

ΠΕΔΑΓΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΜΕΣΟΛΟΓΓΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: Σ.Σ.Ο.Ε.



Π Τ Υ Χ Ι Α Κ Η Ε Ρ Γ Α Σ Ι Α

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΧΩΡΟ
ΟΙ

ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ
ΠΑΝΤΕΛΗΣ ΤΣΕΡΕΜΟΓΛΟΥ

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΕΣ
ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΝΤΕΣΗ
ΙΩΕΑΝΑ ΑΥΓΟΥΣΤΙΝΙΑΤΟΥ

ΜΕΣΟΠΟΛΙ 2002

Ευχαριστούμε όλους όσους βοήθησαν
στην διεκπεραίωση της εργασίας μας
αυτής και ιδιαίτερα τον υπεύθυνο
καθηγητή κ. Παντελή Τσερέμογλου

«... Το γεγονός ότι δεν δίνουμε σημασία σε αυτούς που βρίσκονται «εκτός κανόνα», το γεγονός ότι δεν θέλουμε να τους βλέπουμε, δεν θέλουμε να τους ακούμε, ισοδυναμεί με πραγματικό δράμα, το οποίο δεν είναι άλλο από τον «κοινωνικό θάνατο» ενός μέρους των περιθωριακών, των απροσάρμοστων, των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Όλων αυτών στους οποίους η σιωπηλή αδιαφορία συντηρεί ένα τραύμα ταπείνωσης του ναρκισσισμού τους. Το «βρικόλακισμα», ως μεταφορική έκφραση, θα μας χρησιμεύσει για να αναδείξουμε αυτόν τον λίγο-πολύ συνειδητό μηχανισμό, που τίθεται σε λειτουργία όταν δεν θέλουμε να καθρεφτίσουμε κάτι που μας ενοχλεί. Γνωρίζεται ότι ο βρικόλακας έχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό, ότι όχι μόνον τρέφεται με το αίμα των θυμάτων του, αλλά, επιπλέον, όταν ένα «βρικόλακισμένο» υποκείμενο περνάει μπροστά από έναν καθρέφτη, δεν αντικατοπτρίζεται σε αυτόν. Έτσι, λοιπόν, με το να μην αντικατοπτρίζουμε τους διαφορετικούς, τους απροσάρμοστους, με το να μην θέλουμε να δούμε τη διαφορετικότητά τους, τις ανάγκες τους, τους μετατρέπουμε σε βρικόλακες. Αρνούμεστε την ύπαρξή τους και, κατά συνέπεια, τους οδηγούμε σε «κοινωνικό θάνατο»

Jacques Selosse

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	5

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΒΙΑ»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

	11
1. Εννοιολογική προσέγγιση-ορισμός	11
2. Τυπολογία της βίας	12
3. Ψυχολογική και Κοινωνιολογική προσέγγιση της έννοιας «βία»	14
4. Κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας	16
5. Παιδική εγκληματικότητα	19

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ & ΒΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ & ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ ΑΥΤΗΣ

	23
1. Εισαγωγικά στοιχεία	23
2. Επιθετικότητα και βία	24
3. Εφηβεία και βία στο σχολικό χώρο	25
4. Μορφές εκδηλώσεων συμπεριφοράς βίας στο σχολείο	27
4.1. Λεκτική βία	27
4.2. Σωματική επιθετικότητα-Πρόκληση πόνου	27
4.3. Κλοπή	28

4.4. Η κακή εξωτερική εμφάνιση	28
4.5. Η ρύπανση του σχολικού χώρου	29

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ – ΒΙΑΙΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	30
1. Η διάθεση καταστροφικότητας των μαθητών στο σχολικό χώρο	30
2. Παρουσίαση έρευνας για την καταστροφικότητα	32
2.1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	33
2.2. Συνοπτική παρουσίαση της έρευνας	34
2.3. Συμπεράσματα της έρευνας	53
3. Παρουσίαση έρευνας για την εμπλοκή μαθητών σε βιαιότητα και χρήση τοξικών ουσιών	54
3.1. Είδος και συχνότητα βιαιών επεισοδίων με εμπλοκή μαθητών	56
3.2. Χαρακτηριστικά μαθητών με εμπλοκή σε βίαια επεισόδια	57
3.3. Δείκτες πολυμεταβλητής ανάλυσης δεδομένων	65
3.4. Συμπεράσματα της έρευνας	66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΥΤΑΡΧΙΣΜΟΥ & ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ	68
1. Σχολείο-σχολική αγωγή και μαθητές	68
2. Αυταρχισμός και σχολική αγωγή	69
3. Ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του στο σημερινό σχολείο	75
4. Το αντικείμενο της αξιολόγησης του μαθητή και ψυχολογική βία	79
5. Οι σχολικές ανισότητες, μια μορφή βίας στην εκπαίδευση	82
6. Σχολική αποτυχία ως αιτία προβληματικής συμπεριφοράς	84
7. Εκπαιδευτικό σύστημα και παραβατικές συμπεριφορές	86

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΒΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΒΙΑΣ	95
1. Εισαγωγικά στοιχεία	95
2. Η εξωγενής βία	96

3. Η ενδογενής βία	98
4. Μέτρα πρόληψης των καταστάσεων βίας στα σχολεία	100
4.1. Σε επίπεδο τάξης	101
4.2. Σε επίπεδο σχολείου	104
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6°	
ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΙΩΝ & ΣΧΟΛΕΙΟΥ	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	114

Π Ρ Ο Λ Ο Γ Ο Σ

Στα πλαίσια της φοίτησής μας στο ΤΕΙ Μεσολογγίου αναλάβαμε την πτυχιακή μας εργασία με θέμα «Μαθητική βία στο σχολικό χώρο ως ψυχολογικό και κοινωνικό φαινόμενο» με υπεύθυνο καθηγητή τον κ. Παντελή Τσερέμογλου. Ένα θέμα αρκετά επίκαιρο στις μέρες μας εξαιτίας του γεγονότος της έξαρσης της εγκληματικότητας και της παραβατικής συμπεριφοράς των νέων ιδιαίτερα στο χώρο του σχολείου με την μορφή καταλήψεων, βανδαλισμών και καταστροφών. Θα ήταν λάθος μας να παραβλέψουμε το γεγονός ότι από το έτος μηδέν της εκπαίδευσης ως θεσμοθετημένης οργανωμένης πρακτικής, η εκπαίδευση ήταν συνδεδεμένη με καταστάσεις αντιδράσεων των μαθητών, λιγότερο ή περισσότερο βίαιων, οι οποίες εκδηλώνονταν απέναντι στους εκπαιδευτικούς και στο υλικό και χρονικό πλαίσιο της εκπαίδευσης.

Βέβαια σήμερα η βία αυτή έχει πάρει άλλες διαστάσεις και άλλες μορφές. Σε παγκόσμια κλίμακα η παιδική και εφηβική εγκληματικότητα έχει αυξηθεί, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών να έχει οδηγηθεί στις φυλακές ανηλίκων. Ο αριθμός των παιδιών και των εφήβων που έχουν δια-πράξει αδικήματα και έχουν συλληφθεί και καταδικαστεί έχει αυξηθεί πολύ τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική.

Μάλιστα στο πρόσφατο παρελθόν είδαμε στα δελτία ειδήσεων παιδικές φιγούρες ηλικίας μόνο 10-11 ετών να στέκονται με χειροπέδες στα χέρια στο εδάλιο του κατηγορουμένου διότι «έτυχε» και σκότωσαν συμμαθητές τους με κυνηγετικό όπλο, μαχαίρωσαν τη δασκάλα τους (γνωστή ιστορία ενός μαθητή στο Μείσεν της Γερμανίας το Νοέμβριο του 1999), τραυμάτισαν τον καθηγητή τους ή έβαλαν φωτιά στο ίδιο το σχολείο τους, κατέστρεψαν αντικείμενα του σχολείου ακόμα και εκείνη την ελληνική σημαία, βίασαν συμμαθητές τους.

Όλα αυτά τα γεγονότα μας προκαλούν φόβο και ανασφάλεια τόσο για το παρόν όσο και για το μέλλον και διερωτόμαστε «Ποιος φταίει;».

Η εργασία μας λοιπόν αυτή σκοπό έχει να φωτίσει άγνωστες για μας πλευρές του φαινομένου της βίαιης και εγκληματικής αυτής συμπεριφοράς των παιδιών και όχι να καταδικάσει συστήματα και κοινωνία ή να στιγματίσει υπολήψεις.

Παραθέτουμε λοιπόν όλα όσα διαβάσαμε από την υπάρχουσα βιβλιογραφία, τον τύπο (εφημερίδες και περιοδικά) όσα είδαμε στα δελτία ειδήσεων και αποτελέσματα στατιστικών ερευνών που έχουν γίνει κατά το παρελθόν και αφήνουμε τον αναγνώστη να εξάγει τα δικά του συμπεράσματα.

Αρχικά θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι η εργασία μας αυτή χωρίζεται σε τρία κύρια μέρη.

Στο πρώτο μέρος κρίναμε σκόπιμο να κάνουμε μια περιληπτική θεώρηση της έννοιας βία. Πως την αντιλαμβάνονται οι ειδικοί και πως την προσεγγίζουν ως ψυχολογικό και κοινωνικό φαινόμενο ο καθένας στον τομέα του.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας μας αναφέρεται στη βία στο σχολικό χώρο αλλά η βία που παράγει ο χώρος αυτός και είναι το κύριο αίτιο των εκδηλώσεων βίαιων συμπεριφορών. Παράλληλα παραθέτουμε και έρευνες και στατιστικά στοιχεία που έλαβαν χώρα, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και σε διαφορετικά μέρη της ελληνικής επικράτειας, από υπεύθυνους καθηγητές με θέμα την διάθεση για καταστροφικότητα των μαθητών και την εμπλοκή τους σε βιαιότητες καθώς επίσης και τη χρήση τοξικών ουσιών.

Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της εργασίας μας δίδουμε τις δικές μας προτάσεις για την πρόληψη καταστάσεων βίας, όπως αυτά εξήχθησαν από τα διάφορα συγγράμματα που αναγνώσαμε και όπως εμείς τα αντιληφθήκαμε.

Τέλος για όποια παράλειψη της εργασίας την ευθύνη φέρουν οι συγγραφείς της οι οποίες ευχαρίστως θα αποδέχονταν την όποια καλοπροαίρετη κριτική.-

Αυγουστινιάτου Ιλεάνα

Ντελή Μαριάννα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια το σχολείο όλο και συχνότερα εμφανίζεται στο προσκήνιο της δημοσιότητας με αφορμή την παρεκκλίνουσα συμπεριφορά ή την παραβατικότητα των μαθητών.

Αποτέλεσμα αυτής της αρνητικής δημοσιότητας είναι η διαμόρφωση κλίματος ανησυχίας και συχνά ηθικής απόχρωσης πανικού.

Τίτλοι ειδήσεων όπως «Έκρηξη παιδικού εγκλήματος. Μέσα σε δέκα χρόνια τρία εκατομμύρια ανήλικοι απασχόλησαν τις δικωτικές και δικαστικές αρχές» ή «Κατά 49,1% αυξήθηκε η παιδική παραβατικότητα στην Αττική μέσα στα δέκα τελευταία χρόνια. Οι στατιστικές δείκτες του εφιάλτη» κυριαρχούν στα πρωτοσέλιδα των εφημερίδων και των περιοδικών.

Και κάνει όλους εμάς να αναρωτιόμαστε «Γιατί?».

Ποιες παράμετροι και κάτω από ποιες συνθήκες και προϋποθέσεις συμβάλλουν στην παρεκκλίνουσα ή παραβατική ή εγκληματική δραστηριότητα των μαθητών;

Ποιοι είναι οι όροι αναίρεσης ή έστω άμβλυνσης των ανεπιθύμητων κοινωνικά συμπεριφορών των νέων;

Τα αίτια είναι πολύ βαθύτερα από αυτά που αρχικά θα είχαμε σκεφτεί ότι δήθεν φταίει το νεαρό της ηλικίας του παιδιού, η οικογένεια, ο τρόπος που έχει γαλουχηθεί.

Έτσι με το σκεπτικό αυτό, πρέπει αρχικά να κάνουμε έστω και σύντομα μια αναφορά στο κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο ζουν και εξελίσσονται οι νέοι σήμερα καθώς και στη σχέση σχολείου-κοινωνίας και σχολείου-μαθητών.¹

Ζούμε σε μια κοινωνία σήμερα που διέρχεται μια πολύπλευρη κρίση και η οποία διεισδύει σ' όλους τους επιμέρους κοινωνικούς θεσμούς. Βιώνουμε μια κοινωνία, η οποία καλείται να αλλάξει τους ρυθμούς και τις ταχύτητες ανάπτυξης και εξέλιξης στην προσπάθεια εναρμονισμού της στον ευρύτερο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο χώρο. Στην πορεία αυτή συμπαρασύρονται και μεταλλάσσονται παραδοσιακές αξίες και πρότυπα. Οι διανθρώπινες και διαπροσωπικές σχέσεις ανάγονται σε επιστήμη δημοσίων σχέσεων και υπακούουν στο νόμο της αγοράς και της ζήτησης. Οι ισορροπίες των διαπροσωπικών σχέσεων συνεχώς μεταβάλλονται. Είλικρινείς και ανιδιοτελείς σχέσεις και επαφές με κέντρο αναφοράς την ανθρώπινη συμπάθεια, ενδιαφέρον κ.λ.π. έχουν γίνει σπάνιο είδος και αφορούν κάποιους ονειροπόλους αποστάτες του κοινωνικού μας γίγνεσθαι. Ο υπερτονισμός του Εγώ και ο ατομοκεντρισμός στην ξέφρενη κούρσα της ατομικής επικράτησης και «τι με νοιάζει εμένα», καθιστούν απαγορευτική την καλλιέργεια της συλλογικότητας, της κοινής ευθύνης και αναφοράς. Η

¹Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο του Γαλιάνη Γ.: «Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση», τευχ. 82-83, σελ. 123

έλλειψη συλλογικής κοινωνικής συνείδησης, είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που μας προσάπτουν έμπειροι παρατηρητές σ' όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής μας ζωής.

Τα πρότυπα στην κοινωνία μας φαίνεται να σπανίζουν και εδώ δεν θα υποτιμήσουμε το ρόλο των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης που φροντίζουν για την απομυθοποίηση παραδοσιακών προτύπων και την εισαγωγή ανεξέλεγκτα νέων, άσχετων με την πολιτισμική παράδοση και εξέλιξη της κοινωνίας μας. Θυσία στο βωμό της αγοράς και της ζήτησης. «Ο σκοπός αγιάζει τα μέσα» και στόχοι; Η καριέρα, εύκολα και γρήγορα, το κέρδος, νόμιμο ή παράνομο και ο καταναλωτισμός που τόσο έντεχνα καλλιεργείται από τα «σήριαλ» των διαφημίσεων των τηλεοπτικών καναλιών.

Ο ουσιαστικός διάλογος σχεδόν ανύπαρκτος σ' όλα τα επίπεδα της κοινωνίας μας. Η γλώσσα, στα στόματα των νέων μας, φτωχή ή όταν είναι λεκτικά πλούσια, άνευ περιεχομένου. Ο αυθορμητισμός; Αποτελεί σήμερα για πολλούς σοβαρό μειονέκτημα. Λέξεις όπως αγάπη, στοργή, κατανόηση, σχεδόν ανύπαρκτες στο καθημερινό λεξιλόγιο. Υποκρισία. Η κοινωνική αδικία και το δίκαιο των ισχυρών αντιμετωπίζεται με κοινωνική αφωνία και κοινωνική αδιαφορία. Και πολλές φορές φθάνει τα όρια του «κυνισμού» ατομικού και συλλογικού, με αποτέλεσμα να διερωτάται κανείς που τέλος πάντων βρίσκονται οι κοινωνικές μας ευαισθησίες και τις πρέπει να γίνει για να εκδηλωθούν. Πολιτικά σκάνδαλα, διαφθορά συνειδήσεων, επικράτηση των ανάξιων, μεριδοκρατία, οικογενειοκρατία, κομματοκρατία, γεροντοκρατία, συντεχνιοκρατία, ρουσφέτι.

Όλα αυτά είναι εμφανή δείγματα βαθιάς κοινωνικής κρίσης που ανάγει το πρόβλημα σε «πρόβλημα δημοκρατίας».

Στην εποχή μας τα παιδιά ηλικίας 6 έως 12 ετών νοιώθουν ήδη τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα μιας ανοικτής καταναλωτικής κοινωνίας. Καταναλώνουν άφοβα ότι βρεθεί μπροστά τους. Και ο πλούτος αυτός δυνατοτήτων είναι σχετικός και η ελευθερία κούφια.

Πολλά παιδιά μεγαλώνουν σήμερα χωρίς ψυχολογική και κοινωνική προστασία, κάτι που ήταν αυτονόητο για τις προηγούμενες γενιές. Είναι εκτεθειμένα χωρίς προπέτασμα φίλτρου και χωρίς να διαθέτουν τους μηχανισμούς επεξεργασίας των ενηλίκων σ' όλες τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και οικολογικές ανακατατάξεις. Αναγκάζονται να αποδεχθούν κανόνες και όρους για να μπορέσουν να γίνουν αποδεκτά και να ενσωματωθούν στο σύστημα. Βρίσκονται κάτω από την πίεση της απόδοσης και επίδοσης του οικογενειακού και κοινωνικού στρες. Και όλα αυτά οδηγούν σε εκδηλώσεις νευρικότητας, ψυχικές διαταραχές, διαταραχές της επίδοσης, της αντίληψης και σημαντική αύξηση της επιθετικής συμπεριφοράς.²

Ήδη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αλλά και μεγαλύτερα, η εξάπλωση και η ένταση σωματικής, ψυχικής και λεκτικής βίας παίρνει διαστάσεις και μορφές αγριότητας.

Ακόμα και αυτή η κατανάλωση, όχι η απλή δοκιμή, αλκοόλ, τσιγάρου αλλά και ναρκωτικών ουσιών, από μικρά παιδιά δημιουργεί γι' αυτά ένα ψεύτικο κόσμο πιστό αντίγραφο των ενηλί-

² Νέστορος Νικόλαος: «Η επιθετικότητα στην οικογένεια στο σχολείο και στην κοινωνία», εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1992

κών και σίγουρα δημιουργεί έναν μηχανισμό επεξεργασίας προβλημάτων όμοιο μ' αυτόν των ενηλίκων.

Τέτοιου είδους συμπεριφορές είναι χαρακτηριστικοί δείκτες για το πόσο αντιγράφουν τα παιδιά τους τρόπους συμπεριφοράς των ενηλίκων. Και όλες αυτές οι συμπεριφορές είναι σηματοδότες, ότι το παιδί δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας.³

Έτσι τα παιδιά αντιδρούν σαν «μικροί ενήλικες» και αυτά τα συμπτώματα είναι το κόστος που πληρώνει η κοινωνία μας για το μοντέρνο τρόπο ζωής που μας έχει επιβάλει να ζούμε.

Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε και τη χαλάρωση των κοινωνικών δεσμών, όπως αυτόν της οικογένειας. Σήμερα όλο και πιο συχνά παρατηρούνται και καταγράφονται οι καταστρεπτικές ψυχολογικές επιπτώσεις του βίαιου οικογενειακού περιβάλλοντος. Σκιηνές οικογενειακής βίας, φθόνος, καυγάδες, φόβος, βιασμοί ψυχολογικοί και σωματικοί, παραγκωνισμός της προσωπικότητας, βιαιοπραγίες που αποτυπώνονται στις αγνές ψυχούλες των παιδιών και στη συνέχεια αυτά να εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά, να είναι φοβισμένα, ανήσυχα και να έχουν προβλήματα στο σχολείο και στη δημιουργία σχέσεων και φιλιών.

Από την άλλη πλευρά η πληθώρα ανελέγκτων πληροφοριών μέσα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, την τηλεόραση, το Internet, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα video games μετατρέπουν τα παιδιά σε παθητικούς δέκτες «μη φυσιολογικών» γεγονότων, παράδοξων και παράξενων, διαφορετικών, υπερτονίζουν το «κακό» και το καταστροφικό, μη αφήνοντάς τα να κρίνουν και να σχηματίσουν τη δική τους εικόνα για το σωστό ή το λάθος.

Όλα αυτά κάνουν σήμερα τα παιδιά να αισθάνονται ότι μεγαλώνουν μέσα σ' ένα ψέμα, μέσα στην ανασφάλεια και στην επικινδυνότητα, μέσα σε χαλαρούς δεσμούς, μέσα στην πίεση, το άγχος, το στρες. Μέσα σε μια ανταγωνιστική κοινωνία που «μετράει» μόνο η ατομική απόδοση και επίδοση και περνούν τον ελεύθερο χρόνο τους με καταναλωτικά και ανταγωνιστικά αγαθά.

Και η αντίδραση των παιδιών σ' όλα αυτά; Η «αυθόρμητη» παραβατικότητα. Η παραβίαση των κανόνων του δικού μας κοινωνικού, πολιτικού και οικονομικού γίγνεσθαι.

Το σχολείο από την άλλη μεριά δεν παραμένει ανεπηρέαστο σ' όλες αυτές τις διαφοροποιήσεις και αλλαγές που συντελούνται μέσα στην κοινωνία γιατί το ίδιο το σχολείο αποτελεί μέρος της κοινωνίας αυτής. Και φυσικά οι αντιδράσεις των παιδιών στρέφονται και κατ' αυτού.

Ουδείς αμφισβητεί σήμερα ότι το σύγχρονο σχολείο βρίσκεται σε πλήρη ανακολουθία με τις απαιτήσεις των καιρών μας. Οι γνώσεις που παρέχει δεν ανταποκρίνονται κατά ένα βαθμό στις απαιτήσεις ούτε του παρόντος, ούτε του μέλλοντος. Η απομνημόνευση, η βαθμολατρεία και βαθμοθηρία, καθιστούν το σχολείο όχι μόνο πληκτικό αλλά και πηγή άγχους, δυσαρέσκειας και απογοήτευσης⁴. Μεγάλο τμήμα των μαθητών νιώθει μοναξιά, απόρριψη, αποξένωση, απογοήτευση.

³ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο του Γαλάνη Γ.: «Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση», τευχ. 82-83, σελ. 125-126

⁴ Σύγχρονη Εκπαίδευση: Λίτσα Παναγιώτης: «Σχολείο. Ο ... μόνιμος και καθημερινός «Γολγοθάς» των μαθητών», τευχ. 14, 1983, σελ. 77-80

Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί την παραγωγή αντικοινωνικών συμπεριφορών εφόσον στηρίζεται στη φιλοσοφία του ανταγωνισμού.⁵

Μάλιστα πολλοί ειδικοί ερευνητές υποστηρίζουν σε μελέτες τους ότι ο μαθητικός χρόνος στη σχολική τάξη καταγράφεται πολλές φορές ως «χαμένος χρόνος» και «αρνητική εμπειρία» και μάλιστα και από τους ίδιους τους μαθητές, ενώ θετικά αξιολογούνται στιγμές συλλογικής συμμετοχής όπως εκδρομές, εκδηλώσεις κ.τ.λ. Δεν είναι λίγες οι στιγμές που το ίδιο το σχολείο οδηγεί στην παραβατικότητα των μαθητών, στις γνωστές «κοπάνες», στην αδιαφορία, στην απόγνωση, στην καταστροφή και αυτοκαταστροφική συμπεριφορά. Το ίδιο το σχολείο παράγει και αναπαράγει το άγχος των μαθητών με την «κούρσα των επιδόσεων», αντικαθιστά τα άτομα με βαθμούς, καταργεί το δικαίωμα της διαφορετικότητας και συχνά «εννουχίζει» τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.⁶

Οι εκπαιδευτικοί, αναγκάζονται εκ των πραγμάτων πολλές φορές να απαρνηθούν τις θετικές απόψεις τους για την σχολική διδασκαλία, να υποκύψουν σε πιέσεις ανωτέρων αλλά και του ίδιου εκπαιδευτικού συστήματος και καλούνται να παίξουν το ρόλο του «παιδονόμου» και του χωροφύλακα και έτσι το σχολείο μετατρέπεται σε «τιμωρό».

Έτσι λοιπόν δημιουργείται ένα αρνητικό κλίμα και από την ίδια την κοινωνία, το σχολείο και την οικογένεια, άθελά τους πολλές φορές, αρνούμενοι να δώσουν αγάπη, στοργή και ζεστασιά, κατανόηση. Στερούν στους νέους τη χαρά στο παιχνίδι, τη διασκέδαση, το γέλιο, τη δημιουργία, την εμπειρία, τον ελεύθερο χρόνο. Εξαναγκάζουν τους νέους να παίξουν με τους κανόνες του παιχνιδιού της κοινωνίας των μεγάλων, γίνονται κριτές και τιμωροί τους και όλα αυτά, για το «καλό τους».

Έχουμε αναρωτηθεί ποτέ πόσος ελεύθερος χρόνος μένει σήμερα στα παιδιά; Το σχολείο, τα φροντιστήρια και οι ευθύνες που φορτώνονται είναι τεράστιες για την ηλικία τους. Καλούνται να παίξουν ρόλους και να υιοθετήσουν πρότυπα των ενηλίκων. Επιτυχημένος θεωρείται σήμερα κάποιος που διαθέτει πολλά πτυχία και γνώσεις και μάλιστα σε μια ηλικία των 20 μόλις ετών. Καλοί βαθμοί στο σχολείο, άριστη επίδοση στα φροντιστήρια, γνώσεις τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών, χειρισμό ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι εφόδια που πρέπει να έχουν τα παιδιά σε μια τρυφερή ηλικία για να μπουν δυναμικά στον επαγγελματικό στίβο. Πως είναι δυνατόν οι γνώσεις αυτές να αποκτηθούν σε ένα σχετικά μικρό διάστημα; Χρειάζεται χρόνος, αντοχή, δύναμη και προσπάθεια. Και το αποτέλεσμα μηδέν χρόνος για διασκέδαση, για παιχνίδι, για προσωπική ψυχαγωγία.

Έχοντας όλα αυτά κατά νου, δεν πρέπει να μας εκπλήσσει ότι τα παιδιά σήμερα καταφεύγουν σε παραθρησκευτικές οργανώσεις ή σε χρήση ναρκωτικών ουσιών ή σε εκδηλώσεις βανδαλισμού και βίας σε δημόσιους χώρους και σχολικά κτίρια. Βανδαλιστικές πράξεις εντοπίζονται σήμερα όχι μόνο σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών και σε χώρους υψηλού κινδύνου εγκληματικότητας ή σε σχολεία με πολλούς μαθητές, αλλά και στα “elite” σχολεία της κοινωνίας μας και σε πε-

⁵ Φραγκουδάλη Άννα: «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο», εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σελ. 35

⁶ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο του Πυροβόλου Γεώργιου, «Οι αιτίες που δημιουργούν καταπιεστική ατμόσφαιρα στα σχολεία», τευχ. 14, 1983, σελ. 49-50

ριοχές που θα λέγαμε ότι «το χρήμα ρέει άφθονο». Μάλιστα πολλοί υποστηρίζουν ότι μεγάλο μέρος των βανδαλισμών αυτών, δεν εξαρτάται μόνο από το περιβάλλον ή την περιοχή που βρίσκεται το σχολικό συγκρότημα, αλλά οφείλεται κυρίως στις σχολικές οργανωτικές συνθήκες και στις διαπροσωπικές σχέσεις της κοινωνίας του σχολείου.

Και όλα αυτά δεν πρόκειται να αλλάξουν αν όλοι εμείς δεν αλλάξουμε τις αντιλήψεις μας. Αν η κοινωνία δεν αλλάζει πορεία.

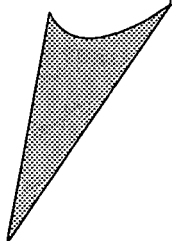
Κάθε ένας από μας ευθύνεται για την κατάσταση αυτή. Εμείς προωθούμε τις τάσεις αυτές πολλές φορές άθελά μας με το να μη αντιστεκόμαστε σε αυτά που μας «σερβίρουν». Δεν προσπαθούμε να ηθικολογήσουμε, αλλά αυτή είναι η πραγματικότητα. Το κράτος των ισχυρών, οι διάφορες κυβερνήσεις μας επιβάλουν κάθε φορά να δεχθούμε, άμεσα ή έμμεσα, νέα πρότυπα, να υιοθετήσουμε νέους κανόνες.

Κάποτε στη χώρα μας μια μικρή ομάδα φοιτητών αγωνίστηκε να αλλάξει ένα πολιτικό-κοινωνικό σύστημα και το κατάφερε. Το σύνθημά τους «ψωμί, παιδεία, ελευθερία» εξακολουθεί να παραμένει επίκαιρο και αυτό αποδεικνύεται καθημερινά με τη στάση των παιδιών απέναντι σ' αυτά που συμβαίνουν σήμερα στην κοινωνία μας, με λανθασμένο τρόπο πολλές φορές, αλλά δεν παύει η στάση τους αυτή να είναι μια αντίδραση στο κατεστημένο, σ' αυτά που η κοινωνία προσπαθεί να τους επιβάλει τις θέσεις της.

Την τελευταία δεκαετία οργανώσεις καθηγητών και διδασκόντων της χώρας μας με συνεχείς αγώνες, απεργίες και διαδηλώσεις αγωνίζονται να αλλάξουν προς το καλύτερο το σχολικό μας σύστημα, τους τρόπους αντιμετώπισής του από την πολιτεία και αυτά που έχουν πετύχει έως σήμερα δεν είναι και λίγα. Δεν φτάνει όμως να αγωνίζονται μόνο αυτοί για το μέλλον που αφορά όλους μας. Για το μέλλον των παιδιών μας. Έχουμε μάθει να ηθικολογούμε και όχι να πράττουμε και αφήνουμε να βγάλουν άλλοι «τα κάστανα από τη φωτιά». Αν θέλουμε να αλλάξει κάτι σ' αυτό τον τόπο θα πρέπει να αντισταθούμε με αγώνες σε ότι μας ξενίζει, για ένα καλύτερο αύριο, για το αύριο των παιδιών μας που θα μπορούν πλέον να λένε ότι το αιματοβαμμένο σύνθημα από τους αγώνες του Πολυτεχνείου «ψωμί, παιδεία, ελευθερία» έχει γίνει πλέον πραγματικότητα και όχι ουτοπία.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΒΙΑ»



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ

1. Εννοιολογική προσέγγιση - ορισμός

Στην καθημερινή ζωή μιλάμε συνεχώς για άμεση και έμμεση βία, για παράνομη και νόμιμη βία, για σωματική και ψυχολογική βία, για συμβολική και ιδεολογική βία, για ηθική βία και για ανωτέρα βία.

Σε όλες τις παραπάνω χρήσεις της έννοιας στα ελληνικά διατηρείται κάτι από την αρχική ετυμολογική πηγή της στο ρήμα «βιάζω», που σημαίνει πιέζω, αναγκάζω κάποιον να πράξει κάτι, «καταβάλλω κάποιον με τη δύναμή μου», η οποία μπορεί να έχει πολλές μορφές.

Ήδη στην Ελληνική Μυθολογία η βία θεωρείται η προσωποποίηση της απεριόριστης δύναμης, που αντιστοιχεί στην αρχέτυπη ιδέα της μαγικής κοσμικής δύναμης.

Στον Ησίοδο η Βία εμφανίζεται ως αδελφή του Κράτους (προσωποποίηση της δύναμης της οργανωμένης κοινωνίας), του Ζήλου και της Νίκης, που βοήθησε μαζί με τα αδέρφια της τον Δία να επιβληθεί στους σκοτεινούς Τιτάνες και έμεινε έκτοτε κοντά του. Χαρακτηριστικό για την ηθική της βίας είναι ότι αυτή μαζί με το Κράτος δένουν τον υβριστή Προμηθέα τον Καύκασο, εκτελώντας διαταγή του Δία. Στον Ακροκόρινθο (και σε άλλες πόλεις) η Βία λατρευόταν στο ίδιο ιερό μαζί με την Ανάγκη (αδελφή της Δίκης, γυναίκα του Δημιουργού και μητέρα της Ειμαρμένης).⁷

Και σήμερα το μονοπώλιο της βίας το προσδιορίζει το κράτος που νομιμοποιείται από την έννομη τάξη.

Για να υψώσουν την Βία οι Έλληνες στο επίπεδο των θεών σημαίνει ότι αυτή δεν δήλωνε οπωσδήποτε μόνο αρνητικές δυνάμεις. Ήταν ένα εργαλείο στα χέρια των θεών και των ανθρώπων που επέβαλαν την καλή ή κακή επιλογή τους, πέρα από συναισθήματα ή άλλες αδυναμίες. Η Βία λατρευόταν μαζί με την Ανάγκη, με την οποία τέλος ταυτίστηκε. Ακόμη και σήμερα μιλάμε για

⁷ Δημακάκου Κ.:» Συμβολή στη διδασκαλία των εκθέσεων Λυκείου», εκ. Ι. ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Αθήνα 1982, σελ. 154

«ανωτέρα βία» όταν αναφερόμαστε σε ένα γεγονός εξαιρετικά απρόβλεπτο και τόσο ακαταμάχητο ώστε να μην μπορεί να αποτραπεί ούτε μια εξαιρετική επιμέλεια και σύνεση.

Η βία ως ακραία μορφή δύναμης έγκειται συνήθως στη χρήση φυσικών ή ψυχολογικών μέσων που αποβλέπουν στην κάμψη της αντίστασης του προσώπου που δέχεται μια σχέση ανισότητας ή εξουσίας, στην οποία καλείται να υπακούσει. Με την έννοια της βίας δεν περιγράφεται μόνο μια φυσική πράξη που προκαλεί ζημία σε έναν άλλο άνθρωπο, μέσω της σωματικής ή άλλης δύναμης του, αλλά και κάθε μορφή επιρροής που συνδέεται με παρέμβαση στις ηθικές συνθήκες, των οποίων η σφαίρα προσδιορίζεται από το δίκαιο και την δικαιοσύνη.

Βέβαια η εννοιολογική προσέγγιση του όρου «ΒΙΑ» και η αποδοχή ενός ενιαίου ορισμού δεν είναι καθόλου εύκολη υπόθεση. Κι αυτό, γιατί η έννοια αυτή χαρακτηρίζεται από σημασιολογική πολυμορφία. Έτσι θα μπορούσαμε να πούμε, πως η βία φαίνεται να είναι διαφορετικό πράγμα σε διαφορετικούς λαούς και συγχρόνως το ίδιο πράγμα μέσα στην ίδια κοινωνία.

Στο χώρο της επιστημονικής έρευνας σχετικά με τη βία οι ειδικοί κάνουν λόγο για προσωπική και δομική βία, ανάλογα με το μικροκοινωνικό ή το μακροκοινωνιολογικό χώρο, όπου αυτή εκδηλώνεται και ασκείται. Σύμφωνα με τους ερευνητές, προσωπική βία είναι αυτή «που περιλαμβάνει όλες τις μορφές των φυσικών και ψυχικών πράξεων βίας και που μπορούν να παρατηρηθούν μεταξύ προσώπων ή προσώπων και πραγμάτων. Αντίθετα η δομική βία δεν εκδηλώνεται άμεσα κατά τη διάρκεια των διαπροσωπικών σχέσεων, αλλά βρίσκεται και γίνεται λειτουργική μέσα στις ίδιες τις κοινωνικές δομές. Με την έννοια αυτή σαν «δομική βία χαρακτηρίζονται όλες οι μορφές βίας, οι οποίες βρίσκονται μέσα στις ίδιες τις δομές ενός κοινωνικού συστήματος και προέρχονται από άνισες συνθήκες κυριαρχίας, δύναμης και εξουσίας».

Μεταξύ της δομικής και της προσωπικής βίας υπάρχει στενή σχέση και συνάφεια, αφού η πρώτη προϋποθέτει τη δεύτερη. Η δομική βία δημιουργεί τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις για την εκδήλωση της προσωπικής βίας, όταν αυτή αποστερεί το άτομο από τη δυνατότητα για τη σωματική και πνευματική του αυτοπραγμάτωση.⁸

2. Τυπολογία της βίας

Ο αριθμός εκείνων που συμμετέχουν στην άσκηση της βίας, ο σκοπός τον οποίο επιδιώκει, τα μέσα που επιστρατεύονται, οι δομές στις οποίες εμφανίζεται, η έκταση που παίρνει καθώς και η ένταση με την οποία κάθε φορά εκδηλώνεται, είναι μερικά από τα σπουδαιότερα κριτήρια, με τα οποία επιδιώκεται στο χώρο της επιστημονικής έρευνας η διατύπωση διαφόρων τυπολογιών σχετικών με τη βία.

Ας δούμε ορισμένες διατυπώσεις σχετικά με τη βία από ειδικούς.

⁸ Δημακάκου Κ.: « Συμβολή στη διδασκαλία των εκθέσεων Λυκείου», εκ. Ι. ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Αθήνα 1982, σελ. 154

Σύμφωνα με τον L. Dencik, ο οποίος παίρνει σαν βάση για να διατυπώσει την τυπολογία του και η ερμηνεύσει την έννοια της βίας, τον τρόπο της έκφρασης, τις δομές καθώς και την ατομικότητα ή συλλογικότητα των φορέων της βίας, υπάρχουν τέσσερις βασικές μορφές βίας: α) Η *άμεση κοινωνική βία* που προκαλείται από άτομα ή ομάδες, που είναι κυρίως φορείς νόμιμης εξουσίας. β) Η *άμεση ατομική βία* που προκαλείται και αυτή από ομάδες ή άτομα χωρίς να είναι φορείς νόμιμης εξουσίας. γ) Η *δομική κοινωνική βία*, φορείς της οποίας είναι οι ίδιες οι κοινωνικές δομές και εκφράζεται με κάθε είδους εκμετάλλευση, κοινωνική αδικία και ανισότητα και δ) Η *δομική ατομική βία*, τα αίτια της οποίας βρίσκονται αναμφισβήτητα στις κοινωνικές δομές, αλλά ασκείται από μεμονωμένα άτομα.

