

## **Σχολικός εκφοβισμός: Επίδειξη δύναμης ή αδυναμίας; Μια προσέγγιση υπό το φιλοσοφικό πρίσμα της Hannah Arendt**

*Βασίλειος Δημόπουλος*

School bullying is referred to a morbid as well as a complex issue that surpasses by far the character of a simple conflict or clash between the students. In particular, it concerns a phenomenon that its peculiarity consists in its intense, continuous multilateral as well as unprovoked use of violence against children who have difficulty in protecting themselves. In other words, it is based on a kind of disbalance between the victim and the victimizer which entraps the first in a condition of pressure, fear and isolation. In this context the question that emerges is if this very violence derived from the power of victimizer or on the contrary it constitutes an indication of his weakness. Trying to find an answer we will use as a means the interpretation of Hannah Arendt who differentiates the power from the violence supporting that the first arises from the human coexistence while the second uses as a starting point the individual who antagonizes the majority of people.

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα νοσηρό, πολυσύνθετο όσο και παλαιό φαινόμενο που ανακύπτει στα πλαίσια του εκπαιδευτικού βίου των παιδιών, του οποίου η συστηματική μελέτη ξεκίνησε τη δεκαετία του 1970 από τον σκανδιναβό καθηγητή Dan Olweus. Πιο συγκεκριμένα σχετίζεται μ' ένα πρόβλημα που αποτυπώνεται επιστημονικά μέσα από τον όρο school bullying ο οποίος αποτελεί παράγωγο του bully· δηλ του «νταή». Με άλλα λόγια περιστρέφεται γύρω από έναν τύπο ο οποίος στο πεδίο της αγγλικής γλώσσας (Rigby, 2008a) ήταν αρχικά συνώνυμος του δυναμικού άνδρα που θαύμαζαν όλοι οι υπόλοιποι για να ξεπέσει στη συνέχεια συμβολίζοντας τον υπερόπτη και δειλό ψευτοπαλικάρα που στερείτο παντός είδους σεβασμού. Και στα πλαίσια της διττής αυτής προσέγγισης – η οποία απεικονίζει (Rigby, 2008a) εν πολλοίς την αμφιθυμία μας απέναντι σε όσους εκφοβίζουν – τα συγκεκριμένα άτομα αναδεικνύονται σε πρωταγωνιστές μιας κατάστασης που υπερβαίνει κατά πολύ τον χαρακτήρα της απλής

διαμάχης ή σύγκρουσης μεταξύ των μαθητών. Και τούτο διότι – σε αντίθεση με τις τελευταίες – ο σχολικός εκφοβισμός αφορά (Lee, 2006· Olweus, 1993· Farrington, 1993· Tattum & Tattum, 1992· Rigby, 1996) επιγραμματικά την διαρκή, έντονη, πολύπλευρη, συστηματική, προμελετημένη, μονομερή όσο και απρόκλητη χρήση βίας εναντίον παιδιών τα οποία δυσκολεύονται να υπερασπιστούν τον εαυτό τους. Εδράζεται με άλλα λόγια σε ένα είδος ανισορροπίας δύναμης μεταξύ του θύματος και του θύτη που εγκλωβίζει το πρώτο σε μια κατάσταση άγχους, φόβου και απομόνωσης η οποία οδηγεί συχνότατα στη σχολική άρνηση καθώς και σε μια πληθώρα συναισθηματικών δυσκολιών. Συνιστά δηλ μια μορφή ωμής καταδυνάστευσης όπου αυτός που την ασκεί στερείται παντός είδους τύψεων ή ηθικών αναστολών καθότι ο απώτερος σκοπός του δεν σχετίζεται με την επίλυση των – όποιων – διαφορών αλλά με την απόκτηση του απόλυτου ελέγχου έναντι του ασθενέστερου.

