερα ή πέντε χρόνια, τείνει να θεωρείται έγκυρη κατά ένα μεγάλο μέρος, όχι όμως στην ολότητά της. Και φαίνεται ότι σε αυτό υπάρχει αλήθεια. Με αυτόν τον τρόπο δεν θέλουμε να αποδείξουμε ότι τα πράγματα είναι τόσο ξεκάθαρα που να μην αναγνωρίζουμε ότι όντως υπάρχουν παιδιά, αγόρια και κορίτσια ακραία υποχωρητικά, ηττοπαθή με πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση, περιθωριοποιημένα, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο αποτελούν το κόκκινο πανί και την εύκολη λεία για τους «γνήσιους ή τους ευκαιριακούς» *bullies*.

Όμως, ήδη έχουμε πει ότι η άσκηση βίας, είτε είναι ψυχολογική είτε σωματική, σε κάποια στιγμή θα ζητήσει ανταπόδοση. Αυτή προκαλείται κυρίως από τα συναισθήματα αλλά και τις ορατές απολογιστικές συνέπειες και τις αδυναμίες, κυρίως κοινωνικής διαχείρισης που έχει δημιουργήσει στο άτομο - θύμα και για τις οποίες έχει ή αποκτά μέσα στο χρόνο απόλυτη συνείδηση. Πιθανόν το θύμα του σχολικού εκφοβισμού ή

---

<sup>21</sup> **Dautenhahan K. & S. Woods:** Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. *Journal of school Psychology*. 28 March 2004. Vol. 42.

<sup>22</sup> **D. Olweus:** (1993) *Bullying at schools. What we know and what can we do.* Oxford ed. Blackwell Publishers.

της βίας αδυνατεί ή διστάζει για πολλούς λόγους να ανταποδώσει στα συγκεκριμένα πρόσωπα ή πρόσωπο αυτό που υφίσταται στο σχολείο ή στις παρέες συνομηλίκων.

Βέβαια, έχουν καταγραφεί πολλά περιστατικά που η βία αυτή «εξαργυρώνεται και ανταποδίδεται» στο περιβάλλον της οικογένειας, σε μικρότερα αδέρφια, σε γιαγιάδες και παππούδες, σε άλλα παιδιά του περιβάλλοντος ή ακόμα και σε ζώα ή αντικείμενα με τα οποία, σε κάποια στιγμή της ημέρας ή για κάποια χρονικά διαστήματα έρχονται σε επαφή. Σε γενικές γραμμές σε όποιον ή ό,τι είναι του χεριού τους.

Υπάρχει όμως κάτι πολύ χειρότερο από όλα τα παραπάνω. Η άσκηση βίας εναντίον του ίδιου του εαυτού τους. Αναλύοντας τη βασική στερεοτυπική διαγνωστική τυπολογία του προφίλ του θύτη σύμφωνα με τις έρευνες του Sutton<sup>23</sup>, είναι συνήθως αγόρι, με μεγαλύτερες σωματικές διαστάσεις από το μέσο όρο της ηλικίας του, ρωμαλέο, αδύνατος ή κακός μαθητής και επιρρεπής στη βία, σε τέτοιο βαθμό που «προτιμά» να λύνει τις διαφορές του ή να επιβάλλεται χρησιμοποιώντας κυρίως αυτόν τον μηχανισμό βίαιης επιβολής. Επίσης καταγράφεται ότι τα παιδιά αυτά έχουν μειωμένο συναισθηματικό αυτοέλεγχο και ότι είναι παρορμητικά στη λήψη αποφάσεων.

Ο Randall<sup>24</sup> ισχυρίζεται πως οι έρευνές του απέδειξαν πως οι θύτες στη συντριπτική τους πλειοψηφία αποτύγχαναν να κατανοήσουν ή να συναισθανθούν τα συναισθήματα και τη θέση του άλλου ή είχαν ελλιπή

<sup>23</sup> J. Satton & P. K. Smith, (1999) : Bullying as a group process. An adaption of the participant role approach. Aggressive behavior. Trentham book ed.

<sup>24</sup> P. Randal. (1977), Adult Bullying: Perpetrators and Victims. Routledge Ed. London.

συνείδηση σχετικά με το τι σκέφτονται οι άλλοι και περισσότερο τι επιθυμούν οι άλλοι. Για τον Randall πρόκειται για μια μορφή κοινωνικής και συναισθηματικής τύφλωσης. Σε γενικές γραμμές θα λέγαμε πως σύμφωνα με αυτήν την έρευνα τα παιδιά αυτά έχουν χαμηλή ενσυναίσθηση.

Στη διεθνή βιβλιογραφία γύρω από τη βία και το σχολικό εκφοβισμό, όπως περιγράφεται και παραπάνω, το έλλειμμα ή η ανυπαρξία ενσυναίσθησης από τους θύτες αποτελεί μια από τις βασικότερες αναφορές στην προσπάθεια ερμηνείας του φαινομένου. Σύμφωνα με τον Martin Hoffman<sup>25</sup> οι ρίζες της κοινωνικής ηθικής, του κοινωνικού σεβασμού και της αντίληψης των «άλλων» πρέπει να αναζητηθούν στην ενσυναίσθηση, «*επειδή ακριβώς αυτή η ενσυναίσθηματική αντίδραση απέναντι στο εν δυνάμει θύμα – κάποιον που υποφέρει, κινδυνεύει ή στερείται τα ουσιώδη – και η επακόλουθη συμμετοχή του στη δυστυχία του είναι που παρακινεί τους ανθρώπους να προσφέρουν τη βοήθειά τους.*

*Πίσω από αυτόν τον άμεσο δεσμό μεταξύ ενσυναίσθησης και αλtruισμού στις ανθρώπινες σχέσεις, ενυπάρχει η ίδια αυτή ικανότητα ενσυναίσθηματικής επαφής που οδηγεί κάποιον, ώστε να μπει στη θέση του άλλου. Παράλληλα, είναι το βασικότερο στοιχείο που οδηγεί τους ανθρώπους να ακολουθήσουν ή όχι συγκεκριμένες κοινωνικές και ηθικές αρχές».*

Ο Hoffman στη συνέχεια επισημαίνει μια ουσιώδη διαφορά μεταξύ ενσυναίσθησης και συμπάθειας, περιγράφοντας την πρώτη ως «ικανότητα» σύλληψης και ερμηνείας της υποκειμενικής εμπειρίας ενός άλ-

<sup>25</sup> **Martin Hoffman**,( 1984): Empathy, Social Cognition and moral action. Moral behavior and Development. John Wiley and sons publ. New York.

λου ατόμου, που είναι σε θέση να παράξει προσωπικό συναισθηματικό βίωμα και μπορεί ακόμα να αγγίξει τα όρια του μιμητικού συναισθηματικού τραύματος. Αντίθετα, θεωρεί ότι η συμπάθεια είναι συναίσθημα που δημιουργεί επαφή, δηλαδή κάποιος μπορεί να νιώσει τη δεινή κατάσταση κάποιου ή να αναπτύξει σεβασμό ή συμπόνια, χωρίς όμως να συμμερίζεται και να βιώνει πραγματικά τι ακριβώς αισθάνεται το άλλο άτομο.

Άλλες εργασίες<sup>26</sup> καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα, περιγράφοντας τους θύτες ως άτομα αγχώδη και ανήσυχια, με στοιχεία κατάθλιψης ή παιδικής μανιοκατάθλιψης, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και με προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής προσαρμογής. Ακόμα, καταγράφεται μειωμένη ικανότητα για ευχαρίστηση, διαταραχές συμπεριφοράς, εναντιωματική στάση και ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή. Σε κάποιες μάλιστα πρόσφατες ευρωπαϊκές έρευνες βρέθηκε μεγάλη συνάφεια μεταξύ του bullying και της διαταραχής διαγωγής, μιας ψυχοκοινωνικής στάσης κατά την οποία το άτομο προσκολλάται σε ό,τι απαγορεύεται και δυσκολεύεται ως εκ τούτου να ακολουθήσει κανόνες ή να πειθαρχήσει, επιδιώκοντας να είναι στο προσκήνιο, προκαλώντας προβλήματα στο περιβάλλον του και ιδιαίτερα βία. Συνήθως τα άτομα αυτά υπερισχύουν ως μέλη μιας ισχυρής ομάδας συνομήλικων. Η συγκάλυψη ή η συλλογική ευθύνη που μοιράζεται σε όσους συμμετέχουν στο περιστατικό είναι σε θέση να οδηγήσει το άτομο ή τα άτομα σε ακραίες μορφές βίας σε βάρος των αδύνατων ή λιγότερο δυνατών μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας.

---

<sup>26</sup> **D. P. Fingleton.** (1993): Understanding and preventing bullying. Crime and justice. University of Chicago,



Ακόμα είναι πιθανό να έχουν ζήσει και βιώσει καταστάσεις βίας, δηλαδή ότι την έχουν υποστεί οι ίδιοι ή έχουν γίνει μάρτυρες τέτοιων περιστατικών στο κοντινό τους οικογενειακό ή κοινωνικό περιβάλλον, έχουν ενοχοποιηθεί ή έχουν δεχθεί ασφυκτικό γονεϊκό έλεγχο ή βαριές σωματικές τιμωρίες και κοινωνικό αποκλεισμό από την οικογένειά τους. Τα άτομα αυτά, ακόμα, μπορεί να έχουν ζήσει εμπειρίες κοινωνικής και οικογενειακής εγκατάλειψης, παραμέλησης και αδιαφορίας ή δεν είχαν γονεϊκό έλεγχο για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Όλα τα παραπάνω, βέβαια, προέρχονται από πολυπληθή και κυρίαρχα περιστατικά, από παρατηρήσεις και παρεμβάσεις σχολικών συμβούλων, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών και εκπαιδευτικών καθώς και από πολλές έρευνες.

Δεν θα υπήρχε όμως καμία έκπληξη στο γεγονός ένα παιδί που ασκεί ακόμα και ακραία βία σε άλλα άτομα να είναι ένα άτομο εντελώς απομονωμένο κοινωνικά, καθόλου δημοφιλές, χωρίς υποστήριξη από ομάδα ή οπαδούς και το οποίο ασκεί βία σε συγκεκριμένα άτομα. Κι αυτό γίνεται για να διαφυλάξει το ζωτικό του χώρο, να επιβάλλει τη παρουσία του και τον σεβασμό από τους άλλους ή ακόμα και για να διασφαλίσει υλικά αγαθά που έχουν οι συμμαθητές του – ένα σάντουιτς, μερικά χρήματα, ένα ποδήλατο ή ένα κινητό - και που ο ίδιος δεν έχει και αποτελεί σημαντικό στόχο ή προσδοκία για να το αποκτήσει ακόμα και με παράνομο ή μη ηθικό τρόπο. Σε πολλές έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε τέτοιας ψυχοκοινωνικής μορφολογίας εφήβους διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά αυτά λειτουργούν κάτω από τη δυναμική της αποκατάστασης της δικαιοσύνης

και αισθάνονται ότι μέσα από αυτήν την συμπεριφορά τους δεν έχουν να χάσουν τίποτα.

Τα τελευταία χρόνια επιπρόσθετα, μελετάται σε βάθος η επίδραση των ηλεκτρονικών παιχνιδιών βίας και ο ρόλος των «παιδικών και εφηβικών» προγραμμάτων της τηλεόρασης, που όχι μόνο παρουσιάζουν άμεσα περιστατικά ωμής και απρόκλητης βίας αλλά και σενάρια, στα οποία η κυριαρχία ή ακόμα και η δικαιοσύνη επιβάλλεται δια της βίας. Μια μεγάλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πανεπιστήμιο της Iowa το 2011<sup>27</sup> κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν ισχυροί στατιστικοί δεσμοί μεταξύ της παρακολούθησης ταινιών βίας και της αναπαραγωγής ή της μίμησης τέτοιων συμπεριφορών στο σχολείο ή στις παρέες συνομηλίκων, κάτι για το οποίο ο καθένας είναι βέβαιος χωρίς να διαβάσει τα πρόσφατα αποτελέσματα της έρευνας.

Τα ποσοστά μάλιστα βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο που διαπιστώθηκαν από την έκθεση νεαρών σε βιντεοπαιχνίδια βίας είναι συγκριτικά μεγαλύτερα από την αντίστοιχη παρακολούθηση προγραμμάτων βίας στη τηλεόραση. Η ερμηνεία από μια τέτοια παρατήρηση ενδεχομένως βρίσκεται στο γεγονός της βιωματικής εισόδου και της ενεργού συμμετοχής του παιδιού στη δράση της βίας, σε αντίθεση με την τηλεόραση όπου εκ των πραγμάτων ο έφηβος θεατής δεν έχει ενεργό συμμετοχή.

Ταυτόχρονα, η ομάδα παιδιών που ήταν αντικείμενο έρευνας και αφιέρωνε αρκετές ώρες του χρόνου της σε τέτοια παιχνίδια «συνήθιζε»

---

<sup>27</sup> **G. A. Aderson & B. G. Bushman:** Effects of violent Video games on an aggressive cognition, aggressive effect, psychological arousal and prosocial behavior. A meta-analytic review of the scientific literature. Psychological science. Vol 12.2011

να επιλύει τα προβλήματά της στο σχολείο με «επιδεικτικό και θορυβώδη τρόπο» θέλοντας να προκαλέσει το ενδιαφέρον των άλλων, συγκριτικά με την αντίστοιχη ομάδα παιδιών που δεν ασχολούνταν με παιχνίδια βίας, αλλά έλυνε τις διαφορές παρόμοια. Αν και η έρευνα δεν κατέληξε σε απόλυτα ασφαλή συμπεράσματα, εν τούτοις οι ερευνητές διατύπωσαν την άποψη ότι η συνύπαρξη ποικίλων μορφών οικογενειακής βίας και η παρακολούθηση τέτοιων ταινιών ή παιχνιδιών είναι σε θέση να δώσει μια εξαιρετικά δυσόιωνη πρόβλεψη για το βίαιο μέλλον του παιδιού. Είναι άξιο παρατήρησης ότι η επιστημονική ομάδα κατέληξε σε αυτά τα ασφαλή συμπεράσματα όχι μόνο για παιδιά ή εφήβους αλλά και για νεαρούς ενήλικες, που συνηθίζουν να παίζουν ηλεκτρονικά παιχνίδια βίας ή να παρακολουθούν προγράμματα και ταινίες βίας.

Αν λάβουμε όλα τα παραπάνω σοβαρά συμπεράσματα υπόψη, διαφαίνεται ένας προβληματισμός ανησυχίας για τους θύτες της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Ο παιδοψυχίατρος Σάββας Γεωργιάδης<sup>28</sup> αναφέρει: *«Εξ αρχής προκύπτει μια παράδοση αντίφαση. Πως δηλαδή, ένα τρυφερό, μικρό και προστατευμένο από το νόμο και την κοινωνία πλάσμα, όπως είναι ένα μικρό παιδί και κατ' επέκταση, ως ένας μη ολοκληρωμένης προσωπικότητας και πλήρους υπευθυνότητας επί των πράξεών του έφηβος μπορεί να γίνεται κακοποιητής, ασκώντας βία επί ασθενέστερων (μυϊκά, σωματικά, νοητικά) με θάρβαρο και απάνθρωπο τρόπο».*

---

<sup>28</sup> **Σάββας Α. Γεωργιάδης:** Η κακοποίηση ζώων ως πρόδρομος διαταραχών της ψυχικής υγείας παιδιών κι εφήβων.  
<http://www.zoosos.gr/sites/default/files/others/GeorgiadisSavasKakopoihshZwwn-DiararaxesPaidiwn.pdf>.

Από την άλλη πλευρά, όπως γίνεται σχεδόν πάντα, άλλες σύγχρονες έρευνες καταλήγουν όχι μόνο σε διαφορετικά, αλλά σε εκ διαμέτρου αντίθετα αποτελέσματα και συμπεράσματα. Ο Salmon και οι συνεργάτες του ισχυρίζονται ότι τα άτομα που ασκούν βία κι εκφοβίζουν στα σχολεία είναι παιδιά με «μεγάλη ιδέα για τον εαυτό τους», με εμπιστοσύνη στη δύναμη και στις ικανότητές τους, με αποδεδειγμένη κοινωνική επίδραση και δεξιότητες πειθούς και χειραγώγησης της ομάδας. Διαθέτουν «ψυχρή λογική» και είναι σε θέση να προγραμματίσουν ενέργειες και συμβάντα, για να καταλήξουν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα.

Ακόμα αναφέρουν ότι τα παιδιά αυτά έχουν τη δυνατότητα να κατανοούν προθέσεις και να χειραγωγούν - παρασύρουν τους άλλους αλλά και τη δυνατότητα να πείθουν χωρίς πολλές φορές τα ίδια να χρειάζεται να καταβάλλουν ιδιαίτερη προσπάθεια ή να αναμειγνύονται φανερά, για να στρέψουν μια ομάδα παιδιών εναντίον κάποιου άλλου μαθητή ή κάποιας άλλης ομάδας. Ένα από τα σημαντικότερα ευρήματα της έρευνας του Salmon, σε αντίθεση με ό,τι γενικά και αόριστα θεωρείται σωστό, είναι ότι οι ενέργειες των θυτών ή τουλάχιστον ενός μεγάλου αριθμού από αυτές εις βάρος άλλων παιδιών δεν πυροδοτούνται από συναισθήματα θυμού, μίσους, απέχθειας, διεκδίκησης ή διαφοράς. Τα παιδιά αυτά, σύμφωνα με τους ερευνητές, υποκινούνται από μια μεθοδολογία κοινωνικής και ψυχολογικής «πρόθεσης» κατάταξης των άλλων και λειτουργούν σκόπιμα και μεθοδικά, για να κερδίσουν χώρο κοινωνικής κυριαρχίας και ηγεσίας όπως και για να εντυπωσιάσουν τους άλλους με τα επιτεύγματά τους.

Αυτό δείχνει να πραγματοποιείται μέσα από τη συναισθηματική κακοποίηση, δηλαδή τη συστηματική προσπάθεια της καταρράκωσης της ψυχοσυναισθηματικής ισορροπίας του ατόμου, με σκοπό την εκμηδένιση της αίσθησης ασφάλειάς του και χωρίς να έχει υπάρξει ουσιαστική πρόκληση από την πλευρά του θύματος. Αυτό ακούγεται λογικό στο βαθμό που είναι γνωστό ότι το θύμα σε εξαιρετικά σπάνιες περιπτώσεις έχει εννοηθεί ή προκαλέσει το θύτη ή την ομάδα του. Η επίθεση πραγματοποιείται με λίγα λόγια ως το άθροισμα των πραγματικών ή των υποτιθέμενων χαρακτηριστικών που έχει και προβάλλει το θύμα.

Η ομάδα μαθητών που εξέτασε ο Salmon, σε καμία περίπτωση δεν πληρούσε τα χαρακτηριστικά και την τυπολογία των στοιχείων που περιέγραψε η έρευνα του Randal. Ήταν παιδιά που αντιμετώπιζαν ελάχιστα προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής, τους άρεσε να φοιτούν στο σχολείο, δεν αντιμετώπιζαν παθολογικά ή ψυχοσωματικά προβλήματα, δεν είχαν πολλές απουσίες και ήταν καλοί μαθητές<sup>29</sup>.

Τα απόλυτα αντιφατικά αποτελέσματα δύο αντιπροσωπευτικών και έγκυρων ερευνών που παρουσιάζουμε εδώ σε καμία περίπτωση δεν αποκλείουν την ορθότητα και των δύο, λαμβάνοντας υπόψη τη διαφορά χαρακτηριστικών του δείγματος, του κοινωνικού περιβάλλοντος και των συνθηκών, κάτω από τις οποίες διεξήχθησαν οι έρευνες άρα και τα περιστατικά. Πέρα από το πού καταλήγει ο καθένας *per se*, ανάλογα με την κοινωνική ή την εκπαιδευτική του εμπειρία, το μεγάλο πρόβλημα προ-

---

<sup>29</sup> **Wolke S. & Woods L**, (2001), Bullying and victimization of Primary school children in South England and South Germany. Prevalence and school factors. *British journal of Psychology*. Vol 92.

σκρούει στη διαπίστωση ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός είναι πιθανό να εκπορεύονται και να πραγματοποιούνται από δύο διακριτές όσο και διαφορετικές ομάδες παιδιών. Αυτές έχουν όλως διαφορετικά τυπολογικά χαρακτηριστικά συμπεριφοράς ως προς την ψυχολογία τους, τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες ή τη συναισθηματική ή κοινωνική τους ταυτότητα κι εν πολλοίς επάρκεια.

Βέβαια, σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, είμαστε σε θέση εύκολα να διαπιστώσουμε και να διαγνώσουμε τι είναι αυτό που προκαλεί βίαιη και αντικοινωνική συμπεριφορά στην ομάδα, στο ερευνητικό πλαίσιο των παιδιών που εξέτασε ο Randal, δηλαδή σε παιδιά με σημαντικό έλλειμμα στις κοινωνικές προϋποθέσεις και την ψυχολογική και κοινωνική ταυτότητα. Όμως γεννιέται το ερώτημα τί μπορεί να είναι αυτό που πυροδοτεί και χτίζει καθεστώς και συμπεριφορές βίας από μαθητές που δείχνουν ισορροπημένοι, ψυχολογικά υγιείς και κοινωνικά επαρκείς.

Το παραπάνω ερώτημα ίσως θα πρέπει να μας οδηγήσει να σκεφτούμε με ποιο τρόπο μπορεί να συμπεριφερθεί ένα παιδί που έχει «κατασκευάσει» και εξελίξει την προσωπικότητά του μέσα από συστηματικές παιδαγωγικές τακτικές αυθαίρετης, αβάσιμης και επίπλαστης οικογενειακής υπερενίσχυσης και υπερεκτίμησης των χαρακτηριστικών του και των δυνατοτήτων του. Με απλά λόγια ένα παιδί που από τη στιγμή που θα καταλάβει τον εαυτό του, οι γονείς και η οικογένεια τού συμπεριφέρονται σαν μικρό πρίγκιπα, που μπορεί να έχει τα πάντα σε αφθονία. Το περιβάλλον του το γαλούχησε με μια συνειδητή ή υποσυνείδητη αίσθηση παντοδυναμίας και απόλυτων δυνατοτήτων και του καλλιεργεί τον ανταγω-

νισμό, την άμεση ή την έμμεση σύγκριση με τους άλλους και τη διατήρηση αυτής της θέσης με κάθε τρόπο και κάθε μέσο.

Τέτοιες μάλιστα συμπεριφορές, σύμφωνα με καταθέσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη χώρα μας, δείχνουν ενίοτε ότι η απαξίωση και η υποτίμηση (σνομπισμός) ξεπερνά το μαθητικό πληθυσμό και φτάνει μέχρι και την απαξίωση των εκπαιδευτικών του μαθητή, θέση και στάση που υποστηρίζεται πάντα από το οικογενειακό περιβάλλον του. Πιστεύουμε ότι είναι δυνατόν εύκολα να σκεφτεί κανείς πάρα πολλούς γονείς και παππούδες ή γιαγιάδες που λειτουργούν με αυτόν τον τρόπο, είτε το συνειδητοποιούν είτε όχι, είτε γίνεται συστηματικά είτε κάτω από το φάσμα του λανθάνοντος κι ως ένα βαθμού παθολογικού κόσμου των γονεϊκών και συγγενικών συναισθημάτων και της αναπλήρωσης-μεγέθυνσης των δικών τους ματαιωμένων «προσδοκιών και ονείρων» ως προβολή επιθυμίας στα παιδιά τους.

Κι αν θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει αυτήν τη γονεϊκή ή συγγενική συμπεριφορά υπερβολική ως προς την περιγραφή μας, μόνο κάποια από αυτά τα στοιχεία, δοσμένα σε μικρές κοινωνικές δόσεις συστηματικής «παιδαγωγικής της υπεροχής», είναι αρκετά, για να δημιουργήσουν μια υπερφίαλη, εγωιστική και ανταγωνιστική ταυτότητα ενός παιδιού σχολικής ηλικίας. Αυτή είναι που προκαλεί ή θα προκαλέσει προβλήματα τόσο στο ίδιο όσο και στους άλλους, όχι μόνο κατά τη σχολική του περίοδο αλλά και κατά την περίοδο της ώριμης ζωής του.

Τα παραπάνω με επιστημονικούς και ερευνητικούς όρους οδηγούν στη διασαφήνιση των επιπτώσεων της υψηλής αυτοεκτίμησης και

---

του εγωισμού, που διαμορφώνεται σε ένα παιδί κυρίως από το οικογενειακό κι ενίοτε από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον. Σε εκτενή έρευνα που πραγματοποίησαν ο Roy Baumeister<sup>30</sup> και οι συνεργάτες του συζητήσαν και προβληματίσαν εκτενώς για τη σχέση του εγωισμού και της υψηλής αυτοεκτίμησης με την πιθανότητα και τις προϋποθέσεις εκδήλωσης βίαιης συμπεριφοράς. Μεταξύ των άλλων αμφισβητούν έντονα τις έρευνες που συνδέουν αποκλειστικά και μονοδιάστατα τη σχολική βία και τον εκφοβισμό ή γενικά τη βία με άτομα που έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ουσιαστικά θέτουν αρχικά κάποιους εμπειρικούς προβληματισμούς για τον τρόπο που μπορεί να δραστηριοποιούνται και να εξωτερικεύονται οι συμπεριφορές ατόμων με πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση.

Στην πρώτη διαπίστωση ένα άτομο με υπερτονισμένη ταυτότητα είναι πιθανό να προσπαθήσει να διατηρήσει, διεκδικήσει ή ακόμα και να ενισχύσει τη θέση του στην κοινωνική, σχολική ή οικογενειακή εξουσία χρησιμοποιώντας βία. Σε συζητήσεις με μαθητές και μαθήτριες, κυρίως γυμνασίου και λυκείου, τα παιδιά καταθέτουν την ανείπωτη οδύνη του συναισθήματος της απώλειας της πρωτοκαθεδρίας σε έναν τομέα του ζωτικού κοινωνικού ή εκπαιδευτικού τους χώρου. Η μαθήτρια για παράδειγμα που έχασε την πρωτιά στη βαθμολογία, ένας μαθητής που σταδιακά για κάποιους λόγους χάνει έδαφος σε φήμη και κοινωνική δύναμη, η απώλεια της εύνοιας από τους εκπαιδευτικούς ή από κάποιον εκπαιδευτικό είναι σε θέση αρκετές φορές, αν όχι τις περισσότερες, να δημιουργή-

---

<sup>30</sup> Roy Baumeister & Joseph Boden & Laura Smart, (1996): Relation of threatened egotism to Violence and aggression: The dark side of High self-esteem. Psychological Review .Vol 103. Pages 5-31



σουν έναν «ανταγωνισμό» κάθε άλλο παρά υγιή. Βέβαια, σχεδόν όλοι εκείνοι που ασχολούνται με παιδιά και εφήβους γνωρίζουν ότι η «ευγενής άμιλλα» στην πραγματικότητα δεν υφίσταται μεταξύ τους, όπως συμβαίνει ομοίως και στις κοινωνίες των ενηλίκων.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα μιας τέτοιας συμπεριφοράς είναι η βία που ασκούν τα μεγαλύτερα αδέρφια σε μικρότερα, με συνέπεια την υποταγή ή ακόμα και την εκδίκηση σε ό,τι μπορεί να διεκδικηθεί και να κερδηθεί σε αυτούς τους χώρους. Αυτή η διαπίστωση είναι σχεδόν επιβεβαιωμένη σε άτομα με ναρκισσιστική διαταραχή, αλλά είναι πολύ πιθανό σε αυτήν τη διαγνωστική κατηγορία να μπορούμε να συμπεριλάβουμε και άτομα αυτού του ψυχοκοινωνικού και συναισθηματικού φάσματος.

Η ένταξη του παιδιού στη σχολική κοινότητα προϋποθέτει ικανότητες κοινωνικής ενσωμάτωσης, συλλογικότητας, συνεργασίας, αποδοχής κι ενίοτε υποχωρητικότητας και συμβιβασμού. Το οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερα το κοινωνικό, που περιγράφουμε παραπάνω, ενδεχομένως να μην αξιώνει από τα παιδιά αυτές τις κοινωνικές προσαρμογές και την κοινωνική μαθητεία, με συνέπεια ένα παιδί να εισέρχεται στο σχολείο ανίδεο και απροετοίμαστο για συνθήκες ισότητας, συνεργασίας, αναγνώρισης του άλλου και λογικής υποχωρητικότητας. Στις καθημερινές μας αναφορές λόγου χάρη πολύ τακτικά χρησιμοποιούμε τον όρο «κακομαθημένος», αλλά σπάνια μπαίνουμε στον κόπο να σκεφτούμε ποια είναι τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς αυτής της λέξης και τι κίνδυνοι μπορεί να

κρύβονται πίσω από την εκμαθημένη αυτή συμπεριφορά τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τους άλλους.

