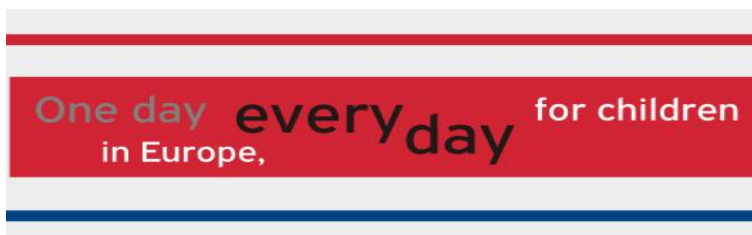




**1<sup>ο</sup> ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΥ ΔΙΚΤΥΟΥ  
ΚΑΤΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ  
«ΤΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΑΙ  
ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ. ΜΕ ΤΟ ΒΛΕΜΜΑ ΣΤΗΝ  
ΕΥΡΩΠΗ»**



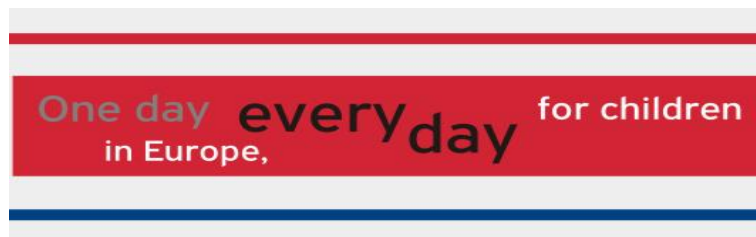
**ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ**

11 και 12 Ιουνίου 2014  
Athens Ledra Hotel - Αθήνα



## **1<sup>ST</sup> EUROPEAN ANTI-BULLYING NETWORK CONFERENCE**

**“BULLYING AND CYBERBULLYING ACROSS EUROPE”**



## **CONFERENCE PROCEEDINGS**

11 and 12 of June 2014  
Athens Ledra Hotel - Athens

ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM .....	495
Στάσου πλάι μου: συναντώντας το πρόσωπο του άλλου <sup>Eng.Ab</sup> .....	495
Σίμος Παπαδόπουλος.....	495
ΑΙΘΟΥΣΑ MILOS POROS .....	510
Πρόληψη για τον εκφοβισμό: χτίζοντας κοινότητα μέσα στο σχολείο.....	510
Βασιλείου Αλεξάνδρα - Ασλανίδου Λένα - Βασιλείου Λίλη.....	510
ΣΥΝΕΔΡΙΕΣ / PARALLEL SESSION 15.15 – 16.45 .....	511
ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM: ΕΙΔΙΚΟΙ ΔΕΙΚΤΕΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗΣ, ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΚΙΝΔΥΝΟΥ / ROOM GRAND BALLROOM: RISK FACTORS FOR BULLYING .....	511
<i>Το διπλά εξαιρετικό (Twice exceptional - 2E) δίλημμα:</i> .....	511
<i>Υποστήριξη του παιδιού με χάρισμα/ταλέντο και επιπρόσθετες εκαπιδευτικές ανάγκες (διαταραχή ελλειματικής προσοχής και υπερκινητικότητας – ΔΕΠΥ) ενάντια στο σχολικό εκφοβισμό .....</i>	511
<i>Μαίρη Δ. Στυλίδη, Dr.Sc.</i> .....	511
<i>Το διπλά εξαιρετικό (Twice exceptional - 2E) παιδί: Το παιδί με χάρισμα/ταλέντο και επιπρόσθετες εκαπιδευτικές ανάγκες (διαταραχή ελλειματικής προσοχής και υπερκινητικότητας – ΔΕΠΥ) .....</i>	513
<i>Ομοφοβικός Σχολικός Εκφοβισμός: το μεγάλο μυστικό του ελληνικού σχολείου .....</i>	531
<i>Ζαχαρένια Καραθανάση .....</i>	531
<i>Creating safe learning environments for LGBT and all youth in the United States and worldwide .....</i>	551
<i>Joseph G. Kosciw, Ph.D.</i> .....	551
ΑΙΘΟΥΣΑ SPETSES: Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΥ / ROOM SPETSES: ART AS PREVENTING TOOL AGAINST BULLYING .....	571

## ΑΙΘΟΥΣΑ GRAND BALLROOM

**Στάσου πλάι μου: συναντώντας το πρόσωπο του άλλου**<sup>1</sup> *Eng.Ab*

**Σίμος Παπαδόπουλος**

Λέκτορας Θεατρολογίας, ΠΤΔΕ, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

e-mail: sypapado@eled.duth.gr, sypapado@otenet.gr

### Περίληψη

Η μελέτη, με αναφορά σχετικών ερευνών που καταδεικνύουν την αύξηση του φαινομένου τις τελευταίες δεκαετίες, πραγματεύεται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού και επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama) και των τεχνικών της, τονίζοντας τη σημασία της στην ενδυνάμωση διαλογικών, αναστοχαστικών και ενσυναισθητικών δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου. Επισημαίνεται επίσης ο ρόλος του εμπυχωτή, που μνημένος ο ίδιος στην παιδεία και γνώστης της κοινωνίας των ενηλίκων, γίνεται πνευματικός διαμεσολαβητής για την ανάπτυξη της εμπιστοσύνης των προσώπων μέσα στην ομάδα.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, επιθετικότητα, διερευνητική δραματοποίηση, θεατρικές τεχνικές, θέατρο στην εκπαίδευση.