Μπορεί όμως άραγε να θεωρηθεί ο κατακλυσμός αυτός της βίας ως απόρροια της δύναμης (Δημητράκου, 1933: 1400· Liddell & Scott, 2007: 248) του θύτη ή μήπως αντίθετα αποτελεί ενδεικτικό της αδυναμίας του; Στην προσπάθειά μας να εμβαθύνουμε στο ανωτέρω ερώτημα θα χρησιμοποιήσουμε ως όχημα την φιλοσοφική οπτική της Hannah Arendt η οποία διαφοροποιεί τη δύναμη από τη βία υποστηρίζοντας (Arendt, 2000: 118) μάλιστα ότι η απόλυτη επικράτηση της μιας σηματοδοτεί την απουσία της άλλης και το αντίστροφο. Και αυτό γιατί η δύναμη έχει ανάγκη την ύπαρξη «μεγάλων αριθμών» (Arendt, 2000: 101) ή αλλιώς προϋποθέτει την «πολλότητα» (Arendt, 1986: 275) των ανθρώπων. Τούτο σημαίνει ότι αναδύεται στα πλαίσια μιας πολιτείας όπου τα μέλη της «συμβιώνουν» (Arendt, 1986: 274), «συνευρίσκονται» (Arendt, 2000: 113) και «συνέρχονται» (Arendt, 1986: 332) από κοινού σε βαθμό που να «συνομιλούν και να συμπράττουν» (Arendt, 1986: 277) κατά έναν απόλυτα «συντονισμένο» (Arendt, 1986: 332) τρόπο. Έναν τρόπο δηλ όπου η ομιλία με την πράξη αποδεικνύονται αδιαχώριστες: «όπου τα λόγια δεν είναι κενά και τα έργα δεν είναι βάνουσα, όπου τα λόγια δεν χρησιμεύουν για να καλύπτονται προθέσεις αλλά για να αποκαλύπτονται πραγματικότητες, και τα έργα δεν χρησιμεύουν για να παραβιάζουν και να καταστρέφουν, αλλά για να αποκαθιστούν σχέσεις και να δημιουργούν νέες πραγματικότητες» (Arendt, 1986: 273). Πραγματικότητες οι οποίες ανακύπτουν μέσα από τη δυναμική της πειθούς που με τη σειρά της κορυφώνεται με δραματικό τρόπο στο παράδειγμα των αρχαίων Αθηναίων όπου οι καταδικασθέντες σε θάνατο εκτελούνταν πίνοντας το κώνειο. Με άλλα λόγια επιείχοντο να

αυτοκτονήσουν προκειμένου (Arendt, 2006: 19) να διασώσουν την αξιοπρέπεια του πολίτη ο οποίος, ως τέτοιος, καθίστατο αδιανόητο ν' αποτελέσει αντικείμενο βιαιοπραγίας. Και τούτο διότι η προσφυγή στη βία αποτελεί ένα ενέργημα που καταστρέφει (Arendt, 2000: 118) τη δύναμη της συλλογικότητας καθότι εκπορεύεται πάντα (Arendt, 2000: 101 – 102, 114) από τον έναν ή τους ολίγους όταν δρουν ανταγωνιστικά προς τους πολλούς. Με άλλα λόγια δεν εξαρτάται από «αριθμούς ή γνώμες» (Arendt, 2000: 114) αλλά από εργαλεία και τεχνήματα τα οποία αυξάνουν και πολλαπλασιάζουν τη σωματική ρώμη του ατόμου σε βαθμό που να την καθιστούν απόλυτη αφού: «από την κانه ενός όπλου βγαίνει η πιο αποτελεσματική διαταγή, με αποτέλεσμα την πιο άμεση και τέλεια υποταγή» (Arendt, 2000: 114).

