

**ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ:
ΜΙΑ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΑΥΤΟΚΡΙΤΙΚΗ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΥΣΙΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΕΝΟΣ ΒΑΘΥΤΕΡΟΥ
ΝΟΗΜΑΤΟΣ ΖΩΗΣ**

Και μόνο στο άκουσμα του όρου «Σχολικός Εκφοβισμός» ο κάθε ευσυνείδητος πολίτης αλλά και ευαισθητοποιημένος γονέας ανατριχιάζει, νιώθει βαθιά οδύνη, θλίψη, απογοήτευση και προβληματισμό για το μέλλον. Μα πώς είναι δυνατόν ο χώρος όπου παρέχεται η δυνατότητα μιας πνευματικής ανοδικής πορείας με σκοπό την κατάκτηση γνώσης, της μόρφωσης, της παιδείας και της ολοκλήρωσης του ανθρώπου ως προσώπου ανεπανάληπτου, να δίδει αφορμές εντελώς αρνητικές για τον εξανθρωπισμό του ανθρώπου; Πώς φτάσαμε στο σημείο να κάνουμε λόγο για ένα σχολείο στο οποίο ορισμένοι μαθητές εκφοβίζονται και κάποιοι άλλοι διασκεδάζουν εκφοβίζοντας; Η απάντηση είναι εύκολο να βρεθεί, εάν αναλογισθεί ο καθένας ξεχωριστά τις ευθύνες του. Ενίοτε, ο σύγχρονος άνθρωπος επιδιώκει να χτίζει το οικοδόμημα της ευτυχίας του, αναζητώντας διακαώς μονάχα την απόλαυση, συσπειρωμένος στην ιδιοτέλειά του, και ταυτόχρονα αδιαφορώντας για ένα νόημα ζωής και ελευθερίας. Ίσως τελικά λείπει η πραγματική ζωή, ως βιοτή πλήρης περιεχομένου και αξιών· ως πραγματική ελευθερία, ως υπεύθυνη τοποθέτηση απέναντι στον εαυτό μας και στους άλλους. Και αυτό, ενδεχομένως, που απουσιάζει από τους προσανατολισμούς μας, δυστυχώς, μας το υπενθυμίζουν ενίοτε φαινόμενα όπως αυτό, στο οποίο και αναφέρεται η παρούσα μελέτη.

Ο σχολικός εκφοβισμός, γνωστός στη διεθνή επιστημονική ορολογία ως *bullying*, αναφέρεται σ' ένα φαινόμενο κατά το οποίο ένας μαθητής διακατέχεται από έντονη επιθυμία να δημιουργήσει πλήγμα σε κάποιον οικείο του, μέσα στο ίδιο σχολικό

περιβάλλον.¹ Η προσπάθεια αυτή να πληγώσει ένας μαθητής τον συμμαθητή του είναι σκόπιμη, όχι τυχαία, και συνοδεύεται από ένα αίσθημα αντιπάθειας.² Ως προς το πλήγμα που επιθυμεί ο μαθητής εναντίον του συμμαθητή του αξίζει να αναφέρουμε ότι αυτό μπορεί να έχει τις ακόλουθες τρεις μορφές: α. φυσικό πλήγμα, δηλ. πλήγμα μέσω της μυϊκής δύναμης, όπως χτυπήματα, τρικλοποδιές κ.α., β. λεκτικό πλήγμα, όπως εξύβριση, απειλές κτλ. και γ. συνδεδεμένο με την κοινωνική ζωή πλήγμα, όπως το να αγνοείς κάποιον, να επιδιώκεις τον αποκλεισμό του από την παρέα, να τον στιγματίζεις κ.α.³

Για να χαρακτηρίσουμε ένα φαινόμενο ως “σχολικό εκφοβισμό” θα πρέπει να συνυπάρχουν τα ακόλουθα πέντε στοιχεία:⁴ α. ασυμμετρία δύναμης αυτών που εμπλέκονται, δηλ. ο θύτης υπερέχει πάντοτε σε δύναμη από το θύμα. Η υπεροχή αυτή, βέβαια, δεν είναι μόνο σωματική-μυϊκή, αλλά μπορεί να συνδέεται με την κοινωνική θέση και το ρόλο του μαθητή μέσα στο σχολείο, ή ακόμη και με τις λεκτικές ή κοινωνικές του δεξιότητες.⁵ β. Η άσκηση δύναμης συμπορεύεται με μία άδικη μεταχείριση, η οποία αντιβαίνει στα ανθρώπινα δικαιώματα. γ. Η επανάληψη του πλήγματος, δηλ. κάτι που συμβαίνει όχι μία φορά, αλλά αρκετές. δ. Η ευχαρίστηση που εισπράττει ο θύτης από την ενέργειά του αυτή και τέλος ε. Η καταπίεση που βιώνει το θύμα.

¹ Ken Rigby, *Σχολικός Εκφοβισμός. Σύγχρονες Απόψεις*. Μετάφραση: Βασιλική Δόμπολα, Επιστημονική Επιμέλεια: Άκης Γιοβαζολιάς), Αθήνα 2008, σελ. 67.

² Εμμανουήλ Α. Κολιάδη, *Συμπεριφορά στο Σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*, Αθήνα 2010, σελ. 418.

³ Anja Schultze-Krumbholz / Herbert Scheithauer / Detlef Braun, *Zum Umgang mit Bullying und Cyberbullying in der Schule. Eine Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer im Bundesland Bremen*, Bremen 2009, σελ. 7. Βλ. επίσης: Herbert Scheithauer / Tobias Hayer / Heike Dele Bull, *Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. Aktuelle Aspekte eines populären Themas*, στο: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38 (3), 2007, σελ. 141.

⁴ Ken Rigby, *Σχολικός Εκφοβισμός*, ό.π., σελ. 67, όπου παρατίθενται τα τέσσερα αυτά χαρακτηριστικά.

⁵ Anja Schultze-Krumbholz / Herbert Scheithauer / Detlef Braun, *Zum Umgang mit Bullying und Cyberbullying in der Schule*, ό.π., σελ. 6. *ΣΥΝΘΕΣΙΣ* τχ.3 (2013)