Μια άλλη άποψη που παρουσιάζει ενδιαφέρον παρουσιάζεται από τον L. Yablonski, ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχουν τέσσερις μορφές βίας: α) Η νόμιμη, κοινωνικά αποδεκτή και ορθολογική βία, β) η μη νόμιμη, κοινωνικά αποδεκτή και μη ορθολογική βία, γ) η μη νόμιμη, μη κοινωνικά αποδεκτή και ορθολογική βία και δ) η μη νόμιμη, η μη κοινωνικά αποδεκτή καθώς και η μη ορθολογική βία.

Η τυπολογία της U. Vogel, συναντάται σε αρκετά σημεία με τις προηγούμενες. Μάλιστα ενισχύει ακόμα περισσότερο την προηγούμενη άποψη που διατυπώσαμε, ότι οι δυο αυτές έννοιες «βία και επιθετικότητα» είναι συνώνυμες. Η U. Vogel αναφέρεται στις παρακάτω μορφές βίας: Στην ορθολογική βία, στη βία σαν μέσο επίτευξης κάποιου σκοπού, στην ατομική και συλλογική βία, στην αυθόρμητη και στην οργανωμένη, στην έκδηλη και στη λανθάνουσα, στην έμμεση και στην άμεση, στη φυσική και στην ψυχική, στη νόμιμη και την παράνομη και στη φυσιολογική καθώς και στην ψυχολογική βία.

Μετά από τα παραπάνω, δηλαδή την εννοιολογική προσέγγιση, τους ορισμούς και τις τυπολογίες των εννοιών της επιθετικότητας και της βίας έγινε ίσως κατανοητό το μέτρο, στο οποίο απασχόλησαν και απασχολούν ακόμη και σήμερα τις κοινωνικές επιστήμες τα κοινωνικά φαινόμενα, που προέρχονται από τη βία και την επιθετικότητα με τις τεράστιες κοινωνικές διαστάσεις τους. Η ίδια η εμπειρία επιβεβαιώνει την έντονη παρουσία της ανθρώπινης επιθετικότητας και βίας στην καθημερινή κοινωνική συνύπαρξη ατόμων, ομάδων, κρατών και ολόκληρης της διεθνούς κοινότητας. Η βία και η επιθετικότητα καθώς και η εγκληματικότητα έγιναν πραγματικά μια δυνατότητα και μια μορφή έκφρασης των ανθρώπων.⁹

Η μορφή της βίας που αξίζει περισσότερο να μας απασχολήσει, από παιδαγωγική σκοπιά, είναι η δομική ή έμμεση βία, κατά την οποία η απειλή δεν προέρχεται από ένα υποκείμενο που δρα (όπως συμβαίνει στην προσωπική ή άμεση βία), αλλά είναι ενσωματωμένη στο κοινωνικό σύστημα και εκδηλώνεται σε άνισες σχέσεις δύναμης ή ιδιοκτησίας και έχει ως συνέπεια επίσης άνισες ευκαιρίες και δυνατότητες αυτοπραγμάτωσης.

⁹ Βονιδάσκης Βασίλης: «Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους», σελ.24-25

3. Ψυχολογική και Κοινωνιολογική προσέγγιση της έννοιας «βία»

Θέλοντας να κάνουμε μια ψυχολογική προσέγγιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, θα την ερμηνεύαμε ως φυγή από την πραγματικότητα, η οποία άλλα μεν άτομα τα οδηγεί στην υποταγή, στην απογοήτευση και την εγκατάλειψη κάθε μορφής αγώνα ενώ κάποια άλλα τα παρακινεί να διοχετεύσουν τα αισθήματα ανασφάλειας και μοναξιάς σε εξέγερση και επιθετικότητα.

Κατά μία άποψη νεαρά άτομα ψυχολογικά ασχημάτιστα και οικονομικά και επαγγελματικά επισφαλή εκτονώνουν αισθήματα αλλοτρίωσης σε πράξεις βανδαλισμού και προμελετημένης καταστροφής.

Μελέτες που έγιναν στην Αγγλία και στην Αμερική έδειξαν ότι τα αίτια του λεγόμενου «κακόβουλου βανδαλισμού» συνδέονται με συμπλέγματα αλλοτρίωσης από το εκπαιδευτικό σύστημα και τη συνακόλουθη είσοδο του εφήβου σε μίαν αγορά εργασίας με προδιαγεγραμμένο το μέλλον της ανεργίας. Όσο πιο έντονο είναι το αίσθημα της ανασφάλειας τόσο βιαιότερη είναι και η αντίδραση σε εξωτερικά ανεπιθύμητα ερεθίσματα. Μάλιστα κάτω από ορισμένες συνθήκες αν βρουν ενθάρρυνση από κάποια πολιτιστικά πρότυπα και κοινωνικές δομές δίνουν ευκολότερα διέξοδο στα αισθήματα εχθρότητας και επιθετικότητας που τα στρέφουν ενάντια σε ανήμπορους, σε παιδιά, σε γυναίκες, σε μειονότητες ή σε αλλοδαπούς που είναι γλωσσικά και κοινωνικά απροστάτευτοι.

Η επιστήμη της κοινωνιολογίας μας έχει δείξει ότι κοινωνικές συγκρούσεις συμβαίνουν σε όλα τα κοινωνικά επίπεδα, ανάμεσα σε ομάδες που βρίσκονται στην ίδια βαθμίδα ή σε ομάδες με διαφορετική δύναμη και κοινωνική σημασία ή ακόμη και σε μέλη της ίδιας ομάδας, όπως είναι π.χ. η οικογένεια. Σε αυταρχικές κοινωνίες ή όπου δεν υπάρχει ανοχή, η καταπίεση των συγκρούσεων οδηγεί σε βίαια έκρηξη της κοινωνικής διάρθρωσης. Αίτιο κοινωνικών συγκρούσεων αποτελούν συνήθως οι θεσμοί που επικρατούν και οι ανισότητες διαφόρων μορφών. Σε παραδοσιακές κοινωνίες οι θεσμοί είναι παγιωμένοι και δύσκαμπτοι. Όταν αλλάξουν οι συνθήκες της ζωής και δεν αλλάξουν αντίστοιχα και οι θεσμοί η σύγκρουση είναι αναπόφευκτη.

Οι συγκρούσεις πάντως έχουν κάποτε έμμεσα θετικά αποτελέσματα αφού μας βοηθούν μέσα από τα λάθη μας να κατανοήσουμε καλύτερα την πραγματικότητα και να βελτιώσουμε ενδεχομένως την κατάσταση που έδωσε αφορμή στην έκρηξη της βίαιης αντίδρασης.

Η ψυχοκοινωνιολογία μας διδάσκει ότι τα άτομα οδηγούνται σε συγκρούσεις αξιών και μέσων που βρίσκονται στην διάθεσή τους για την ικανοποίησή τους. Απαραίτητη θεωρείται σχετικά η μελέτη των κοινωνικών ρόλων, της κοινωνικής θέσης του ατόμου και των κυριάρχων αξιών και της επίδρασής τους στις συνειδητές και ασυνειδητές επιλογές, που καθορίζουν την κοινωνική δράση των ατόμων.¹⁰

Τα φαινόμενα της επιθετικότητας, της βίας μαζί με την καταστροφικότητα που επιφέρουν αποτελούν δύσκολα ερευνητικά προβλήματα που χρειάζονται τη συνδρομή περισσότερων επι-

¹⁰ Παπαδημητρίου Ευθύνη: «Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας», 7^ο Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τόμος 80, 1995

στημονικών κλάδων για την όσο το δυνατόν πληρέστερη προσέγγιση και εξήγησή τους. Η εναρμόνιση των ερευνών και των πορισμάτων ειδικών επιστημών όπως είναι η βιολογία, η ψυχολογία, η ανθρωπολογία, η κοινωνιολογία και η ψυχιατρική, η καθεμιά από τις οποίες εξετάζει το πρόβλημα από διαφορετική σκοπιά, είναι σχετικά δύσκολη και προχωρεί με αργό ρυθμό στην ανατροπή βαθιά ριζωμένων προκαταλήψεων και πεπλανημένων απόψεων.

Για πολύ καιρό επικρατούσε η άποψη που ερμήνευε τα πορίσματα της βιολογικής έρευνας με τρόπο που απέδιδε την επιθετική βία και την καταστροφικότητα σε έμφυτα ένστικτα του ανθρώπου.

Η νεώτερη έρευνα αμφισβητεί την επέκταση των συμπερασμάτων για την επιθετικότητα των ζώων στους ανθρώπους με το επιχείρημα ότι η εσώτερη φύση του ανθρώπου είναι μοναδική και βασικά διαφορετική από εκείνη του ζώου. Ο άνθρωπος θεωρείται ως το μόνο έλλογο και αξιοκρατούμενο στον κόσμο και έχει την ικανότητα να διαμορφώσει τη θέλησή του με βάση αξίες, κανόνες και αρχές με νοηματικό περιεχόμενο. Ο άνθρωπος εκτός από τις φυσιολογικές, οργανικές του ανάγκες που συνδέονται με τις ορμές του έχει και εξίσου σπουδαίες υπαρξιακές ανάγκες που καλύπτει με το λογισμό και τη φαντασία του. Αυτές οι ανάγκες αληθινές ή ψεύτικες διαφέρουν από άνθρωπο ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες της ζωής του και την προσωπική του υπαρξιακή κατάσταση.

Σύμφωνα τώρα με την ψυχολογική θεώρηση της βίας και της ανθρώπινης καταστροφικότητας αυτή αντιμετωπίζεται ως εκδήλωση της ψυχικής υπόστασης του ανθρώπου και έχει κατά μια θέση την ιδιότητα ενστίκτου ενώ κατά μια άλλη αποδίδεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Οι ψυχολογικοί παράγοντες που γεννούν την επιθετικότητα είναι πολλοί και από αυτούς πολλοί δρουν έμμεσα και σε συνάρτηση με διάφορους άλλους εξωγενείς, κοινωνικούς παράγοντες. Έχει διαπιστωθεί ότι η αίσθηση του φόβου και της ανησυχίας, οι αποστερήσεις, το αίσθημα της ανασφάλειας οδηγούν συχνά σε επιθετική και βίαιη συμπεριφορά.

Κατά την κοινωνιολογική θεώρηση η βία και η καταστροφικότητα αντιμετωπίζονται ως δυνατότητες και μορφές έκφρασης του ανθρώπου ανάμεσα σε πολλές άλλες, οι οποίες καταβάλλεται προσπάθεια από την κοινωνία να ρυθμιστούν, και να μετατραπούν από ελεύθερες σε ελεγχόμενες. Οι διάφοροι κοινωνικοί θεσμοί: η οικογένεια, η παιδεία, το κράτος επιχειρούν με οργανωμένες στρατηγικές να αναγκάσουν το άτομο να παραιτηθεί με τη θέληση του ή με εξαναγκαστικά μέσα από τις επιθετικές παρορμήσεις του ενώ σε αντάλλαγμα του υπόσχονται τη διασφάλιση των βασικών αναγκών του και την διατήρηση της ταυτότητας του.¹¹

Η μετατροπή της ελεύθερης επιθετικότητας και βίας σε ελεγχόμενη τις καθιερώνει μέσα στα πλαίσια της κοινωνικής ζωής και τις νομιμοποιεί, θέτοντας τες στην υπηρεσία της κοινωνικής οργάνωσης. Με αυτό τον τρόπο η επιθετικότητα και η βία δικαιώνονται και αλλάζουν χαρακτήρα

¹¹ Παπαδημητρίου Ευθύνη: «Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας», 7^ο Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τόμος 80, 1995

και λειτουργία: γίνονται αρετή και χρέος, υπακοή και ζήλος, χρησιμοποιούνται τέλος για την υπεράσπιση ανωτέρων αξιών, όπως είναι η σωτηρία της πατρίδος σε περίπτωση πολεμικών συγκρούσεων με άλλα κράτη, οπότε η βία και η καταστροφική επιθετικότητα γίνονται θεμιτές πράξεις ηρωισμού.

Αυτή η δυνατότητα νομιμοποίησης της δεσμευμένης επιθετικότητας και βίας που έχουν βασικοί θεσμοί είναι τόσο ισχυρή ώστε να επηρεάζει βαθιά τη συνείδηση και τη θέληση των κοινωνιών και να γίνεται κατά κανόνα καθολικά αποδεκτή από αυτούς. Αντίθετα η μη δεσμευμένη ατομική επιθετικότητα και βία εμφανίζεται στην οριακή της εκδήλωση με τη μορφή αναρχικών εκδηλώσεων που αρνούνται κάθε έννοια νομιμότητας και την ύπαρξη συνεκτικών δεσμών για την κοινωνική διαβίωση. Η βία θεωρείται το μοναδικό μέσο για την επίλυση των κοινωνικών προβλημάτων και την κατάλυση της μισητής έννομης κρατικής τάξης.¹²

4. Κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας

Τα τελευταία χρόνια πληθαίνουν οι συζητήσεις γύρω από το θέμα συσχέτισης κοινωνικής παραγωγής και αναπαραγωγής της βίας μέσα στην κοινωνία.

Από έρευνες και μελέτες που έχουν γίνει καθώς και από την ιστορικά παρατηρούμενη διαρκή διαδικασία διάβρωσης των κοινωνικών δομών όταν επέρχεται μετάβαση από μια εποχή σε κάποια άλλη, έχει διαπιστωθεί ότι η οι ριζικές μετατροπές που σημειώνονται στην κοινωνία έχουν αποτέλεσμα μια γενική κρίση και μεταβολή αξιών.

Πιο συγκεκριμένα χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η εντατικοποίηση της διαδικασίας του εκσυγχρονισμού ιδιαίτερα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο δεν ανέτρεψε μόνο τη σχέση ισορροπίας μεταξύ Φύσης και Κοινωνίας, αλλά αποσταθεροποίησε και όλο το ενδοκοινωνικό σύστημα συντεταγμένων της βιομηχανικής κοινωνίας.

Ως συνέπειες αυτών των ριζικών μετατροπών διαπιστώνεται μια γενική κοινωνική αποδιοργάνωση, μια τάση ατομικισμού, ναρκισσισμού και απομόνωσης των ατόμων, μια χαλάρωση και διάλυση παραδοσιακών μορφών οικογενειακής οργάνωσης και άλλων συστημάτων επικοινωνίας και αλληλεγγύης, νέες τάσεις κοινωνικής φτώχειας και εξαθλίωσης, εκρηκτική εξάπλωση ηδονιστικών και καταναλωτικών στάσεων, μια γιγαντιαία παραγωγή κινδύνων, η άνιση κατανομή των οποίων, αποτελεί τη βάση των κοινωνικών ανισοτήτων και τέλος μια βαθμιαία εξαπλούμενη τάση βίας.¹³

Σήμερα μιλάμε για δημοκρατία ως ένα καθεστώς που χαρακτηρίζει το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων και επομένως και τις σχέσεις της κοινωνίας των πολιτών με το κράτος. Κι όμως αυτό το καθεστώς, αυτό το σύνολο των κοινωνικών σχέσεων έχει διακοπεί συχνά κατά τη διάρκεια διαρθρωτικών αλλαγών, από διαδικασίες κοινωνικής παλινόρθωσης, από πολέμους που εξόντωσαν λαούς και πολιτισμούς, από απάνθρωπες μορφές βαρβαρότητας.

Υπ' αυτή την έννοια είναι χρήσιμο για μας σήμερα να συνειδητοποιήσουμε το εύθραυ-

¹² Παπαδημητρίου Ευθύνη: «Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας», 7^ο Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 80, 1995, σελ. 1619

¹³ Παπαϊωάννου Σκεύου: «Περί διαλεκτικής της βίας, ή η κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας», 7^ο Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 80, 1995, σελ. 21

στο καθεστώς δημοκρατικών κοινωνιών των πολιτών, προκειμένου να αναγνωρίσουμε το δυναμικό της βαρβαρότητας που υπάρχει, είναι ζωντανό και βρίσκεται σε ανοδική πορεία, όχι μόνο σε κοινωνίες έξω από τα σύνορά μας, αλλά και μέσα στην ίδια την κοινωνία μας.

Ταυτόχρονα μειώνονται και εξαφανίζονται μορφές αλληλεγγύης, η διάθεση συμπαράστασης στους αδύναμους, η αποδοχή των κανόνων και των νόμων της κοινωνικής συμβίωσης, ενώ παραδοσιακοί θεσμοί εκπροσώπησης συμφερόντων και κοινωνικής οργάνωσης και επικοινωνίας έχουν περιέλθει, σε μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από έντονη αμφισβήτηση και κρίση νομοποίησης.

Μεταξύ των προνομιούχων αναβιβάζεται η οργανωμένη διαφθορά σε κανονικότητα και οι κοινωνικά αποκλεισμένοι και περιθωριοποιημένοι γίνονται ως προς την συμπεριφορά τους απρόβλεπτοι.

Στα μεσαία στρώματα παρουσιάζεται έντονα το φαινόμενο της «έλλειψης νομοφροσύνης» προς τις ελίτ εξουσίας. Μια τάση διαμαρτυρίας, αλλά και παραίτησης εντοπίζεται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Τέλος ισχυροποιείται μια τάση επικίνδυνου εθνικιστικού λαϊκισμού.¹⁴

Η κατανομή των διαφόρων μορφών εξουσίας, του κοινωνικού πλούτου, των προνομίων συνεχίζει να είναι και στις λεγόμενες δυτικές βιομηχανικές κοινωνίες άνιση. Παρ' όλες τις τάσεις άμβλυνσης κάποιων κοινωνικών ανισοτήτων, αυτές συνεχίζουν να αποτελούν κύρια στοιχεία κοινωνικής ένταξης και αντιπαράθεσης. Όπως πάντα οι ευκαιρίες των δρώντων κοινωνικών υποκειμένων ατομικών και συλλογικές, για να καταλάβουν ορισμένες κοινωνικές θέσεις στα πλαίσια του ιεραρχικού συστήματος συνεχίζουν να είναι άνισα μοιρασμένες.

Δεδομένου ότι αυτή η ανισότητα αποτελεί δομικό στοιχείο της συγκεκριμένης κοινωνικής οργάνωσης δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι τα θύματα των διαδικασιών αυτών έχουν συγκεκριμένη κοινωνική προέλευση και κοινωνική θέση.

Η μετατροπή της εργασίας σε εξαρτημένη μισθωτή εργασία, η εμπορευματοποίησή της δηλαδή, έδωσε τη βάση παραγωγής και αναπαραγωγής κοινωνικών ανταγωνιστικών σχέσεων που χαρακτηριστικό τους είναι η εξουσιαστικότητα, η εκμετάλλευση, η βία και η αλλοτρίωση.

Είναι γνωστό σε όλους μας ότι αυτή η κοινωνία απειλείται να πνιγεί μέσα στον πλούτο, στην υπερπαραγωγή της και αδυνατεί εντούτοις να εξασφαλίσει σε εκατομμύρια ανθρώπους το πολιτιστικό ελάχιστο για ένα ανθρώπινο τρόπο ύπαρξης. Δηλαδή μια θέση εργασίας, ένα συγκεκριμένο τόπο, στον οποίο μπορούν να χρησιμοποιήσουν την αναπτυγμένη εργατική τους δύναμη για να μπορούν να ζήσουν από την πληρωμένη απόδοσή τους.