Αν όμως πράγματι υιοθετήσουμε το ερμηνευτικό αυτό σχήμα μεταξύ της βίας και της δύναμης – το οποίο κατ' αντιστοιχία υποδηλώνει αφενός την κατάλυση και αφετέρου τη συγκρότηση της κοινωνίας των πολιτών – τότε κατά ποίον τρόπο άραγε μπορούμε να ερμηνεύσουμε της εκρηκτικές διαστάσεις που έχει λάβει ο σχολικός εκφοβισμός στις μέρες μας; Η ραγδαία αύξηση του νοσηρού αυτού φαινομένου αποτελεί – κατά τη γνώμη μας – απόρροια μιας εποχής που για να την κατανοήσουμε θα πρέπει να ανατρέξουμε στις απαρχές της μεταπολεμικής Ευρώπης. Μια Ευρώπη που σφυρηλατήθηκε στον άκμονα των ασύλληπτων καταστροφών, των γενοκτονιών και της κτηνώδους κατοχής κατά τρόπο ώστε να αποκοπεί από το οπτιμιστικό άρμα του Διαφωτισμού και να συνειδητοποιήσει με τρόπο πως (Judt, 2012: 224) όσο πιο ονειροπόλα ήταν η απάντηση που αναζητούσε τόσο πιο τρομακτικές αποδεικνύονταν οι συνέπειες που τη συνόδευαν. Συνέπειες που με τη σειρά τους εξανάγκασαν τον άνθρωπο του πρώτου μισού του 20<sup>ου</sup> αιώνα να καταλάβει πως αν έμοιαζε ο κόσμος του με κάτι, αυτό δεν ήταν ο παράδεισος που προσδοκούσε αλλά η κόλαση που απευχόταν. Και από την πυρά της κόλασης αυτής ο μεταπολεμικός κόσμος επιχείρησε να ανασυστήσει τις δημοκρατίες του στη βάση όχι πλέον της αισιοδοξίας αλλά του φόβου, έτσι που αντί να θριαμβολογεί πάνω από το πτώμα του φασισμού αναζήτησε τους τρόπους που θα καθιστούσαν αδύνατη τη νεκρανάστασή του στο μέλλον. Και για να το επιτύχει αυτό επέλεξε ένα μείγμα πολιτικής που στο όνομα της αδήριτης ανάγκης για ασφάλεια οι έντρομοι από τον πόλεμο άνθρωποι εμφανίζονταν διατεθειμένοι να θυσιάσουν τις ατομικές τους ορέξεις προκειμένου να συνυπάρξουν υπό την προστατευτική σκέπη μιας συλλογικότητας – ή

αλλιώς μιας «δύναμης» - την οποία όχι μόνο θα εγγυόταν αλλά και θα συνέδραμε ο αναβαθμισμένος ρόλος του κράτους.

Όμως με την πάροδο του χρόνου η ανωτέρω επιλογή άρχισε σταδιακά να χάνει την αίγλη της κατά τρόπο ώστε ν' αποτελέσει τελικά αντικείμενο διαμάχης μεταξύ των γενεών. Και τούτο διότι αυτό που για τους παλαιότερους φάνταζε ως το μοναδικό αντίδοτο στη μάστιγα του πολέμου, για τους νεότερους – που στερούνταν αντίστοιχων βιωμάτων – είχε καταστήσει μια αυτονόητη όσο και θλιβερή καθημερινότητα η οποία επιπλέον περιόριζε τις δυνατότητες αυτοέκφρασης και ελευθερίας του ατόμου. Ενός ατόμου του οποίου τα δικαιώματα αποτέλεσαν σημείο αναφοράς για την επαναστατική ρητορική της δεκαετίας του 1960 σε βαθμό που προμήνυε την οριστική ρήξη με το παρελθόν. Και τούτο διότι ο άνθρωπος πλέον δεν αντλούσε το κανονιστικό του λεξιλόγιο από την κοινωνία, την τάξη ή την κοινότητα – έτσι που το συλλογικό και το ατομικό «καλό» να συνιστούν εξ ορισμού ταυτοσημία – αλλά από συνθήματα του στυλ «το προσωπικό είναι πολιτικό» από την μεγιστοποίηση δηλ της ιδιωτικής – και ιδιωτικά μετρούμενης – επιθυμίας και ελευθερίας. Μια ελευθερία από την οποία – όταν πλέον απώλεσε την επαναστατική της δυναμική, τον αυθορμητισμό, τη γοητεία της αντιρρητικότητας και τον νεανικό πόθο να καλυτερέψει τον κόσμο – απέμεινε ένα καθαρό και ανελέητο «εγώ» που κυριάρχησε από τη δεκαετία του 1980 και εντεύθεν. Ένας ιδιοτελής και – σχεδόν – αυτιστικός άνθρωπος που επέλεξε τελικά να πορευτεί κατά μόνας ή αλλιώς να σώσει το τομάρι του. Για να πετύχει όμως κάτι τέτοιο θα έπρεπε να επικαλύψει με ένα λούστρο δικαίωσης τις πραγματικές του προθέσεις έτσι που ν' αποκτήσει μια λάμψη αναγκαιότητας η αποσκίρτηση – ή ακριβέστερα η λιποψυχία – του «εγώ» έναντι του «άλλου». Και για τον σκοπό αυτόν επέλεξε να επανακαθορίσει το πρώτο και να κατασκευαστεί το δεύτερο. Έτσι, το εξαρτημένο και σεβαστικό υποκείμενο του προμοντέρνου κόσμου, το αλλοτινό μέλος της κοινωνίας των πολιτών μετονομάσθη (Judt, 2012: 215) στις μέρες μας σε αδέσμευτο εαυτό, αυτοτελές πρόσωπο και απρόσδετο άτομο· ένα μονήρες δηλ ον που δεν χρωστάει τίποτε και σε κανέναν. Και στα πλαίσια της μετονομασίας – ή ακριβέστερα της μετάλλαξης – αυτής το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού άρχισε να στοιχειώνει τις ζωές όλων και περισσότερων παιδιών. Και τούτο διότι είχε πλέον διασφαλίσει ένα υπαρκτικό πλαίσιο που νομιμοποιούσε την υπεροχή του ατόμου έναντι του συνόλου ή αλλιώς της βίας απέναντι στη δύναμη. Μια νομιμοποίηση που με τη σειρά της μεγέθυνε σε δραματικό βαθμό τα γνωρίσματα των