Συνήθως, η καθημερινή εμπειρία, που μας φέρνει αντιμέτωπους με το παραπάνω φαινόμενο, εστιάζει την προσοχή μας μόνο σε δύο πρόσωπα: στον δράστη και στο θύμα. Τα πράγματα όμως δεν είναι και τόσο απλά. Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολυσύνθετο γεγονός, στο οποίο οι ρόλοι που εμφανίζονται δεν είναι μόνο δύο αλλά οχτώ:⁶ Γίνεται λόγος για α. τον δράστη, ο οποίος φανερά δρα εναντίον κάποιου συμμαθητή του, β. το πρωτοπαλίκαρο, που βοηθά τον δράστη στο έργο του γ. τον υποστηρικτή, ο οποίος εμπνυχώνει κυρίως λεκτικά τον δράστη, δ. τον παθητικό υποστηρικτή, ο οποίος ταυτίζεται με την ενέργεια του δράστη χωρίς όμως να συμμετέχει ενεργά, ε. τον αμέτοχο θεατή, ο οποίος απλώς παρακολουθεί σαν περιεργός χωρίς να συμμετέχει, στ. τον παθητικό υπερασπιστή, ο οποίος αντιλαμβάνεται τη δύσκολη θέση του θύματος και το συμπονά, ζ. τον υπερασπιστή, ο οποίος προσπαθεί να βοηθήσει το θύμα, όχι όμως με χρήση βίας και η. το θύμα, που είναι ο τελικός αποδέκτης όλων των παραπάνω. Όλη αυτή η πληθώρα των ρόλων συνεπάγεται πως ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα φαινόμενο ή – αν θέλετε ένα προϊόν – που γεννιέται μέσα από όλη την τάξη ή ακόμα από όλο το σχολείο και ως εκ τούτου η αντιμετώπισή του θα πρέπει να αφορά σε όλο το σχολείο και όχι μόνο σε δύο άτομα.⁷ Μόνο με την παρουσία του δράστη και του θύματος, δεν μπορεί να συμβεί ένα τέτοιο φαινόμενο, διότι ο δράστης μέσω του εκφοβισμού αναζη-

⁶ Αναστασία Φάλτη, *Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου*, στο συλλογικό έργο: Α. Φάλτη – Στ. Κασάπη – Β. Δελιγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμέλεια), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα: Ο εκφοβισμός στα ελληνικά σχολεία*, Αθήνα 2012, σελ. 51, Εδώ γίνεται αναφορά στη μελέτη των C. Salmivalli, A. Hutturen & M.J. Lagerspetz, *Peer networks and bullying in schools*, στο: *Scandinavian Journal of Psychology*, 38, σελ. 305-312. Η εν λόγω μελέτη παρουσιάζει μια τυπολογία για τους κοινωνικούς ρόλους των συμμετεχόντων στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

⁷ Herbart Scheithauer / Tobias Hayer / Heike Dele Bull, *Gewalt an Schulen am Beispiel von Bullying. Aktuelle Aspekte eines populären Themas*, στο: *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38 (3), 2007, σελ. 148. Βλ. επίσης: Anja Schultze-Krumbholz / Herbert Scheithauer / Detlef Braun, *Zum Umgang mit Bullying und Cyberbullying in der Schule*, ό.π., σελ. 12. ΣΥΝΘΕΣΙΣ τχ.3 (2013)

τεί, όπως θα δούμε παρακάτω, υποκατάστατα για να καλύψει ανάγκες, οι οποίες θα έπρεπε να ικανοποιηθούν με άλλον τρόπο και σε άλλο χρόνο.

Στο ερώτημα, ποιες είναι οι αιτίες που οδηγούν τα παιδιά σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις, τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα έχουν στρέψει την προσοχή μας σε τέσσερις παράγοντες, οι οποίοι συνυπάρχουν και επιδρούν από κοινού. Αυτοί είναι: α. Γενετικοί παράγοντες, β. Το μαθησιακό και το συνολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο, γ. Η παρέα των συνομήλικων και δ. Η οικογένεια.⁸

Ως προς τους γενετικούς παράγοντες, αναφέρεται ότι ορισμένα παιδιά γεννιούνται προορισμένα να εξελιχθούν σε άτομα με μεγάλη σωματική διάπλαση και μυϊκή δύναμη, ενώ άλλα ακριβώς το αντίθετο. Αυτό έχει ως επακόλουθο να επηρεάζεται ενίοτε ο τρόπος με τον οποίον αντιδρούν τα άτομα αυτά σε οποιασδήποτε συγκρούσεις ή διενέξεις.

Το μαθησιακό κλίμα παραπέμπει στον τρόπο με τον οποίο ο δάσκαλος χειρίζεται τη διαδικασία της διδασκαλίας-μάθησης, δηλ. εάν έχει αυταρχικό ή δημοκρατικό στυλ, εάν χρησιμοποιεί λεκτικά βίαιο τρόπο για να επιβάλλει την άποψή του ή όχι, εάν αντιλαμβάνεται ορισμένα φαινόμενα διακρίσεων μέσα στην τάξη και γενικότερα η όλη συμπεριφορά του ως προσωπικότητα. Έχει παρατηρηθεί ότι ο δάσκαλος με αυταρχικό στυλ, δηλ. εκείνος που δεν αφήνει περιθώρια διαλόγου με τους μαθητές αλλά είναι επικεντρωμένος σ' αυτό που έχει να πει, και πέραν τούτου ουδέν, εκκολάπτει άθελά του έναν εν δυνάμει δράστη.⁹ Από την άλλη, το συνολικό κλίμα που επικρατεί στο σχολείο έχει να κάνει με

⁸ Πρβλ. μεταξύ τους τις ακόλουθες δύο μελέτες: Αναστασία Ψάλτη, *Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου*, ό.π., σελ. 46-51 και Ken Rigby, *Bullying in schools: and what to do about it*, Melbourne 2007, σελ. 71-72. Συσχετίζοντας τις δύο αυτές μελέτες μεταξύ τους καταλήγουμε στην υποστήριξη της άποψης ότι οι αιτίες που επιδρούν από κοινού στα παιδιά (αναφορικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού) είναι τέσσερις.

⁹ Ken Rigby, *Bullying in schools: and what to do about it*, Melbourne 2007, σελ. 83.

την πολιτική που εφαρμόζεται στο κάθε σχολικό ίδρυμα αναφορικά με τους κανόνες συμπεριφοράς μαθητών και διδασκόντων αλλά και με τους θεσμοθετημένους τρόπους παρέμβασης για την πρόληψη ή την επίλυση δυσάρεστων καταστάσεων. Ειδικότερα, έχει παρατηρηθεί ότι η αυξημένη επιτήρηση και εφημερία των εκπαιδευτικών στα διαλλείματα αλλά και οι θετικοί-δημοκρατικοί τρόποι επιβολής της πειθαρχίας οδήγησαν σ' έναν, τρόπον τινά, έλεγχο των περιστατικών εκφοβισμού.¹⁰

Ο τρίτος παράγοντας είναι η παρέα των συνομηλίκων. Δύο θεωρίες αξίζει να σκιαγραφήσουμε ως προς το σημείο αυτό. Η πρώτη υποστηρίζει ότι, καθώς τα παιδιά εισέρχονται σιγά-σιγά στο στάδιο της εφηβείας, εμφανίζουν ορισμένες αλλαγές στη συμπεριφορά τους. Έτσι, κάποια από αυτά, στο πλαίσιο μιας άτυπης επαναδιαπραγματεύσεως για το ποιος θα είναι αρχηγός μέσα στην ομάδα, (τη στιγμή που φεύγουν από το Δημοτικό και εισέρχονται στο Γυμνάσιο και άρα αλλάζουν οι κανόνες του παιχνιδιού) επιθυμούν να εκφοβίσουν συμμαθητές τους, μόνο και μόνο για να δώσουν το μήνυμα ότι αυτοί πλέον θα έχουν τον πρώτο λόγο. Αυτή είναι η λεγόμενη θεωρία της επικράτησης.¹¹ Άλλοι πάλι, λιγότερο τολμηροί, στην προσπάθειά τους να χειραφετηθούν από τους γονείς τους, προσκολλώνται και θαυμάζουν εκείνους τους συμμαθητές τους, οι οποίοι θέλουν να δίνουν το προφίλ του ανεξάρτητου παρουσιάζοντας στις διαπροσωπικές τους σχέσεις χαρακτηριστικά, όπως ανυπακοή, επιθετικότητα, αντιδραστική συμπεριφορά κ.α. Με αυτόν τον τρόπο προκύπτουν οι υποστηρικτές ή τα πρωτοπαλίκαρα του δράστη. Αυτή είναι η θεωρία της έλξης.¹²