Η απλή ή η όχι τόσο απλή διαπίστωση, αλλά κυρίως τα ψυχοκοινωνικά αποτελέσματα αυτής της διχαστικής απαίτησης και προσαρμογής μεταξύ κοινωνικού κλίματος του σχολείου και της οικογένειας, οδήγησαν τον Kaukiainen<sup>31</sup> και τους συνεργάτες του σε Πανεπιστήμιο της Σουηδίας να προσπαθήσουν να βρουν αν υπάρχει σχέση μεταξύ του bullying, της κοινωνικής ευφυΐας και της κοινωνικής δημιουργικότητας. Οι ερευνητική υπόθεση στηρίχθηκε στη συσχέτιση ή στην ένδειξη συσχέτισης, αναφορικά με τη φύση και τα χαρακτηριστικά της κοινωνικής ευφυΐας και τη διασύνδεσή της ή όχι με την ενσυναίσθηση και τη σχολική βία και τον εκφοβισμό. Κατέληξαν λοιπόν στο συμπέρασμα ότι οι παραπάνω παράγοντες δεν είναι τόσο ανεξάρτητοι μεταξύ τους όσο θα μπορούσε να διαπιστώσει κανείς με μια πρόχειρη ματιά.

Ο Kaukiainen διατύπωσε τη θεωρία ότι η ενσυναίσθηση χαρακτηρίζεται από ευαισθησία, κατανόηση και συνείδηση των συναισθημάτων των άλλων, ενώ αντίθετα η κοινωνική ευφυΐα μπορεί να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί «ανεξάρτητα», χωρίς συναισθηματικές προϋποθέσεις με ψυχρό και «απόλυτα εκλογικευμένο» τρόπο. Ο ίδιος ισχυρίζεται ότι μέσα από την έρευνά του απέδειξε ότι η κοινωνική ευφυΐα έχει ισχυρούς δεσμούς με την έμμεση, πολύπλοκη και πολυσύνθετη μορφή του σχολικού εκφοβισμού, αλλά έχει σχεδόν μηδενική διασύνδεση με την άμεση ή σχεδόν ενστικτώδη μορφή σωματικής ή λεκτικής βίας. Δηλαδή, σύμφωνα με

---

<sup>31</sup> A. Kaukiainen et al, (1999). The relationship between social intelligence, empathy and three types of aggression. *Aggressive behavior*, 25.

τον Kaukiäinen, κάποιες από τις πολύπλοκες μορφές σχολικού εκφοβισμού απαιτούν κοινωνική ευφυΐα, κοινωνική μαθητεία και διαδραματίζονται μέσα από προγραμματισμένες και συστηματοποιημένες κοινωνικές δράσεις και μηχανισμούς.

Βέβαια, παραμένει ανοικτό το ερώτημα αν η κοινωνική ευφυΐα συνδέεται με την κοινωνική συνείδηση, αφού για αρκετούς επιστήμονες αυτή είναι περισσότερο επεξεργασμένο στοιχείο της κοινωνικής μάθησης και πάντα σε σχέση με τα κοινωνικά όρια ή τις συνέπειες που μπορεί να έχει η βίαιη πράξη τόσο στους άλλους όσο και στον ίδιο.

Οι Kerstin Dautenhanhan και Sarrah Woods<sup>32</sup>, συμφωνώντας με τον Kaukiäinen, πιστεύουν ότι σε αυτό το εξελιγμένο διανοητικά, ψυχολογικά και κοινωνικά σχήμα του σχολικού εκφοβισμού πράγματι θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι απαιτούνται ιδιαίτερα πολύπλοκες και πολυσύνθετες ικανότητες των παιδιών που ασκούν βία και φόβο στους άλλους. Αναλυτικότερα στην ερευνητική τους αναφορά καταθέτουν: *«Σε αντίθεση με προηγούμενες ερευνητικές προτάσεις και συμπεράσματα για παράδειγμα, ότι οι bullies, είναι μεν σωματικά ρωμαλέοι, αλλά όχι αρκετά κοινωνικά ευφυείς, για παράδειγμα ότι έχουν έλλειμμα κοινωνικής ευελιξίας και δημιουργικότητας, δεν είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε πώς είναι δυνατόν τα άτομα αυτά όχι μόνο να καταδεικνύουν αξιοθαύμαστους τρόπους να επιτυγχάνουν τους στόχους τους αλλά και να εμπνέουν ή να πεί-*

---

<sup>32</sup> **Dautenhanhan K. & S. Woods:** Direct and relational bullying among primary school children and academic achievement. Journal of school Psychology.28 March 2004. Vol. 42.

θουν την ομάδα τους ότι αυτό είναι σωστό, παρόλο που ενδόμυχα όλοι γνωρίζουν ότι είναι λάθος για κοινωνικούς και ηθικούς λόγους.

Πώς είναι ακόμα δυνατόν αυτά τα παιδιά να έχουν την ικανότητα να κατανοούν, να αποκωδικοποιούν και να μεταφράζουν τη συναισθηματική και πνευματική κατάσταση των άλλων, να διαγνώνουν τις αδυναμίες και να διαχειρίζονται ή να τιμωρούν τον καθένα ξεχωριστά ανάλογα με τις αδυναμίες αυτές; Η έρευνά μας αλλά και πλήθος σταθμισμένων συνεντεύξεων έδειξε ότι η κατηγορία αυτή των παιδιών άλλοτε παρουσιάζεται εξαιρετικά κοινωνική, που μερικές φορές άγγιζε τη ναρκισσιστική διάθεση και άλλοτε παρουσίαζαν συμπεριφορές κοινωνικής απόσυρσης ακόμα και από τα συλλογικά παιχνίδια ή τις παρέες. Η έλλειψη ενσυναίσθησης και σεβασμού του άλλου σε όλα τα στάδια της μελέτης ήταν εξαιρετικά εμφανής και έντονη».

Είναι σίγουρο ότι ανάμεσα σε ένα πλήθος θεωριών σχετικά με τα κίνητρα των θυτών του σχολικού εκφοβισμού δεν θα πρέπει να μας διαφύγει εκείνη της επανορθωτικής δικαιοσύνης, που πρέπει να εκφράζει όλο και μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών κι εφήβων που λειτουργούν ως θύτες. Σύμφωνα με τον Rigby<sup>33</sup> κάποια παιδιά είναι πιθανό να αναπτύξουν επιθετική συμπεριφορά ως ψυχολογικό και κοινωνικό αντίμετρο σε όσα υφίστανται στο σπίτι και το σχολείο προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να επανορθώσουν όλα όσα έχουν υποστεί στη ζωή τους.

Καταλήγοντας θα πρέπει να μας απασχολήσει αρκετά το γεγονός ότι η σχολική βία και ο εκφοβισμός, σύμφωνα με τις έρευνες αλλά και τις

---

<sup>33</sup> Rigby, K., (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*. USA: Blackwell Publishing.

εμπειρικές παρατηρήσεις, μπορεί να προκληθεί από τα δύο κοινωνικά άκρα: δηλαδή α) από μαθητές που για ποικίλους λόγους βρίσκονται στο κοινωνικό περιθώριο με ελάχιστες ή καθόλου υγιείς ευκαιρίες να υποστηρίξουν τον εαυτό τους στο σχολείο, στην οικογένεια και στις παρέες συνομηλίκων και β) από μαθητές «κατ' επίφασιν ηγέτες», που η οικογένεια και ο κοινωνικός περίγυρος τούς έχει υπερενισχύσει και τους έχει γαλουχήσει με μια εύθραυστη και αβάσιμη ταυτότητα εξουσίας, ισχύος και παντοδυναμίας, που θα πρέπει να διατηρήσουν και να ενισχύσουν με κάθε τρόπο και σε κάθε χώρο. Και σε αυτήν την περίπτωση η εκδήλωση βίας είναι η «γιορτή της ασημαντότητας», για την οποία μίλησε πριν λίγο καιρό ο Milan Kundera...

## Ποιοι είναι τα θύματα;

«Όρθιοι και μόνοι μες στη φοβερή ερημία του πλήθους...»

Μανόλης Αναγνωστάκης

Είναι πραγματικά εντυπωσιακό το γεγονός ότι σε μια από τις πιο σοβαρές και μακροχρόνιες έρευνες<sup>34</sup>, που πραγματοποιήθηκε στην Αγγλία για τη σχολική βία και τον εκφοβισμό, το 2010, αναδεικνύεται ότι κάθε μαθητής που φοιτά σε σχολείο της χώρας έχει τουλάχιστον ένα σωματικό, κοινωνικό, ψυχολογικό, επικοινωνιακό ή οικογενειακό χαρακτηριστικό, το οποίο θα μπορούσε να τον καταστήσει ανά πάσα στιγμή θύμα φόβου και βίας στο σχολείο ή στους χώρους συνεύρεσης συνομηλίκων.

---

<sup>34</sup> Rosie Green, Aleks Collingwood and Andy Ross. National Centre for Social Research. Department for Children, Schools and Families. (DCSF). Department of Education. U.K.: «Attempting to identify groups of young people who are particularly susceptible to bullying is also problematic. The range of characteristics that may predict bullying is so wide that almost every young person has at least one characteristic that could potentially make them susceptible to being bullied. In addition, it is often difficult to assess causality when exploring risk factors for bullying». Page 20.

Παρόλο που η έρευνα διήρκησε δύο χρόνια, οι επιστήμονες δεν κατάφεραν να προσδιορίσουν το ακριβές μέγεθος και τη συχνότητα του φαινομένου, επειδή κάποια από τα στοιχεία που θα ήταν πολύ χρήσιμα για τον αριθμητικό προσδιορισμό τους συγκαλύφτηκαν και επισκιάστηκαν είτε από τις τακτικές αποφυγής δήλωσης των περιστατικών εκ μέρους των θυμάτων είτε από την απόκρυψη των πραγματικών διαστάσεων και της σοβαρότητας του φαινομένου από τα ίδια τα θύματα αλλά και τους εκπαιδευτικούς ή τους γονείς. Σημαντικό ρόλο για κάτι τέτοιο φαίνεται να διαδραματίζει η φυσικοποίηση της βίας ως κοινωνικού κώδικα συμπεριφοράς καθώς και η σιωπηλή αυτοενοχοποίηση των θυμάτων λόγω χαμηλής αυτοεκτίμησης ή ελλιπούς κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Οι Rosie Green, Aleks Collingwood και Andy Ross δήλωσαν όμως, πως εν τέλει σύμφωνα με τα δεδομένα συσχετισμού η διασπορά και η συχνότητα εμφάνισης του φαινομένου στα σχολεία της χώρας ήταν απείρως συχνότερη και σοβαρότερη, συγκρινόμενη με τα δεδομένα που είχαν παρουσιαστεί μέχρι τότε στην Αγγλία και αλλού. Πιο συγκεκριμένα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τουλάχιστον το 29% του δείγματος συμμετείχε σε φαινόμενα σχολικής βίας κι εκφοβισμού. Από αυτούς το 13% ήταν θύματα, το 10,6% δράστες και το 6,3% ήταν δράστες και θύματα ταυτόχρονα. Αν και το ποσοστό του 29% δεν είναι καθόλου ευκαταφρόνητο, οι λόγοι, σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, που το φαινόμενο «στατιστικά» παρουσιάστηκε σε μικρότερα από τα πραγματικά ποσοστά είναι ότι τα θύματα συχνά επιλέγουν την απομόνωση,

παραμένουν στα διαλείμματα μέσα στην τάξη, αρνούνται να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, αποφεύγουν συστηματικά τις κακοτοπιές, όπως τους χώρους συνεύρεσης συνομηλίκων τα απογεύματα, προσπαθούν να μην προκαλούν τόσο με τη στάση τους όσο και με την παρουσία τους ή επιδιώκουν να κινούνται στη σκιά κάποιου ενήλικα, όπως για παράδειγμα του εκπαιδευτικού εφημερίας. Ακόμα τα θύματα επιδιώκουν να αποκτούν δυνατούς προστάτες με κάθε κόστος, ώστε να αποφεύγουν τη θυματοποίηση και τις απρόβλεπτες επιθέσεις από τους θύτες ή τις ομάδες θυτών.

Επιπρόσθετα, δεν έγινε εφικτό μέσα από την έρευνα να προσδιοριστεί το ποσοστό της σχολικής διαρροής και της συχνής απουσίας από το σχολείο, που οφειλόταν στο bullying καθώς και το κατά πόσο η συστηματική ανάπτυξη των παραπάνω «στρατηγικών συμμαχιών» από την πλευρά των θυμάτων, μείωσε ή καλύτερα εμπόδισε σημαντικά την εμφάνιση περιστατικών βίας και εκφοβισμού. Ακόμα μέσα στην έρευνα δηλώνεται πως ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών επέλεξαν την απόλυτη συμμόρφωσή τους με κάθε κόστος στις ζητούμενες «αξιώσεις» και συμπεριφορές, όπως αυτές προσδιορίζονταν από τους ισχυρούς και δημοφιλείς των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ομάδων στο χώρο του σχολείου ή έξω από αυτόν. Επίσης, τα εν δυνάμει θύματα ήταν διατεθειμένα να παράσχουν χωρίς διαμαρτυρία ό,τι τους είχε ζητηθεί προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να αποφύγουν τα χειρότερα.

Η κατηγορία αυτή των παιδιών που αποτελούν τα *ενδοτικά ή υποχωρητικά θύματα* σύμφωνα με τους ερευνητές είναι η μεγαλύτερη



κατηγορία μαθητών που δέχονται βία. Τα παιδιά αυτά είναι υπερβολικά αγχώδη και κοινωνικά αποσυρμένα, ξεσπούν τακτικά σε κλάματα, δεν μπορούν να διαχειριστούν την κατάσταση και κατά κανόνα λόγω παιδαγωγικής κατεύθυνσης από το σπίτι ή το σχολείο δεν ενστερνίζονται τη βία ως μέσον επίλυσης των διαφορών. Ακόμα, συνήθως, δεν έχουν πρόθεση αντεκδίκησης, όταν προσβάλλονται ή υφίστανται βία ή εκφοβισμό, προσπαθώντας όταν είναι δυνατό να αποφύγουν το πρόβλημα και τις επικίνδυνες σχέσεις.

Ένας άλλος σημαντικός παράγοντας ερευνητικής αστοχίας οφείλεται στο γεγονός ότι καθώς συνηθίζεται οι θύτες να είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία από τα θύματα, σε κάποια στιγμή οι πρώτοι, αποφοιτούν από το σχολείο και έτσι μια μεγάλη μερίδα θυμάτων «απελευθερώνεται» πρόσκαιρα ή μόνιμα από τα δεσμά της σχολικής βίας και του φόβου. Ως εκ τούτου τα ποσοστά του φαινομένου παρουσιάζονται μικρότερα και η κατάσταση βελτιούμενη. Πάντως, τα σοβαρότερα περιστατικά βίας και εκφοβισμού εντοπίστηκαν μεταξύ της ηλικίας των 16 και 18 ετών, ενώ σε μικρότερης ηλικίας τα περιστατικά, παρόλο που είχαν την ίδια συχνότητα εμφάνισης, ήταν σε γενικές γραμμές ηπιότερα.

Στην Ελλάδα μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2000 έδειξε ότι το ένα στα τρία παιδιά συμμετέχει με τον έναν ή τον άλλο τρόπο σε γεγονότα και περιστατικά βίας στο σχολείο<sup>35</sup>, κατατάσσοντας τη χώρα στην τρίτη θέση μεταξύ των χωρών της Ευρώπης.

---

<sup>35</sup> Αρτινοπούλου Β. (2000). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Εκδόσεις Μεταίχμιο. Αθήνα.

Παρόλα όμως τα όποια μεθοδολογικά προβλήματα των ερευνών που προσέγγισαν το φαινόμενο, είναι εύκολα ορατές και αναδεικνύονται κάποιες ομάδες παιδιών που δυνητικά λόγω των χαρακτηριστικών τους παρουσιάζονται περισσότερο ευάλωτα κι εύκαιρα στη θυματοποίηση και τον εκφοβισμό σε σχέση με άλλες ομάδες μαθητικού πληθυσμού. Η ιδιαιτερότητα αυτής της διαπίστωσης παραδόξως δεν προέρχεται από την ανάλυση των στατιστικών δεδομένων, αλλά από τις σταθμισμένες συνεντεύξεις σε μαθητές, εκπαιδευτικούς και γονείς. Στην έρευνα των Rosie Green, Aleks Collingwood και Andy Ross, για παράδειγμα, οι μαθητές που προερχόταν από διαφορετικό εθνικό, θρησκευτικό ή πολιτισμικό περιβάλλον ή αποτελούσαν μέλη μειονοτήτων σε όλα τα επίπεδα φαίνεται να ήταν η πρώτη και περισσότερο ευάλωτη κατηγορία μαθητών.

Μια σημαντική πλευρά του θέματος είναι ότι οι μαθητές αυτοί είναι πιθανότερο να δεχτούν βία από άλλες μειονότητες μαθητών που φοιτούν στο σχολείο ή από μαθητές της ίδιας εθνικής ομάδας παρά από τους γηγενείς μαθητές. Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει πιθανότητα έναν εξαιρετικά κρίσιμο παράγοντα, αφού ερμηνεύεται ως ενδοτικότητα και απόσυρση των μαθητών από την υφιστάμενη ταυτότητά τους, προκειμένου να αποδείξουν ότι ανήκουν κάπου αλλού και εν προκειμένω στην ομάδα των ισχυρών ακόμα κι ως ακόλουθοι ή οπαδοί.

Από την άλλη πλευρά, η παραπάνω διαπίστωση δεν θα πρέπει να προξενεί έκπληξη σε κανέναν, αφού είναι πλέον γνωστό από τη Διαπολιτισμική και Κοινωνική Ψυχολογία ότι η απαξίωση και οι όποιες ιδε-

ολογικο-κοινωνικές πρακτικές ρατσισμού και περιθωριοποίησης υποστηρίζονται από τη συλλογικά κατασκευασμένη απόσταση και διαφορά από το κυρίαρχο σύστημα αξιών και αποδοχής της κοινωνικής και πολιτισμικής ομοιότητας και συνάφειας.

Ο σημαντικότερος μηχανισμός για την επίτευξη και την εδραίωση της διαφοράς είναι οι κοινωνικές προκαταλήψεις, τα κοινωνικά στερεότυπα και η διασπορά ψευδών γεγονότων, που διαμορφώνονται και αναπαράγονται από την οικογένεια, τον κοινωνικό περίγυρο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, περισσότερο συστηματικά κι επιτηδευμένα απ' ό,τι άλλες μορφές και είδη απαξίωσης και στιγματισμού. Όσο μικρότερη είναι η διαφορά των κοινωνικών, εθνικών, οικονομικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών τόσο το εποικοδόμημά της θα πρέπει να είναι ή να παρουσιάζεται περισσότερο σκληρό, απόλυτο, απαξιωτικό και βίαιο, προκειμένου να εδραιωθεί όχι μόνο ως ιδεολογικός χάρτης αναφοράς στη μικροκοινωνία της τάξης ή του σχολείου αλλά και για να μεγαλώσει πρακτικά τη διαφορά αυτή προς χάριν της «δικαιολογημένης» επιβολής της βίας, του εκφοβισμού, του στιγματισμού ή της περιθωριοποίησης.

Στην ίδια αυτή κατηγορία θα πρέπει να εντάξουμε και τους μαθητές με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό. Θα μπορούσε κανείς να σκεφτεί ότι αυτή η κατηγορία κοινωνικής απαξίωσης και ρατσισμού αφορά αποκλειστικά μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Όμως ακόμα και μια απλή μορφή συμπεριφοράς, που να επιτρέπει το συμπέρασμα μιας «ανεπαίσθητης θηλυπρέπειας» στην κίνηση ή στον λόγο, μπορεί

να οδηγήσει ένα παιδί στην αποπομπή από τη σχολική ομάδα ακόμα και στις πρώιμες τάξεις του δημοτικού και να το καταστήσει περίγελο στις καθημερινές δραστηριότητες και επαφές, κυρίως μέσα από τον σαρκασμό και την απομόνωση.

Παρεμπιπτόντως, εδώ θα πρέπει να αναφέρουμε ότι κάθε μορφή βίας, από όπου κι αν προέρχεται ή με όποιο τρόπο κι αν εκφράζεται, υποστηρίζεται από λανθασμένες, ψευδείς και αυθαίρετες εκδοχές και ψευδο-όψεις τόσο της Ψυχολογίας όσο και της Κοινωνιολογίας ακόμα και σε αυτές τις ηλικίες και βέβαια πολύ περισσότερο, όταν τα αρνητικά αυτά στερεότυπα ενισχύονται από το οικογενειακό ή το κοινωνικό περιβάλλον. Ο χάρτης της υποτιθέμενης ανωτερότητας ή κατωτερότητας μιας ομάδας ή ενός προσώπου, συμπεριλαμβανομένης και της ψυχοκοινωνικής «φυσικότητας», στηρίζεται στην εκδοχή της απόλυτης και μονοδιάστατης ιδεολογίας ή προβολής δικαίου, στους δύο αντίστοιχους άξονες για το πώς θα πρέπει να λειτουργούν τα άτομα. Ακόμα δείχνει να καθορίζει ποιες προϋποθέσεις πρέπει να πληρούν αλλά και το πώς θα πρέπει να λειτουργεί η κοινωνία και οι μηχανισμοί «εξαγνισμού» της μέσω του κοινωνικού εξοστρακισμού και της κοινωνικοπολιτισμικής βίας.

Η δεύτερη ομάδα μαθητών υψηλού ρίσκου είναι τα άτομα με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερα τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες (L.D.)<sup>36</sup>, άρα εκείνα που παρουσιάζουν εξαιρετικά χαμηλή εκπαιδευτική επίδοση λόγω του συγκεκριμένου προβλήματος. Στην κατηγορία αυτή

---

<sup>36</sup> Learning Difficulties.

οι μαθητές με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.Υ) συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά σχολικής θυματοποίησης. Επίσης, στην ίδια κατηγορία θα πρέπει να εντάξουμε τους παχύσαρκους μαθητές αλλά και εκείνους που παρουσιάζουν χαμηλές δεξιότητες στο παιχνίδι, στη γυμναστική και προσφάτως στη χρήση υπολογιστών ή κινητών τηλεφώνων. Τα ίδια ποσοστά περίπου σύμφωνα με τις έρευνες συνδέονται και με μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες, εξαιτίας κυρίως της μειωμένης δυνατότητας συμμετοχής στις ελεύθερες κοινωνικές διεργασίες της τάξης και του σχολείου.

Οι Norwich and Kelly το 2002 σε άλλη έρευνα βρήκαν ότι το 83% των μαθητών που αντιμετώπιζαν μέτριες δυσκολίες μάθησης και εκπαιδευτικής προσαρμογής υπήρξαν θύματα σχολικής βίας και εκφοβισμού με επαναλαμβανόμενα περιστατικά μέσα στις έξι εβδομάδες που διήρκησε η έρευνα. Στο 49% από αυτούς η άσκηση βίας εναντίον τους οφειλόταν αποκλειστικά στις μαθησιακές δυσκολίες και στη συνεπαγόμενη αδυναμία τους να είναι και να αισθάνονται ισχυροί και αυτόνομοι στη κοινότητα της τάξης ή του σχολείου τους καθώς και στην κοινωνικά ιδανικοποιημένη εκδοχή της σχολικής επίδοσης και της σχολικής επιβράβευσης. Στη γενική αυτή ακόμα κατηγορία βρέθηκε ότι το 36% των παιδιών που αντιμετώπιζαν διαταραχές λόγου και ομιλίας επίσης υπήρξαν θύματα εκφοβισμού και βίας.

Ένα πλήθος σύγχρονων ερευνών ακόμα διατείνεται ότι η επόμενη κατηγορία, αν και τα στοιχεία δεν είναι απόλυτα διευκρινισμένα, αποτελείται από παιδιά με ιδιαίτερα ατομικά και κοινωνικά χαρακτηρι-

στικά που συνδέονται με την κοινωνική και οικονομική θέση της οικογένειας, το επάγγελμα των γονέων και πρόσφατα τη φτώχεια της οικογένειας. Έτσι, υπήρξαν και υπάρχουν πολλά περιστατικά κακοποίησης παιδιών, επειδή οι γονείς τους ήταν άνεργοι, δέχονταν συσσίτιο, τρόφιμα ή ρούχα από φιλανθρωπικούς και φορείς πρόνοιας. Σε πολλές περιπτώσεις διαπιστωτικός δείκτης αυτής της συγκεκριμένης κατάστασης ήταν τα φθαρμένα ή «εκτός μόδας» ρούχα που φορούσαν τα παιδιά στο σχολείο, η δυνατότητά τους να αγοράσουν τα απαραίτητα από το κυλικείο του σχολείου, η αποχή τους από δραστηριότητες που χρειαζόνταν χρήματα καθώς και η φθαρμένη και «ξεπερασμένη» - παλιομοδίτικη τσάντα.

Παράλληλα, σύμφωνα με πολλές έρευνες ένας μαθητής ή μια μαθήτρια που μόλις πήρε μεταγραφή σε ένα σχολείο είναι πιθανό να γίνει θύμα βίας και εκφοβισμού κι ενδεχομένως να χρειαστεί αρκετός χρόνος μέχρι την προσαρμογή και την αποδοχή του/της από το κοινωνικό σύστημα της τάξης ή του σχολείου, ανεξάρτητα από την σχολική επίδοση ή την εν γένει συμπεριφορά του/της. Σε γενικές γραμμές γίνεται εδώ αντιληπτό ότι κάθε μορφή συμπεριφοράς που διαφοροποιείται από τις κυρίαρχες νόρμες που διαμορφώνει η κοινωνία κι εν μέρει το σχολείο μπορεί να αποτελέσει στοιχείο που «προκαλεί» την επιθετικότητα και τον εκφοβισμό σε χώρους όπου συγχρωτίζονται παιδιά κι έφηβοι.

Ένα ακόμα στοιχείο που σε γενικές γραμμές φαίνεται να μην είναι ερευνητικά και διαγνωστικά λυμένο είναι ο βαθμός και ο τύπος πρόκλησης από την πλευρά του θύματος προς τον θύτη.

Αν και σε γενικές γραμμές φαίνεται, όπως ήδη έχουμε αναφέρει, ότι η πρόκληση δεν είναι ο κύριος λόγος που μια ομάδα ή ένας μαθητής επιτίθεται σε κάποιο άλλο παιδί, εν τούτοις τόσο από κάποια ερευνητικά ευρήματα όσο και από την εμπειρία των εκπαιδευτικών και των ειδικών ψυχικής υγείας, αναδεικνύεται μια ιδιαίτερη κατηγορία θυμάτων που είναι βιβλιογραφικά γνωστά ως *προκλητικά θύματα*. Η κατηγορία αυτή των παιδιών που περιγράφεται με σαφήνεια για πρώτη φορά στην έρευνα του C. Lee το 2006<sup>37</sup>, παρουσιάζει ένα αξιοσημείωτο ποσοστό παιδιών που αρέσκονται να προκαλούν περιστατικά βίας σε βάρος τους γνωρίζοντας τις συνέπειες από κάτι τέτοιο. Τα *προκλητικά θύματα* είναι η κατηγορία εκείνη των μαθητών και μαθητριών που αρέσκονται να προκαλούν το ενδιαφέρον των άλλων, έστω κι αν αυτό γίνεται με αρνητικό, βασανιστικό ή βλαπτικό γι' αυτούς τρόπο. Με λίγα λόγια αυτή η μορφή ψυχαναγκασμού έχει τα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής αντίφασης ότι το ενδιαφέρον των άλλων είναι ο σημαντικότερος παράγοντας, ο οποίος πρέπει να επιτευχθεί με κάθε κόστος.

Ήδη έχουμε καταθέσει σε αυτήν τη μικρή αναφορά, ότι η βία και το πολυτροπικό και πολύπλοκο σύστημα μέσα από τα οποία εκφράζεται, αποτελεί σε μεγάλο βαθμό στάση ζωής που αρκετά συχνά ακο-

---

<sup>37</sup> Lee, C., (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.