εμπλεκόμενων μερών κατά τρόπο ώστε οι θύτες να φαντάζουν ιδιαίτερα αποθρασυμένοι και αδίστακτοι, τα θύματα πιο αποδυναμωμένα και ανυπεράσπιστα, ενώ οι υπόλοιποι παρευρισκόμενοι να υποδύονται όλο και περισσότερο τους αμέτοχους και άτολμους παρατηρητές. Ειδικότερα οι τελευταίοι, ενώ θα μπορούσαν να συνδράμουν καθοριστικά στην αντιμετώπιση της βίας και του φόβου, επιλέγουν (Clarkson, 1996) στην πλειοψηφία τους να παραμένουν ανενεργοί δηλώνοντας: φοβισμένοι, αναρμόδιοι, ασήμαντοι, ευπειθείς στις εντολές του δράστη, απρόθυμοι να ξαναζήσουν τραυματικές εμπειρίες του παρελθόντος, πεπεισμένοι για την υπαιτιότητα του θύματος κ.ο.κ. Με άλλα λόγια υιοθετούν έναν κώδικα συμπεριφοράς που αρμόζει στους ανάδελφους καιρούς μας. Έναν κώδικα δηλ που τους εμφανίζει διατεθειμένους να συμβιβαστούν με την προβληματική του πόνου στον βαθμό που θ' αποφύγουν να την υποστούν. Στον βαθμό δηλ που θα τους επιτραπεί να την μετατρέψουν από καθολικό σε εξατομικευμένο δράμα το οποίο δεν αφορά τους ίδιους αλλά κάποιους ασήμαντους και απρόσωπους «άλλους».

Αντίθετα οι λιγιστές περιπτώσεις όπου τα θύματα τυγχάνουν υποστήριξης και αρωγής αποτελούν απόρροια (Rigby, 2008b) της ενσυναίσθησης των αυτοπτών μαρτύρων· της ικανότητάς (Χουντουμάδη & Πατεράκη, 1997: 144) τους δηλ να κατανοούν και να μοιράζονται τις συγκινήσεις, τις σκέψεις και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων συνανθρώπων. Πρόκειται για μια ικανότητα που σε μεγάλο βαθμό καλλιεργείται και αναπτύσσεται (Rigby, 2008b) με την κατάλληλη εκπαίδευση και για τον λόγο αυτόν το σχολείο διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στην απόκτησή της. Όμως, παρά την αδιαμφισβήτητη συμβολή της στην καταπολέμηση της βίας και της επιβολής, η παιδαγωγική διαδικασία εμπεριέχει μέσα της και ορισμένα στοιχεία που την συνδέουν εγγενώς με τα νοσηρά αυτά φαινόμενα. Κι αν ένας τέτοιος ισχυρισμός ηχεί παράξενα για τους περισσότερους συμβαίνει γιατί συνηθίσαμε να συνδέουμε τη βία με τα ζώδια πάθη με αποτέλεσμα να την αντιμετωπίζουμε καταφεύγοντας στον ορθολογισμό. Ανάγοντας ωστόσο τον ορθό Λόγο σε υπέρτατη αρχή θα πρέπει να αναλογιστούμε ταυτόχρονα ότι του αναγνωρίζουμε το δικαίωμα να άρχει· δηλ να δεσπάζει, να κυριαρχεί και να ηγεμονεύει. Η εξουσιαστική αυτή συνιστώσα καθίσταται προφανής και στη γραπτή διάσταση του λόγου την οποία επιβεβαιώνει ετυμολογικά η κοινή προέλευση (Steiner, 2008: 13) των λέξεων *author*, *auteur*, *autor* (συγγραφέας/δημιουργός) από την λατινική *auctoritas* που σημαίνει αυθεντία και κύρος· δηλ απόλυτη και αδιαμφισβήτητη εξουσία και ισχύ.