Μια κοινωνία, η οποία δεν είναι σε θέση να προσφέρει αυτό το ελάχιστο, διακινδυνεύει μακροπρόθεσμα την ηθική της αξιοπιστία, η οποία είναι απαραίτητη για μια λίγο πολύ ειρηνική ρύθμιση των αντίθετων συμφερόντων. Κάτω από τέτοιες συνθήκες αυξάνεται το δυναμικό βίας πολύ γρήγορα.

¹⁴ P. Alheit: *Zivile Kultur. Werlust und Viedera neigung der Moderne*, Frankfurt a/M 1994, σελ. 9

Η ίδια η ανεργία επίσης είναι μια πράξη βίας, μια επίθεση εναντίον στη σωματική, ψυχοπνευματική ακεραιότητα, ενάντια στην αρτιότητα των ανθρώπων τους οποίους αφορά. Είναι κλοπή και οικειοποίηση ικανοτήτων και δεξιοτήτων που με συνήθως πολύ κόπο και θυσίες στην οικογένεια, στο σχολείο, στην επαγγελματική εκπαίδευση αποκτά κανείς και που με την ανεργία αποκόπτονται από την κοινωνική δυνατότητα χρήσης του και βρίσκονται σε κίνδυνο να ατροφήσουν και να προκληθούν επιπλέον σοβαρά προβλήματα προσωπικότητας.

Η ανεργία είναι τέλος η πιο άγρια μορφή αναγκαστικής απομόνωσης, απομάκρυνσης από τον κοινωνικό χώρο της εργασίας και αναγκαστική ιδιότευση που απολήγει στην απώλεια ταξικής συλλογικής ένταξης και στον κοινωνικό αποκλεισμό.

Τέτοια φαινόμενο στην καπιταλιστική κοινωνία οδηγούν σε διανθρώπινες εχθρικές σχέσεις και αναπαράγονται σε όλες τις κοινωνικές οργανώσεις και θεσμούς, ακόμη και σ' αυτούς που επικρατούν στενές σχέσεις π.χ. η οικογένεια ή το σχολείο.

Η ανταγωνιστικότητα, η επιθετικότητα και η βία βρίσκονται στην ημερήσια διάταξη. Η ελπίδα να έχει κανείς στην οικογένεια ένα αντίβαρο, μια ειδυλλιακή νησίδα απομόνωσης και περισυλλογής αποδεικνύεται καθημερινά ως ουτοπία.

Ο τεχνητός και καταναγκαστικός χωρισμός του δημοσίου και του ιδιωτικού και ουσιαστικά μια αυταπάτη. Επειδή τη βάση της ύπαρξης αποτελεί η εργασία και μάλιστα η εργασία στο κοινωνικό πλαίσιο, πρέπει να αναμένουμε ότι διαρκώς τα συναισθήματα και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία αναγκαστικά «καλλιεργούνται» στο χώρο εργασίας για τον επιτυχή καθημερινό αγώνα εκεί, κυριαρχούν και στον ιδιωτικό χώρο.

Οι αυτονομημένοι μηχανισμοί εκμετάλλευσης, καταπίεσης και ιδεολογικού πειθαναγκασμού καταφέρνουν να οικειοποιηθούν και να επιτάξουν τα άτομα στην υπηρεσία της αναπαραγωγής και επικυριαρχίας τους. Ο χωρισμός της οικογένειας και του ιδιωτικού χώρου από τη μια και της εργασίας και του δημόσιου χώρου από την άλλη φαίνεται στο μεμονωμένο άτομο τελεσίδικος και κάνει το σύστημα των πολύπλευρων εξαρτήσεων να μοιάζει αγνώριστο και μη αντιληπτό. Η συσσωρευμένη απογοήτευση διοχετεύεται σε διάθεση καταστροφής, διανθρώπινη εχθρότητα, τάσεις αυτοκτονίας ή βίας προς άλλους: Οι βιασμένοι απαντούν με βία. Αυτό όμως λειτουργεί σε τελευταία ανάλυση σταθεροποιητικά για το σύστημα κυριαρχίας. Η επιθετικότητα εξανθρωπίζεται στο βαθμό που μετατρέπεται σε ριζοσπαστική αντίσταση και κριτική ενάντια στο άδικο, τις διάφορες μορφές εξουσιαστικής καταπίεσης και εκμετάλλευσης.

Όμως η διαδικασία υποταγής των μελών της κοινωνίας και συγκάλυψης των κοινωνικών συνθηκών και διαδικασιών αρχίζει νωρίς: στο σχολείο, κάτω από κοινωνικές συνθήκες δύναμης και αδυναμίας. Εκεί μαθαίνουν τα παιδιά τον φόβο και τη σημασία της πειθαρχίας (ως διάθεση κοπιαστικής πραγματοποίησης άσκοπων δραστηριοτήτων). Διδάσκονται ποιες ικανότητες και δεξιότητες χρειάζονται ως εργαζόμενοι και ως καταναλωτές. Την ικανότητα της λογικής, να δραστηριοποιηθεί κανείς κατά της καταπίεσης, δεν την αποκτούν τα παιδιά εδώ. Εάν βέβαια εξηγούσε κανείς στον καθένα για χάρη ποιών συμφερόντων του κεφαλαίου οι δικές του προσδοκίες ζωής, η ευτυχία τους πε-

ριορίζονται και εμποδίζονται ή και θυσιάζονται μάλιστα, και οργανωνόντουσαν κατά τέτοιο τρόπο που να μπορούσαν να καταλάβουν αυτή την ερμηνεία, τότε θα εξαφανιζόταν η εχθρότητα, η βία και η επιθετικότητα από τις διανθρώπινες σχέσεις των καταπιεσμένων και εκμεταλλευομένων.

Σε σχέση με την έξαρση της βίας ίσως μια επιπλέον διαπίστωση ιδιαίτερα σημαντική για την μεταπολεμική περίοδο. Η εκπαιδευτική έκρηξη που παρατηρείται από τα τέλη του 1950, εντάθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1970 και συνεχίζεται μέχρι σήμερα, οδήγησε στην πίστη ότι όχι μόνο το πρόταγμα «ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους» αλλά και «εργασία σε όλους» θα υλοποιηθεί.

Ήδη όμως από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 διαπιστώνεται μια έντονη αναστροφή αυτής της τάσης και το κοινωνικό άνοιγμα που πραγματοποιήθηκε ακυρώνεται βεβαιωμένα και χωρίς ελπίδα αντικειμενικά να ξαναοιζεί σύντομα. Αυτό οδήγησε μεταξύ άλλων στο επικίνδυνο κοινωνικά και προσωπικά για τους νέους, φαινόμενο της «αποσύνδεσης» της εκπαίδευσης από την αγορά εργασίας επ' αόριστον. Ο χρόνος αναμονής για την ένταξη στην αγορά εργασίας/παραγωγής είναι χρόνος εκκόλασης συμπεριφορών που στοχεύουν στην βραχυπρόθεσμη κάλυψη αναγκών, αλλά και συσσώρευσης απογοητεύσεων, οργής και ξεσπασμάτων μίσους και βίας κατά του «υπολοίπου κόσμου».¹⁵

5. Παιδική εγκληματικότητα

Τα τελευταία χρόνια η παιδική εγκληματικότητα έχει πάρει τεράστιες διαστάσεις στο διεθνή χώρο. Ξεκινώντας λοιπόν θα θέλαμε να πούμε ότι η ανάρμοστη παιδική και εφηβική συμπεριφορά μπορεί να κυμανθεί από μια απλή άσκηση λεκτικής βίας έως μια άκρως εγκληματική δράση. Σε παγκόσμια κλίμακα η παιδική και εφηβική εγκληματικότητα έχει αυξηθεί, με αποτέλεσμα ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών να έχει οδηγηθεί στις φυλακές ανηλίκων. Ο αριθμός των παιδιών και των εφήβων που έχουν διαπράξει αδικήματα και έχουν συλληφθεί και καταδικαστεί έχει αυξηθεί πολύ τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική. Φυσικά, υπάρχουν και κάποιες ασήμαντες "παράνομες" δραστηριότητες, όπως μικροκλοπιές ή βανδαλισμοί, φαινόμενα αρκετά συχνά στους εφήβους. Αυτές οι δραστηριότητες δεν είναι πάντοτε ανησυχητικές για την πορεία του εφήβου. Άλλωστε, πολλοί άνθρωποι έχουν διαπράξει κάποια απλή παράβαση νόμου στην παιδική ή εφηβική τους ηλικία. Οι ρίζες της εγκληματικής δράσης βρίσκονται στα πρώτα παιδικά χρόνια. Ακόμα και ο τρόπος του κλάματος ή οι σπασμωδικές κραυγές του μωρού μπορούν να αποτελέσουν μαρτυρίες ή προπομπούς για μια «ανάρμοστη» συμπεριφορά που μπορεί να εξελιχτεί ποικιλοτρόπως. Αν και οι αιτίες αυτής της συμπεριφοράς είναι πολλές και διάφορες, κανένας παράγοντας δεν ξεπερνά σε σημασία το οικογενειακό περιβάλλον και ιδιαίτερα τις οικογενειακές σχέσεις. Αυτό που ανησυχεί και πολλές φορές τρομάζει είναι η τάση για παραπτώματα, δηλαδή η πράξη ενός ανηλίκου (κάτω των 18 χρόνων) που

¹⁵ Παπαϊωάννου Σκεδού: «Περί διαλεκτικής της βίας, ή η κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας», 7ο Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης, εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τόμος 80, 1995, σελ. 21-31

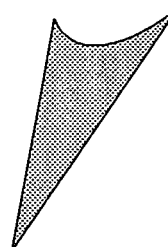
θεωρείται παράνομη για έναν ενήλικα ή η πράξη που θεωρείται παράνομη στην εφηβεία. Είναι εντυπωσιακό το γεγονός ότι ενώ παλιά η εφηβική εγκληματική συμπεριφορά ήταν ένα φαινόμενο περισσότερο σύνηθες στον ανδρικό πληθυσμό, τα τελευταία χρόνια έχουμε και πολλά κορίτσια που παραβαίνουν τους νόμους. Κατά συνέπεια, είναι δικαιολογημένη η ανησυχία των γονέων σχετικά με τις αποκλίνουσες συμπεριφορές που εκδηλώνουν τα παιδιά και οι έφηβοι. Μάλιστα, έπειτα από εξέταση παιδιών που είχαν διαπράξει κάποιο έγκλημα, τα συμπεράσματα έδειξαν ότι πολλά από αυτά δεν εξωτερικεύαν κανένα πρόβλημα, αντίθετα φανέρωναν μια συμπεριφορά απολύτως πειθαρχημένη και κόσμια.

Όπως αναφέραμε και παραπάνω, τα αίτια της παιδικής επιθετικής και εγκληματικής δράσης είναι πολλά και διάφορα. Το γεγονός ότι μπορεί να υπάρχουν γενετικές καταβολές, δηλαδή βιολογικά αίτια, είναι ακόμα υπό αμφισβήτηση και έρευνα. Μπορούμε να μιλήσουμε για κάποια γενετική προδιάθεση σε περιπτώσεις στις οποίες η μητέρα κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης έκανε τακτική κατανάλωση αλκοόλ και τσιγάρων. Αν περιορίσουμε το πεδίο στο οικογενειακό περιβάλλον, τότε είναι αρκετές οι καταστάσεις που μπορούν να ξυπνήσουν και να καλλιεργήσουν το επιθετικό ένστικτο. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι η έλλειψη γαλήνης και ηρεμίας στο σπίτι και οι διαρκείς καβγάδες, ακόμα και η άσκηση βίας από τους γονείς στα παιδιά ή από τον ένα γονέα στον άλλο είναι παράγοντες που ενθαρρύνουν την εγκληματικότητα. Επίσης, σε ενδεχόμενο χωρισμό των γονέων, αν δεν υπάρξει σωστός χειρισμός του θέματος, είναι πιθανό να συσσωρευτούν πολλά αρνητικά συναισθήματα στην παιδική ψυχή και να εκδηλωθούν με επιθετικό τρόπο. Επίσης, ένα οικογενειακό περιβάλλον φτωχό σε μορφωτικά ερεθίσματα ή με σημαντικό πρόβλημα στην επικοινωνία λειτουργεί και πάλι αρνητικά. Γενικά, η συμπεριφορά των γονέων που δεν καλύπτει τις συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού μπορεί να αποτελέσει τη βασική αιτία εκδήλωσης κάποιας αποκλίνουσας συμπεριφοράς από τη μεριά του παιδιού. Όμως δεν είναι δυνατό να αγνοήσουμε και την επίδραση της τηλεόρασης και γενικά της τεχνολογίας. Το εύλογο ερώτημα που προκύπτει είναι: αφού όλα τα παιδιά δέχονται τα ίδια περίπου ερεθίσματα από την τηλεόραση, το Διαδίκτυο, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια κ.λ.π., τότε δεν έπρεπε όλα τα παιδιά να είναι επιθετικά; Οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έτσι κι αλλιώς δεν δείχνουν κανένα σημάδι βίας δεν επηρεάζονται ούτε από την τηλεόραση, ούτε από το βίντεο, ούτε από τα παιχνίδια. Άρα, τον πρώτο λόγο στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς τον έχει η ανατροφή από την οικογένεια. Πάντως, ένα 10% των εφήβων παγκοσμίως επηρεάζονται από τις εικόνες βίας, ιδιαίτερα όμως τα αγόρια. Επομένως, αν και η τηλεόραση και γενικά τα Μ.Μ.Ε. δεν είναι οι κύριοι υπεύθυνοι για την επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων, δεν μπορεί κανείς να αρνηθεί ότι την ενισχύουν σημαντικά. Ένα άλλο στοιχείο που έχει προκύψει αρκετά πρόσφατα ως κίνητρο για την εκδήλωση της εγκληματικής, κυρίως, συμπεριφοράς είναι η έντονη προβολή των ανάλογων περιστατικών από την τηλεόραση και τις ειδήσεις. Έτσι, το παιδί δράστης προβάλλεται και "ηρωοποιείται" κατά κάποιον τρόπο. Για παράδειγμα, ένας μαθητής στο Μείσεν της Γερμανίας το Νοέμβριο του 1999 μαχαίρωσε τη δασκάλα της Ιστορίας. Το περιστατικό αυτό έδωσε θάρρος και

ώθηση σε έναν άλλο γερμανό μαθητή (στην πόλη Μπράνενμπουργκ) λίγο καιρό αργότερα να πυροβολήσει τη δασκάλα του. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν πολλοί και αποδοτικοί τρόποι με τους οποίους μπορούμε να προλάβουμε πολλά δεινά και να αποτρέψουμε τα παιδιά από βίαια και εγκληματικά ξεσπάσματα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΒΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Η ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ & ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΣ ΑΥΤΗΣ

1. Εισαγωγικά στοιχεία

Βία και επιθετικές συμπεριφορές στον χώρο του σχολείου και μεταξύ των ατόμων που συνθέτουν τον πληθυσμό του σχολείου. Η προσπάθεια προσέγγισης του φαινομένου, ακόμα και το ερώτημα εάν πρόκειται για ιδιαίζον κοινωνικό φαινόμενο το οποίο χρήζει ειδικής ανάλυσης, προϋποθέτει τον προσδιορισμό και την οριοθέτηση του.

Έτσι, λοιπόν, λέγεται ότι στους χώρους και κατά τη λειτουργία ενός φορέα ο οποίος έχει τη θέση του κυριότερου, μετά την οικογένεια, φορέα κοινωνικοποίησης εκδηλώνονται συγκρούσεις ή και αποκλίσεις. Τι είδους είναι αυτές οι συγκρούσεις; Ποιους κανόνες αφορούν οι αποκλίσεις; Ποιες κοινωνικές προσαρμογές; Ποια άτομα ή ποιες ομάδες ατόμων συγκρούονται; Ποια είναι τα χαρακτηριστικά τους; Ποια είναι η θέση τους και ποιοι οι ρόλοι τους; Ποιες οι σημασίες αυτών των συγκρούσεων και των αποκλίσεων;

Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας αναδεικνύει τρεις κύριες θεματικές ενότητες γύρω από τις οποίες διαπλέκονται οι διάφορες αναλύσεις:

- επιθετικότητα και βία,
- αύξηση της εγκληματικότητας και της βίας κατά την εφηβεία,
- άσκηση βίας κατά τη λειτουργία του σχολείου.¹⁶

Η προσέγγιση αυτών των θεματικών εννοιών πραγματοποιείται από επιστήμονες που έχουν διαφορετικούς προσανατολισμούς, διαφορετικά σημεία αναφοράς και ως εκ τούτου καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα, συχνά μάλιστα αντικρουόμενα. Είναι προφανές ότι οι διαφορε-

¹⁶ Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 61-62

τικές προσεγγίσεις προσδίδουν στις αναλύσεις έναν εξαιρετικό πλούτο και, κυρίως όταν πρόκειται για ζητήματα του κοινωνικού πεδίου, επιτρέπουν στις επιμέρους αναλύσεις να βρουν επιπλέον ερείσματα και να ατενίσουν νέους ορίζοντες.

Το θέμα της βίας στο σχολείο και της βίας του σχολείου, δημιουργεί πολλά ερωτηματικά ως προς την κατανόηση του φαινομένου, αλλά κυρίως ως προς συγγενή, συναφή, επικαλυπτόμενα με αυτήν φαινόμενα, τα οποία, αν δεν δεχθούν ταυτοχρόνως απαντήσεις, έχουν τη δυναμική να καταστήσουν τις αναλύσεις των εκδηλώσεων βίας, και τις προτάσεις που διατυπώνονται ως συνέπεια των αναλύσεων, ατελέσφορες. Πρόκειται για τα θέματα της αποστολής του σύγχρονου σχολείου, των εκπαιδευτικών και παιδαγωγικών στόχων της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα ζητήματα της σχολικής διαρροής, τις ιδιαιτερότητες της κοινωνικοποίησης στη σύγχρονη κοινωνία σε σχέση με τις προοπτικές που η ίδια η διαδικασία της κοινωνικοποίησης θέτει ή ακυρώνει.¹⁷

2. Επιθετικότητα και βία

Με τον όρο βία περιγράφονται ποικίλες και διαφορετικές διαθέσεις, πράξεις, συμπεριφορές από την επιθυμία καταστροφής αντικειμένων, την απειθαρχία ή την προσβολή έως τη σεξουαλική κακοποίηση. Πολλές από αυτές τις συμπεριφορές άλλοτε χαρακτηρίζονται ως επιθετικές ενέργειες και άλλοτε ως εκδηλώσεις βίας.

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι ορισμοί της επιθετικότητας και της βίας εμφανίζονται διευρυμένοι σε τέσσερις ομάδες διαπροσωπικών σχέσεων: α) τη συμπεριφορά των διδασκόντων προς τους μαθητές, β) τη συμπεριφορά των μαθητών προς τους διδάσκοντες, γ) τη συμπεριφορά των διδασκόντων μεταξύ τους και δ) τη συμπεριφορά των μαθητών μεταξύ τους. Στα παραπάνω προστίθενται και οι βανδαλισμοί, οι καταστροφές που οι μαθητές προκαλούν στο υλικό του σχολείου, καθώς και η γενική στάση των μαθητών απέναντι στον σχολικό θεσμό.