λουθεί το άτομο με τα χαρακτηριστικά είτε του θύματος είτε του θύτη είτε και των δύο ταυτόχρονα. Η «τέχνη» του να προκαλεί θυμό, ακραία αγανάκτηση στους άλλους και το να γίνεσαι μισητός ή επιεικώς αντιπαθής αποτελεί μια εκμαθημένη κοινωνικο-ψυχολογική συμπεριφορά που προϋποθέτει χαμηλή αυτοεκτίμηση και αίσθηση ανεκπλήρωτου στις παιδικές κι εφηβικές προσδοκίες και τα όνειρα επίτευξης.

Σύμφωνα με τους κλινικούς ψυχολόγους μια πολύ συνηθισμένη εκδοχή συμπεριφοράς «προκλητικού θύματος» είναι εκείνη κατά την οποία το θύμα εμμέσως προκαλεί μέσα από προσβολές, στάσεις συμπεριφοράς και απαξίωση τα υπόλοιπα άτομα της ομάδας. Γίνεται νομίζουμε εδώ κατανοητός ο πολύπλοκος μηχανισμός που δομείται γύρω από τη βία. Ενώ δηλαδή θα περίμενε κανείς η παραπάνω προκλητική συμπεριφορά να εντασσόταν στα χαρακτηριστικά του θύτη, στη συγκεκριμένη περίπτωση προσαρτάται από το θύμα, για να προκαλέσει τον θύτη ή την ομάδα βίας να δραστηριοποιηθεί, ώστε το θύμα να αποτελέσει το κέντρο του ενδιαφέροντος έστω και με αυτόν τον τρόπο. Σύμφωνα με τους Carney & Merrell<sup>38</sup> η συμπεριφορά των προκλητικών θυμάτων χαρακτηρίζεται από ιδεοψυχαναγκασμό, ενώ συστήνεται γύρω από ένα συνδυασμό άγχους και επιθετικότητας.

---

<sup>38</sup> Carney, A. & Merrell, K., (2001). Bullying in Schools: Perspectives on Understanding and Preventing an International Problem, *School Psychology International*, 22, 364– 382



## Ποιοι είναι οι μάρτυρες (Bystanders)

«Η κοινωνία προετοιμάζει το έγκλημα. Ο εγκληματίας το διαπράττει».

Βίκτωρ Ουγκώ.

Υποθέτουμε ότι σε πολλούς έχει τύχει να παραβρεθούν απρόοπτα σε ένα οξύ και έντονο καυγά στον δρόμο, πολλές φορές με την άσκηση σωματικής και ακραίας λεκτικής βίας ή μπροστά σε ένα εμφανώς αδύναμο άτομο που ξυλοκοπείται ή κακοποιείται ή σε μια γυναίκα που προσβάλλεται χυδαία και καθυβρίζεται. Μπροστά λοιπόν σε ένα τέτοιο περιστατικό, γεννιούνται σχεδόν αυτοματοποιημένα διλήμματα για τον τρόπο που πρέπει κανείς να αντιδράσει, για το αν θα προστρέξει σε βοήθεια ή «δαιτησία» ή πιο συχνά - επειδή για πολλούς ο καιρός των ιπποτών έχει περάσει - για την πιθανότητα να μείνει αθέατος παρακολουθώντας το συμβάν από απόσταση ασφαλείας ή να αποχωρήσει προσπερνώντας το ενδεχομένως αναστατωμένος, αλλά αμέτοχος.

Αλλά υπάρχει κι ακόμα μια σημαντική εκδοχή: συνειδητά ή υποσυνείδητα να επικροτήσει ή να συμφωνήσει κανείς με τη στάση και τη βίαιη συμπεριφορά του θύτη ή να πάρει το μέρος του θύματος. Έτσι, διασυνδέοντας το συμβάν με τις δικές του εμπειρίες, τη σχεδόν αυτοματοποιημένη στάση ψυχοδυναμικής ανταποδοτικότητας και ερμηνείας, την έννοια

του δικαίου που έχει διαμορφώσει, το μηχανισμό άμυνας<sup>39</sup> και την ιδεολογικο-κοινωνική θεωρία του ήδη βρίσκεται μέσα στο ψυχολογικό, θυμικό, ιδεολογικό και κοινωνικό κλίμα της ερμηνείας της συμπεριφοράς, των κινήτρων και των συναισθημάτων, το οποίο βιώνει ο παρευρισκόμενος ή μάρτυρας ή bystander για την αγγλική ορολογία ενός περιστατικού σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Τέτοια περιστατικά και στάσεις απ' ό,τι δείχνουν οι έρευνες είναι απείρως συχνότερα σε εμφάνιση από τα γεγονότα των λεκτικών αντεγκλήσεων και την εκδήλωση βίας και εκφοβισμού σε άλλους κοινωνικούς χώρους και άλλες κοινωνικές διεργασίες. Για να ερμηνεύσουμε ακόμα καλύτερα το συμβάν, όλα βέβαια τα παραπάνω θα συμβούν από τη στιγμή που θα δεχτούμε ότι απέναντι στο περιστατικό είναι κανείς «ουδέτερος και αμερόληπτος». Συμβαίνει όμως συχνά αυτό; Θα λέγαμε μάλλον όχι. Οι άνθρωποι συνηθίζουν πολύ συχνά και σχεδόν αυτοματοποιημένα να διαμορφώνουν εκτίμηση, άποψη και συμπέρασμα και να προσανατολίζονται σε στάσεις – συνειδητές ή υποσυνείδητες- συμφωνίας ή ασυμφωνίας με κάτι που πέφτει στην αντίληψή τους, να το ερμηνεύουν και να δραστηριοποιούνται, πάντα σε σχέση με το δικό τους εμπειρικό, ψυχολογικό, ιδεολογικό ή αξιακό πρόθεμα και στερεότυπο.

---

<sup>39</sup> Ως **Μηχανισμός άμυνας θεωρείται η** ασυνείδητη ενδοψυχική διεργασία που δρα, για να ανακουφίσει τη σύγκρουση και το άγχος που προέρχονται από τις ενορμήσεις και τα ένστικτα ενός ατόμου. Στην περίπτωση μας αναφερόμαστε κυρίως στην εξιδανίκευση και την υποτίμηση, στην προβολή, ενδοβολή και την προβολική ταύτιση, την διχοτόμηση του Εγώ, τη διάσχιση, την απώθηση, την παλινδρόμηση τη μόνωση του συναισθήματος, τη διανοητικοποίηση, την εκλογίκευση, την ηθικοποίηση, τη γνωστική απόσπαση και την ακύρωση.

Λαμβάνοντας υπόψη τις θεωρίες της Ψυχολογίας των κοινωνικών στάσεων και ιδιαίτερα τη θεωρία του Adorno<sup>40</sup>, είναι μεγάλος πειρασμός να σταθούμε σε κάποιες από της βασικές περιγραφές των χαρακτηριστικών, που, αν και η αναφορά και οι έρευνες για την κατασκευή της κλίμακας F-scale, η οποία εκπονήθηκε από τον ίδιο τον Adorno και τους Frenkel-Brunswik, Levinson και Sanford στις Η.Π.Α, αφορούσε την κοινωνική και ψυχολογική διάγνωση και ερμηνεία της «αυταρχικής προσωπικότητας», σίγουρα μπορούμε να διακρίνουμε, επεκτείνοντας τα πορίσματα της έρευνας, χαρακτηριστικά ή κομμάτια αυτών και σε κάποιον που θεωρείται περισσότερο κοινωνικά ευέλικτος και προοδευτικός. Αναφέρει, λοιπόν, ο Adorno ότι η συμπεριφορά ή η έκφραση βίας και η πιθανή «κρίση» που θα βγάλουμε, για να καταλήξουμε σε συμπεράσματα άρα και σε στάσεις, συνδέεται άρρηκτα με τη συνειδητή ή υποσυνείδητη συντηρητική πίστη στις συμβατικές αξίες της κοινωνίας, στην υποταγή σε αυταρχικές συμπεριφορές, στην αποδοχή της επιθετικότητας ως κοινωνικό μέσο επιβολής και στην τάση να γίνεται αντιληπτή μόνο η επιφανειακή συμπεριφορά του άλλου.

Ακόμα προκαλείται από την έλλειψη ευαισθησίας σε συναισθήματα και σκέψεις, από προκαταλήψεις, από ψευτοδυναμικότητα, από το ενδιαφέρον για εξουσία, από την απόκτηση δύναμης και φυσικά από τον κοινωνικό κυνισμό, ο οποίος παρουσιάζεται πολύ αυξημένος ιδιαίτερα στις

---

<sup>40</sup> Theodor W. Adorno: *Minima moralia*. Στοχασμοί μέσα από τη φθαρμένη ζωή, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1990.

μέρες μας. Οι παραπάνω διαπιστώσεις έχουν τις απαρχές τους στην ψυχολογικο-φιλοσοφική θεώρηση του E. Fromm, σύμφωνα με τον οποίο: «η μνησικακία απέναντι στη βαναυσότητα των γονέων συχνά μετατίθεται σε άλλους, ενώ η εξωτερική εικόνα του πατέρα και της μητέρας φανερώνεται επιτηδευμένα, ιδιαίτερα εξιδανικευμένη παρά τα όσα έχει υποστεί το άτομο από αυτούς».

Από τις παραπάνω αναφορές ήδη γίνεται σαφές ότι ο ρόλος των μαρτύρων σε ένα περιστατικό βίας δεν είναι γεγονός τόσο ουδέτερο όσο θα μπορούσε κανείς να εκτιμήσει με μια πρόχειρη ματιά, γιατί σύμφωνα με τον Gustave Le Bon: «Στη μάζα και στις ομάδες δεν έχουμε πλέον απλώς ένα συνονθύλευμα ατόμων, αλλά ένα σύνολο από άτομα που έχουν μία νοητική ενότητα, που συγχωνεύονται σε ένα κοινό αίσθημα και πνεύμα. Εάν το άτομο χαρακτηρίζεται από την κριτική ικανότητα, τη συνείδηση και τη λογική, εάν μπορεί να σκεφτεί και να αξιολογήσει τις καταστάσεις και τη θέση του μέσα σ' αυτές, στη μάζα ή στην ομάδα, τα άτομα εξισώνονται προς τα κάτω. Ο πιο μορφωμένος και ο πιο ψύχραιμος καταντά να αξίζει όσο και ο λιγότερο ορθολογικός και πολιτισμένος. Η συνείδηση είναι ατομική, το ασυνείδητο φαίνεται να είναι συλλογικό...»

Όλα αυτά μάλλον είναι γνωστά και διερευνημένα μέσα από τη θεωρία του κοινωνικού ασυνείδητου και των αρχετύπων του C. Jung<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Σύμφωνα με τον C. Jung, το Συλλογικό Ασυνείδητο αντιπροσωπεύει ένα στρώμα βαθύτερο από αυτό του προσωπικού ασυνείδητου. Μέσα σε αυτό βρίσκονται, λειτουργούν και κατά καιρούς αναδύονται στη συνείδησή μας ενστικτώδεις δυνάμεις, τάσεις, που είναι κοινές σε όλους τους ανθρώπους. Τα Αρχέτυπα του Συλλογικού Ασυνείδητου τα βιώνουμε ως συγκινησιακές καταστάσεις, ως μυστηριώδη κίνητρα συμπεριφοράς πάντοτε έξω από τον συνείδητό μας έλεγχο. Όσο τα Αρχέτυπα παραμένουν ασυνείδητοποίητα τότε είτε μας "καταλαμβάνουν" και εμείς χάνουμε κάθε έλεγχο του εαυτού μας, ταυτιζόμενοι σε μεγάλο βαθμό με αυτά, είτε

«Στην κυριαρχία αυτή των βαθύτερων και ανορθολογικών τάσεων οφείλεται και το αίσθημα ακατανίκητης δύναμης, που χαρακτηρίζει τη μάζα και τις ομάδες - και που εντείνεται από τον μεγάλο αριθμό, την ανωνυμία και την ανευθυνότητα - το άτομο κυριεύεται από ένστικτα που, αν ήταν μόνο του, μέσα από τη διαδικασία του αυτοελέγχου θα περιόριζε. Παράλληλα, οι μάζες χρειάζονται έναν ηγέτη, ο οποίος δεν είναι τόσο ανάγκη να τα πείθει με τη δύναμη των λογικών του επιχειρημάτων, αλλά να τα υπνωτίζει και να τα χειραγωγεί.

Η επικοινωνία με τη μάζα έχει μία ανορθολογική βάση, τις συλλογικές πεποιθήσεις και κυρίως ένα εργαλείο: την υποβολή, άμεση ή από απόσταση. Η τελευταία συνίσταται στο να «βάζουμε» στο μυαλό του «μαζικού ανθρώπου» μια ιδέα και αυτός να αισθάνεται ότι την έχει σκεφτεί ο ίδιος, να ταυτίζεται με αυτήν. Πρόκειται για μια ειδική κατάσταση, παραπλήσια προς αυτήν της σαγήνης που ασκεί ο υπνωτιστής στον υπνωτισμένο, χαρακτηριζόμενη από την παραλυσία της ζωής του εγκεφάλου, την εξαφάνιση της συνειδητής προσωπικότητας, της κρίσης και της βούλησης και την κυριαρχία των ασυνείδητων δραστηριοτήτων.

Ένα από τα αποτελέσματα της υποβολής είναι και η νοητική μετάδοση, δηλαδή η έντονη και ταχεία μετάδοση συναισθημάτων και πράξεων στο εσωτερικό της μάζας, κάτι που εξηγεί και το γιατί ο άνθρωπος της μάζας θυσιάζει τόσο εύκολα το ατομικό του συμφέρον στο συλλογικό, πράγμα

---

τα προβάλλουμε στους άλλους, φανταζόμενοι ότι αυτοί διαθέτουν χαρακτηριστικά που ουσιαστικά είναι δικά μας.

---

*αντίθετο προς την ατομική, συνειδητή και ορθολογική φύση του»<sup>42</sup>. Διαπιστώνουμε πως, αν θα μπορούσε κανείς a priori να ισχυριστεί ότι τα διαγνωστικά χαρακτηριστικά και ο τρόπος που ενεργεί ή συμπεριφέρεται τόσο το θύμα όσο και ο θύτης στη σχολική βία και τον εκφοβισμό είναι σε κάποιο βαθμό προσδιορίσιμα και ανιχνεύσιμα, είναι σαφώς πιο δύσκολο να προσδιορίσουμε ποια είναι όλα εκείνα τα συναισθήματα, οι συμπεριφορές και τα κίνητρα που υπομοχλεύουν ή υπομοχλεύονται από τους μάρτυρες σε ένα βίαιο περιστατικό. Κι αυτό επειδή κυρίως η στάση των μαρτύρων συνδέεται πολύτροπα και πολύπλοκα τόσο με τους υπάρχοντες κοινωνικούς μηχανισμούς της κουλτούρας και της ομάδας που παρακολουθεί όσο και με προσωπικές και ατομικές ανάγκες των μελών που την απαρτίζουν.*

Σύμφωνα με τον Olweus, ο ρόλος των μαρτύρων στη σχολική βία μπορεί να ερμηνευτεί μέσα από τους ψυχολογικο-κοινωνικούς μηχανισμούς που αναπτύσσουν τα άτομα ή οι ομάδες. Θεωρεί για παράδειγμα βασικό μηχανισμό τη διαδικασία της *κοινωνικής μόλυνσης*, εξηγώντας ότι όλοι οι άνθρωποι, αλλά περισσότερο τα παιδιά και οι έφηβοι, είναι πιθανό να αναπτύξουν επιθετική ή εκφοβιστική συμπεριφορά, όταν δουν άλλους να συμπεριφέρονται με αυτόν τον τρόπο, όταν τα πρότυπά τους ασκούν βία κι όταν η κυρίαρχη ομάδα θεωρεί τη βία απαραίτητο συστατικό της για απόδοση του δικαίου ή της ανταπόδοσης. Ο Olweus ακόμα θεωρεί

---

<sup>42</sup> Gustave le Bon: Ψυχολογία των Μαζών. Ειδική Έκδοση: Βιβλία που άλλαξαν τον κόσμο. Εισαγωγή Μετάφραση Σχόλια: Ι.Σ. Χριστοδούλου. Εφημερίδα το Βήμα. 2010.

ότι τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη ανάγκη από στάσεις και συμπεριφορές ηγεσίας και εκείνα που θέλουν να δημιουργούν χειραγωγούμενες ομάδες, να «μολύνονται» συναισθηματικά, ηθικά, κοινωνικά και ψυχολογικά ευκολότερα από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό.

Η *εξασθένιση του ελέγχου των αναστολών* αποτελεί έναν άλλο σημαντικό παράγοντα που θα εξωθήσει ένα μαθητή να παρακολουθήσει, να επικροτήσει ή να εμπλακεί ενεργά σε ένα εκφοβιστικό ή βίαιο σχολικό περιστατικό. Μαθητής για παράδειγμα που παρακολουθεί έναν «νταή» να βαιοπραγεί που όχι μόνο δεν υφίσταται συνέπειες από το σχολείο, αλλά αντίθετα φαίνεται να επιβραβεύεται από τους συμμαθητές του και να καταλαμβάνει θέσεις ηγεσίας, είναι πιθανό να θελήσει να μιμηθεί κάτω από περιστάσεις αυτή τη συμπεριφορά, αφού οι αναστολές της τιμωρίας ή των συνεπειών εξανεμίζονται από τις διαπιστώσεις που κάνει για την ατιμωρησία μια τέτοιας στάσης. Με τον τρόπο αυτό σύμφωνα με τις παρατηρήσεις του Olweus *«αποδυναμώνονται οι μηχανισμοί ελέγχου της επιθετικότητας των ουδέτερων μαθητών – παρατηρητών και είναι πιθανό και οι ίδιοι να θελήσουν να εμπλακούν σε μια τέτοια συμπεριφορά»*. Ακόμα μέσα από το *μειωμένο αίσθημα ατομικής ευθύνης*, που όπως είπαμε συνήθως χαρακτηρίζει την ομάδα των μαρτύρων, είναι πολύ λογικό η αίσθηση της προσωπικής υπευθυνότητας να μειώνεται αισθητά και το ενοχοποιητικό αίσθημα για την ευθύνη της πράξης να ελαχιστοποιείται.

Στο τέλος, η *αλλαγή της προσωπικής γνώμης που έχουν οι συμμαθητές για το θύμα* φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός και καθοριστικός παράγοντας από όλους, που θα οδηγήσει έναν μάρτυρα να επικροτήσει και

να λάβει ενεργό θέση απέναντι σε ένα περιστατικό βίας. Αν σκεφτούμε πως υπάρχουν μαθητές, που σε καθημερινή βάση μέσα από διαδικασίες εκφοβισμού και βίας υποφέρουν, βασανίζονται, απειλούνται και εξευτελίζονται, είναι λογικό η στάση και η άποψη της κυρίαρχης ομάδας για το θύμα να επιδεινώνεται, να δημιουργούνται γενικοποιήσεις, να αναπτύσσονται στερεότυπα και η περιβάλλουσα ομάδα να συμφωνεί ότι το θύμα παίρνει εν τέλει ό,τι του αξίζει.

Σύμφωνα με τον Lee (2000) γύρω από αυτές τις στερεοτυπικές εκδοχές είναι πιθανό να αναπτυχθούν ψευδοφιλίες και ομαδοποιήσεις από παιδιά που μέχρι τη στιγμή αυτή δεν είχαν κανένα άλλο κοινό σημείο σύζευξης. Στην κατηγορία αυτή ομαδοποιούνται παιδιά – μάρτυρες που αναμένουν κοινωνικές ευκαιρίες, για να αποκτήσουν μεγαλύτερη κοινωνική δύναμη και να συμπεριφερθούν και τα ίδια ως ηγέτες ή νταήδες. Με κοινωνικοψυχολογικούς όρους – να αποκτήσουν μέσα από τις δράσεις τους και τις ενέργειες τους – έναν ισχυρό «δημόσιο εαυτό», που επιπρόσθετα λειτουργεί και ως στοιχείο ενίσχυσης της αυτοεικόνας και της αυτοεκτίμησης λόγω της κοινωνικής αναγνώρισης από την ομάδα συνομηλίκων.

Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι μάρτυρες. Αρκεί επιπρόσθετα να καταθέσουμε ότι αυτοί αποτελούν το ρυθμιστικό παράγοντα της εμφάνισης του φαινομένου αλλά και καθορίζουν ή συντελούν σε μεγάλο βαθμό στο χώρο και το χρόνο που εμφανίζεται, στην ένταση του παρωθητικού μηχανισμού, στη βαρύτητα του περιστατικού αλλά και στη συχνότητα εμφάνισης του.



Ήδη από το 1994 σε μια έρευνα εστιασμένη στους μάρτυρες των περιστατικών σχολικής βίας οι Smith & Sharpe<sup>43</sup> αναγνώρισαν τη δύναμη που διαδραματίζει η ομάδα παρακολούθησης στη φύση, το είδος και τη βαρύτητα του περιστατικού καθώς και στους κινητήριους μηχανισμούς που το εντατικοποιούν και το συστηματοποιούν.

Είναι αξιοπρόσεκτη η έρευνα του Newman - Carlson, που το 2000 ανέφεραν την ύπαρξη μιας ακόμα ομάδας παιδιών που τα ονομάζουν «μάρτυρες θύματα». Σύμφωνα με τους ερευνητές είναι οι μαθητές εκείνοι που εμπλέκονται σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού ως μάρτυρες παρακολουθώντας συνήθως από διακριτική θέση τα περιστατικά χωρίς σκοπό να εμπλακούν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο στο περιστατικό, αλλά ούτε και από περιέργεια. Οι μάρτυρες – θύματα το κάνουν από φόβο. Τα παιδιά αυτά μόνο στη σκέψη ότι μπορεί να υποστούν αυτά που υποφέρει το θύμα και βασανίζεται μπροστά τους, αισθάνονται συντετριμμένα, αναπτύσσουν φοβίες και φόβους, αρνούνται ενίοτε να πάνε στο σχολείο, έχουν ψυχοσωματικά συμπτώματα και αναπτύσσουν παθολογικό άγχος, πράγμα που επιδρά τόσο στη φοίτησή τους όσο και στη σχολική τους ενσωμάτωση.

Το ψυχοκοινωνικό προφίλ αυτών των μαθητών θα μας οδηγήσει αναμφίβολα σε δύο κατηγορίες παιδιών. Τα παιδιά εκείνα που έχουν αναπτύξει υψηλούς κώδικες ενσυναίσθησης και σωστές αρχές κοινωνικού και ηθικού πολιτισμού και βεβαίως στην κατηγορία των παιδιών που εν δυνάμει ξέρουν ή συνειδητοποιούν πολύ πιθανό να είναι τα επόμενα θύματα. Ακόμα, τα παιδιά αυτά αισθάνονται υπερβολικά αδύναμα να επηρεάσουν

---

<sup>43</sup> Smith PK and Sharpe S. (1994). *School Bullying: Insights and perspectives*. London: Routledge.

τις καταστάσεις και τους άλλους. Νιώθουν ότι τόσο κοντά τους συμβαίνουν τόσα πολλά που δεν μπορούν να αποτρέψουν και δεν έχουν τους κατάλληλους κοινωνικούς κώδικες ή τα ψυχικά αποθέματα, για να τα αντιμετωπίσουν. Οι Newman – Carlson ονομάζουν αυτήν τη ψυχο-συναισθηματική κατάσταση εκμαθημένη απόγνωση.

Οι ερευνητές την περιγράφουν ως εξής: *«Οι μάρτυρες θύματα βρίσκονται σε μια αδιέξοδη κατάσταση. Σε ένα δίλημμα για το αν θα πρέπει να υπερασπιστούν το θύμα και σ' αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να ρισκάρουν την πιθανότητα να γίνουν αργά ή γρήγορα και οι ίδιοι θύματα, αν θα παραμείνουν σιωπηλοί και αμέτοχοι ή θα το βάλουν στα πόδια, όποτε για μεγάλο χρονικό διάστημα θα αισθάνονται ενοχές, θα κατηγορούν τον εαυτό τους για την απραξία και τη δειλία τους»<sup>44</sup>.*

Τόσο η έρευνα αυτή όσο και πολλές άλλες που ακολούθησαν δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στο κοινωνικό περιεχόμενο και την κοινωνική δομή της παρακολούθησης συμβάντων και γεγονότων βίας στα σχολεία καθώς και την έντονη και επαναλαμβανόμενη ψυχοκοινωνική πίεση, που ασκεί η παρακολούθηση του συμβάντος σε όλους όσους συμμετέχουν σε αυτό. Όλες οι μελέτες προσδιορίζουν και διασαφηνίζουν πως τα περιστατικά βίας και εκφοβισμού στα σχολεία ή στους άλλους χώρους συνεύρεσης μαθητών απαιτούν ή καλύτερα επιζητούν κοινό. Όσο φανατικότερο ή πιο ενθουσιώδες είναι το κοινό, τόσο τα περιστατικά είναι συχνότερα και σοβαρότερα.

---

<sup>44</sup> **D. Newman Carlson:** A Teacher's Manual for Helping Bullies, Victims, and Bystanders.

Φανταστείτε, δηλαδή, το χώρο που αυτά διαδραματίζονται σαν μια ρωμαϊκή αρένα στην οποία ο κυρίαρχος μονομάχος χρειάζεται «τον έπαινο του Δήμου ...»<sup>45</sup>, προκειμένου να γίνει πιο ενεργητικός και αποφασιστικός, να πάρει επιβεβαίωση και επιβράβευση, να γεμίζει φόβο, διάχυτη απειλή και αγωνία τους θεατές, να καταδείξει με τον πιο άμεσο τρόπο τη θέση και την ισχύ του, να εγκαθιδρύσει μια συγκεκριμένη εποπτεία εξουσίας και απόλυτης υπακοής στις αποφάσεις του, κι ενίοτε, αν πρόκειται για αγόρια, να γοητεύσει τα κορίτσια που παρίστανται στο συμβάν. Γι' αυτήν τη μορφή γοητείας αναφέρθηκαν εκτενώς οι Gilbert & Gilbert, που θεωρούν ότι η τάση ιδιαίτερα των εφήβων αγοριών να γοητεύσουν τα κορίτσια με την κατάδειξη προτύπων αρρενωπότητας αποτελεί σημαντικό παράγοντα της εν γένει εμπλοκής ενός μαθητή σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού.

Γενικότερα, θα είχε η πράξη αυτήν τη βίαιη αναπαράσταση της εξουσίας χωρίς τις ενισχυτικές προτροπές, την επίδειξη ισχύος και τους παληκαρισμούς, την τάση για εξουσία, την έξαψη της πρωτοκαθεδρίας και του εντυπωσιασμού, που διαμορφώνονται εν τέλει ως μίμηση, ως μήνυμα κι ενίοτε ως προειδοποίηση ή ως εν δυνάμει απειλή στους μάρτυρες και τους θεατές; Ίσως για τους παραπάνω λόγους, άλλες σύγχρονες έρευνες ανιχνεύουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες που συμμετέχουν σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού και δεν είναι ούτε θύματα ούτε θύτες υπερβαίνουν το 85% των ατόμων που συμμετέχουν στη διεργασία αυτή, ενώ σε κάθε περι-

---

<sup>45</sup> Η φράση είναι από το ποίημα Σατραπεία του **Κ.Π. Καβαφη**, Εκδόσεις Ικάρος, Αθήνα, 1963.

πτωση εκλαμβάνονται ως σημαντικός, ρυθμιστικός και καθοριστικός παράγοντας του επεισοδίου.

Τι είναι εκείνο, όμως, που εξωθεί ένα μαθητή, που «κατά τα φαινόμενα» δεν είναι ούτε θύμα ούτε θύτης, να συμμετέχει με τον τρόπο του και μέσα από εμφανή ή συγκαλυμμένη συμμετοχή και ενεργοποίηση ως μάρτυρας και θεατής σε κάτι τέτοιο; Σύμφωνα με τον O' Connell & Al<sup>46</sup>, ο ορισμός της σχολικής βίας και του εκφοβισμού δεν είναι πλήρης, αν δεν εντάξουμε σε αυτόν και το σημαντικό και καθοριστικό ρόλο που διαδραματίζουν οι μάρτυρες. Αναφέρει μάλιστα χαρακτηριστικά ότι, αν θελήσουμε να προσδιορίσουμε με ολοκληρωμένο τρόπο το bullying, θα πρέπει να το δούμε ως μια πράξη βίας, με έντονες και σαφείς κοινωνικές προεκτάσεις και διεργασίες στις οποίες συμμετέχουν μαθητές με διαφορετικά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά. Σ' αυτήν ο καθένας τους συμβάλλει και συμμετέχει με τον δικό του ρόλο, ασκεί τις δικές του πιέσεις στα άτομα ή στην ομάδα και επηρεάζει με διαφορετικό τρόπο, με ή χωρίς πρόθεση και με συνειδητοποίηση ή όχι των αποτελεσμάτων και των συνεπειών που μπορεί να έχει σε κάποιον ή κάποιους.