Και τούτο διότι κάθε γραπτό κείμενο προσομοιάζει με μια κιβωτό μηνυμάτων που αποζητούν απεγνωσμένα κάποιον παραλήπτη· ένας παρατεταμένος μονόλογος χωρίς αντίλογο που επιχειρεί να γοητεύσει, να πείσει και τελικά να κυριεύσει τον αναγνώστη. Η επιβλητική αυτή παράμετρος ενυπάρχει αυτούσια και στο μεθοδολογικό οπλοστάσιο της παιδαγωγικής η οποία αφορά επιγραμματικά μια πολύπλευρη όσο και εξαιρετικά σημαντική διαδικασία καθοδήγησης του παιδιού που στα βασικά της σημεία παραμένει υποχρεωτική και αδιαπραγμάτευτη. Μια διαδικασία δηλ που συνδιαλέγεται ως προς την μορφή αλλά όχι και την ουσία της κατά τρόπο ώστε όταν εξαντλεί τη δύναμη της πειθούς να καταφεύγει, ως ύστατο μέσο, στην ισχύ του καταναγκασμού, της επίπληξης και της τιμωρίας.

Όμως εκτός των παραπάνω – που εν πολλοίς μπορούν να εκληφθούν ως το αντίτιμο για τα οφέλη του Λόγου - υπάρχει κι ένας επιπρόσθετος – όσο και πιο επικίνδυνος – παράγοντας που συνδουλίζει τη βία ο οποίος τη φορά αυτή ανακύπτει από την στοχοθεσία του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Μια στοχοθεσία που – κατά βάση – εμμένει σε δεξιότητες οι οποίες ωθούν τους μαθητές να περιγράφουν, να αφηγούνται, να συμπεραίνουν, να επεξεργάζονται, να πληροφορούνται, να σχολιάζουν, να πείθουν, να δίνουν και να λαμβάνουν οδηγίες· να ενσαρκώνουν δηλ την χρησιμοθηρική διάσταση της ζωής από την οποία προέκυψε το εγωπαθές υποκείμενο των τελευταίων δεκαετιών. Και τούτο διότι διαβιώνοντας σε μια κοινωνία περιορισμένης αλληλεπίδρασης – άρα και συνευθύνης – μεταξύ ιδιωτεύοντων ατόμων μάθαμε να ορίζουμε το μέτρο του καθενός με γνώμονα την ψυχρή γλώσσα των αριθμών· τη μεγιστοποίηση δηλ του προσωπικού οφέλους με τη μικρότερη δυνατή αναφορά σε εξωγενή κριτήρια όπως ο αλτρουισμός, η αυταπάρνηση και η θυσία στον βωμό του συλλογικού οράματος. Κριτήρια τα οποία όσο δεν επαναφέρουμε στο παιδαγωγικό προσκήνιο τόσο θα υποθάλλουμε αυτό που υποτίθεται ότι αντιμαχόμαστε· δηλ τη βία και τον σχολικό εκφοβισμό. Για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει να επανασημασιολογήσουμε το σχολικό μας σύστημα στη βάση των εννοιών εκείνων που το νοηματοδοτούν και το καθορίζουν· δηλ της εκπαίδευσης, της αγωγής και της παιδείας. Αναλυτικότερα η πρώτη παραπέμπει σ' ένα σύνολο συστηματικής κι επιλεγμένης γνώσης το οποίο κατατείνει στην ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Δεξιότητες που με τη σειρά τους επιχειρούν να άρουν τη βιολογική ελλειπτικότητα του ανθρώπου κατά τρόπο ώστε να μετατρέψουν (Δημόπουλος, 2012: 110 – 116) το ανοίκειο περιβάλλον σε έναν οικείο, χρηστικό και βιώσιμο κόσμο. Η δεξιοτεχνική αυτή απεικόνιση του κόσμου αποκτά νόημα και σκοπό στα