### Abstract

---

<sup>1</sup> Η δημοσίευση αυτή εκπονήθηκε στο πλαίσιο του Προγράμματος “ΘΑΛΗΣ”, που έχει συγχρηματοδοτηθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από εθνικούς πόρους μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) – Ερευνητικό Χρηματοδοτούμενο Έργο: ΘΑΛΗΣ-ΕΚΠΑ “Το Θέατρο ως Μορφωπαιδευτικό Αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην Εκπαίδευση και την Κοινωνία”.

The paper “Stand by me: Meeting the other”, referring to relevant research, which reveals the phenomenon of school bullying’s increase during the last decades, focuses to inquiry drama and drama conventions, pointing out their importance for the empowerment of reflective and empathetic skills, being deemed crucial for bullying’s confronting. Besides, the role of animator is emphasized. The latter, being educated by paideia and having a well qualified knowledge of adult society, becomes the spiritual intermediary for the reinforcement of trust into the group.

Keywords: school bullying, aggressiveness, inquiry drama, drama conventions, drama in education.

## **Εισαγωγή**

Ο εκφοβισμός παιδιών από παιδιά στα σχολεία είναι τόσο παλιός, όσο και τα σχολεία και είναι τόσο συνηθισμένος, ώστε πολλοί γονείς και εκπαιδευτικοί να θεωρούν τέτοιου είδους συμπεριφορές και εμπειρίες ως μέρος της ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινότητα των συνομηλίκων. Πρόκειται για τη βία που υπάρχει στην ανθρώπινη κοινωνία, στη ζωή των ενηλίκων, στα σπίτια των παιδιών και, επομένως, στα σχολεία των μαθητών.

Κατά τον Olweus (1993), ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά επανειλημμένη και κατ’ εξακολούθηση έκθεση μαθητών από άλλους καταφανώς ισχυρότερους μαθητές σε λεκτικές, μη λεκτικές ή και σωματικές πράξεις με αρνητικό χαρακτήρα, με σκοπό τον τραυματισμό και εξευτελισμό και την πρόκληση σωματικού και ψυχοχυναισθηματικού πόνου, όπου θύτης, θύμα και παρευρισκόμενοι μπορεί να είναι ένα άτομο ή μια ομάδα συνομηλίκων. Επομένως, ο σχολικός εκφοβισμός διαφέρει από την επιθετικότητα, αφού χαρακτηρίζεται από: α. την ανισότητα δύναμης, β. το στοιχείο της επανάληψης, γ. την αδυναμία του θύματος να υπερασπιστεί τον εαυτό του και δ. την πρόθεση να προκληθεί σωματικός ή ψυχικός τραυματισμός στο θύμα.

Το φαινόμενο είναι διογκωμένο και απασχολεί σοβαρά την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Τα ποσοστά μαθητών που έγιναν θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι υψηλά, όπως προκύπτει από σχετικές έρευνες τόσο διεθνώς

(Olweus, 1993, 1996· Peterson & Rigby 1999· Salmivalli, 1996, 2005), όσο και στην Ελλάδα (Αρτινοπούλου, 2010· Ψάλτη κ.ά. 2012· Kalliotis, 2000· Pateraki & Houndoumadi, 2001· ΕΨΥΠΕ, 2010). Ποικίλες πολιτικές παρέμβασης και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις προτείνονται για την πρόληψη της παραβατικότητας (Αρτινοπούλου, 2010· Rigby, 2010), πράγμα που απαιτεί συστηματική μελέτη παραγόντων, όπως θύματος, θύτη, παρευρισκόμενων, χώρου, κοκ. (Baer & Glasgow, 2008· Rigby, 2008, 2011).

### **Η θεατρική διερεύνηση στην αντιμετώπιση του εκφοβισμού**

Προς αυτήν την κατεύθυνση έχουν αναπτυχθεί θεατροπαιδαγωγικά ερευνητικά προγράμματα (O'Toole & Burton, 2005 [Πρόγραμμα DRACON]· Joronen et. al., 2011a,b), με σκοπό την άμβλυνση του φαινομένου μέσω ενσυναίσθησης, ενώ αξιοποιούνται ποικίλες θεατρικές μέθοδοι για κριτική συνειδητοποίηση, όπως το θέατρο forum (Gourd & Gourd, 2011), το Process drama (Baer & Glasgow, 2008), το θεατρικό παιχνίδι (Bouchard, 2002), κ.ά.

Η συστηματική αντιμετώπιση της επιθετικότητας με κατανόηση των παραγόντων που την προκαλούν αναδεικνύει τη χρήση θεατρικών μεθόδων σε σημαντικό μέσο αλλαγής της στάσης για τον περιορισμό της (Beale, 2001). Η σκηνική αναπαράσταση καταστάσεων εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον επιτρέπει στους μαθητές μέσω του θεατρικού ρόλου να διερευνήσουν θέματα που συχνά οδηγούν σε επιθετική-βίαιη συμπεριφορά, να εκτιμήσουν τις συνέπειες κάποιας συμπεριφοράς και να αναζητήσουν μη βίαιες λύσεις (Johnson, 2001).

Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η Παιδαγωγική του Θεάτρου με την προτεραιότητα που δίνει στην κατανόηση των προβλημάτων βίαιης συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον, καθιστά την αναγκαιότητά της πρόταγμα υψηλής προτεραιότητας για την ενδυνάμωση των διερευνητικών, διαλογικών και ενσυναισθητικών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων (Joronen et. al., 2011a). Έτσι, μέσω του θεατρικού ρόλου εμπλέκει ανώδυνα τους μαθητές σε καταστάσεις βίας, δίχως δηλαδή να τους αφήνει απροστάτευτους στις ψυχοσυναισθηματικές παρενέργειες, τις οποίες θα υφίσταντο

στην πραγματική ζωή. Ο θεατρικός ρόλος, που είναι όρος απαραίτητος για τη δημιουργία της σκηνικής πράξης, αποτελεί το όχημα αναζήτησης του εαυτού και του άλλου. Από αυτήν την άποψη, η ανάληψή του γίνεται το μέσο να συναντήσει κανείς τον εαυτό του στον 'άλλο' και, ταυτόχρονα, να διακρίνει τον άλλον στο δικό του πρόσωπο (Neelands, 2002). Επιπλέον, με την εφαρμογή δημιουργικών θεατρικών μεθόδων ενδυναμώνεται τόσο το περιεχόμενο της διδασκαλίας με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, όσο και το ψυχοκοινωνικό πλαίσιο (Wright, 2006), με τη συνεργασία και την αλλαγή στην επικοινωνιακή σχέση δάσκαλου – μαθητή (Γραμματάς 1997:129). Έτσι, η θεατρική εμπειρία της αναπαράστασης σκηνών βίας ή των αποτελεσμάτων τους καλεί τους μαθητές σε ενδο-παρατήρηση και προκαλεί συνθήκες αναστοχασμού σχετικά με τη θέση θύτη και θύματος, ενώ προκρίνει την αναζήτηση λύσεων για την αντιμετώπιση του φαινομένου (Bouchard, 2002· Joronen et al., 2011).

Στην παρούσα μελέτη προτείνουμε την αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών στο πλαίσιο της μεθόδου της διερευνητικής δραματοποίησης (inquiry drama) (Παπαδόπουλος, 2007, 2010), η οποία μπορεί να συμβάλει στη συνειδητοποίηση για τον περιορισμό των φαινομένων βίας, αποκλεισμού και θυματοποίησης, φέρνοντας τους συμμετέχοντες σε βιωματική σχέση με την αλληλεγγύη προς το πρόσωπο του Άλλου και τη γενναιοδωρία ως τρόπο κατανόησης της ζωής,

Με τη διερευνητική δραματοποίηση καλούνται οι συμμετέχοντες να διερευνήσουν μια κατάσταση, που συνδέεται με την εμπειρία τους κι επίσης ενθαρρύνονται να διεξέλθουν ένα ζήτημα, αυτοσχεδιάζοντας στιγμιότυπα και σκηνές από κοινωνικά προβλήματα, προσωπικές ιστορίες, την πολιτική πραγματικότητα, ιστορικά γεγονότα, φαντασιακές καταστάσεις (Παπαδόπουλος, 2010). Έτσι, έχουν την ευκαιρία να βιώσουν τα γεγονότα, να δράσουν και να στοχαστούν κατά τη διάρκεια και μετά τη δράση τους, όπως φαίνεται και από το σχετικό βιωματικό εργαστήριο, που εφαρμόστηκε με βάση το σενάριο που ακολουθεί.

## Με λένε Ελευθερία<sup>2</sup>

### *Μονόλογος Α΄*

Στο δρόμο για το σχολείο, η Ελευθερία προχωρά με την τσάντα στην πλάτη. Αναρωτιέται γιατί δεν θέλουν να την γνωρίσουν οι συμμαθητές της. Γιατί της κρεμούν την ταμπέλα της ξένης και της περιθωριακής; Γιατί της μιλούν άσχημα; Γιατί μισούν ό,τι είναι διαφορετικό; Γιατί δεν ρωτούν τ' όνομά της; Θα τους έλεγε πως την λένε Ελευθερία και πως είναι Ελληνίδα.

### *Η επίθεση*

Καθώς προχωράει, την πλησιάζουν ο Γιάννης και η Μαρία, παιδιά από εύπορες, καθώς πρέπει οικογένειες. Ο Γιάννης πάει από αριστερά και η Μαρία από δεξιά. Ο Γιάννης τη σκουντάει, ρίχνει την τσάντα που ήταν ανοιχτή και πέφτουν κάτω τετράδια και βιβλία. Την αρπάζει και παίζει 'το κοροΐδο' με τη Μαρία. Μετά την πετάει μακριά. Η Μαρία αρπάζει από τα χέρια της Ελευθερίας το βιβλίο που κρατούσε. Εκείνη προσπαθεί να το πάρει πίσω, ο Γιάννης όμως της κρατάει τα χέρια. Η Ελευθερία παρακαλεί να της δώσουν την τσάντα και το βιβλίο, που έχει πέσει στο δρόμο. Ο Γιάννης και η Μαρία την κοροϊδεύουν, λέγοντάς της ότι δεν χρειάζεται το βιβλίο, μιας και δεν πρόκειται να μείνει για πολύ στην Ελλάδα, γιατί είναι ξένη και πως πρέπει να φύγουν από τη χώρα, γιατί οι δικοί της παίρνουν τις δουλειές από τους Έλληνες κι αυτοί μένουν άνεργοι. Η Ελευθερία παρακαλεί να της δώσει ο Γιάννης το βιβλίο, μιας και έχει αργήσει για το σχολείο. Αυτός της λέει ότι θα της το δώσει, αν πρώτα τον παρακαλέσει. Ενώ η Ελευθερία παρακαλεί τον Γιάννη, η Μαρία την κοροϊδεύει επαναλαμβάνοντας τα λόγια της.