Και φτάνουμε τώρα στον τέταρτο παράγοντα, την οικογένεια, η οποία θα μας απασχολήσει ιδιαίτερα, ενώ παράλληλα θα συνδέσουμε το ρόλο της με αυτόν του εκπαιδευτικού. Έρευνες έδειξαν ότι η οικογένεια, όσον αφορά στο φαινόμενο του σχο-

¹⁰ Αναστασία Ψάλτη, *Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου*, ό.π., σελ. 49.

¹¹ Αναστασία Ψάλτη, *Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου*, ό.π., σελ. 50.

¹² Ομοίως.

λικού εκφοβισμού, ευθύνεται σε μεγάλο βαθμό, όχι όμως και εξολοκλήρου, είτε για τη δημιουργία δραστών είτε για τη δημιουργία θυμάτων. Οι δράστες συνήθως μεγαλώνουν μέσα σ' ένα τέτοιο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο δεν προσφέρει την αναγκαία στοργή και εμπιστοσύνη· είναι εχθρικό και απειλητικό για το παιδί, διότι οι μέθοδοι πειθαρχίας είναι ιδιαίτερα αυστηρές, αλλά και οι σχέσεις μεταξύ των μελών διέπονται από έναν ιδιαίτερο αρνητισμό, μιας και η επιθετικότητα προβάλλεται ως κυρίαρχο μέσο επίλυσης των διαφορών.¹³ Περιστατικά βίας είναι φαινόμενο συχνό σε τέτοιες οικογένειες.¹⁴ Ένα παιδί, που βιώνει καταστάσεις αυτής της μορφής, δεν έχει μάθει να αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, δηλ. να συνεργάζεται με τους άλλους, να ακούει τους άλλους, να σέβεται τους άλλους, δηλ. δεν έχει μάθει να διαμορφώνει κοινωνικές αξίες και ανάλογες στάσεις ζωής.¹⁵ Ένα τέτοιο παιδί δείχνει ιδιαίτερη προτίμηση στο να χρησιμοποιεί τη βία ως μοναδικό μέσο διαχείρισης των συγκρούσεων. Και εφόσον ποτέ οι γονείς του δεν έχουν μπει στη θέση του, δεν του έχουν δείξει στοργή και κατανόηση, άρα και εκείνο δεν πρόκειται να μπει στη θέση των άλλων, ούτε και να τους δείξει κατανόηση. Δεν αναπτύσσει δηλ. την ικανότητα της ενσυναίσθησης (empathy)¹⁶, την ικανότητα, με άλλα λόγια, να βλέπει κανείς τα πράγματα, μέσα από την οπτική γωνία και τα συναισθήματα του άλλου.

Αντίθετα, οι οικογένειες που οδηγούν τα παιδιά τους στο να γίνουν θύματα, είναι οι υπερπροστατευτικές, κυρίως οι μητέρες, διότι οι πατέρες σε τέτοιες περιπτώσεις είναι ψυχροί και αποστασιοποιημένοι.¹⁷ Ένα παιδί που μεγαλώνει σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, παρουσιάζει χαμηλή αυτοεκτίμηση, δηλ. δεν έχει εμπι-

¹³ Αναστασία Ψάλτη, *Το κοινωνικό πλαίσιο του εκφοβισμού: μια κοινωνικο-συστημική προσέγγιση του φαινομένου*, ό.π., σελ. 47.

¹⁴ Anja Schultze-Krumbholz / Herbert Scheithauer / Detlef Braun, *Zum Umgang mit Bullying und Cyberbullying in der Schule*, ό.π., σελ. 11.

¹⁵ Ken Rigby, *Bullying in schools: and what to do about it*, ό.π., σελ. 75.

¹⁶ Anja Schultze-Krumbholz / Herbert Scheithauer / Detlef Braun, *Zum Umgang mit Bullying und Cyberbullying in der Schule*, ό.π., σελ. 11.

¹⁷ Ομοίως.

στοσύνη στον εαυτό του. Δεν θεωρεί ότι αξίζει κάτι σ' αυτόν τον κόσμο.¹⁸ Δεν έχει αυτοπεποίθηση, δεν μαθαίνει να στηρίζεται στα πόδια του, να είναι ανεξάρτητο, να διεκδικεί το δικαίό του και να υπερασπίζεται το δικαίο των άλλων.

Μετά από τα όσα ελέχθησαν για την οικογένεια, γίνεται εύκολα αντιληπτό, πως, αν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού υφίσταται και παίρνει ολοένα και μεγαλύτερες διαστάσεις, τούτο σημαίνει ότι μαζί του συμπορεύονται και οι αντίστοιχες οικογένειες, οι οποίες συμβάλλουν στη δημιουργία ή την ενίσχυση του φαινομένου αυτού. Οπότε, οδηγούμαστε αβίαστα σ' ένα δύσκολο ερώτημα: Γιατί έφτασαν ορισμένες οικογένειες σ' αυτό το τραγικό σημείο, να μην εμπνέουν και να μην δωρίζουν εμπιστοσύνη στα γεννήματά τους; Η απάντηση, κατά τη γνώμη μου, φαίνεται να είναι και ψυχολογικής αλλά και θεολογικής φύσεως.

Ως προς το ψυχολογικό μέρος, η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τα παιδιά μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι αυτά δεν βίωσαν την αγκαλιά της μητέρας τους ως τόπο και χρόνο απόλυτης και βέβαιης ασφάλειας κατά τους πρώτους εικοσοτέσσερις μήνες της ζωής τους. Για να το καταλάβουμε αυτό καλύτερα, ας δούμε λίγο τη σχετική θεωρία του Erik Erikson για την ψυχοσεξουαλική ανάπτυξη του ανθρώπου.

Ο εν λόγω ψυχίατρος και εκπρόσωπος μίας άλλης πρότασης, διαφορετικής από αυτής του Sigmund Freud, στον χώρο τη ψυχανάλυσης, διατύπωσε μία πολύ ενδιαφέρουσα θεωρία για την ανάπτυξη του ανθρώπου ως κοινωνικής ύπαρξης. Η θεωρία αυτή βρίσκεται στο έργο του «*Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*».¹⁹ Η πρωτοτυπία της θεωρίας αυτής έγκειται, αφενός μεν στο ότι καλύπτει όλη τη διάρκεια του ανθρώπινου βίου, από τη γέννηση μέχρι και το θάνατο, αφετέρου δε στο ότι λαμβάνει υπόψη της τρία πράγματα: α. την ψυχοσεξουαλική ωρίμαση του κάθε ατόμου, β. την επίδραση που ασκεί ο κοινωνικός περίγυρος στο ά-

¹⁸ Ομοίως.