Μεγαλύτερη βαρύτητα δείχνουν να αποκτούν οι μάρτυρες μέσα από τον ορισμό του Salmivalli<sup>47</sup>, που διατυπώνει την εκδοχή ότι οι μάρτυρες αποτελούν τους ισχυρούς κοινωνικούς διαμεσολαβητές της συμπεριφοράς (powerful moderators of behaviour) κυρίως των δραστών αλλά και

---

<sup>46</sup> O'Connell P, Pepler D and Craig W (1999). Peer Involvement in Bullying: Insights and Challenges for Intervention. *Journal of Adolescence*, 22. Σελ: 437–52.

<sup>47</sup> Salmivalli C. (1999). Participant Role Approach to School Bullying: Implications for Interventions. *Journal of Adolescence*, 22. Σελ: 453–9.

της ομάδας παρακολούθησης. Ο ίδιος ερευνητής θεωρεί επιπρόσθετα τόσο καθοριστικό τον ρόλο τους, ώστε αναφέρει πως, αν μια σχολική μονάδα ή ένα κοινωνικό - εκπαιδευτικό σύστημα ήταν σε θέση να αποτρέψει την ομάδα αυτήν από την παρακολούθηση των περιστατικών, τότε τα φαινόμενα αυτά θα εξέλπιαν οριστικά. Το παράδοξο όμως της συμπεριφοράς και της στιγμιαίας ενέργειας ή παρόρμησης των μαρτύρων φαίνεται να παραμένει. Οι ειδικοί δηλώνουν πως, αν και στις έρευνες, στα ερωτηματολόγια ή στις συνεντεύξεις τα παιδιά και περισσότερο οι έφηβοι τάσσονται ρητά κατά της σχολικής βίας, στην πράξη φαίνεται πως όχι μόνο δεν κάνουν κάτι να την αποτρέψουν, αλλά συχνά οι ίδιοι που την απεύχονται και την καταδικάζουν συμμετέχουν σε τέτοια φαινόμενα. Οι λόγοι που επικαλούνται οι Craig και Peplers<sup>48</sup> γι' αυτήν την αντιφατική συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ δήλωσης και πράξης οφείλονται αρχικά στο γεγονός ότι οι νέοι και τα παιδιά, παρόλο που γνωρίζουν τι αναμένουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί από την συμπεριφορά τους, εν τούτοις βρίσκουν ότι η εφαρμογή των προσδοκιών τους είναι πολύ δύσκολο να βρει απήχηση και να εφαρμοστεί στην αυλή ή στις τάξεις των σχολείων. Ακόμα, τα παιδιά σύμφωνα με τους ερευνητές, όταν παρακολουθούν περιστατικά σχολικής βίας, φαίνεται να διαχέουν την αίσθηση ευθύνης συγκαλυμμένα ανάμεσα στο πλήθος.

Άλλες σημαντικές αιτίες φαίνεται να είναι ο φόβος και η απειλή πως, αν δεν λάβουν συγκεκριμένα και έκδηλη θέση υπέρ των δυνατών, είναι πολύ πιθανό να είναι τα επόμενα θύματα. Τέλος αρκετοί από τους μάρ-

---

<sup>48</sup> Craig W. and Pepler D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school years. *Canadian Journal of School Psychology*, 2. Σελ: 41-60.

τυρες αισθάνονται αδύναμοι και άπειροι, για να αποτρέψουν ένα τέτοιο περιστατικό, και πιστεύουν πως η ανάμειξή τους ενδέχεται να κάνει τα πράγματα χειρότερα. Σε κάποιο βαθμό τα ιδεολογικο-κοινωνικά συμπεράσματα του Adorno, η κοινωνική θεώρηση του Le Bon και οι σύγχρονες έρευνες και μελέτες, που αναφέραμε για τη στάση των μαρτύρων, δείχνουν να ερμηνεύουν και να διασαφηνίζουν τα κίνητρα και τους μηχανισμούς ψυχολογικής και κοινωνικής λειτουργίας. Παράλληλα, ιδιαίτερα οι έρευνες ενημερώνουν ότι υφίστανται κάποιοι συγκεκριμένοι ψυχοκοινωνικοί μηχανισμοί, που διαγνώνονται ως ιδιότυπες συμπεριφορές στη σχολική βία και τον εκφοβισμό.

Ψάχνοντας περισσότερο επισταμένα τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα κάποιων άλλων ερευνών, που έχουν πραγματοποιηθεί πρόσφατα, όπως για παράδειγμα την έρευνα των Kärnä, Voeten, Poskiparta και Salmivalli<sup>49</sup>, προκύπτει το αρκετά ενδιαφέρον πόρισμα ότι το κοινωνικό – σχολικό άγχος της πιθανότητας να υπάρξει κανείς και ο ίδιος θύμα καθώς και η επακολουθούμενη συμμόρφωση σε στάσεις και συμπεριφορές της ισχυρής ομάδας ή του ισχυρού ατόμου που βιαιοπραγεί, ανεξάρτητα αν συμφωνεί ή όχι με το συμβάν, αποτελούν τους βασικότερους παράγοντες συμμετοχής τόσο για τους ενεργητικούς όσο και για τους παθητικούς μάρτυρες.

---

<sup>49</sup> Karna, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behavior moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282.

Άλλες έρευνες, όπως του Catanzaro<sup>50</sup>, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μαρτύρων συμμετέχει σε περιστατικά βίας κι εκφοβισμού στα σχολεία από μια ενδόμυχη επιθυμία και τάση να ήταν αυτός στη θέση του θύτη, αλλά για κάποιους λόγους είτε σωματικής αδυναμίας, είτε δειλίας, είτε χαμηλής αυτοεκτίμησης, προτιμά να εισπράττει το συναίσθημα ή τη γέυση της «συμμετοχής» από μια απόσταση ασφαλείας και με τις μικρότερες δυνατές ατομικές συνέπειες.

Από την άλλη πλευρά η κοινωνική συμμόρφωση, που χωρίς αμφιβολία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους και πιο ισχυρούς συντελεστικούς παράγοντες συνδέεται με την ψυχοσύνθεση και την αυτοεκτίμηση του μάρτυρα και από την ανάγκη του να συμμετέχει σε περιστατικά συλλογικής αποδοχής, ώστε να υπάρχει ή να παρουσιάζεται ως μέλος της ισχυρής ομάδας. Ο Le Bon λέει ότι ιδιότητα «κλειδί» στην κατανόηση της δράσης του ηγέτη είναι το γόητρο, έννοια το ίδιο γοητευτική και ασαφής με τις υπόλοιπες, η οποία παραπέμπει σε ένα είδος γοητείας που ασκεί επί του πνεύματός μας ένα άτομο, ένα έργο ή μια κοσμοθεωρία, γοητεία που παραλύει όλες μας τις κριτικές ικανότητες και γεμίζει την ψυχή μας με έκπληξη, αποδοχή και σεβασμό».

Ταυτόχρονα, ο μάρτυρας της κατηγορίας αυτής θεωρεί ότι η σιωπή ή η ενεργητική συμμετοχή του διασφαλίζει σε μεγάλο βαθμό ότι η στάση του απομακρύνει αρκετά το ενδεχόμενο να βρεθεί ο ίδιος στη δεινή

---

<sup>50</sup>Catanzaro, M. F. (2011). Indirect aggression, bullying and female teen victimization: A literature review. *Pastoral Care in Education*, 29(2), 83-101.

θέση του θύματος που κακοποιείται και υποφέρει μπροστά του, αφού ο συγκαταβατικός οπαδός εκλαμβάνεται ως σύμμαχος κι ως εκ τούτου τίθεται αυτοματοποιημένα στο απυρόβλητο της στοχοποίησης και της θυματοποίησης στο παρόν ή στο μέλλον.

Οι παραπάνω γενικές ή ειδικές διαπιστώσεις μας οδηγούν αναγωγικά στο διαφωτιστικό πείραμα που διεξήγαγε το 1954 ο Muzafer Sherif, ένας από τους ιδρυτές της κοινωνικής ψυχολογίας, μαζί με άλλους ψυχολόγους και αποτελούσε μέρος ενός ερευνητικού προγράμματος στο πανεπιστήμιο της Oklahoma<sup>51</sup>. Το πείραμα αυτό είχε σκοπό να μελετήσει τη σύγκρουση αλλά και τη συνεργασία μεταξύ ομάδων ατόμων. Για τον σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν δυο ομάδες παιδιών ηλικίας περίπου 12 ετών που αριθμούσαν συνολικά 24 αγόρια.

Οι ομάδες αυτές μεταφέρθηκαν σε μια μικρή κατασκήνωση. Ο Muzafer διεξήγαγε μια σειρά τριών πειραμάτων. Στο πρώτο οι ομάδες συνεργάστηκαν, για να επιβληθούν σε έναν κοινό εχθρό, στο δεύτερο συνδέθηκαν, για να αντιμετωπίσουν τους ίδιους τους ερευνητές και στο τρίτο οι ερευνητές κατάφεραν να στρέψουν τη μια ομάδα εναντίον της άλλης. Το πείραμα έδειξε πόσο εύκολα υιοθετείται μια αποκλειστική ομαδική ταυτότητα και πόσο γρήγορα η ομάδα εκφυλίζεται σε ζημιογόνα και ανταγωνιστική για άτομα εκτός αυτής.

Συνοψίζοντας, οι μάρτυρες περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, σύμφωνα με όλες τις σύγχρονες και αξιόπιστες έρευνες στην Ελλάδα και το εξωτερικό αλλά και σύμφωνα με τις κοινωνικές παρατηρήσεις

---

<sup>51</sup> Το πείραμα αυτό είναι γνωστό ως «πείραμα του **Robbers Cave**, εξαιτίας του ονόματος της κατασκήνωσης και της περιοχής που έγινε η έρευνα.



των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αποτελούν σημαντικό και αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας. Ουσιαστικά, είναι εξαιρετικά δύσκολο να εντοπιστούν περιστατικά βίας και εκφοβισμού που δεν έχουν ή δεν επιδιώκεται η παρουσία κοινού, μάρτύρων και θαυμαστών με πολλούς και ποικίλους τρόπους. Το κοινό ή η μάρτυρες με αυτό τον τρόπο αποκτούν το δικό τους κύρος, αναπτύσσουν άμυνες, καταπολεμούν τους φόβους τους να υπάρξουν και οι ίδιοι θύματα, πιστεύουν ότι συγχρωτίζονται με την ομάδα των ισχυρών και λαμβάνουν και οι ίδιοι μερίδια εξουσίας και απονομής «δικαιοσύνης».

Όλοι οι μάρτυρες δεν έχουν την ίδια ψυχολογική, κοινωνική ή εκπαιδευτική ταυτότητα. Μεταξύ τους υπάρχουν παιδιά που αποτελούν τυχαίους μάρτυρες, που επηρεάζονται ψυχολογικά, ηθικά και συναισθηματικά αναπτύσσοντας φοβίες για το σχολείο και τις κοινωνικές του διεργασίες, μέχρι εν δυνάμει επίδοξους θύτες που περιμένουν την ευκαιρία σύστασης της ομάδας ή τον κατάλληλο χρόνο, για να προβούν και οι ίδιοι σε πράξεις βίας ενάντια σε παιδιά με λιγότερη κοινωνική ή σωματική δύναμη από τους ίδιους.

Τέλος, στην ίδια κατηγορία υπάρχουν και οι μάρτυρες - θύματα που έχουν κακοποιηθεί όχι αναγκαστικά από παρέες συνομήλικων, αλλά ενίοτε και από τους ίδιους τους γονείς τους ή άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος και απαιτούν τη λανθάνουσα ανταπόδοση των όσων έχουν οι ίδιοι υποστεί.

Κοινωνικοί επιστήμονες, ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μάρτυρες αποτελούν πολύ σημαντικό παράγοντα μείωσης του σχολι-

κού εκφοβισμού και της βίας, γιατί από τη στιγμή που παύει ή ελέγχεται ο παράγοντας αυτός, αυτοματοποιημένα αποδυναμώνεται σε μεγάλο βαθμό το κίνητρο της εξουσίας και της κατάδειξης από τη πλευρά του θύτη. Όλα τα παραπάνω μας οδηγούν στο λογικό συμπέρασμα ότι τελικά και η παρακολούθηση ή η επιβράβευση ενός περιστατικού βίας, κατά την οποία κρυφά ή φανερά επικαρπώνεται κανείς ένα μερίδιο εξουσίας ή τέρψης, επειδή μπροστά του υπάρχει ένας πραγματικά ηττημένος που βασανίζεται, υποφέρει και εξευτελίζεται, σε μεγάλο βαθμό δεν μπορεί παρά να ερμηνευτεί με τους όρους της κοινωνικής ψυχολογίας. Η αναπαράσταση της εξουσίας και η ανταπόδοση των τραυματικών εμπειριών στην περίπτωση αυτή δεν μπορεί παρά να είναι μια διεκδίκηση ισονομίας και παράξενης δικαιοσύνης, έστω κι αν αυτό συμβαίνει σε κάποιον άλλο. Αρκεί αυτό να γίνεται μπροστά του. Κάποιοι άλλοι λένε ότι ούτε αυτό είναι αρκετό και στέρεο και ότι η υπαρξιακή ψυχολογία είναι πιο αρμόδια να δώσει αποδεκτές ερμηνείες και ίσως λύσεις για ένα θέμα τόσο παλιό και μια προβληματική συμπεριφοράς και κοινωνικής ερμηνείας που απασχολεί ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, εκπαιδευτικούς και ψυχιάτρους.

## Βία και εκφοβισμός σε βάρος γονιών από παιδιά<sup>52</sup>.

Ένα από τα βασικότερα ερωτήματα που θα μπορούσε κανείς να θέσει σχετικά με τις βίαιες, εκφοβιστικές και εκβιαστικές συμπεριφορές παιδιών κι εφήβων είναι το αν είναι δυνατόν αυτές να εμφανίζονται, να εκδηλώνονται ή να διαπιστώνονται αποκλειστικά στο χώρο του σχολείου ή στους άλλους χώρους συνεύρεσης συνομήλικων και την ίδια στιγμή να απουσιάζουν ολοκληρωτικά από το σπίτι και την οικογένεια.

Θα μπορούσαμε εύκολα να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως η ύπαρξη αυταρχικού περιβάλλοντος, για παράδειγμα η άσκηση βίας από τους γονείς ή τα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος, τα συναισθήματα ανασφάλειας, ψυχολογικής κακοποίησης ή βίαιης καθυστάσεως του παιδιού σε ένα συνηρητικό σύστημα αξιών και συμπεριφοράς, ο σθεναρός έλεγχος, η ασφυξία και η χειραγώγηση της κοινωνικής δράσης, ο έλεγχος της πρωτοβουλίας, ο φόβος κι ενίοτε ο τρόμος της τιμωρίας είναι πιθανό να επισκιάζουν και να αποκρύπτουν σε μεγάλο ή μικρότερο βαθμό τη βίαιη συμπεριφορά ενός παιδιού ή

---

<sup>52</sup> Στην αγγλική βιβλιογραφία ο όρος αναφέρεται ως Parental abuse ή Parental bullying. Βλέπε ενδεικτικά: **Estefania Estèvez & Hose Góngora**, (2009), Adolescent Aggression towards parents. **Natasha Bobic Research & Policy Officer Rosemount Youth & Family Services**: Adolescent Violence Towards Parents. 2001.

την τάση του για κάτι τέτοιο, στο χώρο της οικογένειας (στην περίπτωση μάλιστα που μπορεί να «αλιευθούν» ευκολότερα θύματα ψυχολογικής ανταπόδοσης και αντιποίνων στο σχολείο ή στις παρέες συνομηλίκων). Έτσι, θα λέγαμε ότι εδώ έχουμε την ευκαιρία να σχολιάσουμε το γεγονός ότι η βία που ασκεί ένα άτομο σχολικής και εφηβικής ηλικίας δεν είναι τόσο «τυφλή και ανεξήγητη», όσο θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει με μια επιπόλαιη ματιά, ούτε ότι είναι αποκλειστικά προϊόν μιας ανήσυχης και κοινωνικά ανεργμάτιστης περιόδου που συνδέεται με την εφηβεία και τη νεότητα .

Η βία που εκδηλώνεται τουλάχιστον σε αυτήν την ηλικία προέρχεται κατά κανόνα από ένα διαμορφωμένο και προκαθορισμένο συνειδητό ή υποσυνείδητο ατομικό δόγμα διαφοράς – αξίας ή απαξίας – που γεννά η κοινωνία, η οικογένεια, ενίοτε το σχολείο, η ψυχοκοινωνική μορφολογία και οι εν γένει εμπειρίες του παιδιού. Είναι, θεωρούμε, άξιο λόγου και ίσως εντυπωσιακό το γεγονός πως στις περισσότερες περιπτώσεις οι πραγματικές μελέτες παιδιών που παρουσίαζαν ή παρουσιάζουν βίαιες συμπεριφορές, που μερικές φορές είναι πραγματικά ακραίες, δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά συμπεριφέρονται βίαια, γιατί υπάρχουν άπειρα τραυματικά γεγονότα και καταστάσεις, αλλά κυρίως συμπεράσματα και απολογισμοί για τη λειτουργία και τις συνθήκες που επικρατούν στην οικογένεια, το σχολείο και τις παρέες συνομηλίκων. Η αλήθεια είναι πως αυτά τα παιδιά δεν παραδόθηκαν αμαχητί σε τέτοιες συμπεριφορές, πριν διερευνήσουν και την ύστατη πιθανότητα να δεχτούν βοήθεια, για την ύπαρξη συνθη-

κών και ατόμων που θα τους επέτρεπαν να ζήσουν μια πιο φυσιολογική, ήσυχη και ανθρώπινη ζωή. Κάνοντας, λοιπόν, τέτοιες συζητήσεις κυρίως με εφήβους διαπιστώνει κανείς πόσο η ωριμότητα των παιδιών αυτών ξεφεύγει από το βαθμό αναμενόμενης προσωπικής ή κοινωνικής ωριμότητας και περνά το κατώφλι μιας «πολιτείας», την οποία οι ενήλικες ακόμα και οι ειδικοί δεν γνωρίζουν την ύπαρξή της ή την έχουν ξεχάσει. Η απόκτηση αυτής της ωριμότητας και η εξοικείωση με το σκληρό και βίαιο κοινωνικό πρόσωπο απαιτεί συναισθηματική και κοινωνική μαθητεία. Φαίνεται πως τα παιδιά αυτά, χωρίς αυτό να είναι επιλογή τους, πλήρωσαν το τίμημα της κοινωνικής σοφίας πολύ πριν η κοινωνία ή η προσωπική συγκρότηση «απαιτήσουν» κάτι τέτοιο.

Φαίνεται εξαιρετικά ενδιαφέρονσα κι επίκαιρη η τοποθέτηση του S. Freud στο έργο του *Civilization and its Discontents* (1930) ότι, για να μπορέσει κάποιος να ενταχθεί στο πολιτιστικό σύστημα, να καταφέρει δηλαδή κοινωνική ένταξη, θα πρέπει σε μεγάλο βαθμό να αποποιηθεί τον πραγματικό εαυτό του. Σε αυτήν τη μορφή αποποίησης ο Freud συμπεριέλαβε πρώτιστα και τη βία, η οποία θεωρούσε ότι ενυπάρχει στο άτομο ως πρωτόγονο και ενστικτώδες ορμέμφυτο. Είναι φυσικά γνωστό πως η ψυχανάλυση θεωρεί ότι ο άνθρωπος από τη φύση του διαθέτει στοιχεία βίαιης παρόρμησης και εγωιστικής ικανοποίησης.

Ο Bandura θα συμπληρώσει ότι οι κοινωνικές συνθήκες, οι εμπειρικές προσλαμβάνουσες και ο βαθμός κοινωνικής ικανοποίησης

και αναγνώρισης είναι αυτός που θα οδηγήσει σε βίαιη ή μη βίαιη συμπεριφορά. Είναι, λοιπόν, πιθανόν ένα βίαιο παιδί να «αναγνωρίζει» πραγματικά ή συμβολικά χαρακτηριστικά στοιχεία της προσωπικότητας, των ευκαιριών, των δυνατοτήτων και της συμπεριφοράς του θύματος, τα οποία λειτουργούν σαν «κόκκινο πανί», αφού προκαλούν συναισθήματα θυμού κι απελπισίας, που τακτικά φτάνουν μέχρι το μίσος αλλά ακόμα και ζήλειας που φτάνει μέχρι το συναισθηματικά ανταποδοτικό φθόνο.

Η συντηρητική εκτίμηση ερευνητών κατά τις προηγούμενες δεκαετίες σε μεγάλο βαθμό είχε εξαιρέσει τη βίαιη αυτή αντίδραση του ελλείμματος και της επιθυμίας εις βάρος προσώπων που ήταν οικεία ή ακόμα περισσότερο εναντίον ατόμων της οικογένειας, λόγω της υποτιθέμενης κι ενίοτε υποκριτικής συναισθηματικής σύνδεσης. Θεωρούμε όμως, ότι οι τοποθετήσεις και οι θεωρίες αυτές ξέχασαν να λάβουν υπόψη τους ότι από την μια η ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων μεταξύ των μελών της οικογένειας δεν είναι αυτονόητη (παρά ενδεχομένως σε πολύ μικρές ηλικίες) και από την άλλη το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις ο θύτης δεν είναι σε ψυχολογική θέση να έχει τον άμεσο έλεγχο των πράξεών του.

Τα τελευταία χρόνια η θεωρία στο χώρο της ψυχολογίας και της ψυχιατρικής όλο και πιο συχνά αναφέρεται στον όρο της ψυχολογικής και κοινωνικής απάθειας, δηλαδή σε μια μορφή συναισθηματικού και εν-συναισθηματικού «ευνουχισμού και πενίας» καθώς και στην παντελή έλλειψη ενοχών και τύψεων από την πλευρά του θύτη,

εξαιτίας κυρίως του ψυχοκοινωνικού και συναισθηματικού του τραυματισμού κατά την παιδική ηλικία. Αυτή η μορφή συναισθηματικού και κοινωνικού αμοραλισμού, δηλαδή η ψυχική διάθεση αδιαφορίας για τον πόνο και τα προβλήματα που προκαλεί κανείς στους άλλους, φυσικά δεν είναι καθόλου καινούρια. Το ζητούμενο είναι, όπως έλεγε και ο Μ. Φουκώ, το σημείο μηδέν, που αρχίζει κανείς να συνειδητοποιεί, ως άτομο, κοινωνία ή επιστήμη ότι αυτή η συγκεκριμένη κατάσταση αποτελεί πρόβλημα, τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για τους άλλους.

Φυσικά η έκφραση βίας και η φυσικοποίησή της δεν είναι ο μόνος ψυχολειτουργικός τρόπος που αντιδρά ένας άνθρωπος και ιδιαίτερα ένα παιδί. Στο άλλο άκρο υπάρχει η απόσυρση και η αυτοενοχοποίηση. Στην περίπτωση αυτή θα περίμενε κάποιος πιο συχνά το άτομο να έχει βλαπτικές τάσεις ενάντια στον ίδιο του τον εαυτό που μπορεί να φτάσουν μέχρι και την αυτοκτονία. Σχετικά με τη βία, όπως θα έλεγαν και οι ψυχαναλυτές, το παιδί με τον τρόπο αυτόν επιχειρεί συγκριτική μετάβαση από τον δικό του κόσμο και τις δικές του παρεχόμενες εν δυνάμει ευκαιρίες, μέσα από τάσεις υφαρπαγής, να αποκαταστήσει τη δική του ψυχολογική και συναισθηματική εξισορρόπηση καθώς και την πλήρωση του ατομικού του κενού.

Και είναι μάλλον βέβαιο ότι η βία πάντοτε προκαλείται από μορφές και στοιχεία ατομικού, κοινωνικού, ψυχολογικού, οικονομικού ελλείμματος, κενού και ανεκπλήρωτης προσδοκίας ή «ιχνηλατεί» αβέβαια πάνω σε αυτά, ψάχνοντας διέξοδα και λύσεις μερικές φορές

με λανθασμένο, παρορμητικό και άκριτο τρόπο. Βέβαια, και εδώ η δι-αγνωστική τυπολογία αρκετές φορές υπολανθάνει, αφού δεν έχει α-κόμα γίνει εφικτό, για παράδειγμα στο χώρο της ψυχανάλυσης, να καθορισθεί ποια είναι η ιδιαιτερότητα του ψυχαναλυτικού λόγου σε σχέση με την κανονιστικότητά του, Δηλαδή πώς σχετίζεται το φαινό-μενο της παιδικής βίας στο σχολείο ή στο σπίτι με συγκεκριμένες ψυ-χαναλυτικές αναζητήσεις, όπως η ενόρμηση της επιθετικότητας, ο ναρκισσισμός, η ιδανικοποίηση του Εγώ, ο ψυχαναγκαστικός μηχανι-σμός της διάπραξης της βίαιης πράξης καθώς και οι συνθήκες λει-τουργίας του Υπερεγώ και του κοινωνικού ελέγχου.

Ακόμα, σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να έχουμε μια ασφαλή πρόβλεψη για το πότε ή με ποιο τρόπο μια τραυματική ε-μπειρία μπορεί να μεταλλαχθεί και εξελιχθεί σε πρακτική βίας, αφού σε κάθε περίπτωση ο δρόμος για κάτι τέτοιο είναι ανοικτός, αρκεί να υπάρξουν οι ευκαιρίες και το πρόσφορο έδαφος ή τα πρόσωπα που πληρούν τις προϋποθέσεις για κάτι τέτοιο. Όλοι όμως δείχνουν να συ-γκλίνουν στο γεγονός ότι μια μορφή βίας δύσκολα μπορεί να μετρηθεί ή να αποσβεσθεί, όταν δεν είναι εύκολα ορατή, όταν κατά κάποιο τρόπο τη φυσικοποιούμε ή όταν παραμένει κρυμμένη πίσω από το η-μίφως και τη συγκάλυψη της οικογενειακής πραγματικότητας. Στην κοινωνική διάσταση της οικογένειας συμπεριλαμβάνουμε τους φυσι-κούς γονείς, τα άτομα που συγκατοικούν στην οικογενειακή στέγη με την οποιαδήποτε ιδιότητα, τους παππούδες και τις γιαγιάδες καθώς



και τα μικρότερα ή τα μεγαλύτερα αδέρφια αλλά και τους γονείς που λείπουν από το σπίτι, εξαιτίας ενός διαζυγίου ή άλλου λόγου.

Ταυτόχρονα πέρα από την ερευνητική τοποθέτηση και τις ελάχιστες αναφορές ή έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε άλλες χώρες και κατά συνέπεια σε άλλα πολιτιστικά και κοινωνικά συστήματα, θα πρέπει όλοι μας να αποφασίσουμε αν όντως αυτό που επιχειρείται να περιγραφεί εδώ, με μεγάλη εμπειρική βεβαιότητα, αλλά με ελάχιστα επιστημονικά ή ερευνητικά δεδομένα, είναι ένα υπαρκτό πρόβλημα, το οποίο απασχολεί τη μέση ελληνική οικογένεια και ως εκ τούτου ερευνητικό και παρεμβατικό ζητούμενο.

Παρακάμπτοντας προς το παρόν τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα που συνδέονται με αυτόν τον προβληματισμό, θα πρέπει να σταθούμε στις υπάρχουσες δυσκολίες ως προς το να προσδιορίσουμε τι πρέπει και τι δεν πρέπει να θεωρείται βία σε βάρος των γονιών (T.V.A.P.<sup>53</sup>). Δυσκολευόμαστε όλοι πραγματικά να απαντήσουμε γιατί δεν υπάρχουν προκαθορισμένα όρια διαγνωστικής βάσης σε αριθμητικό ή ποιοτικό καθορισμό.

Το ερώτημα, το οποίο δεν είναι καθόλου ρητορικό, δείχνει να οδηγεί κυρίως σε μια από τις συχνές συμπεριφορές άρνησης, που

---

<sup>53</sup> Teen Violence Against Parents (T.V.A.P.). Interventions and Restorative Responses to Address Teen Violence Against Parents. Lynette Robinson/WCT/Fellowship. Report/01/11.