Ακολουθώντας έναν ευρύτατο ορισμό της βίας και της επιθετικότητας, οποιοδήποτε ζήτημα άπτεται της θέσης και της λειτουργίας ενός θεσμού θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι εμπίπτει στη θεματική της βίας. Έτσι, λοιπόν, οι στάσεις και οι αξίες που μεταβιβάζει ο δάσκαλος, και οι οποίες είναι συχνά διαφορετικές από αυτές της κοινωνικής ομάδας προέλευσης των μαθητών, μπορούν να θεωρηθούν ιδεολογική επίθεση. Η μαθησιακή διαδικασία μπορεί εξίσου να θεωρηθεί υπό το πρίσμα της άσκησης βίας εφόσον εξαναγκάζει και απαιτεί συμμόρφωση μέσα στον χρόνο, τον χώρο και τις διδακτικές μεθόδους. Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών μπορεί να συνιστά μιαν επιθετική ενέργεια στο βαθμό που τα κριτήρια που ακολουθεί υπαγορεύονται από κανόνες. Η αντίδραση ενός μαθητή προς τον διδάσκοντα που βαθμολόγησε αυστηρά μπορεί να θεωρηθεί βίαιη ενέργεια. Η λογομαχία και οι συμπλοκές μεταξύ μαθητών μπορούν να θεωρηθούν ότι αποτελούν εγκλήματα κατά της σωματικής ακεραιότητας. Το όνομα του, που ο μαθητής χαράζει πάνω στο θρανίο, ή τα σεξουα-

¹⁷ Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 61-62

λικού περιεχομένου «γκράφιτ» στις τουαλέτες συνιστούν φθορά-καταστροφή των υλικών και των χώρων και, γιατί όχι, ακόμη και προσβολή της δημοσίας αιδούς. Ο κατάλογος δεν θα είχε τέλος και τούτο επειδή οι πιθανές συμπεριφορές είναι απεριόριστου αριθμού και τα κριτήρια για να χαρακτηριστούν είναι παρομοίως απεριόριστου αριθμού.

Η κατάταξη λοιπόν όλων αυτών των διαφορετικών συμπεριφορών στην ομάδα της επιθετικότητας και της βίας μπορεί να σημαίνει δύο πράγματα: ή ότι η επιθετικότητα και η βία είναι συστατικό στοιχείο όλων των ανθρώπινων εκδηλώσεων, ή ότι το εννοιολογικό εργαλείο είναι ακατάλληλο να περιγράψει διαφορετικές συμπεριφορές, διαφορετικής σημασίας και σε διαφορετικό πλαίσιο.

Έτσι λοιπόν αν θέλαμε να δώσουμε εδώ έναν ορισμό της επιθετικότητας θα λέγαμε ότι με τον όρο «επιθετικότητα», τόσο στην καθομιλουμένη όσο και στην επιστημονική γλώσσα, εννοεί κανείς την εχθρική συμπεριφορά και συγκεκριμένα την τάση που έχουν τα άτομα να επιτίθενται με λόγια ή με πράξεις στον ίδιο τους τον εαυτό ή εναντίον άλλων ατόμων, που συνήθως έγιναν οίπα να γίνουν αυτά «επιθετικά». Από τον ορισμό αυτόν θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ότι η επιθετικότητα εξισώνεται με την εχθρότητα ή ακόμη ότι η τάση να επιτιθέμεθα εκδηλώνεται επειδή οι άλλοι είναι επιθετικοί.

Στον χώρο της ψυχολογίας οι έννοιες της επιθετικότητας και της βίας έχουν μεν πολλαπλές σημασίες, δηλαδή οι όροι επιθετικότητα, επίθεση και επιθετική συμπεριφορά δεν δηλώνουν παρόμοιες καταστάσεις ή ψυχικές διαθέσεις, όπως και καθεμιά από αυτές δεν είναι μονοσήμαντη.

Με τον όρο επιθετικότητα προσδιορίζουμε τη διαρκή διάθεση του ατόμου να εμπλακεί σε πραγματικές ή φαντασιωτικές επιθετικές διαγωγές. Αυτή η επιθετικότητα μπορεί να είναι κακοήθης, καταστροφική, αλλά μπορεί να είναι καλοήθης, όπου η μαχητικότητα του ατόμου εκφράζεται με την άμιλλα και τη δημιουργικότητα.

Η επιθετικότητα και η επίθεση δεν είναι εξ ορισμού εχθρική ή καταστροφική ενέργεια. Μάλιστα, μπορούμε να αναρωτηθούμε ποια θα ήταν η ανάπτυξη και συγκρότηση του ατόμου αν δεν είχε την τάση να επιτίθεται, να οριοθετεί και να προστατεύει τον ψυχικό του χώρο και τις δικές του ιδιαιτερότητες.¹⁸

3. Εφηβεία και βία στο σχολικό χώρο

Η «βία στο σχολείο» συσχετίζεται συχνά με εγκληματικές πράξεις εφήβων, οι οποίες, αν και μεμονωμένες, παίρνουν μεγάλες διαστάσεις δημοσιότητας και έτσι συντείνουν στο να γίνεται ευρύτατα λόγος για αύξηση της εγκληματικότητας των ανηλίκων. Όταν ο λόγος αυτός στηρίζεται σε δεδομένα και όχι σε γενικές εντυπώσεις, η εικόνα εμφανίζεται αρκετά διαφορετική. Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται ακόμη περισσότερο αν εξετάσουμε χωριστά τις διάφορες κατηγορίες παραβάσεων

¹⁸ Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 61-62

και, κυρίως, αν για τη διαφοροποιημένη αυτή εξέταση λάβουμε υπόψη τη σημασία, το νόημα των παραβάσεων. Για παράδειγμα, η προβληματική της χρήσης τοξικών ουσιών είναι εντελώς άλλη από αυτήν των κλοπών, ακόμη και στις περιπτώσεις που συνδυάζονται, εξυπηρετώντας οι δεύτερες την απόκτηση των πρώτων. Αν λοιπόν περιοριστούμε σε παραβατικές πράξεις που ενέχουν τα στοιχεία της απειλής της σωματικής ακεραιότητας και των βανδαλισμών, από τα δεδομένα που διαθέτουμε μπορούμε λοιπόν να αναφερθούμε στα ακόλουθα.

Το 1984, σε έρευνα αυτοομολογούμενης εγκληματικότητας σε Γυμνάσια και Λύκεια όλης της Ελλάδας¹⁹ (την οποία θα παρουσιάσουμε εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο), από τους 3.795 μαθητές ηλικίας 14-17 χρόνων, που ρωτήθηκαν, το 73,4% απάντησε ότι έγραψε σε τοίχους, θρανία, πόρτες ή έσπασε κάτι μέσα στο σχολείο, και το 60,9% ότι χαστουκισε, χτύπησε ή έδωσε γροθιά σε κάποιον, επειδή προσβλήθηκε ή πάνω σε καβγά (όχι αναγκαστικά μέσα στον χώρο του σχολείου). Το 57,0% παραδέχτηκε ότι απείλησε κάποιον ότι θα τον δείρει ή θα τον χτυπήσει. Το 19,9% ομολόγησε ότι καβγάδισε κρατώντας ένα επικίνδυνο αντικείμενο (ξύλο, πέτρα, μαχαίρι) και το 12,7% ότι πήρε μέρος σε συμπλοκή που είχε ως συνέπεια τον τραυματισμό κάποιου.

Δέκα χρόνια μετά, το 1994, σε παρόμοια έρευνα στην περιοχή Αθηνών²⁰, σε δείγμα 3.774 μαθητών, ηλικίας 12-19 χρόνων, που ρωτήθηκαν, το 38,2% απάντησε ότι αντάλλαξε βρισιές από σπάνια έως συχνά και το 6,9% ότι συμμετείχε, από σπάνια έως συχνά, σε καβγάδες με χτυπήματα.

Από άλλη έρευνα, το 1992-93²¹, σε 2.530 μαθητές της Γ' Γυμνασίου και της Α' και Β' Λυκείου της περιοχής Αθηνών, προκύπτει ότι το 60,9% θα ήθελε να γράψει στους τοίχους του σχολείου (πολύ συχνά, συχνά και σπάνια) και το 36,4% θα ήθελε να καταστρέψει αντικείμενα του σχολείου (πολύ συχνά, συχνά και σπάνια).

Παρά τις σχετικές διαφορές στη μεθοδολογία συλλογής των στοιχείων και στην επεξεργασία τους, αν συγκρίνουμε αναλυτικά τα αποτελέσματα των δύο ερευνών, μόνο για την περιοχή Αθηνών και μόνον για ορισμένες πράξεις όπου αυτά συμπίπτουν, μπορεί να συναχθεί ότι, αν δεν μπορούμε να μιλήσουμε κατηγορηματικά για μείωση της αυτοομολογούμενης ή αφανούς εγκληματικότητας, τουλάχιστον δεν έχουμε στοιχεία που να στηρίζουν την άποψη για αύξηση της παραβατικότητας των μαθητών.

Πέρα, όμως, από τις ποσοτικές διαπιστώσεις, τα στοιχεία αυτά περιέχουν μιαν εξαιρετικά ενδιαφέρουσα πληροφορία, που είναι αυτή της μεταβολής της φύσης της παραβατικότητας κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Συγκεκριμένα, διαπιστώνουμε μια τάση μείωσης της συχνότητας των πράξεων με άσκηση σωματικής βίας από τις ηλικίες 12-15 χρόνων προς τις ηλικίες 16-19 χρόνων, ενώ παράλληλα αυξάνονται οι λεκτικές συγκρούσεις.²²

¹⁹ Μπεζέ Α. «Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων», Αθήνα 1990, εκδ. Σάκκουλας, σελ. 29-38

²⁰ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο των Φακαολά Ν. & Αρμενιάκης Α. «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», τεύχος 81, σελ. 42-50

²¹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκη Φ.: «Καταστροφικότητα, Σχολική εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», τεύχος 81, σελ. 32-41

²² Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», Ελληνικά Γράμματα, 1998, σελ. 61-62

4. Μορφές εκδηλώσεων συμπεριφοράς βίας στο σχολείο

4.1. Λεκτική βία

Όπως έχουμε να αναφέρει σε προηγούμενο κεφάλαιο εκτός της συμπεριφορικής βίας δηλαδή της έκδηλης και φανεράς βίας που προσφέρεται προς θέαση (χτυπήματα κ.τ.λ.) υπάρχουν και εκδηλώσεις λιγότερο εμφανείς, οι οποίες χρησιμοποιούν τον λόγο, δηλαδή η λεκτική βία η οποία μπορεί να είναι εξίσου επώδυνη με τη σωματική. Ένα τέτοιο παράδειγμα βίας παρουσιάζεται πολύ συχνά στα σημερινά σχολεία και μάλιστα έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα μικρά παιδιά τα οποία χρησιμοποιούν τον τρόπο αυτό βίας, έχουν επηρεαστεί άμεσα αρχικά από το οικογενειακό περιβάλλον που ζουν και μη έχοντας άλλο τρόπο να αντιδράσουν ή να αμυνθούν σε έναν ενδεχόμενο «εχθρό» γι' αυτά, είτε μεγαλύτερο σε ηλικία, είτε πιο σωματώδη και πιο ισχυρό, βρίζουν χυδαία, ως να ήταν οι χειρότεροι αλήτες των λιμανιών. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό που παρουσιάστηκε στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε.. Ένας μικρός μαθητής της Τρίτης Δημοτικού αντιμετώπιζε σοβαρά προβλήματα και υποστηρίχθηκε πειραματικά 7 ώρες τη βδομάδα με πρόγραμμα στην ειδική τάξη του σχολείου του. Όταν άνοιγε το στόμα του μιλούσε σαν «πρώην τρόφιμος φυλακών» και για να είμαστε πιο ακριβής ήταν όπως (έτσι χαρακτηρίστηκε από την κ. Δροσινού) «ο χασικλής στη πρέζα του». Οι λέξεις τις οποίες χρησιμοποιούσε δεν είχαν γνωσιακή σημασία για το ίδιο το παιδί. Αλλά είχε κωδικοποιήσει μέσα από αυτές συναισθήματα βίας τα οποία είχε δεχτεί από το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον. Τις περισσότερες ώρες εκτός σχολείου τις περνούσε μακριά από τους γονείς του. Ο παππούς είχε τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα της λεκτικής και επιθετικής βίας. Αποτέλεσμα αυτών ήταν να βρίζει χυδαία και να παρουσιάζει μια ιδιόρρυθμη άσχημα λεκτική συμπεριφορά προς τα άλλα παιδιά και τους δασκάλους του, επηρεάζοντας αρνητικά και όσους άλλους μικρούς μαθητές περιστρέφοντας γύρω από αυτό.²³

4.2. Σωματική επιθετικότητα-Πρόκληση πόνου

Η επιθετικότητα σαν μια μορφή διεκδίκησης είναι καταγραμμένη στη κοινωνική ψυχολογία. Έτσι πάρα πολλά αγόρια «λανσάρουν» το εγώ τους στην αυλή του σχολείου μέσα από μπουτιές, κλωτσιές. Κάτι που ίσως το έμαθαν από τους γονείς τους ή από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Ίσως γιατί άκουσαν ότι «ο άνδρας πρέπει να είναι δυνατός. Να δέρνει για να αποδείξει τον ανδρισμό και τη δύναμή του». Ίσως ακόμα και τη φράση που πολλές φορές ακούμε πατέρες να λένε «τι άνδρας είσαι εσύ που τις "έφαγες"» ή ακόμα «οι άνδρες δεν κλαίνε μόνο δένουν». Φράσεις που χαράχθηκαν βαθιά στο υποσυνείδητο του παιδιού και εξελίχθηκαν αργότερα σε βίαιες αντιδράσεις. Συνήθως λοιπόν ο αρχηγός της ομάδας, στα ομαδικά παιχνίδια, επιβάλλει τρόπους παιχνιδιού και απονέμει δικαιοσύνη. Τι γίνεται όμως όταν δεν είναι αρεστός σε κάποιο παιδί από τα μέλη της παρέας; Αρχίζει ο

²³ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Μαρίας Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», τεύχος 85, 1995, σελ. 76

αγώνας της επικράτησης ή της υποχώρησης. Ο ισχυρότερος νικάει και τότε. Και μάλιστα αυτός που έχει γαλουχηθεί από την οικογένεια του ότι «ο άνδρας ο δυνατός πάντα νικάει». Από εκεί αρχίζει η περιπλάνηση στους δρόμους της σωματικής βίας και εγωπάθειας που εκφράζονται μέσα από τις περιφημες διαταραχές της συμπεριφοράς τις οποίες συχνά περιγράφει η εξελικτική ψυχοπαθολογία.²⁴

4.3. Κλοπή

Αρκετές φορές οι εκπαιδευτικοί στη καριέρα τους βρίσκονται μπροστά στο φαινόμενο της κλοπής. Πόσο υπεύθυνο είναι πραγματικά γι' αυτό η προσωπικότητα του μαθητή του δημοτικού σχολείου; Ή ακόμα καλύτερα τι είναι αυτό που τον «σπρώχνει» να κλέψει κάτι ξένο; Μελέτες έδειξαν ότι παιδιά που αισθάνονται ότι δεν είναι αρεστά στην οικογένειά τους, ότι η ίδια η οικογένεια δεν τα αγαπάει, όταν η οικογένεια είναι κατεστραμμένη είτε από διαζύγιο ή καθημερινούς καυγάδες, ή ακόμα και ο θάνατος κάποιου γονιού και το ίδιο αισθάνεται κατά κάποιο τρόπο υπεύθυνο για όλες αυτές τις καταστάσεις, ότι ο δάσκαλός του, παιδαγωγός του είναι δημόσιος υπάλληλος και δεν αγαπάει αυτό που κάνει και κατ' επέκταση και τα παιδιά, όταν νιώθει παραμελημένο και μη αρεστό, ωθείτε στην πράξη της κλοπής, είτε για να αγοράσει κάτι που θα το κάνει αρεστό και αγαπητό σε άλλα παιδιά ή τους γονείς του, είτε διότι πολλές φορές η ζήλια για την απόκτηση κάποιου αντικειμένου που δεν το έχει αυτό και το έχει κάποιο άλλο παιδί, είτε γιατί η οικογένειά του δεν του έχει δώσει τα σωστά πρότυπα ή δεν έχει ποτέ συζητήσει μαζί του ότι η πράξη της κλοπής είναι κάτι κακό, είτε γιατί έχει δει την μητέρα να παίρνει κρυφά από το παντελόνι του πατέρα χρήματα για να καλύψει κάποιες ανάγκες του σπιτιού, αλλά πολλές φορές ακόμα, και μην φανεί παράξενο αυτό που θα πούμε, για να τραβήξει την προσοχή και το ενδιαφέρον των γονιών ή των δασκάλων του, όταν το ανακαλύψουν, λόγω της παραμέλησης και της έλλειψης αγάπης που νιώθει έστω και με αυτή την απεγνωσμένη προσπάθεια και την άσχημη βίαιη πράξη της κλοπής. Και μη ξεχνάμε τα παραμελημένα παιδιά ή ακόμα αυτά που από αμέλεια των γονιών τους μένουν νηστικά και αναγκάζονται να κλέψουν το φαγητό από τη τσάντα του συμμαθητή τους ή παίρνουν τα χρήματα του μέσα από τη κασετίνα για να πάνε να ψωνίσει στο κυλικείο και να ικανοποιήσουν μια βιολογική φυσική ανάγκη τους. Κατά κύριο λόγο όμως τα συμπεράσματα ερευνών αποδεικνύουν ότι η κλοπή σαν έκφραση βίας στα παιδιά του δημοτικού σχολείου είναι συνολική απουσία αγάπης από οπουδήποτε προέρχεται αυτή.²⁵

4.4. Η κακή εξωτερική εμφάνιση

Η κακή εξωτερική εμφάνιση (ρουχισμός, καθαριότητα, έλλειψη στοιχειωδών πραγμάτων για το σχολείο, παλαιότητα αυτών) πολλές φορές υποδηλώνει μια σειρά από προβλήματα που αντι-

²⁴ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Μαρίας Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», τεύχος 85, 1995 σελ. 76

²⁵ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Μαρίας Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», τεύχος 85, 1995 σελ. 76

μετωπίζουν οι γονείς. Όπως ανεργία, έλλειψη χρημάτων και βέβαια ψυχολογική ισορροπία στο να οργανώσουν τις ανάγκες της καθημερινότητας. Η καταστροφικότητα των μαθητών του δημοτικού είναι ένα απεγνωσμένο μήνυμα Σ.Ο.Σ ΒΟΗΘΕΙΑΣ για να πλησιάσουμε αυτά τα ιδιαίτερα ευαίσθητα παιδιά και να αρχίσουμε να συζητάμε μαζί τους για τα πιθανά προβλήματα που τα απασχολούν. Βέβαια αν τα αντιμετωπίσουμε με τα αποτελέσματα των καταστροφικών πράξεων μοιραία θα βρεθούμε μπροστά από σπασμένα τζάμια και τσέπες με δυναμιτάκια από τη μια και από αδιάφορα και ανεπαρκή στελεχωμένα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών από την άλλη.²⁶

4.5. Η ρύπανση του σχολικού χώρου

Η ρύπανση του σχολικού περιβάλλοντος ξεκινάει από τη σακούλα με τα πατατάκια που πετιέται έξω από το καλάθι των άχρηστων μέχρι το ίδιο το καλάθι να βγαίνει έξω από τη τάξη και να αδειάζετε στους διαδρόμους και στα σχολικά μπαλκόνια. Ακόμα και η καταστροφή της σχολικής περιουσίας, γρατσουνιές στον πίνακα, στα θρανία, γράψιμο με διορθωτικά (μπλάγκο) ή πάνω σε αυτά ή στους τοίχους, καταστροφή και ρύπανση στις τουαλέτες των σχολείων, αισχρολογίες πάνω στους τοίχους, σκίσιμο και καταστροφή βιβλίων, απουσιολογίων κ.τ.λ. ή ακόμα και αθλητικών οργάνων και εργαλείων (μπάλες κ.τ.λ.) είναι μια μορφή βίας που έχει τις ρίζες της στα προσωπικά βιώματα βίας κάθε είδους που έχει δεχθεί το παιδί και σε μια σειρά προτύπων που έχει αφομοιώσει μέσα στο οικογενειακό του κυρίως περιβάλλον. Μια ακόμη εκδήλωση συμπεριφοράς βίας είναι και ο αλκοολισμός και η χρήση ναρκωτικών ουσιών. Ξεκινάει αβασάνιστα με μια γουλιά κρασάκι από το ποτήρι του παππού ή του γονιού, από μια «τζούρα» από το τσιγάρο του γονιού και φτάνει στο σημείο να πηγαίνει ο μικρός/ή μαθητής/τρια στο σχολείο του/της και να μυρίζει αλκοόλ και τσιγάρο και ακόμα χειρότερα μην ξεχνάμε την εξάρτηση που βλέπουμε, ευτυχώς όχι σε μεγάλη κλίμακα στα ελληνικά σχολεία ακόμα, από παιδιά «μαστουρωμένα» από ναρκωτικές ουσίες, ηρεμιστικά χάπια κ.τ.λ., πράξεις που πρέπει να εξεταστούν εκτενέστερα από ψυχολόγους και ειδικούς πέρα από τις ιατροπαιδαγωγικές γνωματεύσεις.²⁷

²⁶ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Μαρίας Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», τεύχος 85, 1995 σελ. 77

²⁷ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Μαρίας Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», τεύχος 85, 1995 σελ. 77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο**ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ
ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ-ΒΙΑΙΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ****1. Η διάθεση καταστροφικότητας των μαθητών στο σχολικό χώρο**

Η συχνότητα του φαινομένου της βίας, η αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά των παιδιών στο σχολικό χώρο στις μέρες μας είναι ιδιαίτερα αισθητά. Μάλιστα στις δύο τελευταίες δεκαετίες φαίνεται ότι παρουσιάζει κάποια έξαρση, παίρνοντας και συλλογική μορφή (καταλήψεις, κατά-στροφές γραφείων ή υλικού από μικρές ομάδες κ.τ.λ.).