¹⁹ Erik Έρικσον, *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία*, (Μετάφραση: Μ. Κουτρομπάκη), Αθήνα ²1990.
ΣΥΝΘΕΣΙΣ τχ.3 (2013)

τομο και γ. την αλληλεπίδραση των δύο αυτών παραγόντων.²⁰ Η ψυχοκοινωνική λοιπόν ανάπτυξη του ανθρώπου διέχεται μέσα από οχτώ διαφορετικά στάδια, τα οποία ο Erikson ονομάζει «εποχές».²¹ Σε κάθε στάδιο εμφανίζεται μία σύγκρουση δύο αντιθετικών καταστάσεων ή αλλιώς δύο πόλων, όπως αναφέρει ο εν λόγω ερευνητής, ενός θετικού και ενός αρνητικού.²² Η σύγκρουση αυτή εξηγείται από το γεγονός ότι το άτομο προσπαθεί να εναρμονίσει την ψυχοσεξουαλική του ανάπτυξη με τις επιδράσεις που δέχεται από τον κοινωνικό του περίγυρο. Ο θετικός πόλος εκφράζει μία υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας, ενώ ο αρνητικός το αντίθετο. Ωστόσο, σε κάθε στάδιο πρέπει να συνυπάρχουν και οι δύο πόλοι, δηλ. και οι δύο αντίθετες έννοιες, αλλά το βάρος να πέφτει προς τη μεριά του θετικού πόλου. Τι ακριβώς εννοώ; Το πρώτο στάδιο, η πρώτη εποχή του ανθρώπου, σύμφωνα πάντα με τον Erikson, διαρκεί από τη γέννησή του μέχρι το 1^ο - 2^ο έτος. Οι δύο αυτοί αντίθετοι πόλοι ή αλλιώς αντίθετες έννοιες είναι οι εξής: ο μεν θετικός λέγεται βασική εμπιστοσύνη (basic trust), ο δε αρνητικός βασική δυσπιστία (basic un-trust). Το παιδί βιώνει την αγκαλιά της μητέρας σαν την απόλυτη παραδείσια αίσθηση ασφάλειας και σιγουριάς. Αυτό το συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης, εάν αναπτυχθεί σωστά κατά τα πρώτα δύο έτη, θα συνοδεύει το παιδί σε όλη τη ζωή του με τρόπο δημιουργικό²³, διότι με βάση αυτό θα χτίσει την προσωπική του ταυτότητα. Η βασική δυσπιστία προκύπτει ως αποχωρισμός του παιδιού από την συχνή φιλόστοργη παρουσία της μητέρας, λόγω του ότι εκείνη κάποια στιγμή, μετά την εγκυμοσύν-

²⁰ Gabriele Klappenecker, *Glaubensentwicklung und Lebensgeschichte. Eine Auseinandersetzung mit der Ethik James W. Fowlers, zugleich ein Beitrag zur Rezeption von H. Richard Niebuhr, Lawrence Kohlberg und Erik H. Erikson*, Stuttgart ; Berlin; Köln 1998, σελ. 116.

²¹ Friedrich Schweitzer, *Lebensgeschichte und Religion. Religiöse Entwicklung im Kindes- und Jugendalter*, Gütersloh⁵ 2004, σελ. 73.

²² Περσελή Εμμανουήλ, *Θεωρίες θρησκευτικής ανάπτυξης και αγωγής*, Αθήνα 2000, σελ. 10.

²³ Erik Erikson, *Identität und Lebenszyklus. Drei Aufsätze*, Frankfurt am Main¹² 1991, σελ. 109.

νη θα επιστρέψει είτε στο εργασιακό της περιβάλλον είτε σε μία ενεργότερη ενασχόληση με θέματα του σπιτιού. Υπερβολική έμφαση στο συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης κάνει το παιδί κακομαθημένο και του δημιουργεί την εντύπωση, πως όλοι οι άνθρωποι υπάρχουν και εργάζονται αποκλειστικά και μόνο γι' αυτό. Αντίθετα, η υπερβολική έμφαση στην βασική δυσπιστία οδηγεί το παιδί σε έναν αρνητισμό, με αποτέλεσμα να αρνείται κάθε μορφή υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και οριοθέτησης στη ζωή του. Η σωστή επίλυση αυτής της εποχής του ανθρώπου είναι η συνύπαρξη και των δύο παραγόντων, με το βάρος να πέφτει προς τη μεριά της βασικής εμπιστοσύνης.

Ποιος είναι όμως ο ακριβής λόγος αναφοράς στην παραπάνω θεωρία; Εξηγούμαι ευθύς αμέσως: Το συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης, το οποίο δεν είναι, βέβαια, υπόθεση μόνο των πρώτων δύο ετών, αλλά εξελίσσεται με διαφορετικές μορφές έως το τέλος της ανθρώπινης ζωής, είναι καθοριστικό για τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος κατορθώνει δύο πράγματα: α. Να οικοδομεί σχέσεις εμπιστοσύνης με τους συνανθρώπους του και β. Να έχει θετική διάθεση και ενδιαφέρον να εξερευνήσει το καινούριο και το άγνωστο, δηλ. να θέλει να μάθει.

Για να λάβει όμως το συναίσθημα της βασικής εμπιστοσύνης από τη μητέρα του, θα πρέπει και η μητέρα να βιώνει η ίδια, σε άλλο φυσικά επίπεδο, την εμπιστοσύνη αυτή. Πολύ σωστά έχει λεχθεί, ότι στον ενήλικα η βασική εμπιστοσύνη είναι εμπιστοσύνη προς μία ανώτερη δύναμη, η οποία υπερβαίνει τα ανθρώπινα μέτρα, και, ως εκ τούτου, είναι σε θέση να μην «προδώσει» ποτέ τον άνθρωπο. Δηλ. ο άνθρωπος έχει ανάγκη από μία τέτοια δύναμη, την οποία να μπορεί να εμπιστεύεται απόλυτα, άνευ όρων, έτσι ώστε, οτιδήποτε αρνητικό ή θετικό και αν συμβαίνει στη ζωή του, να μπορεί να το αξιολογεί και να του προσδίδει ένα νόημα. Η ανώτερη αυτή δύναμη ουσιαστική ταυτίζεται με την γνωστή σε όλους μας έννοια «Θεός», όποια και αν είναι η σημασία που αποδίδουμε στην έννοια αυτή. Με άλλα λόγια, ο άνθρωπος έχει ανάγκη να θεμελιώσει μία σχέση ζωής με μία υπέρτατη δύναμη εμπιστοσύνης, δηλ. μία δύναμη η οποία τον υπερβαίνει και άρα αποτελεί ύψιστη σχέση ζωής, υπερβατικό σημείο