χρησιμοποιούν πολλοί γονείς, εξαιτίας της φυσικοποίησης ή της ανοχής της οικογενειακής βίας, ομοίως με την πολυσυζητημένη βία και κακοποίηση σε βάρος γυναικών και παιδιών εντός της οικογένειας. Η ιδιαιτερότητα έγκειται στο γεγονός ότι οι γονείς που δέχονται βία από τα παιδιά τους αρνούνται να το παραδεχτούν και να το εκφράσουν ακόμα και σε ειδικούς. Οι λόγοι για κάτι τέτοιο είναι προφανείς. Από τη μία πλευρά οι γονείς εθελουφλούν και δεν θέλουν να δείξουν σε κανέναν, ενίοτε ούτε στον εαυτό τους, ότι δέχονται σωματική, ψυχολογική ή λεκτική βία από τα παιδιά τους, την οποία αδυνατούν να σταματήσουν ή να διαχειριστούν. Από την άλλη οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει βασική αντίσταση, άμυνα ή απώθηση μιας τέτοιας συμπεριφοράς, αποδίδοντάς την στο οξύθυμο του χαρακτήρα του παιδιού, στην εφηβεία ή ακόμα πιο τακτικά στη γενικοποιημένη άποψη ότι όλα τα σημερινά παιδιά «έτσι είναι» και ότι με τον καιρό και την ωριμότητα όλα θα διορθωθούν.

Αν επιπρόσθετα καλοσκεφτεί κανείς τι πραγματικά συμβαίνει στην παραπάνω περίπτωση ή καλύτερα τι εικόνα διαμορφώνει ένας γονιός από το παιδί του, θα κατέληγε ότι μάλλον πρόκειται για τις εξευτελιστικές και τραυματικές εκδοχές των βίαιων οικογενειακών σχέσεων, για τις οποίες οι ίδιοι έχουν την ευθύνη. Σε αρκετές, όμως, περιπτώσεις οι γονείς ψάχνουν να βρουν τι δεν πήγε καλά με την ανατροφή και τον χαρακτήρα του παιδιού τους, αρνούμενοι συνειδητά τις δικές τους ευθύνες ή τις ασταθείς συνθήκες που δημιούργησαν οι σχέσεις τους μέσα στην οικογένεια. Ως εκ τούτου στις περισσότερες

περιπτώσεις το γεγονός συγκαλύπτεται στο επίπεδο της συνείδησης ή της πραγματικότητας παρά τις σοβαρές ψυχοκοινωνικές συνέπειες που έχει, τόσο στα άτομα όσο και στη συνολική λειτουργία της οικογένειας, από τη στιγμή μάλιστα που η αλληλοτροφοδότηση της συμπεριφοράς των μελών δημιουργεί και εξαγει κουλτούρα επικοινωνίας, στάσης και αντίδρασης.

Σε περιπτώσεις, όμως, ωμής ειλικρίνειας, αρκετοί γονείς έχουν παραδεχθεί ότι θα προτιμούσαν να βρισκόταν ένας ομαλός τρόπος, για, να απομακρυνθούν τα παιδιά τους από το σπίτι, ή πολύ πιο συχνά δείχνουν να έχουν παραιτηθεί και αφεθεί στον φόβο, τη βία και την ενοχή, περιμένοντας υπομονετικά το επόμενο ξέσπασμα, την επόμενη παράλογη απαίτηση ή εκδήλωση βίας.

Ακόμα, η σχεδόν υποσυνείδητη απόκρυψη ή άρνηση παραδοχής της συμπεριφοράς του παιδιού από τους γονείς, τους οδηγεί πιθανόν πολύ τακτικά να φαντάζονται ότι η βία ασκείται μόνο στο χώρο του σπιτιού, ως ένας μηχανισμός υπερ-εξοικείωσης και διεκδίκησης του ζωτικού τους χώρου. Ακόμα πιστεύουν ότι, όταν τα παιδιά αρχίσουν να εργάζονται ή παντρευτούν, η συμπεριφοράς της βίας και της οικογενειακής διατάραξης θα χαθεί ως δια μαγείας. Τέλος οι περισσότεροι πιστεύουν ότι σύντομα ή αργότερα το παιδί τους θα αναγνωρίσει τις θυσίες τους και ότι θα αποκατασταθούν στα μάτια του ως άτομα που πολύ αγάπησαν και πολύ προσπάθησαν.

Δεν είναι λίγες όμως οι περιπτώσεις κατά τις οποίες οι γονείς που υφίστανται σωματική ή ψυχολογική βία ενοχοποιούν τον εαυτό

τους γι' αυτό που συμβαίνει, γεγονός που κρύβει και προκαλεί βαθιά ψυχική οδύνη. Έτσι ανασύρουν προβλήματα ή στιγμές καμπής του παρελθόντος, έλλειψη πειθαρχίας ή ακόμα και οικογενειακή δυσλειτουργία, για να δικαιολογήσουν και να υποβαθμίσουν μια τέτοια συμπεριφορά. Η στάση αυτή έχει πρόθεση να απαλλάξει το παιδί τους από συνειδητές προθέσεις βίας, από την αγανάκτηση της συνύπαρξης και τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της οικογενειακής επίδρασης, που αρχίζουν να γίνονται ορατές στο φάσμα της ενηλικίωσης.

Ακόμα πιο τακτικά, όμως, χρησιμοποιούν το άλλοθι της συναισθηματικής αδυναμίας που είχαν ή έχουν στο παιδί τους και της ανεκτικότητας ή της πλήρους παραχώρησης «δικαιωμάτων». Έτσι στην περίπτωση αυτή οι ενοχές γίνονται πιο ήπιες και πιο ανεκτές αφού συμπερασματικά σημαίνει «έκανα το καλύτερο, για να πάρω το χειρότερο». Σε κάποιες ακόμα ακραίες περιπτώσεις είναι πιθανόν ένας γονέας να «παραδέχεται» ότι το παιδί του είναι ακόμα και ψυχικά διαταραγμένο, προκειμένου να καλύψει την κοινωνική, την ατομική ή την οικογενειακή προέλευση της συμπεριφοράς του.

Στην έρευνα της Ashleigh Haw και την πολυπληθή αρθρογραφία που ακολούθησε με τίτλο «Understanding and Empowering Mothers Affected by Adolescent Violence in the Home»<sup>54</sup> περιγράφε-

---

<sup>54</sup> Ashleigh Haw: Understanding and Empowering Mothers Affected by Adolescent Violence in the Home. Parenting over violence. The Patricia Giles Centre. Inc. 2010. Australia.

ται και αναλύεται κάθε μορφή βίας που μπορεί να δεχτούν οι γονείς από τα παιδιά τους και κυρίως οι μητέρες. Στην έρευνα αυτή μελετήθηκαν αρκετές περιπτώσεις κακοποίησης γονιών από τα τέκνα τους και οι ερευνητές κατέληξαν ότι από αυτά το 76% ήταν αγόρια και το 24% κορίτσια. Η ηλικία των θυτών με τους οποίους ασχολήθηκε η έρευνα ήταν από 12-22 ετών.

Στην αναφερόμενη μελέτη βρέθηκε ότι το φύλο καθώς και η ηλικία των παιδιών διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον τύπο και στη σοβαρότητα του περιστατικού βίας που ασκούν τα παιδιά στους γονείς τους. Έτσι τα αγόρια δείχνουν ικανά να ασκούν τακτικότερα σωματική βία κι εκβιασμούς καθώς και βιαιοπραγίες, βανδαλισμούς και καταστροφές στο χώρο του σπιτιού ή ακόμα και του αυτοκινήτου. Αντίθετα τα κορίτσια χρησιμοποιούν συχνότερα από τα αγόρια την ψυχολογική και συναισθηματική βία καθώς και την προσπάθεια να δημιουργήσουν ενοχές στους γονείς τους.

Βέβαια, σε κάθε περίπτωση η σοβαρότητα αυτών των περιστατικών είναι ανάλογη της ηλικίας των παιδιών, χωρίς αυτό να σημαίνει πως ακόμα και ένα παιδί του δημοτικού δεν μπορεί να γίνει δυνάστης και καταχραστής των συναισθημάτων και της ανοχής που δείχνουν οι γονείς.

Θα πρέπει να υπογραμμίσουμε εδώ, αν και είναι σε όλους γνωστό, ότι η άσκηση βίας σε μεγάλο βαθμό απαιτεί γνώση του θύματος κι ακόμα καλύτερα των αδυναμιών του. Έτσι για ένα παιδί είναι εξαιρετικά εύκολο να βρει και να αξιοποιήσει την «αχίλλειο πτέρνα»

των γονιών του προκειμένου να τους βλάψει περισσότερο ή ο εκβιασμός να είναι αποτελεσματικότερος ή ενίοτε το κέρδος από την διαδικασία μεγαλύτερο.

Η παραπάνω διαπίστωση περιγράφεται με δυο τρεις λέξεις και μέσα στον ορισμό του Einarsen, που αναφέρει ότι ιδιαίτερα η λεκτική βία αποτελεί συστηματικό και επαναλαμβανόμενο εργαλείο και μέθοδο, που έχει σκοπό το θύμα να αισθανθεί ανεπαρκές και αποτυχημένο ως άτομο κι ως γονέας. Έτσι, για παράδειγμα μια μητέρα που είναι περισσότερο ευάλωτη ή καθηλωμένη στην «ηθική» της κόρης της είναι πολύ πιθανό να βάλλεται από το παιδί της ακριβώς σε αυτό το σημείο με πράξεις και λόγια. Με τον ίδιο τρόπο ένας πατέρας, που φοβάται για την ασφάλεια του γιου του είναι πιθανό να εντείνει την ανησυχία του για το θέμα, επειδή το ίδιο το παιδί προκαλεί πάλι με λόγια και με έργα προς αυτήν την κατεύθυνση.

Έχουν μάλιστα αναφερθεί αρκετά περιστατικά που συνειδητά ή υποσυνείδητα κάποιο παιδί «θυσιάζεται» ή ανατρέπει τα δεδομένα φυσικής κοινωνικής ισορροπίας, προκειμένου να «εκδικηθεί» και να τραυματίσει τους γονείς του. Έτσι, δεν είναι τόσο σπάνιο μια νέα κοπέλα να παντρεύεται κάποιον που δεν είναι και τόσο της επιλογής της προκειμένου να δημιουργήσει πρόβλημα ή κάποιος για τον ίδιο λόγο να παραιτείται από την εργασία του, να κάνει χρήση ναρκωτικών ουσιών ή κατάχρηση αλκοόλ, να ζει επικίνδυνα ή να ρισκάρει τη ζωή του και τόσα άλλα.

Τα στοιχεία για τη συχνότητα εμφάνισης τέτοιων περιστατικών στη χώρα μας δεν είναι γνωστά. Η έλλειψή τους οφείλεται πιθανότατα στο γεγονός ότι κανένας γονιός δεν πρόκειται να καταγγείλει στις αρχές το περιστατικό, όσο ακραίο κι αν είναι, και πολύ περισσότερο να το θέσει ως πρόβλημα σε όποιους θα μπορούσαν πιθανό να του δώσουν ένα χέρι βοήθειας. Σε πολλές μάλιστα περιπτώσεις ο σύμβουλος μπορεί να ενημερωθεί για το γεγονός στο μέσο μιας συζήτησης ή με τη χρήση συγκεκριμένων τεχνικών και εργαλείων ψυχοκοινωνικής βιωματικής ανίχνευσης.

Δυστυχώς, όμως, και αυτή η διάσταση της βίας, όπως και η βία σε βάρος των γυναικών ή των παιδιών στις περισσότερες περιπτώσεις θα περιβληθεί από τη γνωστή αμυντική και ενοχική σιωπή. Πολλές φορές μάλιστα, όπως όλοι γνωρίζουμε από την κοντινή μας ζωή ή τα μέσα ενημέρωσης, ένα τέτοιο γεγονός πρέπει πρώτα να οδηγήσει σε κάτι αναμφισβήτητα σοβαρό και μη αναστρέψιμο, για να αποκαλυφθεί η πραγματική έκταση, η χρονική διάρκεια του προβλήματος καθώς και η ψυχολογική και κοινωνική φθορά που προκάλεσε.

Και σε αυτήν την κοινωνική διάσταση της βίας μπορούμε να αναφερθούμε στις κλασικές μορφές της: σωματική, ψυχολογική και λεκτική βία. Βέβαια για μια ακόμα φορά το πρόβλημα του λεκτικού προσδιορισμού ή της επιστημονικής περιγραφής απέχει πολύ από την εμπειρία των γονέων που έχουν βιώσει ή βιώνουν βία από τα παιδιά τους. Ένας γονιός για παράδειγμα, που αναγκάζεται να μιλήσει για το πρόβλημα σε έναν ειδικό, βρίσκεται κάτω από τεράστια ψυχολογική

πίεση, αισθάνεται προσβεβλημένος, αποτυχημένος, πολλές φορές φοβισμένος κι απέραντα δυστυχής. Αν υπάρχει η έννοια της γονεϊκής αξιοπρέπειας τότε μιλάμε για την απόλυτη προσβολή της.

Είναι άξιο λόγου ότι σχετικά με τη σωματική και λεκτική βία αρκετές έρευνες δείχνουν μια στενή στατιστική σχέση μίμησης της συμπεριφοράς του πατέρα σε βάρος της συζύγου του, την οποία με τη σειρά του υιοθετεί και αναπαράγει το παιδί ως μέσον επίλυσης της οποιασδήποτε διαφοράς στο χώρο του σπιτιού και συχνά σε βάρος του ίδιου προσώπου.

Έτσι, ένα παιδί που έχει εκτεθεί σε σκηνές κι επεισόδια οικογενειακής βίας, και ιδιαίτερα από τον πατέρα προς τη μητέρα του, είναι πολύ πιθανό να θελήσει σε κάποια στιγμή να επαναλάβει αυτήν τη συμπεριφορά, που συνειδητά ή υποσυνείδητα μπορεί να θεωρεί ότι είναι αποδεκτή ή τουλάχιστον χρήσιμη και αποτελεσματική για τη διεκδίκηση της θέσης ή του αγαθού που επιθυμεί.

Η αλήθεια είναι ότι σε σπάνιες περιπτώσεις είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε τι πιστεύει πραγματικά ο θύτης σε μια κλιμακούμενη ενδοοικογενειακή διαμάχη. Είναι για παράδειγμα αρκετά δύσκολο να διερευνηθεί πώς ένας έφηβος αντιλαμβάνεται την έννοια της δικαιοσύνης και της ανταπόδοσης και πόσο «εύκολα» έχει την ετοιμότητα να επαναλάβει και να αναπαράξει βίαιες συμπεριφορές, στις οποίες έχει εκτεθεί κι ενδεχομένως έχει φυσικοποιήσει ή νομιμοποιήσει, από τη στιγμή που ιδιαίτερα σήμερα η οικογένεια και οι σχέσεις μέσα σε αυτήν δεν είναι ο μοναδικός εμπειρικός ορίζοντας του παιδιού.



Ταυτόχρονα, στην ίδια αυτή αναζήτηση, φαίνεται να υπάρχουν ιδιαιτερότητες που προκαλούνται και εξωθούνται από τις ιδιόμορφες συνθήκες και τη σχέση της γονεϊκότητας και που σπάνια μπορούμε να εντοπίσουμε σε άλλες εκφράσεις βίας. Βέβαια, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν αυτό είναι απόλυτα ακριβές. Σημερινές έρευνες, ιδιαίτερα στις Σκανδιναβικές χώρες, δείχνουν ισχυρούς δεσμούς μεταξύ των περιστατικών της οικογενειακής βίας, του bullying, της εργασιακής και της σεξουαλικής παρενόχλησης, της βίας σε αθλητικούς χώρους ή της βίας λόγω πολιτικής ιδεολογίας και κοινωνικής στάσης.

Με απλά λόγια οι καινούριες αυτές έρευνες δείχνουν κάτι εξαιρετικά παλιό: ότι οι άνθρωποι δεν αλλάζουν σε σχέση με τη μεταβολή του κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά σηματορρός είναι η διαμορφωμένη προσωπικότητα και ο τρόπος που κανείς έχει μάθει να λύνει τα προβλήματα και τις διαφορές του ή να προβάλλει τα αιτήματά του ακόμα και στην πολύ πρώιμη παιδική ηλικία. Η έρευνα της Haw για παράδειγμα περιγράφει ότι σε ποσοστό 80% περίπου οι οικογένειες, που βίωσαν σε μεγάλη συχνότητα βία από τα παιδιά τους, ήταν μονογονεϊκές ή τα παιδιά ζούσαν με ένα φυσικό γονέα και κυρίως με την μητέρα. Ακόμα απέδειξε ότι τα περιστατικά βίας είναι πιθανότερο να παρουσιαστούν σε οικογένειες με αδύναμους, χαοτικούς και αλλοπρόσαλλους γονείς, χωρίς ισχυρά γονεϊκά πρότυπα, αυτοέλεγχο και πειθαρχία, ή παραχωρητικούς και ενδοτικούς κηδεμόνες.

Ταυτόχρονα η έρευνα έδειξε ότι πολύ σπάνια ένα παιδί συγκρούεται και με τους δύο γονείς. Σε όλο το εύρος της έρευνας οι μητέρες δείχνουν περισσότερο ευάλωτες, ενώ το πρόσωπο που λείπει, συνήθως ο πατέρας, μάλλον ιδανικοποιείται, μέσα από μια μορφή άτυπης κι ενδεχομένως μονομερούς συμμαχίας. Όσο μάλιστα μεγαλύτερη είναι η απόσταση που τους χωρίζει τόσο η ιδανικοποίηση και η άφεση των προβλημάτων ή των τραυμάτων, που δημιούργησε στο παρελθόν μέσα από την παρουσία του ή την απουσία του, γίνεται ειρωνικά πιο ισχυρή και κοινωνικά περισσότερο αυθαίρετη. Προσεγγίζοντας τις μορφές βίας που ασκούν τα παιδιά στους γονείς τους θα πρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι τείνουν να καλύψουν – εκτός από τις περιπτώσεις της σωματικής και της λεκτικής βίας – το συναισθηματικό και ενοχικό πεδίο που διαμορφώνεται από τη σύγκρουση αλλά και τα κοινωνικά στερεότυπα των γονέων για το τι είναι η οικογένεια και πώς πρέπει να λειτουργεί. Αυτό το τελευταίο μάλιστα φαίνεται να αποτελεί και το βασικότερο δείκτη για τις πιθανές πρωτοβουλίες που θα πάρουν οι γονείς για την άμβλυση ή την εξάλειψη του προβλήματος.

Είτε μιλάμε για συναισθηματικό εκβιασμό είτε για την προσπάθεια που καταβάλλουν τα παιδιά, για να αισθανθούν ενοχές και τύψεις οι γονείς τους για πράγματα που έχουν πράξει ή δεν έχουν πράξει – αντικειμενικά ή κατά τη γνώμη τους – και τα δύο περιέχουν συναισθηματική πίεση, με σκοπό να αποκομίσουν κάτι ή απλά να πάρουν ικανοποίηση και να εκδικηθούν. Όλοι μας γνωρίζουμε ότι μεγά-

λο ποσοστό των εφήβων συνηθίζουν να βρίσκουν διέξοδο ενοχής σε άλλους κάθε φορά που αποτυγχάνουν σε κάτι, κάθε φορά που κάτι πάει στραβά στη ζωή τους και οι γονείς είναι τα πιο πρόσφορα θύματα ενοχοποίησης.

Στο άλλο άκρο, σημαντικό στοιχείο συχνής τριβής είναι ο επανορθωτικός έλεγχος που επιχειρούν οι γονείς για τη συμπεριφορά του παιδιού. Παράλληλα, «κόκκινο πανί» φαίνεται να είναι ο «κλασικός» τρόπος συμβουλευτικής και υποτιθέμενων προβλέψεων για το μέλλον του παιδιού σε συνδυασμό με τις γονεϊκές προσδοκίες, όπως: «δεν θα κάνεις τίποτα στη ζωή σου..., όλοι σε έχουν αφήσει πίσω..., αν δεν τα καταφέρνεις στο σχολείο να πας να βρεις καμιά δουλειά..., κουράστηκα να σε συντηρώ..., άλλα όνειρα είχαμε εμείς για σένα..., εγώ στη ηλικία σου..., δεν έχεις ιδέα πόσο σκληρή είναι η κοινωνία...» κλπ. Γίνεται νομίζουμε εδώ σαφές ότι ο κύκλος της σωματικής, συναισθηματικής, ηθικής βίας και η διάθεση στιγματισμού αποτελεί ένα φαύλο κύκλο μέσα στην οικογένεια. Όσο πιο σφοδρή είναι η σύγκρουση, τόσο σοβαρότερα είναι τα περιστατικά άρα και οι συνέπειες για τους γονείς και τα παιδιά.

Το 2004 ο Eckstein προσεγγίζοντας για πρώτη φορά το φαινόμενο αυτό κατάρτισε έναν τυπολογικό χάρτη συνηθισμένων τρόπων και μεθόδων, ξεκινώντας με τη συναισθηματική βία και την προσπάθεια στιγματισμού και ενοχοποίησης. Δεν υπάρχει νομίζουμε καμιά αμφιβολία ότι μια συχνή μορφή της είναι η συναισθηματική απόρριψη και η προσβολή της προσωπικότητας. Για παράδειγμα το να δηλώ-

νει με πράξεις ή με λόγια, ένα παιδί στο γονιό του ότι δεν τον αγαπά, δεν τον σέβεται και δεν τον εκτιμά αποτελεί μια ουσιαστική ρήξη όχι μόνο στη σχέση αλλά και στις γονεϊκές προσδοκίες. Αυτή η κατάσταση μετά από τη ρεαλιστική της συνειδητοποίηση είναι σε θέση να διατρέξει ακόμα και τις πιο βαθιά εξαρτώμενες σχέσεις συναισθήματος.

Η συναισθηματική ανταποδοτικότητα –αμοιβαιότητα, η αναγνώριση που πολλές φορές επιζητούν οι γονείς με πάθος από τα παιδιά τους για τις θυσίες που έκαναν και ο επιζητούμενος σεβασμός παύουν να υπάρχουν και είναι μάλλον γνωστό ότι οι γονείς συνηθίζουν τις περισσότερες φορές να παίρνουν τοις μετρητοίς τα λόγια των παιδιών είτε είναι θετικά είτε αρνητικά. Η συστηματικότητα καθώς και η επανάληψη μιας τέτοιας τακτικής από την πλευρά κάποιου παιδιού – συνήθως κάθε φορά που αυτό εγείρει μια νέα αξίωση - είναι σε θέση να οδηγήσουν τους γονείς του σε ανυπέβλητες υποχωρήσεις και υπαναχωρήσεις – ως ύστατη προσπάθεια. .

Στην ίδια αυτή συμπεριφορά είναι πιθανόν τα παιδιά να επιδίδουν τον εξευτελισμό, την ταπείνωση ή την υποτίμηση των γονιών τους. Φράσεις και κατηγορίες όπως: «τι έκανες εσύ στη ζωή σου..., όλοι οι φίλοι σου και οι φίλες σου σε έχουν ξεγράψει..., καλά έκανε ο πατέρας μου και σε χώρισε..., θα σε απολύσουν από τη δουλειά σου, γιατί θα καταλάβουν ποιος/ποια είσαι..., όλοι σε θεωρούν γελοία/ο..., στο τέλος θα μείνεις μόνος/η σου..., κανείς δεν θα γυρίσει να σε κοιτάξει..., άντε δες τα μούτρα σου στον καθρέφτη...» και τόσα άλλα αποτελούν καθημερινές όψεις του ίδιου νομίσματος της συναισθηματικής

απαξίωσης, της απόρριψης και του εξευτελισμού. Στις περιπτώσεις αυτές η ενδοτικότητα των γονέων προοιωνίζει μεγάλη συχνότητα εμφάνισης των φαινομένων της βίας και του εξευτελισμού.

Η καθημερινή εμπειρία πολλών ειδικών, που ασχολούνται με τη συμβουλευτική γονέων, εφήβων και παιδιών, θα μας διαβεβαίωνε ότι πολλά από τα περιστατικά που περιγράφονται εδώ είναι συνήθως αποτέλεσμα υπερβολικών αξιώσεων κυρίως για απόκτηση υλικών αγαθών, ανάλογα με τις κλίσεις και τις επιλογές του παιδιού ή του εφήβου. Ταυτόχρονα, όμως, θα πρέπει να ξαναδούμε το στοιχείο που συνδέεται με την σωρευμένη τραυματική εμπειρία των παιδιών από την οικογένεια και τη κοινωνία του σχολείου, που σε κάποια στιγμή μπορεί να εκδηλωθεί με ιδιαίτερα σφοδρό τρόπο και να εκπλήξει ακόμα και τους ίδιους τους γονείς του.

Προχωρώντας λίγο ακόμα μια συνηθισμένη μορφή βίας που εκδηλώνεται σε λίγο μεγαλύτερες ηλικίες της εφηβείας και της πρώτης ενηλικίωσης είναι η βίαιη απόσπαση χρημάτων από τους γονείς. Δεν είναι καθόλου σπάνιο φαινόμενο γονείς και κυρίως μητέρες να μένουν χωρίς καθόλου χρήματα μετά τη βίαιη υφαρπαγή τους από τα ίδια τους τα παιδιά. Εκατοντάδες έρευνες δείχνουν πως το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα συχνό, όταν το παιδί καταναλώνει αλκοόλ, κάνει χρήση ουσιών ή ιδανικοποιεί την απόκτηση ενός ακριβού αυτοκινήτου ή πιο συχνά μιας ακριβής μηχανής, ενός υπολογιστή ή κινητού τηλεφώνου. Όλα τα παραπάνω είναι μάλλον πολύ γνωστά στην ελληνική κοινωνία. Η απόκτηση κοινωνικής ωριμότητας και η στοιχειώδης γνώση των μη-

χανισμών της πραγματικής ζωής φαίνεται σήμερα να είναι εκπαιδευτικό και συμβουλευτικό ζητούμενο.

Ίσως όλοι θα πρέπει να σκεφτούμε τη δημιουργία ενός νέου επιστημονικού κλάδου, «της συμβουλευτικής της ανεκτικότητας» που θα προσβλέπει στην ανάπτυξη κοινωνικής και ψυχολογικής ανθεκτικότητας εν μέσω των κρίσιμων και ελλειμματικών ημερών. Μέχρι τότε τα περιστατικά βίας θα αυξάνονται σε πλήθος και σοβαρότητα στα σχολεία, στην οικογένεια, σε αλάνες και δρόμους. Κι εμείς θα ψάχνουμε σε κόλλες από χαρτί και βιβλία, για να ανακαλύψουμε γιατί συνέβη αυτό και πώς μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε, περισσότερο για να εξαγνίσουμε τον εαυτό μας και το σύστημα, παρά για να βοηθήσουμε τα ίδια τα παιδιά μας.

## Η εργασιακή παρενόχληση στο χώρο της εκπαίδευσης .

**To mobbing** ή όπως είναι γνωστό στην ελάχιστη ελληνική βιβλιογραφία -κυρίως διαδικτυακή- ως συστηματική ψυχολογική και ηθική όχληση ή ως ηθική παρενόχληση, επαγγελματική πίεση στο χώρο της εργασίας (κυρίως μεταξύ των εργαζομένων), αποτελεί φαινόμενο που τις τελευταίες δεκαετίες, σύμφωνα με παρατηρήσεις και έρευνες, αυξάνεται ραγδαία σε όλες τις δομές απασχόλησης και επιχειρηματικότητας - ανεξάρτητα από το είδος, το μέγεθος και το τύπο της επιχείρησης ή της υπηρεσίας, κι ως εκ τούτου επισύρει το ενδιαφέρον σε αρθρογραφικό και ερευνητικό επίπεδο ψυχολόγων της εργασίας, κοινωνιολόγων, ψυχοθεραπευτών, συμβούλων επαγγελματικής ανάπτυξης και νομικών.

Στο κεφάλαιο αυτό θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε την παρενόχληση και την άσκηση κυρίως ψυχολογικής και λεκτικής βίας στους χώρους εργασίας της εκπαίδευσης.

Οι τελευταίες εμπειρικές παρατηρήσεις αλλά και αρκετές έρευνες δείχνουν πως το φαινόμενο αυτό τα τελευταία χρόνια τείνει να πάρει ανησυχητικές διαστάσεις τόσο στον καθαρά επαγγελματικό χώρο και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των συναδέλφων εκπαιδευτικών, όσο και αναφορικά με την βίαιη αυθαιρεσία, την απειλή και την έλλειψη ε-

παγγελματικού και ατομικού σεβασμού που εκδηλώνουν αρκετοί γονείς σε βάρος των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων.