Η Μαρία προτείνει στο Γιάννη να ανοίξουν την τσάντα, ενώ η Ελευθερία τους παρακαλεί να μην το κάνουν. Ο Γιάννης ανοίγει την τσάντα και βγάζει ό,τι έχει μέσα, ενώ η Μαρία εμποδίζει την Ελευθερία να πλησιάσει. Ο Γιάννης βγάζει από την τσάντα ένα κινητό και τη ρωτά από ποιον το έκλεψε. Αμέσως μετά, και πριν προλάβει η Ελευθερία να

---

<sup>2</sup> Η αρχική ιδέα ανήκει στη Μάγδα Νικηφορίδου.



μιλήσει, ο Γιάννης της λέει ότι κατάσχεται. Όταν βλέπει ότι μέσα στην τσάντα υπάρχουν 10 ευρώ, τα δίνει στη Μαρία κι εκείνη τα βάζει στην τσέπη της.

Ξεκινούν να φύγουν, ενώ η Ελευθερία μαζεύει τα πράγματά της κλαίγοντας. Τότε γυρίζει ο Γιάννης και της λέει να μην τολμήσει να πει τίποτα για όλα αυτά σε κανέναν, αλλιώς την 'έβαψε'. Τη σκουντάει, ρωτώντας την αν κατάλαβε. Η Ελευθερία κουνάει το κεφάλι της καταφατικά. Η Μαρία συμπληρώνει ότι άλλωστε δεν θα την πιστέψουν, καθώς είναι μια ξένη και πως θα πιστέψουν αυτούς τους δύο. Ο Γιάννης και η Μαρία φεύγουν, αλλά ο Γιάννης ξαναγυρίζει για να φοβίσει την Ελευθερία.

#### *Μονόλογος Β΄*

Η Ελευθερία μένοντας μόνη, μονολογεί. Αναρωτιέται γιατί να της συμβαίνουν αυτά, τι τους έχει κάνει κι αν φταίει που γεννήθηκε από γονείς ξένους. Η ίδια δεν νιώθει ξένη, αλλά πιστεύει πως είναι σαν αυτούς, συμμαθήτριά τους και θέλει να' ναι φίλη τους. Ντρέπεται όμως να τους το πει και κάθε φορά που πάει να το πει, νιώθει ένα χέρι να της κλείνει το στόμα. Αισθάνεται εγκαταλελειμμένη. Φαίνεται να μην μπορεί να αναπνεύσει. Αναρωτιέται γιατί σωπαίνει και υπομένει. Σκέφτεται ότι αυτό που την τρομάζει περισσότερο είναι η ευχαρίστηση στα μάτια τους.

Αναρωτιέται γιατί να υπάρχει τόσο μίσος. Μήπως φταίει το φτωχό ντύσιμό της; Ίσως να φταίει η ίδια, σκέφτεται. Γιατί να είναι ντροπαλή, γιατί να φοβάται, γιατί να τους φοβάται; Σκέφτεται πως δεν θέλει να 'ρχεται στο σχολείο, πως το σχολείο είναι φυλακή γι αυτήν.

## **Η εμφύχωση**

Η ανάγκη για διαμεσολάβηση με σκοπό τη λύση πιθανών συγκρούσεων απαιτεί καλλιέργεια των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των συμμετεχόντων με τη μη λεκτική επικοινωνία και τη σωματική έκφραση, αλλά και με τις κατάλληλες ερωτήσεις (Αρτινοπούλου, 2010:75). Ωστόσο, αυτό που αποτελεί όρο απαραίτητο για την

ουσιαστική –και όχι κατ’ επίφαση– ανάπτυξη των παραπάνω δεξιοτήτων είναι το πλαίσιο της προσωποκεντρικής θεώρησης του εαυτού και της σχέσης του προς το πρόσωπο του άλλου (Κοσμόπουλος, 1995).

Στο θεατρικό-ψυχοκοινωνικό εργαστήριο που αναπτύξαμε, κεντρική ήταν η σημασία του εμπυχωτή, ο οποίος με την ελεγχόμενη σωματική του έκφραση, την πηγαία και χαρούμενη όψη του, με τις ερωτήσεις του, συνοδευόμενες από τις επιλεκτικές παύσεις του, το στοχαστικό και απορηματικό ύφος του, δημιουργούσε κλίμα ενθάρρυνσης για συμμετοχή και γνήσια παιγνιώδη ατμόσφαιρα (Παπαδόπουλος, 2010). Προς αυτήν την κατεύθυνση, όφειλε να δημιουργήσει ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης, ανοχής, συνεργασίας και απαντοχής, κάτι που, όταν απουσιάζει, γίνεται αμέσως αντιληπτό από τους συμμετέχοντες, και τότε καμιά τεχνική από μόνη της δεν μπορεί να εμπνέει τη μαθητεία. Συχνά έχουμε γίνει αψευδείς μάρτυρες κοινωνικών μαθημάτων που συνθλίβονται μέσα στην αδυναμία του εκπαιδευτικού να διδάξει με σοφία. Σ’ ένα εργαστήριο για το σχολικό εκφοβισμό, που είναι πρωτίστως εργαστήριο ανάπτυξης, αυτό που κυρίως απαιτείται δεν είναι η επιστημονική κατάρτιση σε τεχνικές δεξιότητες (βλ. τεχνοκρατικές ντιρεκτίβες της ευρωπαϊκής ένωσης), αλλά η εξάσκηση των δεξιοτήτων μέσα στο πνευματικό τους πλαίσιο, που αποτελεί τον προστατευτικό υμένα και τον πυρήνα κάθε ανθρώπινης στάσης και συμπεριφοράς. Μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο, φορέα της κλασικής παιδείας και της παγκόσμιας σοφίας, βελτιώνεται και αλλάζει ο εσωτερικός και εξωτερικός άνθρωπος.