αναφοράς,²⁴ το οποίο, *γι' αυτόν ακριβώς το λόγο*, δίνει νόημα και περιεχόμενο σε κάθε ευχάριστο και δυσάρεστο γεγονός της ζωής του ανθρώπου. Η ανώτερη αυτή δύναμη, λόγω της απόλυτης εμπιστοσύνης, την οποία επιδεικνύει ο άνθρωπος προς αυτήν, λειτουργεί στην καθημερινότητα ως παράγοντας δημιουργίας, και συγκεκριμένα ως ένα είδος νομιμοποίησης και θεμελίωσης της κάθε δράσης που ανοίγει στον άνθρωπο τον δρόμο για να εμπιστευτεί και εκείνος, στο μέτρο του δυνατού, τον συνάνθρωπό του.²⁵ Οι διανθρώπινες σχέσεις εμπιστοσύνης θεμελιώνονται στις σχέσεις εμπιστοσύνης του ανθρώπου με μία υπέρτατη δύναμη που του προσδίδει νόημα και σκοπό στη ζωή.

Ακριβώς, πάνω σ' αυτό το λεπτό ζήτημα της έννοιας της εμπιστοσύνης, μπορούμε να εντοπίσουμε, κατά την άποψή μου, τη συμβολή-πρόταση της Χριστιανικής Παιδαγωγικής για την αντιμετώπιση του προβλήματος του σχολικού εκφοβισμού. Το πρόβλημα μεγεθύνεται, όταν απουσιάζουν οι σχέσεις εμπιστοσύνης, και συρρικνώνεται, αντίστοιχα, όταν οι σχέσεις αυτές σηματοδοτούν τον ανθρώπινο βίο. Θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς, ερμηνεύοντας τον Erikson, ότι, αν ο άνθρωπος διαθέτει μία πνευματική πυξίδα που να δικαιολογεί τις πράξεις του, τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του, τότε διαθέτει ταυτόχρονα και τα εχέγγυα για να εξελιχθεί σε μία υγιή προσωπικότητα. Το νόημα ζωής προσφέρει στον άνθρωπο κίνητρο και λόγο αναφορικά με το πώς και το γιατί μπορεί να εμπιστευτεί τους συνάνθρωπους του. Και η εμπιστοσύνη που καλλιεργεί μέσα του, τον οδηγεί στην οικοδόμηση μίας προσωπικότητας η οποία διαθέτει κοινωνικές δεξιότητες, δηλ. είναι ανοιχτή στον διάλογο, στην επικοινωνία.

²⁴ Με τον όρο «υπερβατικός» δεν περιοριζόμαστε αποκλειστικά και μόνο σ' αυτό που έχει επικρατήσει να σημασιολογείται ως «μεταφυσικό». Εδώ, εννοούμε αυτό ακριβώς που ήδη προσδιορίσαμε: δύναμη και σχέση ζωής που υπερβαίνει κάθε άλλη δύναμη και κάθε άλλη σχέση. Το πώς η υπερβατική δύναμη καθίσταται εμπειρία θρησκευτική, είναι ένα θέμα που έχει ποικίλες διαστάσεις.

²⁵ Αναλυτικότερα για το θέμα αυτό βλ. τη μελέτη: Hans-Jürgen Fraas, *Glauben und Identität. Grundlegung einer Didaktik religiöser Lernprozesse*, Göttingen 1983.
ΣΥΝΘΕΣΙΣ τχ.3 (2013)

ωνία, στον σεβασμό του άλλου, στην ανοχή, στην αλληλεγγύη, στην κατανόηση, στην αναγνώριση της διαφορετικότητας, και εν τέλει στην ενσυναίσθηση, δηλ. στην δυνατότητα ψυχολογικής μεταφοράς στη θέση του άλλου, στο πρόβλημα και στη χαρά του άλλου. Αυτοί οι παράγοντες δρουν ανασταλτικά και ενάντια στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού, και μάλιστα με τον ακόλουθο τρόπο: Όταν ο μαθητής βιώνει την οικογένειά του ως τόπο διοχέτευσης νοήματος και σκοπού στη ζωή του, τότε μαθαίνει ταυτόχρονα να αξιολογεί τις πράξεις και τις σκέψεις του και το κυριότερο, να αναγνωρίζει ότι και οι άλλοι έχουν ή πρέπει να έχουν νόημα και σκοπό στη ζωή τους.

Εξάλλου, έχει υποστηριχθεί, ότι οι σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ των ανθρώπων οικοδομούνται πάνω στην προσωπική εμπιστοσύνη που επιδεικνύει καθένας ξεχωριστά σ' ένα κοινά αποδεκτό υπέρτατο σημείο αναφοράς.²⁶ Πρακτικά, τούτο σημαίνει ότι ορισμένοι άνθρωποι αναπτύσσουν σχέσεις εμπιστοσύνης μεταξύ τους, επειδή ο καθένας τους ξεχωριστά αναγνωρίζει ένα κοινά αποδεκτό σύνολο αξιών (τα προς τρίτον ίσα είναι και μεταξύ τους ίσα).²⁷ Αυτή η θέση, ομοιάζει κάπως, με αυτό το οποίο στην θεία Λειτουργία ονομάζεται «ενότητα της πίστεως», τηρουμένων των αναλογιών πάντοτε, και δεδομένης της διαφορετικής ερμηνευτικής κατεύθυνσης και ζωής.

Για να σφυρηλατήσει ο νέος άνθρωπος αυτές τις τόσο σημαντικές σχέσεις εμπιστοσύνης, χρειάζεται ένα υπόβαθρο, ένα ζωτικό χώρο που θα του τα παρέχει· και ο χώρος αυτός είναι η οικογένεια, και συγκεκριμένα οι γονείς. Ο νέος μαθαίνει μέσα στο ζωτικό αυτό χώρο σχέσεων να αναπτύσσει σχέσεις ζωής, στηριζόμενος στους μηχανισμούς της κοινωνικής μάθησης, δηλ. υιοθε-

²⁶ James Fowler, 1991, *Stufen des Glaubens: die Psychologie der menschlichen Entwicklung und die Suche nach Sinn*, Guñtersloh 1991, σελ. 37-38.

²⁷ Βλ. τη μελέτη: Αθανασίου Στογιαννίδη, *Διδασκαλία των λατρευτικών συμβόλων της Ορθόδοξης Καθολικής Εκκλησίας στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Διδακτική-θεωρητική προσέγγιση με βάση την αναλυτική ψυχολογία, την ερμηνευτική και τη σημειωτική*, Θεσσαλονίκη ² 2013, σελ. 454-455.

τώντας ή κριτικάροντας το παράδειγμα των γονέων του. Ουκ εάν λάβεις παρά του μη έχοντος.