Ήδη θεωρούμε ότι έχει γίνει σαφές πως η βία και ο εκφοβισμός στα σχολεία αποτελεί ένα πολυσύνθετο και πολυπαραγοντικό πρόβλημα που είναι δυνατό κάτω από προϋποθέσεις καθώς και συγκεκριμένα ψυχολογικά, οικονομικά και κοινωνικά κριτήρια να εμπλέξει όλους τους παράγοντες και τα πρόσωπα που συνδέονται με την εκπαιδευτική και οργανωτική διαδικασία.

Η Soňa Kariková<sup>55</sup> αναφέρει πως *«παρόλο που κυρίαρχο ερευνητικό και ακαδημαϊκό δεδομένο είναι η βία και ο εκφοβισμός που ασκείται από μαθητή σε μαθητή δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός πως στα σχολεία μας σε παγκόσμιο επίπεδο συνυπάρχουν και συνεκδηλώνονται επίσης μορφές και είδη βίας κατά των μαθητών από εκπαιδευτικούς, των μαθητών εναντίων των εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών εναντίων εκπαιδευτικών, γονέων εναντίων εκπαιδευτικών, καθώς και της βίας των διοικητικών στελεχών κατά του εκπαιδευτικού προσωπικού»*.

Η επαγγελματική βία στο χώρο της εκπαίδευσης φαίνεται πως συστήνεται κάτω από δύο βασικούς άξονες, προσδίδοντας ακόμα μια ιδιαιτερότητα στο εκπαιδευτικό επάγγελμα και στους επικοινωνιακούς δορυφόρους που αυτό εκ των πραγμάτων εδραιώνει.

Είναι βέβαιο πως θα πρέπει να ξεκινήσουμε με το γεγονός πως η επαγγελματική ανασφάλεια και η ατέρμονη πενία που υπάρχει στις μέρες μας στους διορισμούς και την εν γένει απασχόληση των εκπαιδευτικών

---

<sup>55</sup> Soňa Kariková: Specifics of Mobbing in Educational Environments. The new educational review. Slovak Republik. 2014



τόσο στη δημόσια όσο και την ιδιωτική εκπαίδευση, πυροδοτεί σε μεγάλο βαθμό ανταγωνιστικές σχέσεις κυρίως μεταξύ των νέων εκπαιδευτικών που στην ουσία είναι αυτοί που δέχονται και το μεγαλύτερο φορτίο κοινωνικής και ψυχολογικής πίεσης.

Παρόλα αυτά όμως φαίνεται πολύ πιθανό οι σχέσεις παθολογικού ανταγωνισμού να υφίστανται και μεταξύ μεγαλύτερων σε ηλικία ή χρόνια υπηρεσίας εκπαιδευτικών για πολλούς λόγους που θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε στη συνέχεια.

Δυστυχώς από όσο γνωρίζουμε δεν υπάρχει καμία έρευνα στην Ελλάδα που να αναλύει και να προσμετρά το είδος, το μέγεθος και τα γενεσιουργά αίτια του επαγγελματικού εκφοβισμού στο χώρο της εκπαίδευσης κι ως εκ τούτου είμαστε υποχρεωμένοι να καταφύγουμε σε έρευνες που έχουν κατά το δυνατόν διεξαχθεί σε παρόμοιο κοινωνικοπολιτιστικό πεδίο με αυτό της χώρας μας.

Παράλληλα θα προσπαθήσουμε σχεδόν εμπειρικά να απαντήσουμε σε κάποια νευραλγικά ερωτήματα υποστηριζόμενοι στις έρευνες αυτές αλλά και στις παρατηρήσεις και τις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών μας από τις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων.

Τέτοια κρίσιμα ερωτήματα που αναδεικνύονται ως αυτονόητοι προβληματισμοί είναι για παράδειγμα, ποια είναι τα αρνητικά κοινωνικά ή επαγγελματικά γεγονότα που είναι σε θέση να πυροδοτήσουν περιστατικά επαγγελματικού εκφοβισμού μεταξύ των εκπαιδευτικών; Υπάρχουν διαφορές στην συχνότητα εμφάνισης ή των τύπο του mobbing, ανάλογα με τον τύπο του σχολείου ή στην περιοχή που αυτό βρίσκεται; Διαδραμα-

τίζει ρολό το φύλο, η ηλικία του εκπαιδευτικού, η εμπειρία του ή η εξειδίκευση που έχει ο εκπαιδευτικός; Το θύμα διαθέτει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που προκαλούν την εκδήλωση βίας και εκφοβισμού σε βάρος του;

Σύμφωνα με τους Di Martino, Hoel και Cooper (2003) αποτελεί σύνθετο και πολυεπίπεδο φαινόμενο που συνήθως εκφράζεται ως συνειδητή συστηματική επιθετική επαναλαμβανόμενη και απρόκλητη συμπεριφορά ψυχολογικής και ηθικής πίεσης και ενόχλησης από έναν εργαζόμενο προς τον συνάδελφό του, από ομάδα εργαζομένων σε συγκεκριμένο εργαζόμενο, μεταξύ ομάδων εργαζομένων και κυρίως από άτομα με υπηρειακή εξουσία προς τους υφιστάμενους τους με απώτερο σκοπό την φαινομενικά αυτόβουλη παραίτηση τους ή την απομάκρυνσή τους από αυτή, την εργασιακή και κοινωνική τους απομόνωση και την ηθική και ψυχολογική τους καταρράκωση.

Σαφώς όμως, σύμφωνα με τη σύγχρονη βιβλιογραφία και την έρευνα, το mobbing, δείχνει να εμπρικλείει μεγαλύτερο εύρος διαγνωστικών και επιπτώσιμων διαστάσεων από ότι καθορίζει ο συγκεκριμένος ορισμός που θα επιχειρήσουμε στο βαθμό του εφικτού να αποδώσουμε στη συνέχεια της μελέτης μας.

Το mobbing σε γενικές γραμμές εντάσσεται στο ευρύ φάσμα των επαγγελματικών συγκρούσεων όπως περιγράφονται, αναλύονται και ερευνούνται από την Οργανωτική Ψυχολογία, ενώ τα τελευταία χρόνια αρχίζει και αναπτύσσεται και διακριτό νομικό πλαίσιο αντιμετώπισης του

φαινομένου και στη χώρα μας, αφού τείνει να αναγνωρισθεί εντός συγκεκριμένων νομολογικών πλαισίων με πρόθεση την ποινικοποίησή του.

Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις του Αιμίλιου Σιώρου, ο ένας στους δέκα Έλληνες σήμερα παραδέχεται συνθήκες εκφοβισμού στη δουλειά του, το 5% των Ελλήνων αναφέρουν περιστατικά σωματικής βίας στην εργασία τους, το 8% των Ευρωπαίων εργαζομένων έχουν υποστεί mobbing και το 80% των αναφερόμενων θυμάτων μειώνει την εργασιακή του απόδοση εξαιτίας της επαγγελματικής παρενόχλησης και του άγχους που αυτή προκαλεί.

Σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο οι έρευνες και οι αναφορές – κυρίως λόγω του ενδιαφέροντος του θέματος- έχουν διευρυνθεί.

Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Sule Ercetin, Mehmet Ali Hamedoglu και Sabri Celic του Πανεπιστημίου Hacettepe της Άγκυρας με τίτλο “Mobbing in Primary Schools”, την έρευνα της Marina Pares Soliva του Ευρωπαϊκού Ιδρύματος για την αντιμετώπιση της Εργασιακής παρενόχλησης με τίτλο “The conflict in mobbing.Triggers and Resolution” και τέλος για την δική μας χώρα, την πτυχιακή έρευνα των κ.κ. Παπαδάκη Μαρίνας και Χουσουλάκη Ευαγγελίας με τίτλο “Διερεύνηση του συνδρόμου Mobbing.Η εργασιακή παρενόχληση στο νοσηλευτικό προσωπικό των δημόσιων νοσοκομείων του νομού Ηρακλείου.”

Ένα από τα αρχικά ερωτήματα που θα πρέπει να υποβληθούν γύρω από την συνδρομική αυτή κατάσταση εργασιακής πίεσης που όπως είναι λογικό επηρεάζει τον ευρύτερο κοινωνικό, ηθικό και ψυχολογικό βίο του ανθρώπου, είναι το κατά πόσο η συγκεκριμένη κατάσταση έχει εργα-

σιακά, κοινωνικά και πολιτιστικά "φυσικοποιηθεί" εντός της ανταγωνιστικής δίνης, της υποχώρησης των εργασιακών δικαιωμάτων και της επαγγελματικής ανασφάλειας που πλήττει τεράστια μερίδα νέων κυρίως εργαζομένων με συνέπεια η παρούσα κατάσταση να λειτουργεί "αφοπλιστικά" στην πληρέστερη μελέτη και στην αποτύπωση των διαστάσεων του φαινομένου στο χώρο της υπηρεσιακής και επιχειρηματικής απασχόλησης, αφού και ο ίδιος ο κρατικός μηχανισμός και οι υπηρεσίες του φαίνεται εν πολλοίς να προκαλούν ή να συμβάλουν σε αυτές τις συντεταγμένες ανασφάλειας, πίεσης και έλλειψης σεβασμού προς τους εργαζομένους.

Οι ελάχιστοι μελετητές που έχουν καταπααστεί με την έρευνα του φαινομένου στην Ελλάδα διαπιστώνουν ότι παρά τον σημαντικό ρόλο που φαίνεται να διαδραματίζει το mobbing στις ζωές των εργαζομένων στον δημόσιο και των ιδιωτικό τομέα, εν τούτοις η πραγματική διάσταση της ηθικής παρενόχλησης δεν είναι ακόμα αρκούντως γνωστή και ερευνητικά προσδιορισμένη-αποτυπωμένη.

Ο παραπάνω προβληματισμός που δεν είναι καθόλου νέος τέθηκε αρχικά στην εισαγωγική έρευνα που πραγματοποίησαν οι πρωτοπόροι εισηγητές Leymann και Gustavson το 1984 διαπιστώνοντας πολύ πρώιμα την ψυχολογική και ηθολογική διάσταση του φαινομένου.

Είναι νομίζουμε προφανές ότι το mobbing είναι εξαιρετικά εύκολο να συνδεθεί μάλλον λανθασμένα, τόσο με το αυτογενές επαγγελματικό άγχος που αποτελεί διαφορετική τραυματική διάσταση της επαγγελματικής πραγματικότητας καθώς και με τις απαιτητικές συνθήκες εργασίας ή την τυπολογική και αυστηρή εφαρμογή της ιεραρχίας στο χώρο της εργα-

σίας που ενδεχομένως να οδηγεί σε πίεση και ποικίλες ψυχολογικές αντιδράσεις.

Είναι βέβαιο ότι το mobbing οδηγεί πάντα σε υπερβολικό άγχος για την εργασία αλλά σίγουρα αυτό αποτελεί συνέκδοχο του συνδρόμου κι όχι γενεσιουργό παράγοντα.

Η παραπάνω διαφορά γίνεται καλλίτερα κατανοητή από την τοποθέτηση της Marie-France Hirigoyen η όποια αναφέρει ότι ενώ το επαγγελματικό και γενικότερα το άγχος γίνεται παθολογικό και κρίσιμο μέγεθος μόνο όταν υφίσταται σε υπερβολικό βαθμό, το mobbing από μόνο του εμπεριέχει ψυχολογική, κοινωνική, επαγγελματική και ηθική παθογένεια έστω κι αν υφίσταται σε μικρότερη κλίμακα.

Στις μέρες μας, ο προβληματισμός γύρω από την επιδείνωση της ψυχολογικής και ηθικής περικύκλωσης των εργαζομένων εκφράζεται από την Marina Pares Soliva ως εξής: "Έχει ήδη ειπωθεί ότι το mobbing και όλα τα στοιχεία που το συνθέτουν και το εμφανίζουν όλο και πιο συχνά συνδέονται άρρηκτα με τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και τα υπάρχοντα χαρακτηριστικά της ναρκισσιστικής κοινωνίας μας, όπου η επιθυμία βελτίωσης της ατομικής εικόνας και η ορμή για επιτυχία μας οδηγεί, χωρίς να νοιαζόμαστε πολύ για τους δρόμους που θα την αποκτήσουμε."

Η ηθική παρενόχληση στο χώρο της δουλειάς που όπως θα αναλύσουμε παρακάτω έχει καταστροφικές ψυχολογικές, κοινωνικές ηθικές και επαγγελματικές συνέπειες για τους εργαζομένους -άντρες και γυναίκες- που την υφίστανται, περιλαμβάνει ένα τεράστιο εύρος επιθετικών, παρενοχλητικών και ψυχοπιεστικών συμπεριφορών με συστηματικό και

επίμονο χαρακτήρα που μπορεί να περιλαμβάνουν μόνιμη και συνεχόμενη αρνητική κριτική και υποβάθμιση της παρεχόμενης εργασίας του θύματος ή της εν γένει συμπεριφοράς του στον εργασιακό χώρο, τάση για προσβολή της αξιοπρέπειας του προσώπου, απαξιωτικά και υποτιμητικά σχόλια και νύξεις, κουτσομπολιό και απαξίωση ή κριτική της προσωπικότητας του εργαζομένου, συστηματικές και καυστικές αναφορές στην προσωπική του ζωή, στις προσωπικές του επιλογές, στα πολιτικά και θρησκευτικά του πιστεύω, στις σεξουαλικές προτιμήσεις αλλά ακόμα και απειλές για σωματική βία και δημόσιο εξευτελισμό.

Ακόμα μπορεί να περιλαμβάνει κριτική και ειρωνικά σχόλια για την εμφάνιση του θύματος, τον τρόπο αμφίεσης, την ομιλία και οτιδήποτε μπορεί να αποτελέσει τελικά κριτήριο διαφοράς ή απαξίωσης σύμφωνα με τον θύτη ή τους θύτες και σε συνάρτηση πάντα με τα στερεοτυπικά δεδομένα της υφιστάμενης κυρίαρχης εργασιακής και κοινωνικής κουλτούρας εντός της οποίας δραστηριοποιούνται τα εμπλεκόμενα άτομα.

Σε γενικές γραμμές σύμφωνα με την δόκτορα Marie-France Hirigoyen (2001) το Mobbing μπορεί να αναγνωρισθεί εντός πέντε γενικών προσδιοριστικών κατηγοριών συμπεριφοράς:

1. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει προσβολές, ψυχολογική και ηθική πίεση που συνδέονται με αυτές καθαυτές τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις της εργασίας. Μερικές από αυτές είναι η αφαίρεση της επαγγελματικής αυτονομίας ή αυτοδιαχείρισης του θύματος και του ενθουσιασμού του για προσφορά και συνεργασία, η απόκρυψη σημαντικών και καίριων πληροφοριών για την εκτέλεση της εργασίας του, η συστημα-

---

τική αμφισβήτηση των επαγγελματικών του αποφάσεων, η άδικη κριτική για την παρεχόμενη εργασία, η αφαίρεση δικαιώματος πρόσβασης σε μέσα και εργαλεία που του είναι απαραίτητα και χρήσιμα, η αυθαίρετη αφαίρεση αυτονόητων επαγγελματικών δικαιωμάτων και αρμοδιοτήτων, η ανάθεση μεγάλου όγκου εργασίας στην οποία ο εργαζόμενος δεν μπορεί να ανταποκριθεί, η ανάθεση έργου κατώτερη των προσόντων του υπαλλήλου, η άσκηση πιέσεων και εκφοβισμού ώστε ο/η υπάλληλος να μην κάνει χρήση των εργασιακών του δικαιωμάτων με τον φόβο της απόλυσης, η ανάθεση εργασιών που είναι αδύνατον να εκτελεστούν, η αδιαφορία για την κατάσταση της ψυχικής ή σωματικής υγείας του κ.α.

2. Η δεύτερη κατηγορία συνδέεται με την απομόνωση, την παρεμπόδιση και την άρνηση επικοινωνίας του υπαλλήλου. Αναλυτικότερα το θύμα διακόπτεται συνεχώς όταν επιχειρεί να επικοινωνήσει, να ρωτήσει ή να καταθέσει τη άποψή του. Οι ιεραρχικά ανώτεροι δεν του απευθύνουν τον λόγο ούτε κάνουν βλεμματική επαφή με το θύμα, τον αγνοούν σαν να μην υπάρχει μέσα στον εργασιακό χώρο, επικοινωνούν μαζί του μόνο εγγράφως, το θύμα τοποθετείται σε χώρο εργασίας που δεν διευκολύνεται η επικοινωνία με άλλους υπαλλήλους, δεν τον χαιρετούν όταν έρχεται ή όταν αποχωρεί από την εργασία.

3. Η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στην προσβολή της αξιοπρέπειας του εργαζομένου. Αναλυτικότερα το θύμα χαρακτηρίζεται από προϊσταμένους ή συναδέλφους με απρεπή, περιφρονητικά και προσβλητικά λόγια. Ακόμα χρησιμοποιούν μη λεκτικά μηνύματα που θίγουν και προσβάλλουν τον εργαζόμενο όπως αναστεναγμοί, περιφρονητικά βλέμ-

ματα, σήκωμα των ώμων, ειρωνικά χαμόγελα. Οι προϊστάμενοι ή οι συνάδελφοι διαδίδουν φήμες για το θύμα στο χώρο της εργασίας και έξω από αυτόν, ιδιαίτερα αναφέρονται σε ανύπαρκτα ψυχολογικά, διανοητικά προβλήματα του θύματος, σε διανοητικές και σωματικές αναπηρίες, καυτηριάζουν την ηθική και κοινωνική του ταυτότητα, επινοούν ιστορίες και περιστατικά που δήθεν οι ίδιοι ήταν παρόντες και που είναι προσβλητικά και απαξιωτικά για το θύμα, χλευάζουν την καταγωγή του, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, αναπαριστούν τον τρόπο που μιλά, περπατάει, εργάζεται, επικοινωνεί στο τηλέφωνο, αναθέτουν στο θύμα προσβλητικές εργασίες κ.α.

4. Η τέταρτη κατηγορία περιλαμβάνει ποικίλες μορφές σωματικής, λεκτικής και σεξουαλικής βίας. Αναλυτικότερα, προϊστάμενοι και συνάδελφοι απειλούν το θύμα με σωματική βία, δέχεται ήπια σωματική βία όπως τον σπρώχνουν ή του κλείνουν κατάμουτρα την πόρτα ή το τηλέφωνο, παρενοχλούν την προσωπική του ζωή με παρακολούθηση, αποστολή απειλητικών τηλεφωνικών ή ηλεκτρονικών μηνυμάτων, προξενούν φθορές στο αυτοκίνητό του ή σε άλλα περιουσιακά στοιχεία, παρενοχλούν το θύμα σεξουαλικά με λόγια και με πράξεις, καταδιώκουν εργασιακά το θύμα, αναζητώντας συνεχώς προφάσεις για ψυχολογική και επαγγελματική καταδίωξη.

5. Η τελευταία κατηγορία που προστέθηκε πρόσφατα στα διαγνωστικά κριτήρια του mobbing σχετίζεται με τα λεγόμενα κοινωνικά πρότυπα και αφορά προσβλητικές, απαξιωτικές και επιθετικές συμπεριφορές που έχουν αναγωγή στο φύλο του θύματος, στην ηλικία του, τη



φυλή και την κοινωνική καταγωγή. Χωρίς αμφιβολία αποτελεί μια σημαντική διαγνωστική κατηγορία με πάμπολλες διαστάσεις. Αρκεί για παράδειγμα να σκεφτεί κάποιος πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η δυναμική της διάκρισης και της προσβολής σε βάρος ενός εργαζόμενου ή μιας εργαζόμενης που προέρχεται από χαμηλή κοινωνικο-οικονομική τάξη κι εν τούτοις καταφέρνει ξεπερνώντας τα εμπόδια να κατακτήσει αξιόλογη επαγγελματική θέση στο δημόσιο ή τον ιδιωτικό τομέα, ή ακόμα τι μπορεί να επισύρει η παρουσία και η δραστηριοποίηση ενός εξαιρετικά νέου αλλά ταλαντούχου και πολυπράγμονα επαγγελματία σε ένα συντηρητικό επαγγελματικό περιβάλλον με συγκεκριμένη κουλτούρα και καθιερωμένες επαγγελματικές δράσεις.

Αν και οι περισσότερες έρευνες και αναφορές, ξένων πανεπιστημίων και εργασιακών ινστιτούτων, μέχρι σήμερα στοχεύουν περισσότερο στη μελέτη του φαινομένου που προκαλείται από προϊστάμενους προς υφιστάμενους ή από ιεραρχικά ανώτερους γνωστή και ως κατιούσα ή κάθετη ηθική παρενόχληση (έτη εργασιακής απασχόλησης, σπουδές, διαπιστωμένη εύνοια από ισχυρά πρόσωπα, πολιτικές δομές και δίκτυα εργασιακής εύνοιας, συγγένειες κ.α) αλλά και σε μελέτες που στην συντριπτική τους πλειοψηφία έχουν διεξαχθεί σε χώρους ιδιωτικής επιχειρηματικής εργασίας, θεωρούμε ότι το σύνδρομο της συστηματικής ψυχολογικής και ηθικής όχλησης είναι πολύ πιθανό να εμφανιστεί τόσο στο δημόσιο τομέα όσο και ως αντίστροφη σκοποθετούμενη ενέργεια πίεσης στην υφιστάμενη ιεραρχία.

Στην παρούσα εργασία το mobbing στην περιγραφική του αποτύπωση, αναλύεται υπό αυτή την πολυδιάστατη έννοια λαμβάνοντας υπόψη εκτός από τις ψυχολογικές και τις ανθρωπολογικές διαστάσεις του φαινομένου.

Αναλυτικότερα, δεν υπάρχει αμφιβολία ότι το κλίμα ανασφάλειας και οι ασαφείς, πρόσκαιρες και αναξιοκρατικές συνθήκες εργασίας που πλέον αφορούν μεγάλη μερίδα εργαζομένων στο δημόσιο τομέα που εργάζονται με συμβάσεις, ως ωρομίσθιοι εκπαιδευτικοί ή με σύμβαση έργου σε διάφορες δημόσιες υπηρεσίες θα πρέπει να θεωρούνται εν δυνάμει, μια πολυπληθής ομάδα που σύμφωνα με τα φαινόμενα και τις καθημερινές παρατηρήσεις και δηλώσεις των εργαζομένων, προκαλεί σε πολύ έντονο βαθμό τη συγκεκριμένη εργασιακή και ψυχολογική παθογένεια λόγω των έντονων και ανταγωνιστικών σχέσεων μεταξύ των εργαζομένων.

Αν θα θέλαμε να αποτυπώσουμε μια σημαντική διαφορά μεταξύ της κλασικής εμφάνισης του mobbing όπως περιγράφεται στη σύγχρονη βιβλιογραφία και της "ελάχιστα αιρετικής" απόκλισης που προβάλλουμε εδώ, θα έπρεπε να αναφερθούμε στα ιδιότυπα χαρακτηριστικά των μη ευδιάκριτων εκλυτικών παραγόντων ανταγωνισμού που οδηγούν πολλούς εργαζομένους και εργαζόμενες σε μια έντονη τάση εργασιακής, ψυχολογικής και ηθικής εγκατακρήμνισης ή εκμηδένισης του συναδέλφου τους με σκοπό την επίτευξη διαφοράς στα μάτια του προϊστάμενου, των συναδέλφων ή του εαυτού τους. Με λίγα λόγια αποτελεί μια μορφή δολιότητας στο χώρο της ανταγωνιστικής εργασίας που αποσκοπεί στην "εξάλειψη ή τον παροπλισμό των ανταγωνιστών" που διαθέτουν σε γενικές γραμμές τα

*ίδια προσόντα και εργάζονται κάτω από τους ίδιους όρους και τις ίδιες εργασιακές συνθήκες. (Οριζόντια ηθική ενόχληση).*

*Δεν θα πρέπει εδώ να μας διαφύγει το γεγονός ότι η μορφή αυτή αθέμιτου ανταγωνισμού είναι πολύ πιθανό να προκαλείται ή να μεθοδεύεται από τον ίδιο τον προϊστάμενο ή τους προϊσταμένους με απώτερο σκοπό την εργασιακή εντατικοποίηση και την επικράτηση εκείνων που μπορούν να ανταπεξέλθουν καλλίτερα, καταδεικνύοντας μεγαλύτερη α-ντοχή στις εργασιακές και ψυχολογικές πιέσεις και φυσικά μεγαλύτερη υπακοή στη διοίκηση.*

Παράλληλα είναι αναμενόμενο το σύνδρομο mobbing να παρατηρείται κυρίως με την μορφή της ψυχολογικής πίεσης και της κοινωνικής και ηθικής κριτικής και από ισχυρές - συμπαγείς ομάδες εργαζομένων προς στον προϊστάμενό τους, κατά κανόνα έξω από το χώρο της εργασίας και ιδιαίτερα από κοινωνικές ομάδες εργαζομένων που συνευρίσκονται και εκτός του χώρου εργασίας τους.

Στην περίπτωση αυτή ενδεχομένως η άσκηση μορφών ηθικών και ψυχολογικών πιέσεων, δημόσιας κακεντρεχούς, υβριστικής, προσβλητικής ή απαξιωτικής συμπεριφοράς να μην είναι εύκολα διερευνήσιμη, όμως στην ουσία αν οι επιπτώσεις κρίνονται από το αποτέλεσμα να οδηγούν στην ίδια δέσμη ανάπτυξης ψυχολογικής και κοινωνικής παθογένειας τόσο στο άτομο όσο και στη λειτουργία της εργασίας.

Θα πρέπει εδώ να σκεφτούμε ότι το mobbing εκτός από ψυχολογικό, κοινωνικό και εργασιακό βάρος έχει και συγκεκριμένη ηθική και πολιτισμική διάσταση και εντός αυτής της δράσης μπορούμε εν πολλοίς να

αποκωδικοποιήσουμε τόσο το προφίλ όσο και την εν γένει προσωπικότητα του θύτη και βεβαίως του θύματος.

Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι στον ιδιωτικό αλλά κυρίως στο δημόσιο τομέα η ανάθεση συγκεκριμένου έργου με προϊστάμενη διαβάθμιση δεν εμπεριέχει αυτονόητα και εξουσιαστική αρμοδιότητα που θα οδηγούσε σε συνθήκες απόλυτης ιεραρχικής διαφοράς, γεγονός που ίσως να προκαλεί ακόμα μεγαλύτερη σφοδρότητα ομαδικών ή ατομικών επιθέσεων σε βάρος του θύτη, που έχοντας αυτή την ασαφή και σαθρή ιεραρχική βάση ενδεχομένως να θεωρείται περισσότερο ευάλωτος, αδύναμος για αντίποινα και ανίσχυρος.

Η ψυχολογική αυτή τάση των εργαζομένων -που θα μπορούσε χωρίς αμφιβολία να αποτελέσει εστιασμένο πεδίο κοινωνικής και ψυχολογικής έρευνας- πιθανά συνδέεται με μια μορφή ηθικής και "επαγγελματικής κάθαρσης και αποκατάστασης της εγωπάθειας" στο επίπεδο των ανθρωπολογικών εκδοχών που ορίζεται από τον άξονα εξουσία και υπακοή ή ακόμα περισσότερο στον άξονα εργασιακή ασφάλεια και ψυχοκοινωνικό ή εργασιακό έλλειμμα.(Ανιούσα ηθική ενόχληση.)

Επιπρόσθετα, η συνολικότερη κατάσταση υπηρεσιακής καταστράτηγησης και η αναξιοκρατία από την μια καθώς και η τάση πολλών εργαζομένων να θεωρούν ότι οι ίδιοι θα τα κατάφερναν καλλίτερα στην θέση που δεν έχουν, μπορεί να οδηγήσει όλο και τακτικότερα την εμφάνιση τέτοιων συμπεριφορών και στάσεων στο χώρο της εργασίας αλλά και έξω από αυτή, σε τέτοια ποσοστά που δεν είναι δυνατόν πλέον να αγνοηθούν.

Η ψυχολογική κατάσταση με λίγα λόγια που οδηγεί δικαιολογημένα ή αδικαιολόγητα, έναν υπάλληλο να θεωρείται αδικημένος από το σύστημα, τους προϊσταμένους ή τους συναδέλφους του, φαίνεται να έχει περισσότερες πιθανότητες να εξελίχθη σε επιθετική συμπεριφορά χωρίς όρους και λογική στο χώρο της εργασίας.

Βλέποντας αυτή τη διάσταση από μια άλλη σκοπιά ο Μποντριγιάρ φαίνεται να είχε δίκιο όταν έγραφε: «Απέναντι σ' έναν ιογενή κόσμο, η σκέψη οφείλει ίσως να γίνει και αυτή ιογενής, δηλαδή ικανή να δημιουργεί συσχετίσεις ή διαχωρισμούς διαφορετικούς από εκείνους της αντικειμενικής κριτικής. Οφείλει να είναι αγκυροβολημένη σ' αυτήν την ιογένεια του κόσμου και ταυτόχρονα να είναι ο αντίποδάς της, διαφορετικά δεν υπάρχει πλέον ως σκέψη.»