πλαίσια της επίδρασης (Δημόπουλος, 2012: 54-55) – ή αλλιώς της αγωγής – που ασκούν πάνω μας μια σειρά πανίσχυρα αξιακά πρότυπα απ’ όπου αντλούμε υπαρξιακό περιεχόμενο και ρόλους. Ο διαφαινόμενος εναγκαλισμός της εκπαίδευσης με την αγωγή – ο οποίος κατ’ ουσία υποχρεώνει τις ικανότητες να υπόκεινται σε κανόνες και τους κανόνες να μετουσιώνονται σε ικανότητες – αποτελεί ένα σημαντικότατο στοιχείο της παιδαγωγικής διαδικασίας που κυριαρχεί στις κατώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά ατονεί στη συνέχεια σε όλες τις υπόλοιπες. Και τούτο διότι όσο η γνώση εξειδικεύεται και καταταμείται τόσο απομακρύνεται από το κανονιστικό εκείνο πλαίσιο που τη γεννά και τη διαμορφώνει και στο οποίο οφείλει να λογοδοτεί. Αν ανατρέξουμε όμως στις απαρχές της εξέλιξης αυτής θα εντοπίσουμε έναν παράγοντα που λειτουργεί – κατά τη γνώμη μας – ως ανάχωμα στη λαίλαπα της σχολικής βίας και ο οποίος εξηγεί εν πολλοίς την ιδιαιτερότητα των μαθητών του Δημοτικού να τάσσονται με περισσότερη ευκολία (Rigby, 2008b) υπέρ των θυμάτων. Και τούτο διότι η ενασχόληση με γενικές δεξιότητες και γνώσεις που διατηρούν – έστω κι επιφανειακά – μια ανθρωπιστική χροιά, σε συνδυασμό με την καθημερινή και πολύωρη παρουσία του βασικού δασκάλου που στα μάτια των παιδιών φαντάζει ως μόνιμος αλλά και γνώριμος εγγυητής της νομιμότητας καθόσον δεν έχει ακόμα απόπροσωποποιηθεί – ή αλλιώς διαμοιρασθεί σε τόσα πρόσωπα όσα και τα μετέπειτα μαθήματα του Γυμνασίου και του Λυκείου – τους επιτρέπουν να υιοθετούν μια πιο θαρραλέα στάση στην υπεράσπιση των ασθενέστερων. Μια στάση που εγκλείει μέσα της την υποχρέωση να θέτουμε το Είναι μας στην υπηρεσία των πανανθρώπινων αξιών κατά έναν τρόπο που θα αντικατοπτρίζει – και εν τέλει θα επιβεβαιώνει – την ποιότητα της παρουσίας μας μέσα στον κόσμο· δηλ την παιδεία του καθενός. Μια παρουσία την οποία, αν επιχειρούσαμε ν’ αποτυπώσουμε ρηματικά, θα λέγαμε πως με την εκπαίδευση «επιβιώνει», με την αγωγή «υπάρχει» ενώ με την παιδεία «μεγαλουργεί». Για ν’ αναδείξει όμως το μεγαλείο της θα πρέπει, στην περίπτωση που μας απασχολεί, να επαναξιολογήσει και να εμπλακεί σε μια κατάσταση η οποία ξεχειλίζει από δύναμη, βία, αγώνα και πόνο. Και στα πλαίσια του εγχειρήματος αυτού θα συνειδητοποιήσει πως αν η οντολογική δύναμη του ανθρώπου συνδέεται με τον πόνο τότε δεν αφορά την ικανότητα να τον προκαλεί – ή αλλιώς να βιαιοπραγεί – αλλά το θάρρος να τον αντιμετωπίζει· να προασπίζει δηλ τα ιερά και όσια της συνύπαρξης. Με άλλα λόγια προϋποθέτει μια στάση ζωής που - όπως είδαμε - αποδομήθηκε από το αδηφάγο, εγωπαθές και συνάμα δειλό άτομο των τελευταίων δεκαετιών το οποίο αρνήθηκε πεισματικά να βρεθεί στις επάλξεις του