Το πρόβλημα στις μέρες μας είναι, δυστυχώς, αρκετές φορές, το γεγονός ότι οι γονείς παρέχουν ή αγωνιούν για το πώς θα παρέχουν σχεδόν τα πάντα στα παιδιά τους, όπως π.χ. κινητά τηλέφωνα τελευταίας τεχνολογίας κ.α. χωρίς όμως να ασχολούνται με το σπουδαιότερο, ένα νόημα ζωής, ένα πρόγραμμα ζωής, που να τους μάθει κάτι πολύ απλό και σπουδαίο: Με ποιον τρόπο η ζωή τους θα γεμίσει με ευτυχία, αλλά και με ποιον τρόπο θ' αντιμετωπίσουν τη δυστυχία και τον πόνο, σε περίπτωση που αυτά τους χτυπήσουν κάποτε την πόρτα.

Οι σχέσεις εμπιστοσύνης αναπτύσσονται σ' εκείνη την οικογένεια, η οποία βιώνεται ως τόπο ηρεμίας και αλληλοκατανόησης. Η μεγάλη και συχνή ένταση, καθώς και η ασυμφωνία μέσα στο σπίτι, ανάμεσα στον σύζυγο και στην σύζυγο, έχει ως συνεπακόλουθο τη δημιουργία μιας τέτοιας εικόνας στα παιδιά, από την οποία απουσιάζει κάθε νόημα και κάθε μορφή εμπιστοσύνης. Γράφει χαρακτηριστικά επί τούτου ο άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος: «Όταν σ' ένα σπίτι διαπληκτίζονται ο άνδρας με τη γυναίκα, το σπίτι δεν θα βρεθεί καθόλου σε καλύτερη κατάσταση από το πλοίο που θαλασσοδέρνεται, τη στιγμή που ο κυβερνήτης διαπληκτίζεται με τον πηδαλιούχο».²⁸

Οι γονείς οφείλουν να επιστήσουν την προσοχή τους, μήπως άθελά τους, χωρίς να το έχουν συνειδητοποιήσει καλά-καλά, γαλουχούν αυριανούς δράστες ή θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Η υπερβολική ένταση, η αίσθηση επιθετικότητας, οι συχνοί διαπληκτισμοί, είναι υπεύθυνοι για ένα κλίμα ανασφάλειας. Αν το παιδί αισθάνεται ανασφαλές μέσα στο ίδιο του το σπίτι, τότε πώς να αντιμετωπίσει τον κόσμο έξω από αυτό; Οι αλλεπάλληλες προστριβές μέσα στο σπίτι του δίνουν ένα «καλό» μάθημα για το πώς θα πρέπει να επιλύει τις διαφορές του έξω από το σπίτι. Συχνά οι γονείς, και κυρίως οι πατέρες, υπερηφανεύονται ότι ο γιος

²⁸ Βασιλείου Δ. Χαρόνη / Ουρανίας Α. Λανάρα, *Παιδαγωγική Ανθρωπολογία Ιω. Χρυσοστόμου, Τόμος Γ'*, Αθήνα 1995, λήμμα: «Οικογένεια», σελ. 549-550. Βλ. επίσης: Ιωάννου Χρυσοστόμου, *Ομιλία Εἰς Ἀ Κορ.*, PG - 61, 153A.

τους αντιμετωπίζει τους συνομηλίκους του με πυγμή, ότι, ακόμα και με τη βία, αν χρειαστεί, κερδίζει από τους συμμαθητές του αυτό που δικαιωματικά του ανήκει. Μία τέτοια περηφάνια δεν βρίσκεται μακριά από μία αγωγή που ενισχύει συμπεριφορές όπως εκείνες που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό. Μας διαφεύγει πολλές η σκέψη, ότι οι πετυχημένοι άνθρωποι γύρω μας είναι αυτοί που ξέρουν να μεταφέρονται στη θέση του άλλου και να τον κερδίζουν σεβόμενοι την ελευθερία του και την προσωπικότητά του.

Οι γονείς θα πρέπει να προσέξουν ακόμη να υποβοηθήσουν τα παιδιά τους και με άλλο τρόπο στο να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αξίες στη ζωή τους. Κυρίως, αποφεύγοντας την παθολογική προσκόλληση στα παιδιά τους, η οποία εν τέλει καταντά υπερβολή και παθολογική εξάρτηση από τα παιδιά τους. Ο υπερπροστατευτισμός ισοδυναμεί με φόνο, κατά τον άγιο Ιωάννη τον Χρυσόστομο: «Οι μητέρες εκείνες που αποχαυνωμένες από το πάθος (από νοσηρή αγάπη), επιδιώκουν, εις βάρος του συμφέροντος των παιδιών, την συνεχή παρουσία κοντά τους, θα μπορούσαν δίκαια να ονομασθούν όχι μητέρες, αλλά φόνισσες των παιδιών τους».²⁹ Είδαμε και πρωτύτερα, ότι, σύμφωνα με έρευνες, τα υπερπροστατευτικά, κυρίως, παιδιά καθίστανται εύκολα θύματα του σχολικού εκφοβισμού. Ο υπερπροστατευτισμός δεν αφήνει περιθώρια στο παιδί να διαμορφώσει μία θετική αυτοεικόνα, μία αυτοεκτίμηση, δηλ. να συνειδητοποιήσει ότι έχει αξία, ότι είναι ανεπανάληπτο, μοναδικό στην ανθρώπινη ιστορία. Και τούτο διότι οι γονείς που υποκύπτουν σε μία τέτοια δίχως λογική και όριο συμπεριφορά, αντιμετωπίζουν το γέννημά τους ως *εξάρτημα*, ως *εξάρτηση* ή ως *απόκτημα*.

Μεταφερόμενοι τώρα στον χώρο του σχολείου, σ' ένα πεδίο δράσης όπου απουσιάζουν οι γονείς, η αναζήτηση εμπιστοσύνης από την πλευρά των παιδιών είναι κάτι που συνεχίζεται αθόρυβα και σταθερά. Εδώ όμως το πρόσωπο που καλείται να λει-

²⁹ Βασιλείου Δ. Χαρόνη / Ουρανίας Α. Λανάρα, *Παιδαγωγική Ανθρωπολογία Ιω. Χρυσοστόμου, Τόμος Γ'*, ό.π., λήμμα: «Μητέρα», σελ. 505. Βλ. επίσης: Επιστολή ΣΛΖ' Κωνσταντίνου πρεσβυτέρου προς την μητέρα, PG - 52, 741.