Κι αν σε άλλα γνωστικά αντικείμενα η αποδεδειγμένη ικανότητα της εμπύχωσης μπορεί να βρίσκεται στα επιθυμητά –άλλα όχι στα κατεξοχήν απαραίτητα– γνωρίσματα του εμπυχωτή, σε ένα βιωματικό εργαστήριο για τη διαπραγμάτευση της ψυχοκοινωνικής ζωής, η συνολική παρουσία του εμπυχωτή είναι αναγκαίο να διέρχεται και να προκύπτει από τη σφυρηλάτηση του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του στο αμόνι της δια-προσωπικής του ανάπτυξης.

Ένας κενόδοξος επιστήμονας- εκπαιδευτικός, με υπερτροφικό εγώ, κάνει κακό στην ομάδα που πραγματεύεται το σχολικό εκφοβισμό, αλλά και ευρύτερα ποικίλα ψυχοκοινωνικά θέματα. Ένα μάθημά του εξελίσσεται σε πεδίο ανταγωνισμών, όταν η προσωπικότητα του ίδιου δεν μπορεί να εμπνεύσει τη συνύπαρξη και την αποδοχή

στην ομάδα, αλλά, αντίθετα, με επικοινωνιακά τρικ και με γνώμονα το χτίσιμο της δικής του παντοδυναμίας, κολακεύει και ενισχύει εγωτικές συμπεριφορές. Χωρίς να το συνειδητοποιεί, τις περισσότερες φορές με την επικοινωνιακή πρακτική του υποβαθμίζει το μορφώσιμο των μαθητών του, γιατί δεν έχει την παιδεία της ενσυναίσθησης ο ίδιος. Όντας διανοούμενος, αλλά αδύναμος πνευματικά, δεν μπορεί να προάγει την αλληλεγγύη και να εμψυχώσει τη συνύπαρξη. Είναι συχνά αυθεντικός εκπρόσωπος της κοινωνίας των διανοουμένων, στην οποία η αντιπαλότητα και ο εκφοβισμός στους πάσης φύσεως κοινωνικούς και επαγγελματικούς χώρους είναι η συνήθης πρακτική<sup>3</sup>. Πώς περιμένουμε λοιπόν να αντιμετωπίσουμε τα ολοένα και διογκούμενα προβλήματα του εκφοβισμού στην κοινωνία των ανηλίκων, όταν αυτοί που αναλαμβάνουν την εκπαίδευσή τους είναι οι εκφοβισθέντες και εκφοβίζοντες ενήλικες, που έχουν μπολιαστεί με την κουλτούρα της ίντριγκας και της αλληλο-υπονόμευσης; Ποιοι θα εκπαιδεύσουν τους ανήλικους στην αποδοχή και την ελευθερία μπρος στο φόβο;

### Σκηνική διερεύνηση

Η δημιουργία του κύκλου, που ενώνει με παιχνίδια σωματικής έκφρασης και επικοινωνίας, ήταν η πρώτη σειρά δραστηριοτήτων, στην οποία ο εμψυχωτής κάλεσε τους παίκτες να εμπλακούν, με σκοπό να δημιουργηθεί το απαραίτητο αρχικό κλίμα διερεύνησης για θετική συνδιαλλαγή και εμπιστοσύνη. Ο ίδιος εκτίμησε ότι η παιγνιώδης και ταυτόχρονα στοχαστική ατμόσφαιρα θα διευκόλυνε τη διερεύνηση των παραπάνω διαθέσεων και θα αποτελούσε προϋπόθεση για τη θεμελίωση της αμοιβαιότητας και της συνύπαρξης στην ομάδα.

---

<sup>3</sup> Αναφέρει σχετικά με τους διανοούμενους ο ψυχογράφος Άντον Παύλοβιτς Τσέχωφ στο θεατρικό του έργο Θείος Βάνιας με τα λόγια του γιατρού Αστράφ «...Οι χωριάτες είναι όλοι τους ίδιοι, αμόρφωτοι, βρώμικοι κι είναι δύσκολο να τους μονιάσεις με τους διανοούμενους. Οι διανοούμενοι πάλι, είναι κουραστικοί. Οι καλοί μας φίλοι οι διανοούμενοι, είναι μικροί στις ιδέες τους, μικροί στα αισθήματά τους και δε βλέπουνε πιο πέρα από τη μύτη τους – η για να το πούμε πιο καθαρά, είναι στενοκέφαλοι. Μα κι αυτοί που θεωρούνται πιο έξυπνοι, πιο ανώτεροι πνευματικά, είναι όλοι τους υστερικοί, βασανισμένοι από την ανάλυση... Γκρινιάζουν, μισούν και παθιασμένα συκοφαντούν. Σε πλησιάζουνε ύπουλα, σε κοιτάνε λοξά και βγάνουν απόφαση: “Α, αυτός είναι ψυχοπαθής!” ή “Αυτός είναι λογάς!” Κι όταν δε βρίσκουν ποια ετικέτα να σου κολλήσουνε στο μέτωπο, τότε λένε: “Α, αυτός είναι παράξενος! πολύ παράξενος!”» Τσέχωφ, Α., 1986, σσ. 146-147.