Σε γενικές γραμμές είναι λογικό ότι αυτό που ενδεχομένως να επιζητά μια οργανωμένη κοινωνία, ως χαρακτηριστικό της λειτουργίας της και της πολιτιστικής της ταυτότητας να είναι όχι μόνο η κατ' επίφαση εγκαθίδρυση αλλά και η κοινή αίσθηση ύπαρξης μας μορφής ή ποικίλων μορφών δικαιοσύνης "έξω από την υφιστάμενη δικαιοσύνη..."

Αν δεχτούμε, χάριν λόγου, ότι το πρώτο είναι σχετικά εύκολο, το δεύτερο μάλλον είναι αδύνατο, αν σκεφτεί κανείς ότι ακόμα και η πιο χαλαρή ή ακριβοδίκαιη μορφή επαγγελματικής, κοινωνικής ή πολιτικής εξουσίας υφίσταται ως μέτρο και κατά συνέπεια ως περιορισμός. Ταυτόχρονα υφίσταται και η άλλη ερμηνεία που συνδέεται με την προσδοκία και την φαντασιακή θέσπιση του εαυτού που αποδόθηκε έξοχα από τον μεγάλο χαλίφη Ιζνογούδ: "Θέλω να γίνω χαλίφης στη θέση του χαλίφη"

και με όποια κοινωνική ή ψυχογενή δράση και συμπεριφορά μπορεί να προκαλεί αυτό, ανεξάρτητα από τα κοινωνικά, ψυχολογικά ή πολιτιστικά χαρακτηριστικά του κοινωνικού υποκειμένου.

Το κοινωνικό και ψυχολογικό φαινόμενο που παραθέτουμε εδώ αποτυπώθηκε ολοκληρωμένα ήδη από τον Gustave Le Bon, βασικό εισηγητή της Ψυχολογίας της Μάζας ως ακολούθως: "Στη μάζα δεν έχουμε πλέον απλώς ένα συνονθύλευμα ατόμων, αλλά ένα σύνολο από άτομα που έχουν μία νοητική ενότητα, που συγχωνεύονται σε ένα κοινό αίσθημα και πνεύμα. Εάν το άτομο χαρακτηρίζεται από την κριτική ικανότητα, τη συνείδηση και τη λογική, εάν μπορεί να σκεφτεί και να αξιολογήσει τις καταστάσεις και τη θέση του μέσα σ' αυτές, στη μάζα τα άτομα εξισώνονται προς τα κάτω.

Ο πιο μορφωμένος και ο πιο ψύχραιμος καταντά να αξίζει όσο και ο λιγότερο ορθολογικός και «πολιτισμένος»: η συνείδηση είναι ατομική, το ασυνείδητο είναι συλλογικό...

Στην κυριαρχία αυτή των βαθύτερων και ανορθολογικών τάσεων οφείλεται και το αίσθημα ακατανίκητης δύναμης που χαρακτηρίζει τη μάζα (και που εντείνεται από τον μεγάλο αριθμό, την ανωνυμία και την ανευθυνότητα): το άτομο κυριεύεται από ένστικτα που αν ήταν μόνο του θα περιόριζε".

Ο Κορνήλιος Καστοριάδης συνεχίζοντας στην "Άνοδο της Ασημαντότητας" μιλά ακριβώς γι' αυτή την κοινωνική και ηθική μετάλλαξη της γλώσσας – κύριο και στιβαρό μέσο στην άσκηση παρενόχλησης- ως εργαλείο εκλεπτυσμένης, αβρής και ευγενούς εξουσίας, κυρίως αστών και δια-

νοουμένων, που έχουν πια εδώ και καιρό αποκτήσει με την ανοχή της κοινωνίας και του συστήματος – που παρακολουθεί συγκαταβατικά- την ικανότητα να «σφάζουν με το γάντι», ενταγμένοι αν όχι αλλοτριωμένοι σε ένα σύστημα κοινωνικών και πολιτιστικών αξιών: *"Η γλώσσα δεν είναι - όπως λέγεται ανοήτως- ένα εργαλείο επικοινωνίας. Είναι κατ' αρχήν και πριν απ' όλα εργαλείο κοινωνικοποίησης. Μέσα στη γλώσσα και μέσω αυτής εκφράζονται, λέγονται, πραγματώνονται, μεταβιβάζονται οι σημασίες της κοινωνίας"*.

Αλλά ποιες είναι αυτές οι σημασίες της κοινωνίας; ποιος τις συνθέτει, ποιος τις ορίζει, ποιος τις μεταλαμπαδεύει και τι νόημα και δικαίωμα αποκτούν στην κοινωνική και εργασιακή πραγματικότητα;

Μάλλον η απάντηση περιγράφεται στην διάκριση του Pierre Bourdieu ως ακολούθως:

*«Η τιμή για την ελευθεριότητα και σε όλες τις μορφές (εξουσιαστικής) απόστασης από τον εαυτό έγκειται στο γεγονός ότι, σε αντίθεση με την αγχώδη ένταση των μνηστήρων που είναι γαντζωμένοι στα κτήματά τους και μέσα ακριβώς στην υπεροψία τους αναρωτιούνται μονίμως για τον εαυτό τους και τους άλλους, πιστοποιούν ταυτόχρονα και την κατοχή ισχυρού κεφαλαίου (γλωσσικού ή άλλου) και μια ελευθερία έναντι αυτής της κατοχής, που είναι μια δεύτερης τάξης καταδήλωση της εξουσίας πάνω στην αναγκαιότητα.»*

Επιστρέφοντας στο αμιγές περιεχόμενο της θεματικής μας, η αναγωγή του όρου mobbing στην ουσία αποτελεί εννοιολογική δανειοδότηση από τη μελέτη συμπεριφοράς των ζώων στη ψυχολογία και οφείλε-

ται στον Γερμανό παιδαγωγό και ψυχολόγο Heinz Leymann, τον πρώτο και βασικότερο μελετητή και ερευνητή του φαινομένου.

Ο όρος αυτός για τα ζώα χρησιμοποιήθηκε σύμφωνα με την βιβλιογραφία για πρώτη φορά από τον ηθολόγο Konrad Lorentz το 1900 για να αποδώσει την συμπεριφορά συγκεκριμένων ειδών πουλιών που ζουν κυρίως σε σμήνη και καταδεικνύουν ομαδική εξοντωτική επιθετική συμπεριφορά σε άλλα είδη πτηνών αλλά και σε πτηνά ίδιου είδους που δεν ανήκουν όμως στην ομάδα όταν τα δεύτερα επιδιώξουν να παρεισφρήσουν σε αυτή ή όταν προσεγγίζουν τη κοινωνία τους.

Περαιτέρω μελέτες μέχρι τα σήμερα έχουν με βεβαιότητα καταδείξει ότι και άλλα είδη ζώων όπως τα φίδια, τα ψάρια και κάποια είδη πύθων που ζουν σε μεγάλες οικογένειες επιδεικνύουν την ίδια ακριβώς συμπεριφορά.

Οι επιστήμονες που μελετούν το φαινόμενο στα συγκεκριμένα είδη των ζώων τείνουν να καταλήξουν στο συμπέρασμα της ομαδικής μεταβολής της συμπεριφοράς όταν υφίσταται Mobbing σε ομάδες ζώων και ότι το φαινόμενο προκαλείται περισσότερο από ανασφάλεια παρά από ορατό κίνδυνο επιβίωσης, ζωτικού χώρου και διατροφής.

Παράλληλα στο φαινόμενο mobbing παρατηρείται αποκλειστικά σε αγέλες ή σμήνη ζώων και υφίσταται αποκλειστικά σε ομάδες που έχουν κοινωνικό χαρακτήρα.

Ο Heinz Leymann τη δεκαετία του 80 παρατήρησε με την μέθοδο της μελέτης περίπτωσης ότι ένας ικανοποιητικός αριθμός νοσοκόμων που εργαζόταν σε συγκεκριμένο νοσοκομείο διέπραξε ή επιχειρήσε να δια-



πράξει αυτοκτονία εξ αιτίας των πιεστικών συνθηκών που επικρατούσαν στην εργασία.

Η έρευνα που διεξήγαγε στη συγκεκριμένη νοσηλευτική μονάδα, υποπτευόμενος αρχικά ότι επρόκειτο για μια μορφή bullying, τον οδήγησε στο συμπέρασμα πως τα συμβάντα αυτά οφειλόταν σε επιθετικές συμπεριφορές ισχυρών εργαζομένων και διάθεση στιγματισμού σε υφισταμένους ή σε αδύναμα ψυχολογικά και κοινωνικά άτομα.

Οι διαπιστώσεις αυτές του Leymann τον οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι αν και πολλά διαγνωστικά στοιχεία έμοιαζαν ή ήταν κοινά με αυτά που είχαν ήδη διαγνωστεί στο bullying σε χώρους εκπαίδευσης, εν τούτοις το νέο αυτό φαινόμενο που ερευνούσε, φαινόταν να συνδέεται περισσότερο με ψυχολογική και ηθική πίεση παρά με ωμή σωματική βία. Παράλληλα φαινόταν να είναι καλλίτερα σχεδιασμένη και συστηματική με έντονα ψυχαναγκαστικά χαρακτηριστικά, εξ αιτίας της εμπειρίας των ενηλίκων στην άσκηση ψυχολογικής και ηθικής βίας απ' ότι οι έφηβοι ή τα παιδιά που συμμετέχουν σε μορφές οργανωμένης σχολικής βίας.

Βέβαια στην διεθνή βιβλιογραφία και κυρίως στην αμερικανική, για το συγκεκριμένο σύνδρομο είναι πολύ πιθανό αντί για τον όρο mobbing να συναντήσουμε τον όρο bullying στο χώρο της εργασίας.

Μελετώντας στη συνέχεια το παράδειγμα της Εύας μιας προϊσταμένης στην καντίνα του ίδιου νοσοκομείου, ο Leymann κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ειδοποιός διαφορά μεταξύ επαγγελματικής σύγκρουσης και mobbing δεν εστιάζεται τόσο στο τι ή πως γίνεται η σύγκρουση αλλά στο πόσο συχνή είναι και πόσο διαρκεί.

Παράλληλα πολλοί ερευνητές εστίασαν το ενδιαφέρον τους σε σημαντικές παραμέτρους που συνδέονται με τα πρόσωπα, τις καταστάσεις, τους εργασιακούς χώρους που εμφανίζεται συχνότερα και βεβαίως στις ψυχολογικές, κοινωνικές και ηθικές επιπτώσεις που έχει το σύνδρομο στους εργαζόμενους και στις εργασίες τους.

Αρχίζοντας από το δύσκολο έργο της αποτύπωσης κάποιων γενικών χαρακτηριστικών που μπορεί να έχει τόσο το θύμα όσο και ο θύτης στην κατάσταση του mobbing θα πρέπει να ξεκινήσουμε από την βασική διαπίστωση ότι στις πλείστες των περιπτώσεων οι εργαζόμενοι συνειδητά ή υποσυνείδητα προσομοιώνουν ή συγχέουν τις καταστάσεις του καθημερινού τους βίου με αυτές των συνθηκών της εργασίας.

Επιπρόσθετα είναι φυσικό ότι τόσο οι θύτες όσο και τα θύματα αντιδρούν και προβάλλουν τις δικές τους εμπειρίες, την ιδεολογία, την κοσμοθεωρία τους και την αντίληψη που έχουν για την λειτουργία του κόσμου, της κοινωνίας και των ανθρώπων.

Η εργασία αποτελεί κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο, οι συνθήκες, οι τίτλοι ιεραρχίας και οι αρμοδιότητες που δίνονται σε κάποιους εργαζομένους, είναι πιθανό να οδηγήσουν τους ίδιους σε μια μορφή ψυχογενούς αποσυμπίεσης ή απελευθέρωσης των μη εκπληρωμένων ατομικών προσδοκιών τους με σκοπό την απόπειρα κάλυψης ή υπερπλήρωσης των βιωματικών ελλειμμάτων, τις εξουσιαστικές προβολές αυτοεπιβεβαίωσης και πλήρωσης κενών που συνδέονται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση σε βάρος υφισταμένων ή συναδέλφων.

Η Hirigoyen λοιπόν λογικά υποστηρίζει πως ορισμένα άτομα στο χώρο της εργασίας είναι πιθανότερο σε σχέση με κάποια άλλα να εξελιχθούν σε θύματα ή σε θύτες.

Αυτό θα μπορούσε σε πολύ μεγάλο βαθμό να μας βρει σύμφωνους. Ταυτόχρονα όμως, θεωρούμε υπερβολική και απόλυτή την τοποθέτησή της, σίγουρα ψυχαναλυτικής εκδοχής, που καταθέτει στο “Ηθική παρενόχληση: η κρυμμένη βία στην καθημερινή ζωή” (1998) και θεωρεί πως *«ο δράστης είναι μια διαταραγμένη προσωπικότητα που αυτοϊκανοποιείται πληγώνοντας τους συνανθρώπους του και αναπτύσσει την αυτοεκτίμησή του μεταφέροντας στους άλλους τον πόνο που αδυνατεί να αισθανθεί αλλά και τις εσωτερικές αντιθέσεις του, τις οποίες αρνείται να επεξεργαστεί»*.

Η εικόνα, η συμπεριφορά και η δράση λόγου χάρη του θύτη, δεν αποτελεί ένα κλασικό δείγμα ή παράδειγμα ατόμου με εμφανή διαταραγμένη ή ακραία προσωπικότητα. Πρόκειται με λίγα λόγια κατά τη γνώμη μας για ένα καθημερινό και κοινό άτομο που πιθανότατα προέρχεται από την χαμηλή ή την μεσαία κοινωνικο-οικονομική τάξη, που επιβιώνει ανεκτά εντός των συγκεκριμένων κοινωνικών, ηθικών ψυχολογικών και επαγγελματικών ανοχών και αντοχών, βεβαίως επιβαρυσμένο και ανεπαρκές, με δύσκολη παιδική ηλικία, που βίωσε ενδεχομένως συντηρητισμό, αυστηρότητα ή τυπολατρική διαπαιδαγώγηση από τους γονείς του, με δύσκολο έγγαμο βίο, και με στοιχεία υποταγής σε ένα σύστημα οικογενειακό ή άλλο, που τον τροφοδοτεί με καθημερινές ήττες, ματαιώσεις και κοινωνικό αμοραλισμό.

Με λίγα λόγια το άτομο που διαθέτει όλα τα ψυχοκοινωνικά εχέγγυα της μετριότητας, τα προσωπικά του τραύματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση κι ενδεχομένως εξοχικό σπίτι και υψηλότοκο δάνειο. Με λίγα λόγια είναι ο «θύτης» αλλά ταυτόχρονα και το «θύμα» της διπλανής μας πόρτας.

Από την άλλη πλευρά, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, έχουν ειπωθεί σαφώς περισσότερα πράγματα για τα χαρακτηριστικά που σκιαγραφούν το θύμα του mobbing.

Σε γενικές γραμμές ως θύματα του mobbing θεωρούνται τα άτομα εκείνα που διαθέτουν στοιχεία κοινωνικής, ψυχολογικής, ηθικής ή εργασιακής διαφορετικότητας που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις εκείνες που θα διευκόλυναν της ένταξή τους σε μια ομάδα.

## Σχολική βία και ανθρώπινα δικαιώματα

**Η μελέτη του θεωρητικού χάρτη** γύρω από την επιστημονική εννοιολόγηση του όρου της κοινωνικής πολιτικής στην εκπαίδευση και πολύ περισσότερο της πρόνοιας και του σεβασμού που προκύπτει ως όρος της δημοκρατίας, είναι βέβαιο ότι θα οδηγήσει για μια ακόμα φορά στη γνωστή κουλτουριάρικη διαμάχη μεταξύ της αγεφύρωτης και απροσπέλαστης απόστασης που σε πολλές περιπτώσεις χωρίζει την εφαρμοσμένη κοινωνιολογία, δηλαδή την ερμηνεία της ιστορικής *a posteriori* πραγματικότητας από την αντίστοιχη *a priori* θεωρητικής.

Στο σύγχρονο αν όχι στο μεταμοντέρνο κόσμο που κατασκευάζει τις πραγματικότητες και τις αξίες, το ρόλο αυτό φαίνεται να τον αναλαμβάνουν εξαιρετικά αποτελεσματικά τα μέσα ενημέρωσης και ιδιαίτερα η τηλεόραση και η αυθαίρετη διασπορά των «ευαίσθητων ειδήσεων» μέσω του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης.

Από ερμηνευτική πλευρά αυτό φαίνεται να είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον για το πεδίο έρευνας της ψυχιατρικής και της κοινωνικής ψυχολογίας, αφού είναι σαν να πιστεύει κανείς περισσότερο αυτά που ακούει ή διαβάζει παρά αυτά που ζει στην καθημερινή του πραγματικότητα.

Ενίοτε μάλιστα οι ειδήσεις αυτές παρουσιάζουν συναφές ενδιαφέρον με το τι μαγικό φορούσε ο τάδε ή ο δείνα στις πλαζ της Μυκόνου ή το πια θα είναι

η συνέχεια στα καθημερινά σήριαλ της τηλεόρασης. Κι όμως όλοι γνωρίζουμε ότι αυτό είναι μια πραγματικότητα γιατί αν δεν υπήρχε αυτό, τότε τα μέσα ενημέρωσης θα είχαν στην πραγματικότητα ελάχιστη επίδραση στο κοινό, στις συνειδήσεις και τη συμπεριφορά μας.

Ταυτόχρονα όμως η παντοδυναμία εγκαθίδρυσης μιας κοινωνικής κατάστασης από την πληροφόρηση στην ανάπτυξη της κοινωνικής βεβαιότητας για το αληθές της περιγραφής δεν οφείλεται στα μέσα. Απλά επιδιώκεται με δοκιμασμένους επιστημονικούς τρόπους.

Το ρόλο αυτό τον αναλαμβάνουν οι ίδιοι οι πολίτες που όχι μόνο διασπείρουν εκ νέου το γεγονός αλλά το βάζουν στη ζωή τους και το ιδιωτικοποιούν άλλοτε από ανησυχία και άλλοτε επειδή το θεωρούν απόλυτα σωστό.

Η σχολική βία ως φαινόμενο για παράδειγμα στην Ελλάδα φαίνεται να έχει απείρως υπερεκτιμηθεί και να παρουσιάζεται με υπερμεγέθεις και ανησυχητικές διαστάσεις από τα μέσα ενημέρωσης στηριζόμενο σε ελάχιστα σοβαρά περιστατικά που συνέβησαν τα τελευταία χρόνια. Προφανώς αυτό συμβαίνει για δυο λόγους. Αρχικά οι άνθρωποι δεν αρέσκονται καθόλου στη γενική ή τη συνολική ερμηνεία μιας προβληματικής κατάστασης σε ένα σχολείο που άλλοτε υφίσταται και άλλοτε όχι.

Ο θύτης και το θύμα πρέπει να έχουν όνομα και πίσω από αυτό μια ιστορία να τους κατατρέχει, να τους δυναστεύει και να οδηγούνται τελικά στις πράξεις τους. Από την άλλη χρειάζεται να επιβεβαιώσει την ηθική ή συναισθηματική απόσταση που χωρίζει τους ίδιους από τέτοιες πράξεις αγιοποιώντας τη δική τους ζωή και τις δικές τους επιλογές για τον εαυτό τους ή τα παιδιά τους.

Έτσι ένα θύμα πρέπει να είναι απόλυτο θύμα και ένας θύτης απόλυτα θύτης κι ακόμα γι' αυτό κάποιος πρέπει να έχει την απόλυτη ευθύνη. Όχι γενικά κι αόριστα, για παράδειγμα το κράτος, οι γονείς, οι δάσκαλοι ή η κρίση αλλά κάποιος που δεν έκανε καλά τη δουλειά του.

Η πραγματικότητα αυτή ιδανικοποιεί τις περιγραφές και πολύ περισσότερο τις κριτικές και τα σχόλια για ένα γεγονός με συνέπεια όχι μόνο να διαμορφώνουν στάσεις αλλά και συνειδήσεις και συναισθήματα. Θα συμπλήρωνα και ασυνείδητους εχθρούς.

Η ιστορία των κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων στην Ελλάδα και σχεδόν όλων των χωρών που έχουν ή είχαν παρόμοια ή συγγενή κοινωνική, πολιτική και κοινωνική μορφολογία κρίσης, έχει αποδείξει ότι όσο παρατηρείται άρνηση ή αδυναμία της πολιτείας να εφαρμόσει κοινωνική πολιτική και πολιτική πρόνοιας, τα ακραία πολιτικά και κοινωνικά ρεύματα πραγματικής και συμβολικής βίας αυξάνονται ως αντιστάθμισμα θεωρητικής ή πρακτικής εφαρμογής της αποκατάστασης της αίσθησης του δικαίου δονκιχωτικού πολλές φορές χαρακτήρα.

Και προφανώς αυτή η διαμόρφωση της ιδεολογίας δεν είναι απαραίτητα προσδιορισμένη μέσα σε κάποιο ακραίο πολιτικό ή κοινωνικό σχήμα αλλά συνήθως εκδηλώνεται ως στάση κοινωνικής φυσικότητας και ενίοτε αντίδρασης με πρόσχημα την δικαιοσύνη και την αποκατάσταση της κοινωνικής τάξης.

Οι δύο αντιμαχόμενες κοινωνικο-πολιτικές πλευρές προασπιζόμενες την αίσθηση δικαίου "υπέρ αδυνάτων", η κάθε μια με τον τρόπο της και τις ιδεολογικό-πολιτικές της θέσεις, εισέρχονται σε φάσεις προγραμματισμέ-

νης αποκατάστασης του διακυβεύματος της ανομίας και της αδικίας, με υποβόσκουσα ή φανερή σύγκρουση που απέχει πια πολύ από τους μετρημένους και υπό όρους θεωρητικούς, συνδικαλιστικούς ή πολιτικούς αγώνες ήπιας διεκδίκησης, τουλάχιστον με τη μορφή που τις ξέραμε και που σήμερα σε πολλές περιπτώσεις φαντάζουν αδύναμοι και συντηρητικοί.

Η αίσθηση αυτή του επαμφοτερίζοντος δικαίου δεν ταυτίζεται με τη μορφή της νομικής αντικειμενικότητας ή τέλος πάντων με τους όρους του νομικού συστήματος, αλλά θυμίζει περισσότερο μορφή συλλογικής μεσαιωνικής αυτοχειρίας που στο διάβα της ιστορίας κάτω από ποικίλα ιδεολογικά, κοινωνικά και οικονομικά αδιέξοδα εφαρμόστηκε, καταδικάστηκε και ξαναεφαρμόστηκε λόγω κυρίως της συλλογικής πολιτικής αμνησίας του εκλογικού και κοινωνικού σώματος που μεταξύ των άλλων μπορεί να ερμηνευτεί υπό το πρίσμα της πολιτικής και ιστορικής άγνοιας.

Έτσι και στο κοινωνικό κεφάλαιο των νέων η βία νομιμοποιείται αλλά καταδιώκεται ο θύτης. Πως αλλιώς θα μπορούσε να ερμηνευθεί η επιδιωκόμενη αίσθηση κοινωνικής κενότητας που έχει επιδιωχθεί τις τελευταίες δεκαετίες για τους νέους και ειδικά για τους μαθητές προσφέροντας ως αντίδωρο στις όποιες αγωνιώδης προσπάθειες εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής επιβίωσης, ανεργία και προσπάθεια καθυπόταξης της όποιας κοινωνικής και πολιτισμικής ενεργητικότητας που από τη φύση τους χαρακτηρίζουν τα νιάτα.

Αυτή η πολιτική και πολιτιστική άγνοια οδηγεί χιλιάδες ανθρώπων σε ένα πολύ ιδιαίτερα σχήμα ανάγνωσης των πολιτικών, κοινωνικών και οικονομι-



κών προβλημάτων του επιδιώκοντας υποστήριξη και δικαιοσύνη με κάθε τρόπο και κάθε μέσο.

Η "γιορτή της αγριότητας" για την οποία μίλησε ο Friedrich Nietzsche φαίνεται να είναι το εύκολο αντίδοτο των καιρών. Πρόκειται στην ουσία για ένα τελετουργικό με συγκεκριμένη ιδεολογική και πρακτική φόρμα που προσπερνά το πολιτικό διάλογο και τις δημοκρατικές διεργασίες και εισέρχεται σε χώρους πρωτόγονης κοινωνικής συμπεριφοράς με πολύ έντονα χαρακτηριστικά εξατομίκευσης που χαρακτηρίζεται από περιορισμένη αίσθηση του εαυτού και της διαφορετικότητας ως μέρος ενός συνόλου και έχει ως αποτέλεσμα έχει την μειωμένη αυτοσυγκράτηση και την ακραία αντίδραση στα ερεθίσματα.

Η συμμετοχή ενός μεγάλου μέρους του συλλογικού σώματος στη σιωπηλή ή και κραυγαλέα προσπάθεια αποκατάστασης της δικαιοσύνης, έργω ή λόγω, δεν είναι πια μια απλή ανοχή αλλά λειτουργεί ως δημόσια επικρότηση, επιβράβευση και ανοχή ακόμα και ακραίων συμπεριφορών.

Για μια τέτοια υποσυνείδητη ή συνειδητή συμμετοχή δεν αρκούν τα θεωρητικά σχήματα και οι εκπαιδευτικές κριτικές. Ο ένοχος πρέπει να έχει όνομα, να είναι κάποιος ή κάποιιοι που θα κουβαλήσουν στην πλάτες τους όχι μόνο αυτό που "έκαναν" αλλά και αυτό που "είναι".

Η εφαρμογή των συλλογικών και ιδεολογικών πολιτικών δεν προέρχονται τόσο από την ύπαρξη του νόμου της κοινωνικής τάξης όσο από την αποδοχή και την συλλογική συγκατάβαση ότι η τάξη αυτή είναι πολύτιμη, χρηστική και το κυριότερο "ανεκτά" δίκαιη για τη πλειοψηφία του κοινωνικού και πολιτικού σώματος.

Η σημερινή απαξίωση όχι του πολιτικού συστήματος αυτού καθ'αυτού αλλά των ίδιων των πολιτικών προσώπων, εξεικονίζει τόσο τις δίκαιες ή άδικες ευθύνες που τους αναλογούν αλλά πολύ περισσότερο το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς εξακολουθούν να προσπαθούν να πείσουν κάτω από τους ίδιους πολιτικούς όρους που είτε πια δεν ισχύουν είτε αφορούν ελάχιστους πολίτες.

Η αλλαγή του κοινωνικού και επικοινωνιακού status στα σχολεία μας απαιτεί όχι μόνο αλλαγές αλλά και υπερβάσεις.

Η σχολική βία αποτελεί χωρίς αμφιβολία ένα πρόβλημα των σχολείων μας, όπως ισοδύναμα η βία γενικότερα αποτελεί ένα πρόβλημα του κόσμου μας και της κοινωνίας μας.

Με τη λογική αυτή η διαφορά δεν εγγυάται μόνο στο γεγονός συγκεκριμένων και διακριτών παρανομιών ή κατάχρησης αλλά στη προβολή μιας αντιδημοκρατικής εξουσίας, καταπάτησης της ισονομίας και καταστρατήγησης των αξιών, που σταδιακά νομιμοποιήθηκε και αποτέλεσε τον πολιτικό χάρτη και την πολιτική κουλτούρα μιας ολόκληρης χώρας αν όχι ενός ολόκληρου λαού -όπως πάντα στο όνομα της δημοκρατίας.

Στο πλαίσιο όμως της πολιτικής ηθικής δικαιούται κάποιος να αντιδρά και να διαμαρτύρεται γιατί δεν χειραγωγήθηκε σωστά ή επειδή τα πολιτικά του πρότυπα ήταν λάθος?

Αν για παράδειγμα συμφωνούμε με την διατύπωση του Žižek ότι βία είναι η εισβολή κάποιου με εξουσία ή χωρίς εξουσία στο ζωτικό χώρο κάποιου άλλου, η σύγχρονη ελληνική κοινωνική και πολιτική συνείδηση φαίνεται ότι

άφησε όλες τις πόρτες ανοικτές όχι απλά για μια είσοδο αλλά για μια εκθεμελίωση λεηλασία.