κοινού αγώνα. Ενός αγώνα που ενώ κάποτε αποτελούσε – ιδιαίτερα στην άνιση και καταδικασμένη του μορφή – το δοκιμαστήριο για την ανάδειξη ηρώων και μαρτύρων κατόντησε στις μέρες μας να μοιάζει ως ο προθάλαμος – ή αλλιώς η δικαιολογία – για την κόλαση των αδυνάτων. Μια δικαιολογία που κατ’ ουσία βιάζει τον Λόγο του Δικαίου καθόσον τον υποχρεώνει να προσδεθεί στο άρμα της ψυχρότητας και του κυνισμού. Με άλλα λόγια τέλος τον υποβιβάζει σε επεξηγηματικό γρανάκι στην μηχανή της ιδιοτέλειας και της φυγοπονίας κατά έναν τρόπο που δυναμιτίζει τα θεμέλια της ανθρώπινης παιδείας μας. Και τούτο διότι στην προσπάθειά μας να ξορκίσουμε τον πόνο δαιμονοποιήσαμε μαζί του και οτιδήποτε τον θυμίζει· αποστραφήκαμε δηλ και απαξιώσαμε κάθε τι το επίπονο, ιδιαίτερα όταν αυτό δεν τοκίζεται στην τράπεζα του προσωπικού συμφέροντος και της υλικής ανταμοιβής.

#### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arendt, H. (1986). *Η Ανθρώπινη Κατάσταση*, μετ. Σ. Ροζάνης & Γ. Λυκιαρδόπουλος, Αθήνα: Γνώση.
- Arendt, H. (2000). *Περί Βίας*, μετ. Β. Νικολαΐδου – Κυριανίδου, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Arendt, H. (2006). *On Revolution*, New York: Penguin Books.
- Clarkson P. (1996). *The bystander: An End to Innocence in Human Relationship*, London: Whurr Publishers.
- Δημητράκου, Δ. (1933). *Μέγα λεξικό της ελληνικής γλώσσας*, τόμος 2, Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου.
- Δημόπουλος, Β. (2012). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Farrington, D. P. (1993). “Understanding and preventing bullying”. In M.Tonny and N. Morris (Eds) *Crime and Justice*, Vol 17, Chicago: University of Chicago Press.
- Judt, T. (2012) *Τα δεινά που μαστίζουν τη χώρα*, μετ. Κ. Κουρεμένος, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.



- Lee, C. (2006). *Preventing Bullying in Schools. A Guide for Teachers and Other Professionals*, London: Paul Chapman Publishing.
- Liddell & Scott (2007). *Επιτομή του μεγάλου λεξικού της Ελληνικής Γλώσσας*, τόμος 1, Αθήνα: Πελεκάνος.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*, Cambridge, MA: Blackwell Publishers, Inc.
- Rigby, K. (1996). *Bullying in schools: And what to do about it*, Melbourne: Acer.
- Rigby, K. (2008a). *Σχολικός εκφοβισμός – Σύγχρονες απόψεις*, Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K. (2008b). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School*, USA: Blackwell Publishing.
- Steiner, G. (2008). *Η σιωπή των βιβλίων*, μετ. Σ. Διονυσοπούλου. Αθήνα: Ολκός.
- Tattum, D. & Tattum, E. (1992). *Social Education and Personal Development*, London: David Fulton.
- Χουντουμάδη, Α. & Πατεράκη, Λ. (1997). *Σύντομο Ερμηνευτικό Λεξικό Ψυχολογικών Όρων*, Αθήνα: Δωδώνη.