Φαινόμενα αρκετά ανησυχητικά, είτε αυτά προσλαμβάνουν βίαιες μορφές είτε όχι, δεν παύουν να αποτελούν φαινόμενα πολύπλοκα και δύσκολα στη διερεύνησή τους.

Οι ενδείξεις για την αύξηση των επεισοδίων παραβατικής ή βίαιης συμπεριφοράς μεταξύ των νέων και μαθητών έχουν τελευταία προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον των κοινωνικών επιστημόνων και στη χώρα μας.

Μάλιστα κατά καιρούς έχουν γίνει και συνεχίζουν να γίνονται έρευνες, μελέτες από ειδικούς, θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες όμως ποικίλουν δραματικά δίχως να δίνουν λύσεις στο πρόβλημα της σχολικής βίας.²⁸

Παρά ταύτα τα συμπεράσματά τους θα λέγαμε ότι συγκλίνουν και αυτό διότι όλοι συμφωνούν ότι οι εμπειρίες των παιδιών από την οικογένεια, την κοινωνία, το σχολείο και τα άσχημα, βίαια βιώματά τους είναι αυτά που αποτελούν σημαντικούς παράγοντες στην αποκλίνουσα αυτή συμπεριφορά τους.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι:

²⁸ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλικής Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

1) Οι μαθητές που εκδηλώνουν αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά, είτε ως σχολική επιθετικότητα και καταστροφικότητα, είτε ως παρενόχληση του μαθήματος και απειθαρχία, χαρακτηρίζονται συχνά από σχολική αποτυχία, αρνητικές στάσεις προς το σχολείο και τους καθηγητές και αντιμετωπίζουν οικογενειακά προβλήματα, όπως διαζύγιο, ενδοοικογενειακές συγκρούσεις κ.λ.π. Κανένας όμως από τους παράγοντες αυτούς δεν έχει αναδειχθεί στις έρευνες αυτές, επαρκής, ή έστω αναγκαίος, για την γένεση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς.

2) Η διάπραξη παραβατικών πράξεων τις περισσότερες φορές έχει ομαδικό και δημόσιο χαρακτήρα. Οι παραβατικές πράξεις της ομάδας φαίνεται ότι συμβάλλουν στο να αποκτούν τα μέλη της μια θετική ταυτότητα, σε αντιπαράθεση με την αρνητική εικόνα που έχουν γι' αυτά οι άλλες εξωομάδες, οι οποίες θεωρούνται αντίπαλες και ανταγωνιστικές (καθηγητές, συμμαθητές, αστυνομία κ.λ.π.).

3) Η αποκλίνουσα σχολική συμπεριφορά γενικά δεν είναι προνόμιο μόνο των αγοριών, οι βίαιες όμως και επιθετικές μορφές της φαίνεται ότι είναι.

4) Στις αγγλοσαξονικές έρευνες παρατηρείται συχνά ότι οι παραβατικοί μαθητές ανήκουν στα χαμηλά οικονομικά στρώματα. Η σχέση αυτή εμφανίζεται κυρίως όταν υπολογίζεται η επίσημη ή η ένδικη παραβατικότητα. Σε περιπτώσεις όμως αυτοομολογούμενης παραβατικότητας η σχέση αποδεικνύεται μάλλον αδύνατη. Υποστηρίζεται ότι συνήθως συλλαμβάνονται ή στιγματίζονται παραβάτες ή αποκλίνοντες από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και όχι από τα μεσαία και τα υψηλότερα, και ίσως η θετική σχέση της ένδικης και επίσημης παραβατικότητας με τα χαμηλά στρώματα να οφείλεται στα κοινωνικά στερεότυπα των δικωτικών αρχών ή στις κοινωνικές δομές που δεν δίνουν ευκαιρίες στους ασθενέστερους οικονομικά να διαφύγουν την σύλληψη και την τιμωρία.

5) Παρά τις ποικίλες γενικεύσεις που επιχειρούνται δεν μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι στην αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά εντός και εκτός σχολείου υπάρχουν ατομικές διαφορές ποσοτικές και ποιοτικές καθώς και διαφορές ανάμεσα στα επί μέρους σχολεία με κοινά κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά. Πράγματι σε μια σειρά από έρευνες εντοπίστηκαν αποκλίσεις της παραβατικότητας από σχολείο σε σχολείο, οι οποίες δεν μπορούσαν να αποδοθούν σε κοινωνικοδημογραφικούς παράγοντες. Έτσι το ενδιαφέρον στράφηκε σε παράγοντες εσωσχολικούς, όπως η οργάνωση της σχολικής ζωής και οι σχέσεις μαθητών και καθηγητών.

Πολλές και ποικίλες είναι και οι θεωρητικές προσεγγίσεις και ερμηνείες της παραβατικότητας των μαθητών, τόσο στο μακρό- και μικρο-κοινωνικό επίπεδο, όσο και στο ψυχοκοινωνικό.²⁹

Για παράδειγμα, νεομαρξιστικές προσεγγίσεις θεωρούν ότι η παραβατική συμπεριφορά των μαθητών της εργατικής τάξης είναι μορφή αντίστασης τους στους κανόνες, τις νόρμες και την κουλτούρα του αστικού σχολείου, μορφή σύγκρουσης με κοινωνικοπολιτικό ιδεολογικό ταξικό χαρακτήρα, χωρίς να είναι πάντοτε συνειδητή.

²⁹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλίδας: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

Έρευνες θετικιστικού χαρακτήρα, άλλοτε διερευνούν το φαινόμενο στο επίπεδο του υποκειμένου, αποδίδοντας τις αιτίες του στην ατομική ή οικογενειακή παθολογία, και άλλοτε εντοπίζουν τις αιτίες στις σχολικές μονάδες και στις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ τους, όσον αφορά τα επίπεδα παραβατικότητας, την οργάνωση της σχολικής ζωής και τις διαφορετικές συνήθειες κάθε σχολείου, για την διαμόρφωση των οποίων, σύμφωνα με τις θεωρίες αυτές, σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί, τόσο ως προς τις στάσεις τους απέναντι στην εργασία τους, όσο και την συμπεριφορά τους προς τους μαθητές.

Μια σειρά ερευνών υιοθετώντας μοντέλα της κοινωνικής αλληλεπίδρασης ξεκινούν από τις υποκειμενικές αντιλήψεις των μαθητών και των καθηγητών και το νόημα που αποδίδουν στα γεγονότα, τα πρόσωπα και τις καταστάσεις της σχολικής ζωής, αναζητώντας τις αιτίες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στις σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους.

Στις έρευνες αυτές οι σχέσεις με τον δάσκαλο θεωρούνται καθοριστικές για την διαμόρφωση και εξέλιξη της κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας του αποκλίνοντος μαθητή και τις στάσεις του προς το σχολείο. Υποστηρίζεται για παράδειγμα, ότι οι έφηβοι τοποθετούν τον καθηγητή τους πιο κοντά στον «ιδανικό εαυτό», απ' ότι τοποθετούν τους γονείς τους, όσον αφορά τις γνώσεις και τις πνευματικές δεξιότητες, και τον θεωρούν περισσότερο αξιόπιστο κριτή και εκτιμητή των ικανοτήτων τους.

Επομένως σύμφωνα με τις θεωρήσεις αυτές, η γνώμη του καθηγητή μετράει πολύ για την διαμόρφωση της αυτοεικόνας του μαθητή, η οποία καθορίζει την συμπεριφορά και τις στάσεις του. Οι διαδικασίες της ετικετοποίησης και του στιγματισμού, οι προσδοκίες, οι κατηγοριοποιήσεις και οι στερεοτυπικές παραστάσεις του εκπαιδευτικού, είτε είναι αναπόφευκτες είτε όχι, θεωρείται ότι συμβάλλουν, αν όχι στην γένεση, τουλάχιστον στην παγίωση της αποκλίνουσας και παραβατικής συμπεριφοράς των μαθητών που θεωρούνται «προβληματικών», κατά κύριο λόγο επειδή δεν ανταποκρίνονται στην εικόνα που έχουν οι δάσκαλοι τους και το επίσημο σχολείο για τον «καλό» μαθητή και το "καλό" παιδί.³⁰

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε έρευνες που έχουν γίνει από διάφορους παιδαγωγούς με αντικείμενο την τάση των υποκειμένων (μαθητών) για καταστροφικότητα και εμπλοκή αυτών σε βιαιότητες εντός του σχολικού χώρου, καθώς και τους λόγους οι οποίοι ευθύνονται για τις βίαιες και αποκλίνουσες αυτές συμπεριφορές, όπως αυτοί παρουσιάζονται από τα υποκείμενα βάσει στατιστικών στοιχείων.

2. Παρουσίαση έρευνας για την καταστροφικότητα

Η κ. Καλαμπαλίκη Φιλώ, εκπαιδευτικός, στην εισήγησή της στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης παρουσίασε εργασία η οποία βασίζεται σε ένα μέρος δεδομένων

³⁰ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλώς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», σελ. 32

και συμπερασμάτων μιας ευρύτερης εμπειρικής έρευνας η οποία άρχισε τον Οκτώβριο του 1992 και τελείωσε τον Απρίλιο του 1993, με στόχο την περιγραφή πολιτική στάσεων και συμπεριφορών των εφήβων και τον ρόλο του σχολείου την διαμόρφωσή τους. Επί μέρους επιδίωξή της, ήταν να εξετάσει τις τάσεις καταστροφικότητας των παιδιών του δείγματός της, τις στάσεις τους απέναντι στη χρήση της βίας στην πολιτική και την σχέση των τάσεων και στάσεων αυτών με αρνητικές εμπειρίες από το σχολείο και τους καθηγητές. Επέλεξε τις τάσεις καταστροφικότητας ως μία μορφή σχολικής επιθετικότητας, με την έννοια ότι εκδηλώνεται μέσα στο σχολείο και στρέφεται εναντίον του και τις θετικές στάσεις για την πολιτική βία, ως ενδεικτικές συμπεριφοράς με γενικότερο κοινωνικο-πολιτικό χαρακτήρα, για να ελέγξει κατά ποσό η αρνητική σχολική εμπειρία συνοδεύει εχθρικές τάσεις των μαθητών, όχι μόνο προς το σχολείο τους, αλλά και απέναντι στην πολιτική γενικότερα.

Βασική υπόθεση της έρευνας γενικά είναι ότι οι εμπειρίες των μαθητών από την ζωή τους στο σχολείο και από τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους, αποτελούν σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης της κοινωνικής και πολιτικής τους ταυτότητας.³¹

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Στην έρευνά της η κ. Καλαμπαλίκη Φιλώ θεωρεί το σχολείο ως κοινωνικοπολιτικό θεσμό παραγωγής και αναπαραγωγής γνώσεων, ιδεών, αντιλήψεων, στάσεων και συνηθειών, ως χώρο διαπλοκής του κοινωνικού με το υποκειμενικό, του ομαδικού με το ατομικό, ως χώρο άσκησης εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου αλλά και ως χώρο διαμόρφωσης της προσωπικής και κοινωνικής ταυτότητας των μαθητών.

Όπως είναι γνωστό σε όλους μας, οι λειτουργίες του σχολείου είναι πολυσήμαντες και διακρίνονται από πολυπλοκότητα και συχνά αντιφατικότητα, ο υποκειμενικός παράγοντας είναι πάντα παρών, όχι μόνο ως παθητικός δέκτης προδιαγεγραμμένων κοινωνικοπολιτικών στόχων, ούτε ως απόλυτος ρυθμιστής των πράξεων του. Επηρεάζεται και επηρεάζει, συμμορφώνεται και αντιστέκεται, κάνει τις επιλογές του συνειδητά και ασυνειδήτα χρησιμοποιώντας στοιχεία από ένα δοσμένο κοινωνικό και πολιτιστικό πλαίσιο με μεγάλη ποικιλία και συχνά αντιφάσεις, κατευθυνόμενο από την εμπειρία του και τα βιώματα του. Πάνω απ' όλα το σχολείο είναι σύστημα σχέσεων ποικίλου χαρακτήρα, κοινωνικών, παιδαγωγικών, διαπροσωπικών, διομαδικών και διατομικών, όπου η άσκηση εξουσίας και δύναμης κατέχει σημαντική θέση στην διαπλοκή τους. Ο μαθητής στον μικρόκοσμο του σχολείου και δια μέσου των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων αυτών, σχηματίζει την δική του αντίληψη για το σχολικό του περιβάλλον, δίνει τα δικά του νοήματα σε πρόσωπα, προθέσεις και καταστάσεις, διαμορφώνει την εικόνα του εαυτού του, επιδιώκοντας την ικανοποίηση των αναγκών και την πραγμάτωση των προσδοκιών του, οι οποίες συχνά διαψεύδονται απελευθερώνοντας συναισθηματικές εντάσεις με αντίκτυπο στις στάσεις του και συμπεριφορές του.

³¹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλώς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», σελ. 32

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι μια σειρά διαγεύσεων προσδοκιών κρίσιμων για την κοινωνική και προσωπική ταυτότητα του μαθητή, συμβάλλει στην διαμόρφωση μιας συσσωρευμένης αρνητικής εμπειρίας που αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα εχθρικών στάσεων και συμπεριφορών, τόσο απέναντι στο σχολικό περιβάλλον, όσο και γενικότερα στο κοινωνικοπολιτικό.

Μια τέτοια αρνητική εμπειρία, όταν μάλιστα είναι προϊόν στιγματισμού από την πλευρά του δάσκαλου, συμβάλλει στην προσβολή της εικόνας του εαυτού και στην αμοιβαία προσέγγιση των ομοίων, στη δημιουργία της παραβατικής ομάδας, όπου ο παραβάτης μαθητής προσπαθεί να διαμορφώσει μια ταυτότητα θετική μέσα στα πλαίσια της ομάδας του, απ' όπου θα αντλήσει αυτοεκτίμηση και κύρος, και που δεν μπορεί να το έχει στα πλαίσια του επίσημου σχολείου.

Με γνώμονα τα θεωρητικά αυτά στοιχεία, η κ. Καλαμπαλίκη στην έρευνας της προσπάθησε να προσεγγίσει το θέμα αυτό, της δημιουργίας δηλαδή ταυτότητας των μαθητών μέσα στο σχολικό χώρο είτε αρνητική είναι αυτή, είτε θετική, μέσα από ένα σύνολο ερωτήσεων, με σκοπό να διερευνήσει αν τα παιδιά με αρνητική σχολική εμπειρία έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να εκφράσουν τάσεις (με την σημασία των διαθέσεων περισσότερο) καταστροφικότητας απέναντι στο σχολείο. Επίσης προσπάθησε να ανακαλύψει αν ο μικρόκοσμος των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων του σχολείου, όπως αυτές τις αντιλαμβάνονται οι μαθητές, συμβάλλει στην διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών με ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό χαρακτήρα, διερεύνησε την σχέση της αρνητικής σχολικής εμπειρίας με στάσεις απέναντι στην χρήση της βίας στην πολιτική.³²

2.2. Συνοπτική παρουσίαση της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 2.530 εφήβους Γ' Γυμνασίου, Α' και Β' Λυκείου που φοιτούσαν σε 52 σχολεία της Αθήνας, Γυμνάσια και Λύκεια όλων των τύπων, και ήταν αντιπροσωπευτικό του μαθητικού πληθυσμού της πρωτεύουσας. Οι μαθητές του δείγματος συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις.

Αρχικά η έρευνα θέλοντας να εντοπίσει τάσεις καταστροφικότητας απέναντι στην σχολική περιουσία έθεσε τις εξής δύο ερωτήσεις στους μαθητές: «*Έρχονται στιγμές που θα ήθελες να γράψεις στους τοίχους του σχολείου;*» (Α βαθμός καταστροφικότητας), και «*έρχονται στιγμές που θα ήθελες να καταστρέψεις αντικείμενα του σχολείου;*» (Β βαθμός καταστροφικότητας).

Τα παιδιά έπρεπε να τσεκάρουν μία από τις εξής απαντήσεις: «Πολύ συχνά», «Συχνά», «Σπάνια», «Ποτέ».

Οι ερωτήσεις αυτές, όπως φαίνεται, δήλωναν δύο διαφορετικούς βαθμούς καταστροφικότητας. Μάλιστα στην πρώτη περίπτωση θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί ότι δεν πρόκειται καν

³² Σόγγρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», σελ.33- 34

για καταστροφικότητα από τη στιγμή που το αποτέλεσμά του είναι καλαίσθητο και βελτιώνει την εικόνα του σχολείου.