Καθένας αναζήτησε τη θέση του με ενεργητική, συμμετοχική διάθεση ανάμεσα στους άλλους. Ο εμψυχωτής αξιοποίησε την τεχνική εκμετάλλευσης του τυχαίου, προκειμένου να δημιουργήσει ανταπόκριση στην αυθεντική περίπτωση επικοινωνίας. Τα μέλη της ομάδας ενεπλάκησαν σε ασκήσεις και παιχνίδια γνωριμίας, σωματικής έκφρασης, χαλάρωσης (Παπαδόπουλος, 2010). Αναζήτησαν έναν συμπαίκτη δημιουργώντας το ζευγάρι τους, με τον οποίο, σε παιχνίδι γνωριμίας, αντάλλαξαν πληροφορίες για την ταυτότητά τους (όνομα, επάγγελμα, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, κλπ.) και ξανακάθισαν στον κύκλο. Τα ζευγάρια κινήθηκαν και ανέπτυξαν αισθησιοκινητικές δραστηριότητες (σωματική κίνηση- έκφραση, επικοινωνία). Εξέφρασαν θυμό με τέτοιο τρόπο, ώστε να φαίνεται η ένταση, αλλά χωρίς να υπάρχει σωματική επαφή με το ζευγάρι, με ασκήσεις, όπως σπρώξιμο προς το ταίρι, χωρίς σωματική επαφή, σπρώξιμο με απαλή σωματική επαφή (επαφή με ώμο), κ.ά.

Ο εμψυχωτής ζήτησε από τους συμμετέχοντες να αξιοποιήσουν την τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων. Κάποιος που κάθισε στην καρέκλα, που βρισκόταν στο κέντρο του κύκλου, απάντησε –ως φυσικό πρόσωπο– σε ερωτήσεις του εμψυχωτή και άλλων μελών της ομάδας, περιγράφοντας κάποια στιγμή που κάποιος τον έσπρωξε, ενώ σε άλλες ερωτήσεις διατύπωσε ενδόμυχες σκέψεις και συναισθήματα γι αυτό.

Κατόπιν, οι συμμετέχοντες πήραν το κείμενο με την υπόθεση του προβλήματος και το διάβασαν σιωπηρά, προκειμένου στη συνέχεια να το διερευνήσουν, με αξιοποίηση κατάλληλων θεατρικών τεχνικών που αναφέρονται παρακάτω (Παπαδόπουλος, 2010). Ο εμψυχωτής κάλεσε ένα ζευγάρι που θα αναπαριστούσε τους γονείς της Ελευθερίας. Αυτοί δημιούργησαν σειρά από παγωμένες εικόνες, που αποτύπωναν με δυναμικό απεικονιστικό τρόπο την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση της οικογένειας στο παρελθόν αλλά και το παρόν, όπως το βίωναν με τις δυσκολίες της Ελευθερίας στο σχολείο. Με την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, όπου ο εμψυχωτής έθεσε ερωτήματα στους γονείς της Ελευθερίας, το ακροατήριο πήρε τις πρώτες πληροφορίες για την οικογένεια. Διαδοχικά, πατέρας και μητέρα, στην καρέκλα των αποκαλύψεων, απάντησαν στις στοχευμένες ερωτήσεις του ακροατηρίου σχετικά με τη ζωή της οικογένειας, δίνοντας λεπτομερείς πληροφορίες, που θα επέτρεπαν τον προσδιορισμό των

νοηματικών κενών, προκειμένου να εξηγηθεί και ερμηνευθεί η καθημερινότητα της Ελευθερίας (πώς έφτασαν ως εδώ, πως θα οδηγηθούν στη λύση, κοκ.).

Μια συμμετέχουσα ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση του εμπνευστή για ανάληψη του ρόλου της Ελευθερίας. Ανέβηκε και στάθηκε όρθια στην καρέκλα, προκειμένου να βρίσκεται σε υψηλότερο σκηνικό- περίοπτο επίπεδο από το ακροατήριο, όπου δημιούργησε την παγωμένη εικόνα της, σωματοποιώντας με τη στάση και την έκφραση του προσώπου και του σώματός της (Σταύρου, 2003), την κατάσταση που βίωνε στο σχολείο. Κατόπιν, με την τεχνική του μονολόγου, η Ελευθερία περιέγραψε την κατάστασή της. Οι πληροφορίες ενισχύθηκαν με τις απαντήσεις της στις ερωτήσεις του εμπνευστή, με την τεχνική της ανίχνευσης της σκέψης και της κοινωνικής κατάστασης, ενώ το ακροατήριο με τις ερωτήσεις του στην Ελευθερία, που βρισκόταν στην καρέκλα των αποκαλύψεων, εστίασε στους πιθανούς τρόπους επίλυσης του προβλήματός της, ζητώντας την οπτική γωνία της.