τουργήσει ως υπόδειγμα είναι αυτό του εκπαιδευτικού. Η θεμελίωση της εμπιστοσύνης μέσα στο σπίτι παίρνει τη μορφή της αναζήτησης εμπιστοσύνης απέναντι στον δάσκαλο (ή καθηγητή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση).³⁰ Εξάλλου, η ίδια η μάθηση συνδέεται με την έννοια της εμπιστοσύνης. Αρκεί και μόνο να αναφέρουμε ότι η κάθε κατάκτηση της γνώσης δεν είναι παρά μία πορεία από το οικείο και γνωστό προς το ξένο και ανεξερεύνητο. Είναι μία διαδικασία υπέρβασης, με την οποία ο μαθητής τολμά και κάνει ένα βήμα παραπέρα στη ζωή του, μία πράξης εξερεύνησης του αγνώστου.³¹ Για να το κάνει αυτό όμως, θα πρέπει ο μαθητής να είναι πεπεισμένος ότι αξίζει αυτό το δόσιμο σε κάτι το καινούριο· ο μαθητής πείθεται γι' αυτό, αν γνωρίζει ότι έχει να κερδίσει κάτι από τον δάσκαλο, ότι αξίζει αυτό το οποίο ο δάσκαλος διδάσκει, δηλ. κάτι που μεταφράζεται ως εμπιστοσύνη προς το δάσκαλο. Η εμπιστοσύνη όμως δεν είναι μία υπόθεση λόγων, αλλά μία υπόθεση ζωής, δηλ. συνδέεται με το παράδειγμα και το ήθος του δασκάλου. Ίσως, δεν θα ήταν άστοχο, στην περίπτωση μας, να παραθέσουμε τα λόγια του αγίου Ιωάννη του Χρυσοστόμου: «Αυτό είναι το ακαταγώνιστο όπλο, αυτό είναι το ακαταμάχητο επιχείρημα των έργων· γιατί, κι αν πούμε με λόγια άπειρες φιλοσοφίες, δεν παρουσιάζουμε όμως ζωή καλύτερη από τη δική τους, το κέρδος είναι ανύπαρκτο. Γιατί δεν προσέχουν σ' αυτά που λέμε, αλλά εξετάζουν αυτά που πράττουμε και λένε· Συμμορφώσου πρώτα εσύ προς τα λεγόμενά σου, και έπειτα συμβούλευε άλλους».³²

Έχουν γραφεί πολλές και αξιόλογες μελέτες σχετικά με τον τρόπο που θα παρέμβουν οι διδάσκοντες σ' ένα σχολείο είτε για να προλάβουν είτε για να θεραπεύσουν φαινόμενα όπως αυτό

³⁰ Φωτεινής Κοσσυβάκη, *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της Διδακτικής Πράξης*, Αθήνα 1998, σελ. 29-30.

³¹ Hans-Jürgen Fraas, *Glauben und Lernen. Ein theologisch-didaktischer Leitfaden für die Elementarisierung*, Göttingen 1978, σελ. 14.

³² Βασιλείου Δ. Χαρώνη / Ουρανίας Α. Λανάρα, *Παιδαγωγική Ανθρωπολογία* Ιω. Χρυσοστόμου, Τόμος Γ', ό.π., λήμμα: «Παράδειγμα», σελ. 637. Βλ. επίσης: Ιωάννου Χρυσοστόμου, *Ομιλία Είς Κορ.*, PG - 61, 28-29. *ΣΥΝΘΕΣΙΣ* τχ.3 (2013)

του σχολικού εκφοβισμού.³³ Το ζήτημα όμως είναι ότι η οποιαδήποτε παρέμβαση ενέχει τον χαρακτήρα ενός λόγου συμβουλευτικού και άρα μίας διαδικασίας μάθησης. Δηλ. ο δάσκαλος με κάποιον τρόπο θα διδάξει στο παιδί το λάθος του ή θα το αποτρέψει από μία μορφή αντικοινωνικής και επικίνδυνης συμπεριφοράς. Για να έλθει εις πέρας η διαδικασία αυτή, δηλ. για να έχει πραγματικό αποτέλεσμα στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή, οφείλει ο δάσκαλος να είναι πειστικός. Και για να είναι πειστικός χρειάζεται να καταβάλει μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών.³⁴ Και αυτό επιτυγχάνεται, όταν τα λόγια του βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τη ζωή του και το παράδειγμα που δίνει στους μαθητές.

Τούτο καθίσταται δυνατό, όταν ο δάσκαλος έχει νόημα και αξίες στη ζωή του. Δεν ξετάζω ποιες αλλά το γεγονός ότι έχει κάποιες. Διότι και αυτό ακόμη αποτελεί παράδειγμα προς μίμηση. Για να εμπνεύσει τον μαθητή να συμπεριφέρεται με βάση κάποιους κανόνες σεβασμού της προσωπικότητας του άλλου, σημαίνει ότι τον οδηγεί στο χώρο υιοθέτησης ορισμένων κοινωνικών αξιών. Για να είναι αυτές οι αξίες αποδεκτές από τον μαθητή, θα πρέπει και ο δάσκαλος εν πρώτοις να είναι αποδεκτός ως πρόσωπο εμπιστοσύνης από τον μαθητή. Άρα, τα όσα διδάσκει περί σεβασμού του άλλου, οφείλει να τα εφαρμόζει ο ίδιος μέσα στο σχολείο και ιδιαίτερα μέσα στην ίδια του την τάξη. Σωστά έχει παρατηρηθεί ότι ο εκπαιδευτικός μεταφέρει ως πληροφορία – ερέθισμα στους μαθητές του όχι μόνο αυτό που λέει και εξηγεί ως αντικείμενο της σχολικής γνώσης, αλλά και εκείνο που αθόρυβα ή ασύνειδα αποτελεί για τον ίδιο προσωπική πεποίθηση

³³ Βλ. ενδεικτικά τη μελέτη: Κατερίνα Κωνσταντίνου – Αναστασία Ψάλτη, *Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης*, στο συλλογικό έργο: ³³ Α. Ψάλτη – Στ. Κασάπη – Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμέλεια), *Σύγχρονα ψυχοπαιδαγωγικά ζητήματα*, ό.π., σελ. 225-247, όπου και γίνεται αναφορά σε έρευνες και μεθόδους αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού.

³⁴ Πρβλ. Ιωάννη Κογκούλη, *Η διαπροσωπική εμπιστοσύνη στην παιδαγωγική επικοινωνία διδάσκοντος και διδασκόμενου και οι τρεις Ιεράρχες*, Θεσσαλονίκη 1999, σελ. 24.
ΣΥΝΘΕΣΙΣ ΤΧ.3 (2013)

και πρακτική ζωής.³⁵ (Η παρατήρηση αυτή προέρχεται από το χώρο της σημειωτικής Διδακτικής και αφορά στο Μάθημα των Θρησκευτικών. Δεν υπάρχει όμως κάποιος ιδιαίτερος λόγος, που θα μας εμπόδιζε να την συνδέσουμε με το σύνολο της σχολικής ζωής).