Θεωρώ ότι όλοι μπορούμε να συμφωνήσουμε ότι η αφαίρεση των δικαιωμάτων πρόνοιας και κυρίως σε τομείς όπως στην υγεία, στην παιδεία, στην εργασία, στη φροντίδα και τη μέριμνα για όλους τους πολίτες που το έχουν ανάγκη και στην ατομική ελευθερία σε μια σύγχρονη πολιτεία, στην ουσία αποτελεί καταπάτηση των αρχών της δημοκρατίας και του πολιτικού δικαιώματος.

Μελετώντας τις σύγχρονες ερμηνείες του κράτους πρόνοιας θα έπρεπε να φτάσουμε μέχρι τα κείμενα του A. Gramsci, κάτι που η έκταση αυτού του μικρού βιβλίου δεν θα επέτρεπε.

Μελετώντας όμως τα μεταγενέστερα κείμενα διαπιστώνει κανείς εύκολα μια μεγάλη στροφή σε αστικές ερμηνείες για το πως πραγματικά το κράτος αντιλαμβάνεται τη βία και πως αυτή η εγκαθίδρυση των κρατικών και πολιτικών ρυθμίσεων οδηγεί στην αποδοχή σε τέτοιο βαθμό που γίνεται στοιχείο πολιτισμού και συλλογικής ευημερίας.

Τελειώνοντας αν ο J. Midgley, λέγοντας ότι η κοινωνική πολιτική, συναρτά την επίτευξή της με την διαχείριση των κοινωνικών προβλημάτων και την μεγιστοποίηση των κοινωνικών ευκαιριών τότε οι προβλέψεις για άσκηση ισότιμης και ποιοτικής κοινωνικής πολιτικής στη χώρα μας χρειάζεται να διανύσει πολύ δρόμο για να αποτελεί κοινωνική κατάκτηση και κτήμα των πολιτών και της δημοκρατίας.

Εξ άλλου κάτω από μια αυθαίρετη ερμηνεία ίσως η δημοκρατία όσο ποτέ κατά το παρελθόν να είναι μια προσπάθεια γεφύρωσης της δύναμης με την αδυναμία και της εξουσίας με τη μη εξουσία.

## Ευρετήριο όρων

### A

Αδιαφορία, 134  
Ακραίες κοινωνικές και πολιτικές θέσεις, 34  
**Άμεσο & Έμμεσο bullying**, 44  
Αμυντική αμνησία, 27  
Αμυντικός μηχανισμός, 22  
Ανθρώπινα δικαιώματα, 25  
Αντίποινα, 131  
Αξιακό σύστημα, 33  
Απαξίωση, 94, 147  
Απειλή, 24  
Απομόνωση, 107  
Απόρριψη, 146  
Απόσπαση (χρημάτων), 148  
Απόσυρση, 134  
Αρχέτυπο, 115  
Ατομική εξέλιξη, 54  
Αυταρχική προσωπικότητα, 114  
Αυταρχικό περιβάλλον, 130  
Αυτοεκτίμηση, 84, 111  
Αυτορυθμιζόμενη λήθη, 21  
Αυτοσεβασμός, 36

### B

Βανδαλισμός, 140  
Βία σε βάρος γονέων, 136  
Βίαη παρόρμηση, 132  
Βίαη συμπεριφορά, 112  
Βιαιοπραγία, 140  
Βλαπτική συμπεριφορά, 67

### Γ

Γονείς, 53, 128  
Γυμνάσιο, 44

### Δ

Δεξιότητες, 108  
Δημοκρατία, 25, 33  
Δημοτικό Σχολείο, 41  
Δημοφιλείς μαθητές, 103  
Διαδικτυακός εκφοβισμός, 40  
Διαδίκτυο, 75  
Διαζύγιο, 136  
Διαπολιτισμική Ψυχολογία, 105  
Διαταρακτική συμπεριφορά, 74

Διαταραχή διαγωγής, 87

## Ε

Εγωιστική ικανοποίηση, 132  
 Εθνική μειονότητα, 105  
 Εκβιασμός, 141  
 Εκδίκηση, 141  
 Εκμαθημένη συμπεριφορά, 68  
 Εκπαιδευτική κακοποίηση, 50  
 Εκπαιδευτική κουλτούρα, 44  
 Εκπαιδευτική Ψυχολογία, 28  
 Εκπαιδευτικό σύστημα, 29, 55  
 Εκπαιδευτικοί, 28, 29, 124, 128  
 Εκπαιδευτικός εφημερίας, 103  
 Εκφοβιστική συμπεριφορά, 83  
 Ελληνικό σχολείο, 28  
 Εμπειρία, 23  
 Ενδοοικογενειακές συγκρούσεις, 143  
 Ενδοτικά Θύματα, 103  
 Ενήλικες, 57  
 Ενόρμηση, 135  
 Ενοχοποίηση, 146  
 Ένστικτα, 116  
 Ένστικτο, 22  
 Εξευτελισμός, 148  
 Επάγγελμα γονέων, 109  
 Επαναληπτικότητα βίαιης πράξης, 71  
 Επανορθωτική δικαιοσύνη, 99  
 Επιθετική συμπεριφορά, 38  
 Επικοινωνία, 58, 116  
 Ευφυΐα Κοινωνική, 98  
 Εφηβεία, 131  
 Εφηβική ηλικία, 27  
 Έφηβοι, 130

Εφηβος, 75

## Ζ

Ζήλεια, 133

## Η

Η.Π.Α., 29  
 Ηγεσία, 118  
 Ηθικές αρχές, 86  
 Ηλεκτρονική τεχνολογία, 40  
 Ηλεκτρονικό bullying, 41

## Θ

Θεωρίες ψυχολογίας, 114  
 Θυματοποίηση, 40, 103, 105, 127  
 Θύτης, 128

## Ι

Ιδεολογία, 55, 107  
 Ιδεοψυχαναγκασμός, 111

## Κ

Κανονιστικά συστήματα, 32  
 Καταγγελία (στις αρχές), 142  
 Κινητά τηλέφωνα, 148  
 Κίνητρο εξουσίας, 129  
 Κλινική μεθοδολογία, 23  
 Κοινωνικά στερεότυπα, 106  
 Κοινωνικά συμβάντα, 49  
 Κοινωνικές δεξιότητες, 68  
 Κοινωνικές διεργασίες, 113

Κοινωνική αναπαράσταση, 50  
 Κοινωνική απομόνωση, 102  
 Κοινωνική δύναμη, 83  
 Κοινωνική ένταξη, 132  
 Κοινωνική ευφυΐα, 97  
 Κοινωνική και αξιακή θεωρία, 34  
 Κοινωνική μάζα, 115  
 Κοινωνική μόλυνση, 117  
 Κοινωνική σύγχυση, 64  
 Κοινωνική συμμετοχή, 37  
 Κοινωνική ταυτότητα, 128  
 Κοινωνική ωρίμανση, 27  
 Κοινωνικό ασυνείδητο, 115  
 Κοινωνικό μέσο επιβολής, 114  
 Κοινωνικό περιβάλλον, 144  
 Κοινωνικοπολιτισμική βία, 107  
 Κοινωνικός διαμεσολαβητής, 123  
 Κοινωνικός έλεγχος, 135  
 Κοινωνικός λειτουργός, 42  
 Κοινωνικός μηχανισμός, 117  
 Κοινωνικός σεβασμός, 86  
 Κοινωνικός Ψυχολόγος, 25  
 Κοινωνιολογική σκέψη, 33  
 Κοινωνιολογική σχολή της  
     Φραγκφούρτης, 55  
 Κορίτσια, 57  
 Κουλτούρα, 117  
 Κυνισμός, 114  
 Κυρίαρχη νόρμα, 109  
 Κυρίαρχη ομάδα, 119

## Λ

Λεκτική βία, 112

## Μ

Μ.Μ.Ε., 64  
 Μαθησιακές δυσκολίες, 108  
 Μαθητικός πληθυσμός, 118  
 Μανιοκατάθλιψη, 87  
 Μάρτυρας (περιστατικού σχολικής  
     βίας), 127  
 Μάρτυρας -θύμα, 120  
 Ματαίωση, 69  
 Μειωμένο συναίσθημα ατομικής  
     ευθύνης, 118  
 Μηχανισμοί περιορισμού, 67  
 Μηχανισμός άμυνας, 35, 113  
 Μίμηση, 122  
 Μνησικακία, 115

## Ν

Ναρκισσιστική διαταραχή, 96  
 Ναρκωτικά, 141  
 Νοημοσύνη, 25  
 Νομοποιημένη βία, 56

## Ο

Οικογένεια, 71  
 Ορμέμφυτο, 132

## Π

Παγκοσμιοποίηση, 36  
 Παθητικός μάρτυρας, 125  
 Παιδική ηλικία, 21  
 Παιδικός ψυχισμός, 26  
 Παιδικότητα, 21

Πειθαρχία, 42  
 Πείραμα, 127  
 Περιθωριοποίηση, 106  
 Πολιτισμός, 26  
 Πολιτιστικό σύστημα, 132  
 Πολλαπλώς θύματα, 42  
 Προκλητικά θύματα, 110  
 Προσαρμογή (του παιδιού), 53  
 Προσβολή της προσωπικότητας, 146  
 Προσδοκία, 94, 134

## Σ

Σεβασμός, 47  
 Σεξουαλική παρενόχληση, 144  
 Σεξουαλικός προσανατολισμός, 106  
 Στατιστική συνάφεια, 68  
 Στερεότυπα, 145  
 Στοχοποίηση, 74, 127  
 Στρατηγικές συμμαχίες, 103  
 Συμβουλευτική παρέμβαση, 75  
 Συμμαθητής, 50  
 Συναισθηματική βία, 146  
 Συναισθηματική ισορροπία, 75  
 Συναισθηματική μορφολογία  
 θύματος, 58  
 Συναισθηματική τύφλωση, 86  
 Σύστημα κοινωνικών αξιών, 21  
 Σχολείο, 23, 49, 54, 130  
 Σχολική βία, 19  
 Σχολική διαρροή, 103  
 Σχολική επιβράβευση, 108  
 Σχολική κοινότητα, 57  
 Σχολική μονάδα, 71  
 Σχολική τάξη, 71

Σχολικός σύμβουλος, 74

## Τ

Ταινίες βίας, 90  
 Τηλεόραση, 89  
 Τιμωρία, 75  
 Τοπική κοινωνία, 45  
 Τραυματικές εμπειρίες, 74  
 Τυπολογικά κριτήρια, 64  
 Τυπολογικά χαρακτηριστικά, 70  
 Τυπολογικός διαγνωστικός χάρτης,  
 45

## Υ

Υπαρξιακή ψυχολογία, 129  
 Υπερεγώ, 135  
 Υπερκινητικότητα (Δ.Ε.Π.Υ), 108  
 Υποβολή, 116  
 Υποσυνείδητο, 20, 42

## Φ

Φανατισμός, 26  
 Φόβος, 128, 138  
 Φροϋδική θεωρία, 21  
 Φυσικοποίηση βίας, 102

## Χ

Χαμηλή εκπαιδευτική επίδοση, 107  
 Χειραγώγηση, 130



## Ψ

Ψευδοενήλικες συμπεριφορές, 69  
Ψυχαναγκασμός, 26, 110  
Ψυχαναγκαστικός μηχανισμός, 135  
Ψυχανάλυση, 35  
Ψυχαναλυτικές Θεωρίες, 21  
Ψυχαναλυτική διεργασία, 34  
Ψυχιατρική, 29, 133  
Ψυχίατροι, 129  
Ψυχικό άλγος, 22  
Ψυχισμός, 19  
Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, 123

Ψυχολογία, 107  
Ψυχολογία παιδικής ηλικίας, 42  
Ψυχολογικά αίτια, 32  
Ψυχολογικά προβλήματα, 39  
Ψυχολογική ανίχνευση, 142  
Ψυχολογική κακοποίηση, 130  
Ψυχοσυναισθηματικό έλλειμμα, 68  
Ψυχοσύνθεση, 126

## Ω

Ωριμότητα, 75, 132

## Βιβλιογραφία

- [1]Harvard Medical School Health. (2001). Bullies and their victims. Health Letter. Harvard Mental Health Letter.
- [2] Padgett, S., & Notar, C. E. (2013). Antibullying programs for middle/high schools. National Social Science Journal, 40910.
- [3] Pellegrini, A. D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. Educational Psychologist, 37.
- [4] Brown, B., Dolcini, M. & Leventhal, A. (1997). In: Health risks and developmental transitions during adolescence. Schulenberg, John (Ed.); Maggs, Jennifer L. (Ed.); Hurrelmann, Klaus (Ed.); New York, NY, US: Cambridge University Press, 1997.
- [5] Pellegrini, A. D., Long, D., Solberg, D., Roseth, C., DuPuis, D., Bohn, C., & Hickey, M. (2010). Bullying and social status during school transitions. In S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Eds.), Handbook of Bullying in Schools: An International Perspective . New York: Routledge.
- [6] Mouttapa, M., Valente, T., Gallaher, P., Rohrbach, I. A., & Unger, J. B. (2004). Victimization. Adolescence, 39.
- [7]Boulton, M. J. Smith, P. K., & Cowie, H. (2010).Short-term longitude in a relationships between children's peer victimization/bullying experiences and self-perception. School Psychology International.

- [8] Cowie, H. (2010). Peer support as an intervention to counteract school bullying: Listen to the children. *Children & Society*.
- [9] Cowie, H. (1998). Perspectives of teachers and pupils on the experience of peer support against bullying. *Educational Research and Evaluation*.
- [10] Cowie, H. (2009). Peer support challenges school bullying, In *Promoting emotional education: engaging children and young people with social, emotional and behavioural difficulties*. Cefai, C., Cooper, (ed). London, England: Jessica Kingsley Publishers.
- [11] Cowie, H., & Hutson, N. (2005). Peer support: a strategy to help bystanders challenge school bullying. *Pastoral Care on Education*.
- [12] Cheng, Y-Y., Chen, L-M., Ho, H-C., & Cheng, C-L. (2011). Definitions of School Bullying in Taiwan: A Comparison of Multiple Perspectives. *School Psychology International*.
- [13] Notar, C. E., & Padgett, S. (2013). From victim to bully. *National Social Science Journal*.
- [14] Heinrichs, R. R. (2003). A whole-school approach to bullying: Special considerations for children with exceptionalities. *Intervention in School and Clinic*.
- [15] Obermann, M-L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*.
- [16] Jeffrey, R. (2004). *Bullying Bystanders*. Prevention Researcher.
- [17] Thornberg, R., & Knutsen, S. (2011). Teenagers' explanations of bullying. *Child & Youth Care Forum*.
- [18] Espelage, D., Green H. D., & Wasserman, S. (2007). Statistical analysis of friendship patterns and bullying behaviors among youth. *New Directions for Child & Adolescent Development*.

- [19] Karna, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: Bystanders' behavior moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*.
- [20] Catanzaro, M. F. (2011). Indirect aggression, bullying and female teen victimization: A literature review. *Pastoral Care in Education*.
- [21] Siegel, N. M. (2009). Kids helping kids: The influence of situational factors on peer intervention in middle school bullying. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*.
- [22] Blank, L., Baxter, S., Goyder, E., Naylor, P. B., Guillaume, L., Wilkinson, A., Hummel, S., & Chilcott, J. (2010). Promoting well-being by changing behaviour: A systematic review and narrative synthesis of the effectiveness of whole secondary school behavioural interventions. *Mental Health Review Journal*.
- [23] CQ Researcher. (2005). Bullying: Are schools doing enough to stop the problem. *The CQ Researcher*, 15(4), 103-123.
- [24] Coloroso, B. (2005). A bully's bystanders are never innocent. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*, 70(8).
- [25] Rodkin, P. C. (2011). Bullying and the power of peers. *Educational Leadership*, 69(1), 11-16.
- [26] Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystanders responses to school bullying: A cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*.
- [27] Dixon, R., Smith, P., & Jenks, C. (2004). Managing bullying and managing differences: A case study of one secondary school. *Journal of School Violence*.
- [28] Andreou, E., Vlachou, A., & Didaskalou, E. (2005). The roles of self-efficacy, peer interventions and attitudes in bully-victim incidents. *School Psychology*.
- [29] Davis, S., & Nixon, C. (2011). How can peers help? *Educational Leadership*, 69(1), 18-23.

- [30] Frey, K. S., Hirschstein, M. K., Edstrom, L. V., & Snell, J. L. (2009). Observed reductions in school bullying, nonbullying aggression, and destructive bystander behavior: A longitudinal Evaluation. *Journal of Education Psychology*.
- [31] Correia I., Alves H; De Almeida, A. T.; & Garcia D. (2010). Norms regarding secondary victimization of bullying victims: Do they differ according to the victim's categorization.. *Scandinavian Journal of Psychology*.
- [32] Low, S., Frey, K. S., & Brockman, C. J. (2010). Gossip on the playground: Changes associated with universal intervention, retaliation beliefs, and supportive friends. *School Psychology Review*.
- [33] Sutherland, A. E. (2011), The roles of school climate and peers in bullying. Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering, Dissertation.
- [34] Howard, A. M. (2010). Socio-cultural, situational, and individual differences among peer bystanders of bullying: Who will help the victim? Dissertation Abstracts International.
- [35] Aboud, F. E., & Joong, A. (2008). Intergroup name-calling and conditions for creating assertive bystanders. In *Intergroup attitudes and relations in childhood through adulthood*, Kevy, S. R. & Killen, M. pp. 249-260. N. Y.: N. Y. Oxford University Press.
- [36] Pellegrini, A. D., Long, & Jeffrey, D. (2004). Part of the solution and part of the problem: The Roles of Peers in bullying, dominance and victimization during the transition from primary school through secondary school. In: *Bullying in American Schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Espelage, Dorothy L. (Ed.); Swearer, Susan M. (Ed.); Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- [37] Rock, P. F., & Baird, J. A. (2012). Tell the teacher or tell the bully off: Children's strategy production for bystanders to bullying. *Social Development*, 21(2), 414-424.

- [38] Stevens, V., Bourdeaudhuij, Ilse de, & Oost, Paulette van (2000). Bullying in Flemish schools: an evaluation of anti-bullying intervention in primary and secondary schools. *British Journal of Educational Psychology*.
- [39] Barchia, K., & Bussey, K, (2011). Predictors of student defenders of peer aggression victims: Empathy and social cognitive factors. *International Journal of Behavioral Development*.
- [40] Yibing L., Doyle L. A., Kalvin, C., Jianjun L., & Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*.
- [41] Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009) Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*.
- [42] Dunn, S. T. M. (2010). Upstanders: Student experiences of intervening to stop bullying. Dissertation abstracts international section A: Humanities and Social Sciences.
- [43] Hazler, R. J., & Carney, J. V. (2006). Critical characteristics of effective bullying prevention programs. *Handbook of school violence and school safety: From research to practice*. Jimerson, S. R. & Furlong, M. (ed). pp. 275-291. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates Publishers, xxiv.
- [44] Lodge, J., & Frydenberg, E. (2005). Toward promoting peaceful schools. *Theory Into Practice*.
- [45] Coloroso, B. (2011). Bully, bullied, bystander ... and beyond: Help Students choose a new role. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review*.
- [46] Lusted, M. A. (2010). *Peers Helping Peers*.
- [47] Murray, B. J. (2004). Peer harassment at school: A comparison of teachers' and students' perceptions of help seeking behavior in relation to type and severity of

harassment. Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences.

[48] Davis, S., & Davis, J. (2007). Empowering bystanders in bullying prevention, Grades K-8. Champaign, IL, US: Research Press.

[49] Wiens, B. A., & Dempsey, A. (2009). Bystander involvement in peer victimization: The value of looking beyond aggressors and victims. *Journal of School Violence*.

[50] Housekamp, B. M., Graham-Howard, M., Ashby, B., & Fok-Trela, A. (2011). Treatment of adolescent victims of violence. *The psychology of teen violence and victimization, Vols 1 and 2: From bullying to cyberstalking to assault and sexual violation; Prevention strategies for families and schools*.

[51] Vannini, N., Enz, S., Sapouna, M., Wolke, D., Watson, S., Woods, S., Dautenhahn, K., Hall, L., Paiva, A., Andre, E. & Schneider, W. (2011). FearNot!: A computer-based anti-bullying-programme designed to foster peer intervention. *European Journal of Psychology of Education*.

[52] Salmivalli, C., & Poskiparta, E. (2012). Making bullying prevention a priority in Finnish schools: The KiVa antibullying program. *New Directions for Youth Development*.

[53] Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli C; (2011). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*.

[54] Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*.

[55] Bowman, R. P., Johnson, J. L., Paget, M., & Thomas-Williams, M. (1998). *Aggressive and violent students*. Chapin, SC: Youthlight, Inc.

[56] Dubin, N. (2007). *Asperger syndrome and bullying: Strategies and solutions*. Jessica Kingsley Publishers.

- [57] Eder, D. (1993). "Go get ya a French!": Romantic and sexual teasing among adolescent girls. In D. Tannen (Ed.), *Gender and conversational interaction* (pp. 17 - 31). New York: Oxford University Press.
- [58] Eisenberg, A. R. (1986). Teasing: Verbal play in two homes. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 182 - 198). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [59] Elias, M. J. & Zins, J. E. (Eds.). (2003). *Bullying, peer harassment, and victimization in the schools*. Binghamton, New York: Haworth Press.
- [60] Endresen, I. M., & Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationship to bullying. In A. C. Bohart & C. Arthur, & Stipek, D. J. (Eds.). (2001), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, and society* (pp. 147-165). Washington, D.C.: American Psychological Association.
- [61] Eron, L. D., Husemann, L.R., Dubow, E., Romanoff, R., & Yarmel, P.W. (1987). Aggression and its correlates over 22 years. In D.H. Crowell, I.M. Evans, & C.R. O'Donnell (Eds.), *Childhood aggression and violence: Sources of influence, prevention and control* (pp. 249-262). New York: Plenum.
- [62] Espelage, D. L., Mebane, S., Swearer, S. M., & Turner, R.(2003). Gender differences in bullying: Moving beyond mean level differences. In D. L. Espelage & S. M. Swearer (Eds.), *Bullying in American schools: A social ecological perspective on prevention and intervention*. Lawrence Erlbaum Associates.
- [63] Espelage, D. L., & Swearer, S. M. (2003). *Bullying in American schools: A social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- [64] Eth, S., & Pynoos, R. (Eds.). (1985). *Post-traumatic stress disorder in children*. Washington, DC: American Psychiatric Press.



- [65] Geffner, R. A., Loring, M. T., & C. Young (Eds.). (2002). *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions*. Binghamton, New York: The Haworth Press.
- [66] Gerler, E. R. (Ed.). (2004). *Handbook of school violence*. Binghamton, New York: Haworth Press.
- [67] Goldstein, A. P. (2002). *The psychology of group aggression*. New York: John Wiley & Sons.
- [68] Horne, A. M. & Sayger, T. V. (1990). *Treating conduct and oppositional defiant disorders in children*. New York: Pergamon.
- [69] Howell, R. (1973). *Teasing relationships* (Addison-Wesley Module in Anthropology, No. 46). Reading, MA: Addison Wesley.
- [70] Jeffrey, L. R., DeMond, M., & Linn, M. (2001). Middle school bullying as a context for the development of passive observers to the victimization of others. In R. A. Geffner, M. T. Loring, & [71] C. Young (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (pp. 143-156). Binghamton, New York: The Haworth Press.
- [72] Kowalski, R. M. (1997). Aversive interpersonal behaviors: On being annoying, thoughtless, and mean. In R. M. Kowalski (Ed.), *Behaving badly: Aversive behaviors in interpersonal relationships* (pp. 3-26). Washington, D.C. American Psychological Association.
- [73] Lewis, J. A. & Lewis, M. D. (1983). *Community counseling: A human services approach* (2nd ed.). New York: John Wiley & Sons.
- [74] Olweus, D. (1973). Personality and aggression. In J. K. Cole & D. D. Jensen (Eds.), *Nebraska Symposium on Motivation 1972*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- [75] Olweus, D. (1989). Prevalence and incidence in the study of antisocial behavior: Definitions and measurement. In M. Klein (Ed.), *Cross-national research in self-reported crime and delinquency*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- [76] Pellegrini, A. D. (2001). The roles of dominance and bullying in the development of early heterosexual relationships. In R. A. Geffner, M. T. Loring, & C. Young (Eds.),

Bullying behavior: Current issues, research, and interventions (pp. 63-73). Binghamton, New York: The Haworth Press.

[77] Pfeffer, C. R. (1986). *The suicidal child*. New York, New York: Guilford Press.

[78] Prothrow-Stith, Spivak, H. R. (2005). *Sugar & spice and no longer nice: How we can stop girls' violence*. San Francisco: Jossey-Bass.

[79] Putallaz, M. & Bierman, K. L. (Eds.). (2004). *Aggression, antisocial behavior, and violence among girls: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.

[80] Pynoos, R. S. & Eth, S. (1985a). Children traumatized by witnessing acts of personal violence: Homicide, rape, or suicide behavior. In S. Eth & R.S. Pynoos (Eds.), *Post-traumatic stress disorder in children*. Washington, D.C.: American Psychiatric Press.

[81] Pynoos, R. S. & Eth, S. (1985b). Developmental perspectives on psychic trauma. In C.R.

[82] Figley (Ed.), *Trauma and its wake*. New York: Brunner/Mazel.

[83] Rigby, K. (2002). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.

[84] Ross, D. M. (1996). *Childhood bullying and teasing: What school personnel, other professionals, and parents can do*. Alexandria, Va.: American Counseling Association.

[85] Sanchez, E.; Robertson, T. R., Lewis, C. M., Rosenbluth, B., Bohman, T., & Casey, D. M. (2001). Preventing bullying and sexual harassment in elementary schools: The expect respect model. In R. A. Geffner, M. T. Loring, & C. Young (Eds.), *Bullying behavior: Current issues, research, and interventions* (pp. 157-180). Binghamton, New York: The Haworth Press.

[86] Schieffelin, B. B. (1986). Teasing and shaming in Kaluli children's interactions. In B. B. Schieffelin & E. Ochs (Eds.), *Language socialization across cultures* (pp. 165 - 181). Cambridge, England: Cambridge University Press.

[87] Set straight on bullies: Guidebook for Adults, Youths, and Service Providers. National School Safety Center. Westlake Village, CA.

[88] Straus, M. (1994). Violence in the Lives of Adolescents. New York: Norton.

[89] Underwood, M. K. (2003). Social aggression among girls. New York: Guilford Press.

## Συνοπτικό βιογραφικό συγγραφέα

Ο Μιχάλης Τσάκαλος είναι διδάκτορας Διαπολιτισμικής Ψυχολογίας και Παιδαγωγικών Επιστημών της Φιλοσοφικής σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σπούδασε σε μεταπτυχιακό επίπεδο Επιστήμες της Αγωγής, Ειδική Παιδαγωγική, Κοινωνικές Επιστήμες και Συμβουλευτική Ψυχολογία.

Έχει διδάξει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών, στο Πάντειο Πανεπιστήμιο, στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Κρήτης, σε Περιφερειακά Κέντρα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, σε Σχολές Γονέων, σε Προγράμματα επιμόρφωσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σε Συλλόγους Εκπαιδευτικών και στον Ο.Ε.Π.Ε.Κ.

Το επιστημονικό του έργο είναι εστιασμένο στην Εκπαίδευση, την Πολιτισμική Ψυχολογία, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και την Ειδική Αγωγή.

Έχει γράψει τη μελέτη «Υπαρξισμός και συμβουλευτική θεωρία» που κυκλοφόρησε το 2005, από τις εκδόσεις Γρηγόρη, το έργο «Η σύγχρονη ελληνική μετανάστευση μεταξύ θεωρίας και εμπειρίας» που κυκλοφορεί από τις εκδόσεις «Αιγιάς» και το δοκίμιο «Διαπολιτισμός και συμβουλευτική στην Εκπαίδευση» από τις εκδόσεις Άλλωστε..

Έχει παρουσιάσει άρθρα, εισηγήσεις και μελέτες σε επιστημονικά περιοδικά και πρακτικά διεθνών συνεδρίων.

Σήμερα είναι Σχολικός Σύμβουλος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο νομό Λέσβου.

*Το βιβλίο*  
ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΙ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ  
(Επιστημονική και εμπειρική προσέγγιση)  
του *Μιχάλη Τσάκαλου*©  
που εκδόθηκε από την Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαί-  
δευσης Βορείου Αιγαίου.

*εκτυπώθηκε*  
στον Εκδοτικό Οίκο

**ΛΕΞΙΤΥΠΟΝ**  
κδόσεις

Εκδόσεις Λεξίτυπον  
Εμμ. Μπενάκη 36, Αθήνα  
106 78,  
210 3832117  
[www.lexitipon.gr](http://www.lexitipon.gr)