Η αξία των παραπάνω τεχνικών προέκυπτε από τη δυνατότητα που έδιναν στο ακροατήριο να πληροφορηθεί για την εκφοβιστική συμπεριφορά και τα θέματα που αφορούσαν τη ζωή, τις επιλογές, τις συμπεριφορές, τις προθέσεις, τις βαθύτερες σκέψεις και προβληματισμούς της Ελευθερίας σχετικά με το υπό διερεύνηση ζήτημα, ενώ τη θέση της θα μπορούσε να πάρει και όποιος άλλος θεωρούνταν σκόπιμο να ερωτηθεί. Ειδικότερα, στην τεχνική της καρέκλας των αποκαλύψεων, ο συμμετέχων σε θεατρικό ρόλο που στάθηκε ενώπιον του ακροατηρίου (που και το ίδιο μπορεί να βρίσκεται σε ρόλο), απαντά στις ερωτήσεις εφόσον το επιθυμεί. Η δύναμη των ερωτώντων βρίσκεται στο ότι δικαιούνται να κάνουν μια ερώτηση οποιουδήποτε περιεχομένου. Αντισταθμιστικά, η δύναμη του ερωτώμενου βρίσκεται στο ότι μπορεί να επιλέξει αν θα απαντήσει.

Η διερεύνηση συνεχίστηκε και η Ελευθερία ανέλαβε το ρόλο να δει τα πράγματα έξω από το συγκινησιακό πλαίσιο του βιώματός της, αποστασιοποιημένη από την κατάστασή της, πράγμα που συμβολοποιούνταν με τη χρήση του ουδέτερου λευκού προσώπου που φόρεσε. Ο λόγος της στυλιζαρισμένος, ανταποκρινόταν στα λεκτικά ερεθίσματα και τους ήχους που ενεργοποιούσε ο εμπνευστής.

Η Ελευθερία δέχτηκε τις συμβουλές των συμμετεχόντων για το τι έπρεπε να κάνει, στην τεχνική των συμβουλών στο χαρακτήρα, ενώ με την τεχνική του διαδρόμου της συνείδησης άκουγε τη συνείδησή της, την οποία υποστασιοποιούσαν οι πολλαπλές φωνές των συμμετεχόντων. Αφού άκουσε τα λόγια στο δίλημά της, στο τέλος της διαδρομής ανέβηκε όρθια στο βάθρο/καρέκλα και ήταν έτοιμη να εκφράσει και να ανακοινώσει την απόφασή της με τη σωματική - χειρονομιακή στάση (gestus) του ρόλου (με τη στάση του σώματος, τους μορφασμούς του προσώπου και με το λόγο).

Η τεχνική του περιγράμματος του χαρακτήρα στο χαρτί του μέτρου έδωσε τη δυνατότητα στους συμμετέχοντες να σχεδιάσουν το περίγραμμα της Ελευθερίας και να γράψουν μέσα σε αυτό όσα σκέφτονταν και έξω από αυτό τις συμβουλές που της έδιναν για τις δυσκολίες και τη ζωή της. Διαδοχικά, οι ρόλοι που διερευνήθηκαν ήταν του δασκάλου της Ελευθερίας, του Γιάννη, της Μαρίας και άλλων συμμαθητών, με αξιοποίηση του θεάτρου φόρουμ, του συλλογικού χαρακτήρα και της γραφής σε ρόλο (μηνύματα, προσωπικό ημερολόγιο, κλπ). Με αυτές τις τεχνικές καλλιεργήθηκε η διαλεκτική και ενσυναισθητική σκέψη και ο κριτικός στοχασμός, με κοινωνικο-πολιτικά σημαινόμενα για τη συνευθύνη και την αλληλεγγύη απέναντι στον Άλλο.

Το ακροατήριο, στο ρόλο του χορού και των φωνών του εκπροσώπου της συνείδησης της κοινωνίας που παρακολουθεί, παρατηρεί, κατανοεί και συχνά συμπάσχει σε ρόλο του χορού (κατά το σχήμα της τραγωδίας), αξιοποίησε την τεχνική της μαρτυρίας, για να διατυπώσει την άποψή του για την κοινωνική πραγματικότητα που διερευνούνταν. Έτσι, θα αναδεικνυόταν η κοινωνικοπολιτική άποψη των συμμετεχόντων, οι οποίοι δεν δικαιούνταν να παραμένουν παρατηρητές της κατάστασης. Αντίθετα, όφειλαν να πάρουν θέση για όσα διαδραματίζονταν.

### **Συμπεράσματα - Προβληματισμός**

Στην εργασία διαπιστώνεται η θετική συμβολή της θεατρικής διερεύνησης στην ενδυνάμωση διαλογικών, αναστοχαστικών και ενσυναισθητικών δεξιοτήτων μέσα στο πνεύμα της προσωποκεντρικής αντίληψης για την ανάπτυξη και τη μάθηση. Στο βιωματικό εργαστήριο αξιοποιήθηκαν θεατρικές τεχνικές στο πλαίσιο της μεθόδου

της διερευνητικής δραματοποίησης και αναδείχτηκε η σημασία του εμπυχωτή στην καλλιέργεια της εμπιστοσύνης των προσώπων στην ομάδα. Οι συμμετέχοντες διερεύνησαν την κοινωνική πραγματικότητα μέσα από το σενάριο που χρησιμοποιήθηκε. Σε θεατρικό ρόλο και εκτός ρόλου κατανόησαν τις αιτίες των φαινομένων βίας και θυματοποίησης και συνειδητοποίησαν τη δική τους ευθύνη ως φορέων της κοινωνίας των ενηλίκων που εκφοβίζει και εκφοβίζεται.