Ο καλύτερος τρόπος συμβουλής και παρέμβασης σε πράξεις που εντάσσονται στο πλαίσιο του σχολικού εκφοβισμού, δεν είναι η κατηγορία και η απόδοση ευθυνών, ούτε και η τιμωρία, αλλά αυτό το οποίο ονομάζουν σύγχρονοι ερευνητές “no blame approach” δηλ. προσέγγιση της μη μομφής· αυτή η αντιμετώπιση, μέσα από το διάλογο τόσο με το θύμα όσο και με τον δράστη θέτει ως στόχο την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών για ενσυναίσθηση.³⁶ Κάτι παρόμοιο, σε άλλη εποχή και σε άλλο κοινωνικό και παιδαγωγικό πλαίσιο, θα ισχυριστεί ο ιερός Χρυσόστομος αιώνες πριν λέγοντας: «Δεν πρέπει να επιτιμούμε, ούτε να ελέγχουμε, αλλά να νουθετούμε· όχι να κατηγορούμε, αλλά να συμβουλευόμαστε· ούτε να κάνουμε επίθεση με αλαζονεία, αλλά να διορθώνουμε με φιλοστοργία».³⁷ Και πάλι όμως μια τέτοια αντι-

³⁵ Meyer-Blanck Michael, *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*, Rheinbach ² 2002, σελ. 175: «Ο δάσκαλος συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία της μάθησης. Δεν διευθετεί μόνο τη διδακτική διάρθρωση του μαθήματος ούτε απλώς αναλύει κάνοντας συσχετίσεις πραγμάτων, δεν προσαρμόζει απλώς το μάθημα στο επίπεδο των μαθητών, επιλέγοντας από τη ζωή των μαθητών και από τη ζωή της θρησκευτικής παράδοσης το καταλληλότερο στοιχείο. Καθηγήτριες και καθηγητές είναι, πέρα από όλα τα παραπάνω, αυτοί οι ίδιοι θρησκευτικά σημεία, διότι χωρίς αυτούς δεν θα υπήρχε κατά την ώρα της διδασκαλίας κανένα σύμβολο που να μπορούσε να εκτεθεί μπροστά στα μάτια των μαθητών. Με τη θετική έννοια αυτό σημαίνει ότι είναι δυνατόν η προσωπική θρησκευτική πεποίθηση να μεταφερθεί, να καταδειχθεί και να αποτελέσει σημείο για τους μαθητές». (απόδοση στα ελληνικά από τον συγγραφέα της παρούσας μελέτης)

³⁶ Κατερίνα Κωνσταντίνου - Αναστασία Ψάλτη, *Προτάσεις πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης*, ό.π., σελ. 234.

³⁷ Βασιλείου Δ. Χαρώνη, (Με τη συνεργασία Ουρανίας Α. Λανάρα), *Παιδαγωγική Ανθρωπολογία Ιω. Χρυσοστόμου, Τόμος Δ'*, Αθήνα 1996, λήμμα: «Συμβουλή - Συμβουλευτική», σελ. 333. Βλ. επίσης: Ιωάννου Χρυσοστόμου, *Ομιλία Είς Ματθ.*, PG - 57, 309.

μετώπιση προϋποθέτει καλλιέργεια του δασκάλου και βιωτή του δασκάλου μεστή νοήματος ζωής και αξιών.

Συνοψίζοντας, με την εργασία αυτή, δεν εξαντλήθηκε, φυσικά, το όλο θέμα, όπως επιγράφεται στον τίτλο της. Απλώς, φωτίστηκε μία μόνο πτυχή του: Ο αποφασιστικός ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν οι γονείς και οι διδάσκοντες στην προσπάθειά τους είτε να προλάβουν είτε να θεραπεύσουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. Αδιαμφισβήτητα, οι επιστήμες της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας έχουν να μας προτείνουν πολλούς και ενδιαφέροντες τρόπους παρέμβασης και θεραπείας. Η συνεισφορά όμως της Χριστιανικής Παιδαγωγικής έγκειται, σε μία άλλη θεώρηση των πραγμάτων, η οποία συμπορεύεται με αυτές των άλλων επιστημών, χωρίς να τις αναιρεί. Η προσέγγιση αυτή έχει να κάνει με την θεώρηση του ανθρώπου ως προσώπου, δηλ. ως ύπαρξης η οποία διαμορφώνει τη ζωή της όχι μόνο στο πλαίσιο μιας βελτίωσης της συμπεριφοράς, αλλά παράλληλα και ως μίας πνευματικής καλλιέργειας του εσωτερικού της κόσμου. Και η πνευματική αυτή καλλιέργεια θα προκύψει όταν λάβουν σοβαρά υπόψη τους, γονείς και εκπαιδευτικοί, πως αγωγή δεν μπορεί να υφίσταται σε κανένα επίπεδο χωρίς παρουσίαση μίας πρότασης ζωής, χωρίς ένα όραμα, όχι με τη μορφή εξαναγκασμού και καταπίεσης, αλλά πάντοτε στο πλαίσιο του σεβασμού του παιδιού και μαθητή ως μοναδικής και ανεπανάληπτης προσωπικότητας στην ιστορία του ανθρώπινου γένους. Η παιδαγωγική διαδικασία μέσα στο σχολείο δεν μπορεί να εξαντλείται απλώς και μόνο στην έννοια της εκπαίδευσης· τουναντίον, η σχολική εκπαίδευση μπορεί και πρέπει να έχει προσανατολισμούς, να συνιστά δηλ. ταυτόχρονα έργο αγωγής και μόρφωσης των νέων ανθρώπων³⁸. Και αυτό μπορεί να εκφράζεται στην πράξη ως μέριμνα των ενηλίκων για την ηθική καλλιέργεια των νέων ανθρώπων, καθώς και για την παιδαγωγική υποβοήθησή τους, ώστε να

³⁸ Βλ. Ιωάννη Κογκούλη, Εισαγωγή στην Παιδαγωγική, Θεσσαλονίκη 2005, σελ. 158: «Μόρφωση είναι το αποτέλεσμα της διαδικασίας μέσα από την οποία αναδεικνύεται ο ελεύθερος άνθρωπος, ο υπεύθυνος, ο δημιουργικός και συνεργατικός, ο οποίος έχει αναπτύξει όλα και όχι μερικά από τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν το είδος του».

υιοθετήσουν θετικά πρότυπα, στάσεις και αξίες στη ζωή τους. Έχοντας αυτή την προοπτική ως γνώμονα, το σχολείο δεν καλλιεργεί απλούς μεταπράτες γνώσεων, αλλά προσωπικότητες ικανές να σέβονται τον εαυτό τους και τους άλλους, τους αυριανούς πολίτες, με νόημα και οράματα στη ζωή τους, μπολιασμένα στα αγαθά του πολιτισμού³⁹ μέσα στον οποίον γεννιούνται και συνδημιουργούν.

³⁹ Παναγιώτη Ξωχέλλη, *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του*, Αθήνα 2005, σελ. 80-81: «ο σύγχρονος άνθρωπος βρίσκεται αντιμέτωπος με ποικίλες, και όχι σπάνια αντιφατικές ή και συγκρουόμενες ιδεολογικές, πολιτικές, φιλοσοφικές και κοσμοθεωρητικές απόψεις και ερμηνείες, οι οποίες τον οδηγούν συχνά σε ανασφάλεια [...]. Υπό αυτές τις συνθήκες η εκπαίδευση οφείλει να δώσει στη νέα γενιά κριτήρια επιλογής και γνώμονες προσανατολισμού, που συνδέονται με στοιχία πολιτιστικής ταυτότητας».
ΣΥΝΘΕΣΙΣ τχ.3 (2013)