Πολύς λόγος γίνεται για τις επικοινωνιακές δεξιότητες που χρειάζονται για να προχωρούν 'τα ανθρώπινα'. Όλοι μας συνειδητοποιούμε –αλλά δημοσίως δεν ομολογούμε– ότι αυτό που λείπει από τις ανθρώπινες κοινωνίες και τις ομάδες είναι οι βαθιά ειλικρινείς κοινωνικές και ηθικές δεξιότητες. Είναι η αχίλλειος πτέρνα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε όλες τις εποχές, που με τρόπο αδηφάγο προσπαθεί να πάρει αντί να δώσει. Στον κόσμο των εγγραμμάτων, που τόσο πολύ έχουν περισσέψει στις μέρες μας, το πρόβλημα παραμένει εντυπωσιακά έντονο. Η άμιλλα, όπως εφαρμόζεται στις ανθρώπινες σχέσεις, δεν εμπίπτει στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης του 'εαυτού'. Με άλλα λόγια, δεν την ασκούμε στον αγώνα με τον εαυτό μας, αλλά την εννοούμε με το 'να πάρω αυτό που πρέπει να χάσει ο άλλος'. Έτσι, η κοινωνία ψυχοπαθολογικά πάσχει, αυτιστικά κωφεύει και όλοι αναζητούν μάταια την ίαση της παιδικής ψυχής με τρόπο κατεξοχήν ψευδεπίγραφο και επομένως αδιέξοδο. «Τα άλλα είναι σιωπή», για να θυμηθούμε και τον Άμλετ.

### **Βιβλιογραφικές αναφορές**

Αρτινοπούλου, Β. (2010). Η σχολική διαμεσολάβηση. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Baer, A. L., & Glasgow, J. N. (2008). Take the bullies to task: Using process drama to make a stand. *The English Journal*, 97(6), 79-86.

Beale, A. (2001). "Bullybusters": Using drama to empower students to take a stand against bullying behavior. *Professional School Counseling*, 4(4), 300-305.

Bouchard, N. (2002). A narrative approach to moral experience using dramatic play and writing. *Journal of Moral Education*, 31(4), 407-422.

Γραμματάς, Θ. (1997). *Θεατρική Παιδεία και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Gourd, K. M., & Gourd, T. Y. (2011). Enacting democracy: Using forum theatre to confront bullying. *Equity & Excellence in Education*, 44(3), 403-419.

Johnson, C. (2001). Helping children to manage emotions which trigger aggressive acts: An approach through drama in school. *Early Child Development and Care*, 166(1), 109-118.

Joronen, K., Häkämies, A., & Åstedt-Kurki, P. (2011a). Children's experiences of a drama programme in social and emotional learning. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(4), 671-678.

Joronen, K., Konu, A., Rankin, S., & Stedt-Kurki, P. (2011b). An evaluation of a drama program to enhance social relationships and anti-bullying at elementary school: a controlled study. *Health Promotion International*, 1-10. doi:10.1093/heapro/dar012

Kalliotis P. (2000). Bullying as a special case of Aggression. *Procedures of Cross-Cultural Assessment. School Psychology International*. 21(1), 47-64.

Κοσμόπουλος, Α. (1995). *Σχεσιοδυναμική Παιδαγωγική του Προσώπου*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Neelands, J. (2002). Ένα κενό στην καρδιά μας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.), *Το Θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης* (55-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.

Olweus, D. (1996). Bullying at school: knowledge base and an effective intervention program. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 794, 265-276.



O'Toole, J., & Burton, B. (2005). Acting against conflict and bullying. The Brisbane DRACON project 1996-2004--emergent findings and outcomes. *Research in Drama Education*, 10(3), 269-283.

Παπαδόπουλος, Σ. (2007). Με τη Γλώσσα του Θεάτρου. Η διερευνητική δραματοποίηση στη διδασκαλία της Γλώσσας. Αθήνα: Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Pateraki, L., & Houndoumadi, A. (2001). Bullying among primary school children in Athens, Greece. *Educational Psychology*, 21, 167-175.

Peterson, L. & Rigby, K. (1999). Countering bullying at an Australian secondary school with students as helpers. *Journal of Adolescence*, 22, 481-492.

Rigby, K. (2008) *Children and Bullying. How parents and educators can reduce bullying in schools.* Malden, Blackwell/Wiley.

Rigby, K. (2010). *Bullying Interventions: Six basic methods.* Camberwell, ACER

Rigby, K.(2011). *The Method of Shared Concern: a positive approach to bullying.* Camberwell: ACER.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., O'sterman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1-15.

Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 465-487.

Σταύρου, Λ. (επιμ.), (2003). *Εικόνα του σώματος και σωματικό σχήμα.* Αθήνα: Άνθρωπος.

Τσιάντης, Γ., (επιμ.), (2010). *Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών.* Εγχειρίδιο εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: ΕΨΥΠΕ.