Από την άλλη όμως πλευρά, αν θεωρηθεί ότι το γράψιμο στους τοίχους του σχολείου αλλοιώνει τον περιβάλλοντα σχολικό χώρο, προσβάλλει αυτόν με ύβρεις ή εικόνες μη ηθικού περιεχομένου και θεωρείται αντιαισθητικό και πρόστυχο θα μπορούσαμε να πούμε, τότε πλέον μπορεί να εκληφθεί ως μορφή καταστροφικής αποκλίνουσας συμπεριφοράς, εφόσον αποτελεί μία μάλλον ανεπιθύμητη, για τις κυρίαρχες απόψεις, επέμβαση στο σχολικό περιβάλλον.

Η δεύτερη ερώτηση έχει τοποθετηθεί έτσι ώστε να δείχνει φανερά την καταστροφική διάθεση του ερωτηθέντα όταν ο ίδιος απαντήσει θετικά σε αυτή και για το λόγο αυτό δηλώνεται με το βαθμό Β καταστροφικότητας.

Ο διαχωρισμός αυτός στις ερωτήσεις έγινε για να εντοπιστεί μέσα στο δείγμα που εξετάζεται ο βαθμός καταστροφικότητας κάθε ατόμου και από τι μπορεί αυτός να επηρεάζεται.

Σύμφωνα λοιπόν με στοιχεία της έρευνας αυτής το 17,2% του δείγματος των μαθητών θα ήθελε να γράψει στους τοίχους του σχολείου πολύ συχνά, το 14% συχνά, το 29,7% σπάνια και το 38% ποτέ, όπως φαίνεται και στο παρακάτω σχεδιάγραμμα.

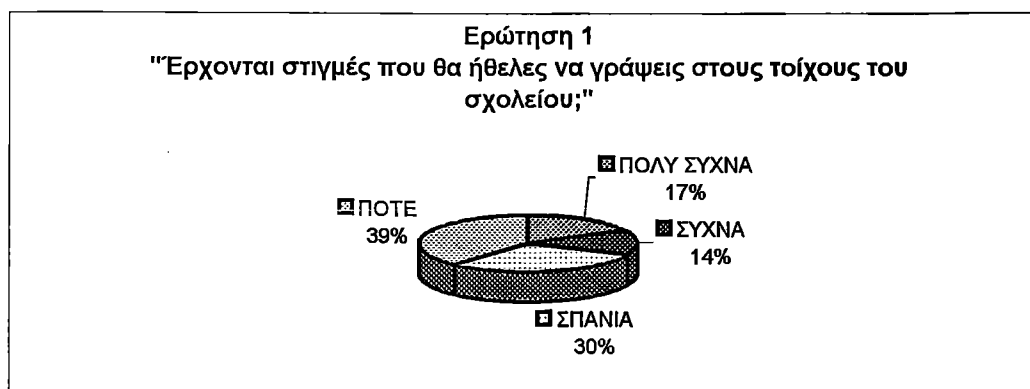
Βέβαια οι απαντήσεις που δόθηκαν, κατά την κρίση μας, συμφωνούν και με το πνεύμα της εποχής. Παντού γύρω μας παρατηρούμε γκράφιτι στους τοίχους και μάλιστα πολλές φορές, οι ίδιοι διευθυντές σχολείων αποφασίζουν, για να δημιουργήσουν ένα πιο ευχάριστο περιβάλλον στο σχολείο τους, να αφήνουν και παροτρύνουν τους μαθητές να ζωγραφίζουν πάνω στους τοίχους τους, βέβαια πάντα μέσα σε κλίμα ευπρέπειας και σεβασμού του περιβάλλοντος αλλά και της προσωπικότητας.

Από την άποψη αυτή λοιπόν, θα λέγαμε ότι δεν υπάρχει εγκληματικότητα.

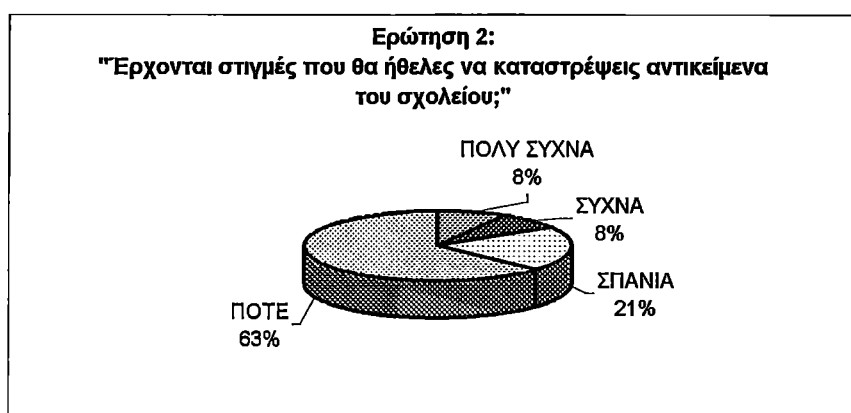
Από την άλλη όμως πλευρά όταν ο μαθητής αποφασίζει από μόνος του να ζωγραφίσει ή να γράψει λογότυπα ή εκφράσεις με υβριστικό και χυδαίο περιεχόμενο, τότε η πράξη του αυτή καταχωρείται ως μια πράξη καταστροφικότητας. Δεν είναι όμως ικανή από μόνη της η πράξη του αυτή καθ' αυτή, να χαρακτηρίσει ως καταστροφική φυσιογνωμία το άτομο αυτό ή ακόμα αναλυτικότερα να «προβλεφθεί» ότι στο μέλλον το άτομο αυτό θα προβεί σε βίαιες πράξεις που θα βλάψουν τόσο ίδιο όσο και τους γύρω του.³³

Έτσι λοιπόν μπορούμε αβίαστα να συνάγουμε το συμπέρασμα ότι ο βαθμός καταστροφικότητας της πράξης αυτής είναι πολύ μικρός.

³³ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλικής Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»



Όσον αφορά την δεύτερη ερώτηση, που χαρακτηρίστηκε ως Β βαθμού καταστροφικότητα από τους ειδικούς και μπορεί να αποτελέσει η ίδια «οιωνό» για έντονη καταστροφική διάθεση και αποκλίνουσα βίαιη συμπεριφορά στη μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου και να χαρακτηρίσει εν μέρει αυτό, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι η πράξη αυτή καθ' αυτή θα μπορέσει και χαρακτηρίσει το παιδί ως εγκληματία και να το στιγματίσει στη μετέπειτα ζωή του, το 8,1% θα ήθελε να καταστρέψει αντικείμενα του σχολείου πολύ συχνά, το 7,7% συχνά, το 20,6% σπάνια και το 62% ποτέ.



Παρατηρούμε λοιπόν ότι ορισμένα άτομα του δείγματος και ευτυχώς ένα πολύ μικρό ποσοστό, έχουν έντονη την τάση της καταστροφικότητας, γεγονός το οποίο σε συνάρτηση και με άλλους παράγοντες είναι δυνατό οδηγήσει το άτομο αυτό σε αποκλίνουσα βίαιη συμπεριφορά, να το απομονώσει και να το στιγματίσει. Κι εδώ παρεμβαίνει ο ρόλος του δασκάλου, του καθηγητή, του παιδαγωγού. Να διαγνώσει το πρόβλημα και να προσπαθήσει να το μετριάσει, αν όχι να το εξαλείψει, πριν αυτό «εκκολαφθεί» και δημιουργήσει τεράστια προβλήματα τόσο στο μικρό παιδί όσο και στους άλλους γύρω του.³⁴

Επίσης θα θέλαμε να παρατηρήσουμε και το γεγονός ότι, όσον αφορά τις ομολογούμενες τάσεις καταστροφικότητας, τα ποσοστά που εμφανίζονται στην έρευνα αυτή είναι μικρά και δεν συμφωνούν με τις διαστάσεις που τους αποδίδουν συχνά τα μέσα μαζικής ενημέρωσης. Βέβαια δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η έρευνα έγινε σε δείγμα 2530 εφήβων μιας συγκεκριμένης πόλης και όχι σε ολόκληρη τη χώρα και αυτό επιτάσσει να είμαστε επιφυλακτικοί όσον αφορά το αποτέλεσμα.

³⁴ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλικής Φιλίας: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

Όπως προείπαμε μια πράξη αυτή καθ' αυτή δεν μπορεί να χαρακτηρίσει μονομερώς μια αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλά θα πρέπει να ερευνηθούν και άλλοι παράμετροι που αφορούν την καταστροφικότητα και τη βίαιη συμπεριφορά των μαθητών προς το σχολείο, όπως την ηλικία τους, τον τύπο του σχολείου, την οικογενειακή τους κατάσταση και το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τους, το φύλο τους και γενικά τον κοινωνικό και οικογενειακό τους περίγυρο. Με τον τρόπο αυτό θα κατανοηθούν καλύτερα τα αποτελέσματα και θα βρουν αβίαστα συμπεράσματα ως προς τον τύπο της συμπεριφοράς αυτής.

Έτσι λοιπόν ερευνώντας ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν παρατηρήθηκαν αξιόλογες διαφορές και αυτό διότι οι ηλικιακές διαφορές ήταν πολύ μικρές μεταξύ τους και ως εκ τούτου οι ενέργειες, οι εκδηλώσεις και οι συμπεριφορές να είναι σχεδόν παρόμοιες μεταξύ τους δηλαδή σε ηλικίες μεταξύ των 12 και 14-15 ετών.

Ως προς τον τύπο του σχολείου, οι διαφορές, αν και στατιστικά σημαντικές δεν ήταν μεγάλες, φάνηκε μια μεγαλύτερη συγκέντρωση των παιδιών με καταστροφικές τάσεις στο Τεχνικό Λύκειο, σε σχέση με άλλους τύπους Λυκείων, αλλά με πολύ μικρές αποκλίσεις της τάξης του 2%. Αυτό φανερώνει καθαρά την λανθασμένη αρνητική στάση που έχουν πολλοί, είτε καθηγητές είναι αυτοί, είτε οικογένειες, είτε ο κοινωνικός περίγυρος για την προσφορά και το χαρακτήρα των Τεχνικών Λυκείων στη χώρα μας και η οποία μεταφέρεται μέσω αυτών και στα παιδιά, νοθεύεται από αυτά, κάνοντάς τα να πιστεύουν ότι ο τύπος αυτός του Λυκείου είναι για άτομα «μη νοήμονα», που δεν έχουν κρίση ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν είναι «για τους αδύναμους μαθητές» ή χειρότερα «για τα απροβράσματα των Γυμνασίων». Έτσι πολλά παιδιά τα οποία στην ηλικία αυτή, όπως είναι γνωστό, δημιουργούν την δική τους ταυτότητα, όπως έχουμε αναφερθεί σε προηγούμενα κεφάλαια της εργασίας μας, παρασύρονται και υιοθετούν τους χαρακτηρισμούς αυτούς, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν αρνητικές και καταστροφικές συμπεριφορές.

Βέβαια η διαφορά του 2% μεταξύ των Τεχνικών Λυκείων και των «Ελίτ Λυκείων» δηλαδή των Γενικών Λυκείων, των Λυκείων που συγκεντρώνουν τους «άριστους μαθητές, τα νοήμονα άτομα», όπως από πολλούς ανεγκέφαλους χαρακτηριστικά αναφέρονται, προδίδει ότι οι καταστροφικές συμπεριφορές εκδηλώνονται σε οποιοδήποτε τύπο Λυκείου και όχι απαραίτητα μόνο στα Τεχνικά Λύκεια και Σχολές.³⁵

Στις διασταυρώσεις με το επάγγελμα του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο αυτού, συγκεντρώνονται μεγαλύτερα ποσοστά στις κατηγορίες των μεσαίων και κατώτερων στρωμάτων, ωστόσο αν και στατιστικά σημαντικές οι διαφορές είναι πολύ μικρές. Πρέπει να επισημάνουμε πως τα παιδιά που ο πατέρας τους ανήκει στην κατηγορία του εργάτη-οικοδόμου δεν δείχνουν σημαντικά μεγαλύτερες διαθέσεις καταστροφικότητας από τα παιδιά των άλλων κατηγοριών, (δικηγόρων – γιατρών – καθηγητών - επιστημόνων) αντίθετα με θεωρίες και έρευνες, κύρια των αγγλοσαξονικών χω-

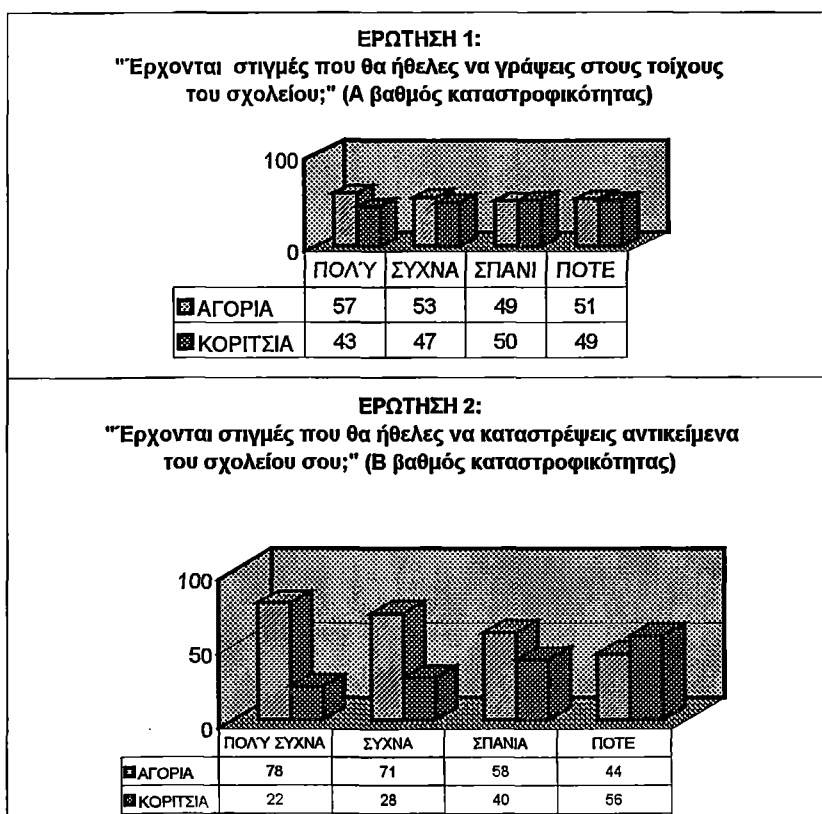
³⁵ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμαπαλικής Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

ρών, που υποθέτουν ότι τα παιδιά με αποκλίνουσα και παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο προέρχονται κυρίως από την εργατική τάξη.

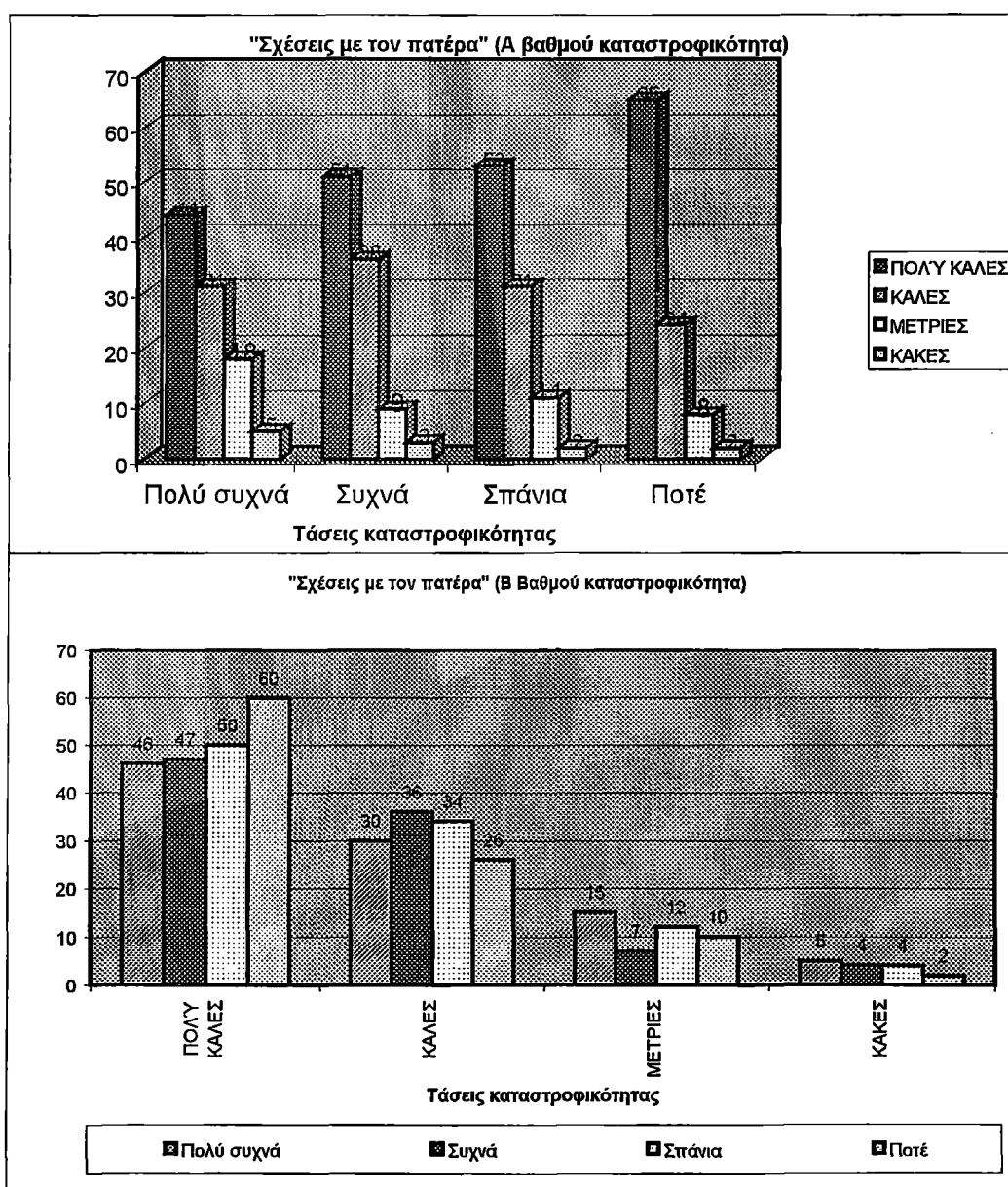
Πιστεύουμε ότι η έλλειψη διαφορών που εμφανίζεται στο δείγμα πρέπει να αναζητηθεί στην διαφορετική ταξική διάρθρωση της ελληνικής κοινωνίας καθώς και σε άλλους παράγοντες, όπως είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, οι στάσεις και οι αξίες των Ελλήνων από τα χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα απέναντι στην μόρφωση κ.λ.π.

Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονιών παρατηρούμε πως τα παιδιά που δηλώνουν τάσεις καταστροφικότητας εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στις κατηγορίες των μορφωμένων γονιών (Λύκειο, ΤΕΙ, ΑΕΙ), κάτι σχεδόν παράλογο θα λέγαμε, διότι όλοι περιμένουμε ότι οι γονείς που έχουν κάποια στοιχειώδη μόρφωση θα μπορούσαν να προσφέρουν πολύ περισσότερα στα παιδιά τους, απ' ό,τι γονείς οι οποίοι δεν έχουν καν τις στοιχειώδεις γραμματικές γνώσεις. Βέβαια και εδώ οι αποκλίσεις είναι πολύ μικρές. Αποδεικνύεται ως εκ τούτου, ότι ακόμα και αυτή η μόρφωση ή μη των γονιών δεν αποτελεί από μόνη της, αυτή καθ' αυτή, παράγοντα διαμόρφωσης ενός χαρακτήρα παραβατικού ή καταστροφικού στο παιδί, αλλά συμβάλλουν σ' αυτό άλλοι βαθύτεροι παράγοντες.

Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στις τάσεις καταστροφικότητας σε σχέση με τα κορίτσια, μάλιστα η διαφορά μεγαλώνει, όσο μεγαλώνει και ο βαθμός καταστροφικότητας, πράγμα που φανερώνει ότι απαρχαιωμένες αντιλήψεις που εμφανίζονται θέλοντας και μη στην εποχή μας, λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στην διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών. Βέβαια στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι και η φύση του φύλου του παιδιού παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του καθώς και ο κοινωνικός του περίγυρος.



Στη συνέχεια της έρευνας της η κ. Καλαμπαλίκη ζήτησε από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνας (το δείγμα των μαθητών) να χαρακτηρίσουν τις σχέσεις τους με τον πατέρα και την μητέρα τους, δηλαδή αν αυτές είναι πολύ καλές, καλές, μέτριες ή κακές. Τα παιδιά που δηλώνουν συχνές τάσεις καταστροφικότητας και που χαρακτήρισαν τις σχέσεις με τους γονείς τους μέτριες έως κακές δεν ξεπερνούν συνολικά το 20% και δεν διαφέρουν πολύ από τα υπόλοιπα παιδιά, όπου το αντίστοιχο ποσοστό είναι 12%.³⁶



Στα παραπάνω σχεδιαγράμματα παρατηρούμε κάτι εντελώς παράδοξο: πολύ ποσοστά καταστροφικότητας Α και Β βαθμού σε παιδιά που οι σχέσεις μου τους γονείς τους είναι πολύ καλές, ενώ αντίθετα οι άσχημες συνθήκες και σχέσεις μέσα στην οικογένεια δεν δημιουργούν στο παιδί, τον

³⁶ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλίως: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

έφηβο την διάθεση για βιαιοπραγίες ή εγκληματικές συμπεριφορές, για καταστροφικότητα, κάτι που οι περισσότεροι ερευνητές και ψυχολόγοι υποστηρίζουν στις μελέτες τους και που έχουμε παρουσιάσει σε προηγούμενο κεφάλαιο.

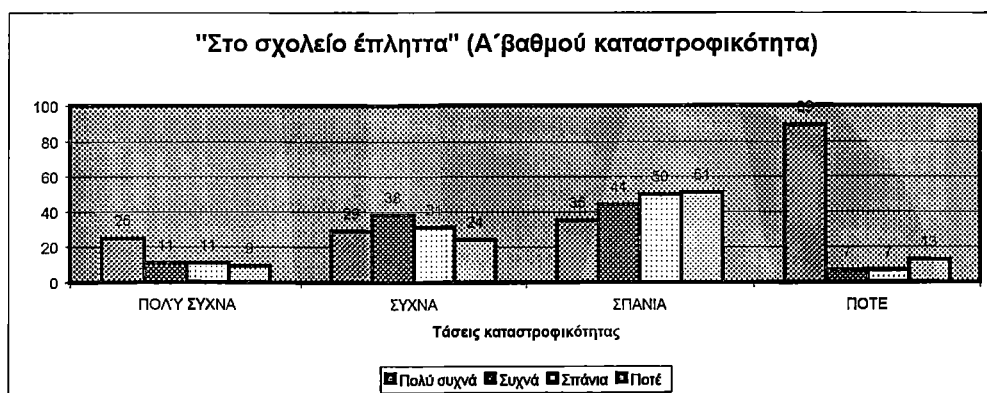
Έτσι λοιπόν συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επίδραση και ο ρόλος των σχέσεων του αποκλίνοντος μαθητή με τους γονείς του είναι εξαιρετικά πολύπλοκο ζήτημα και χρειάζεται διερεύνηση σε βάθος, και σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να πούμε ότι εξαντλούμε την μελέτη του εδώ, ωστόσο κατά την γνώμη μας και σύμφωνα με τα δεδομένα μας η απόδοση των αιτιών της παραβατικής και αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών αποκλειστικά και κύρια στην οικογένεια, ίσως είναι μια υπερβολή που συμβάλλει στην αποενοχοποίηση άλλων φορέων κοινωνικοποίησης, όπως είναι το σχολείο, το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον κ.λπ.

Συνεχίζοντας την έρευνα θεωρήθηκε φρόνιμο από την ερευνήτρια να ελέγξει κατά πόσο η αρνητική σχολική εμπειρία των εφήβων και οι προβληματικές σχέσεις με τους καθηγητές τους συνοδεύουν καταστροφικές τάσεις στον σχολικό χώρο. Έτσι οι μαθητές του δείγματος ερωτήθηκαν αν έχουν ευχάριστες ή δυσάρεστες εμπειρίες από την σχολική τους ζωή, τι θα ήθελαν περισσότερο από το σχολείο τους και αν έχουν αρνητικές εμπειρίες από τους καθηγητές τους και από τους συμμαθητές τους.

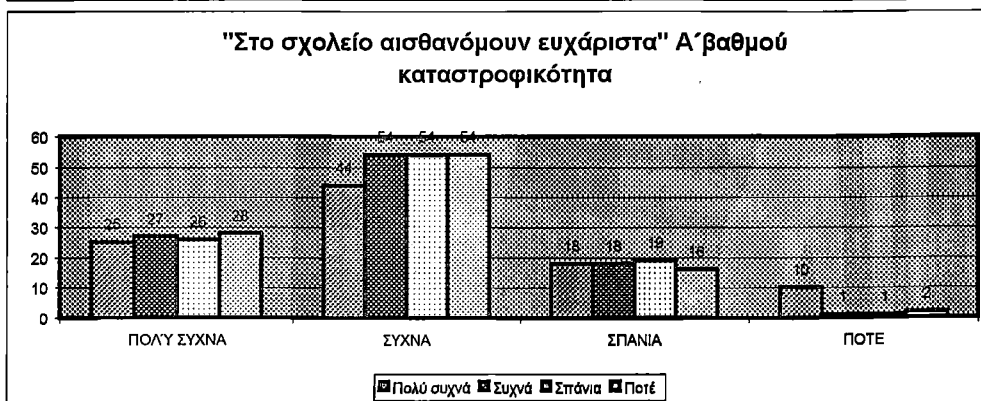
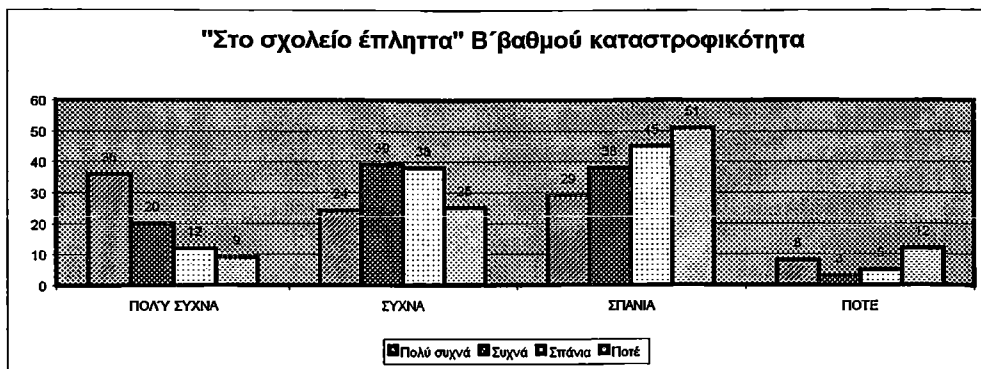
Από τις διασταυρώσεις των μεταβλητών προκύπτουν κάποια συμπεράσματα τα οποία πιστεύουμε ότι είναι αξιόλογα και μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενα περαιτέρω έρευνας σε βάθος.

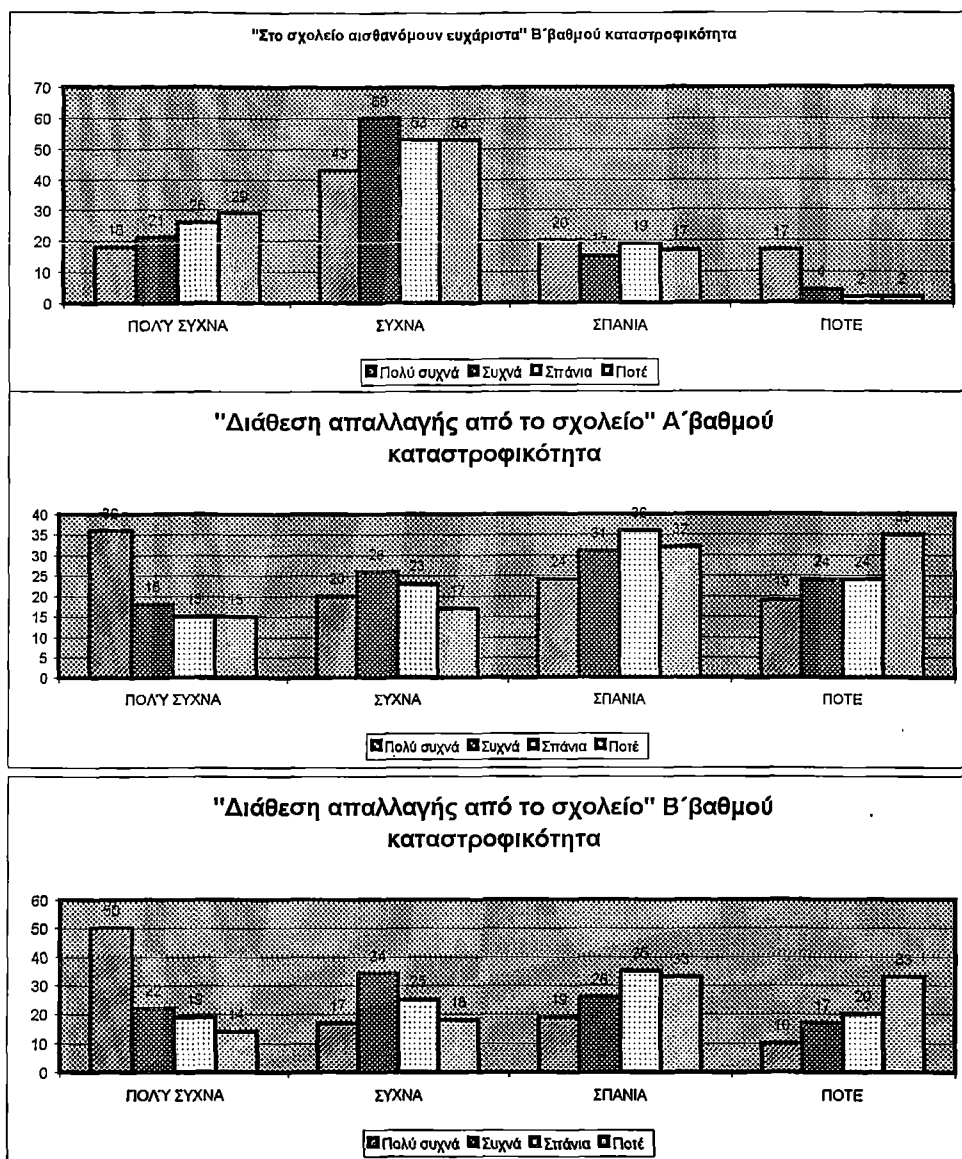
Οι έφηβοι του δείγματος οι οποίοι δηλώνουν συχνές τάσεις καταστροφικότητας αναφέρουν πολύ συχνότερα από τους υπόλοιπους, εμπειρίες πλήξης, καταπίεσης, δυσαρέσκειας καθώς και διάθεση απαλλαγής από το σχολείο. Μάλιστα το ποσοστό αυτό μεγαλώνει κατά την δεύτερη ερώτηση που τους γίνεται (αν δηλαδή έρχονται στιγμές που θέλεις να καταστρέψεις αντικείμενα του σχολείου σου).

Τα συμπεράσματα συμφωνούν με άλλες έρευνες που αναδεικνύουν την θετική σχέση της πλήξης και ανίας των μαθητών με την παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο.³⁷



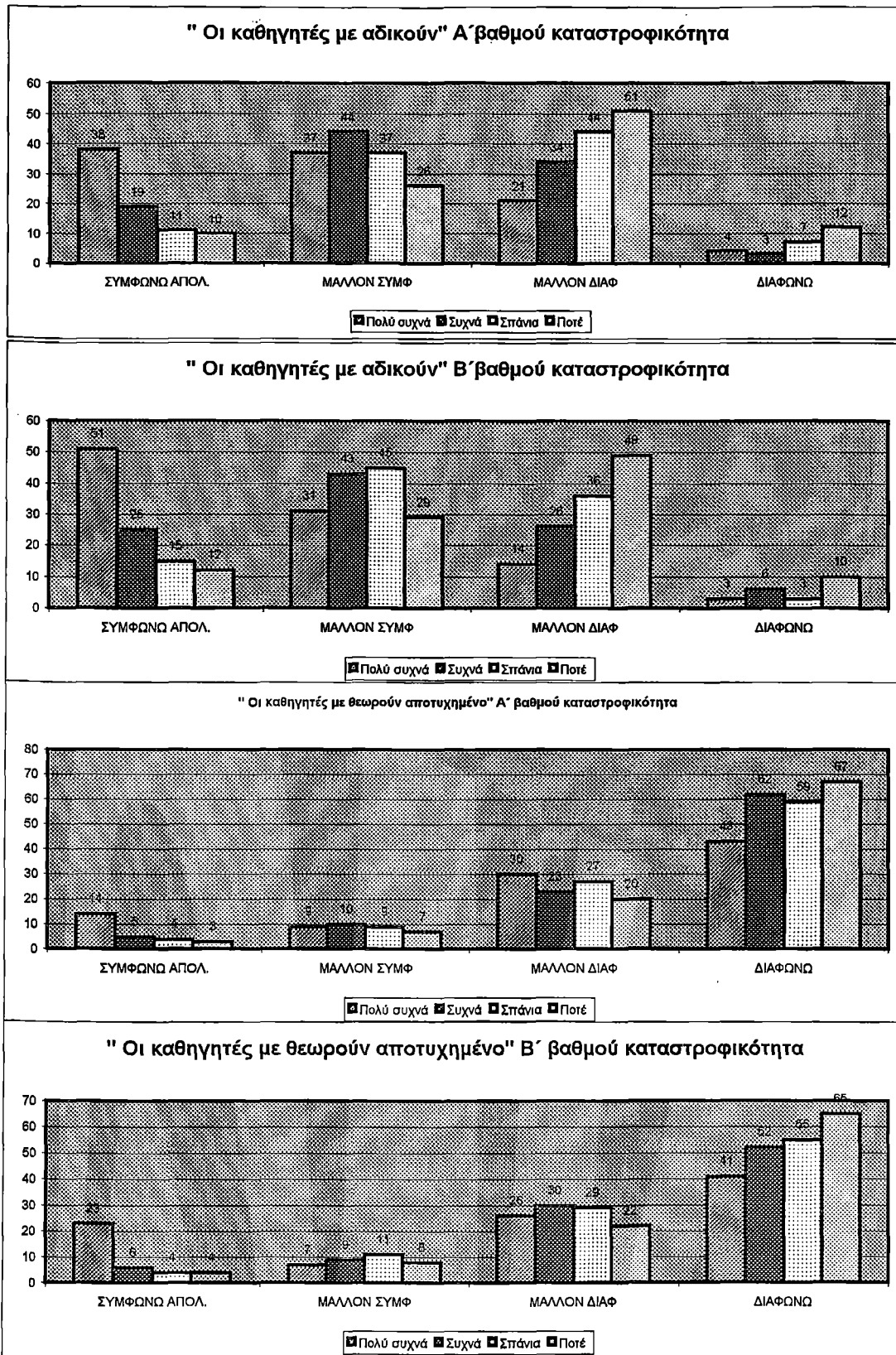
³⁷ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλικής Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»





Τα παιδιά που ομολογούν τάσεις καταστροφικότητας δηλώνουν ότι οι καθηγητές τους τούς αδικούν συστηματικά και τους θεωρούν αποτυχημένους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' όσα δεν ομολογούν τάσεις καταστροφικότητας. Μάλιστα απ' όλες τις μεταβλητές της έρευνας, η μεταβλητή του αισθήματος της αδικίας και της άνιση μεταχείρισης από τους καθηγητές, όπως την αντιλαμβάνονται τα υποκείμενα, παρουσιάζει την ισχυρότερη θετική σχέση με την καταστροφικότητα. Μάλιστα πολλές φορές παρουσιάζεται ο καθηγητής με τη θέση του ισχυρού απέναντι σε έναν ανίσχυρο-αδύνατο μαθητή, να εφαρμόζει διάφορες μορφές βίας με κυριότερη αυτή τη λεκτική και την ψυχολογική, με αποτέλεσμα το αντικείμενο (μαθητής) μη μπορώντας να αντιδράσει με άλλο τρόπο από την άδικη και άνιση αυτή συμπεριφορά του καθηγητού του, να προβάλει καταστροφικές τάσεις προς τρίτους. Η σχέση αυτή εμφανίζεται πολύ συχνά στις περισσότερες έρευνες που γίνονται σε όλο τον κόσμο από διάφορους ερευνητές. Και στην περίπτωση αυτή τα ποσοστά μεγαλώνουν στην κατα-

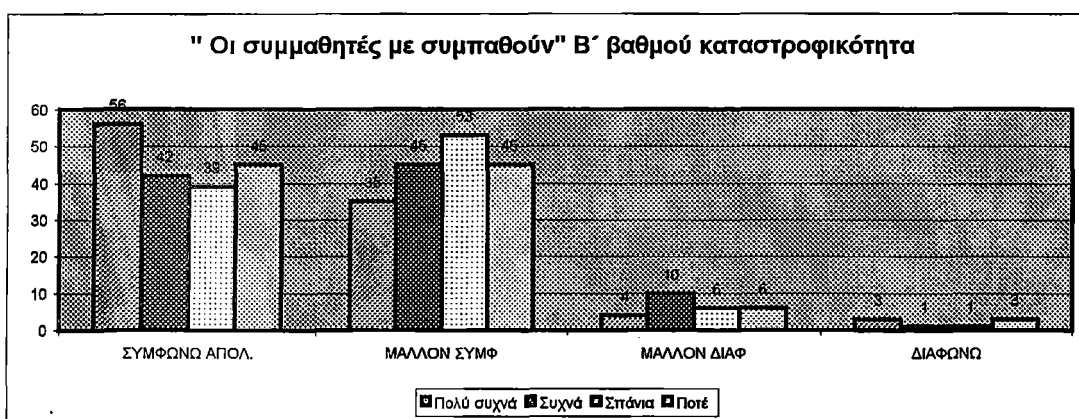
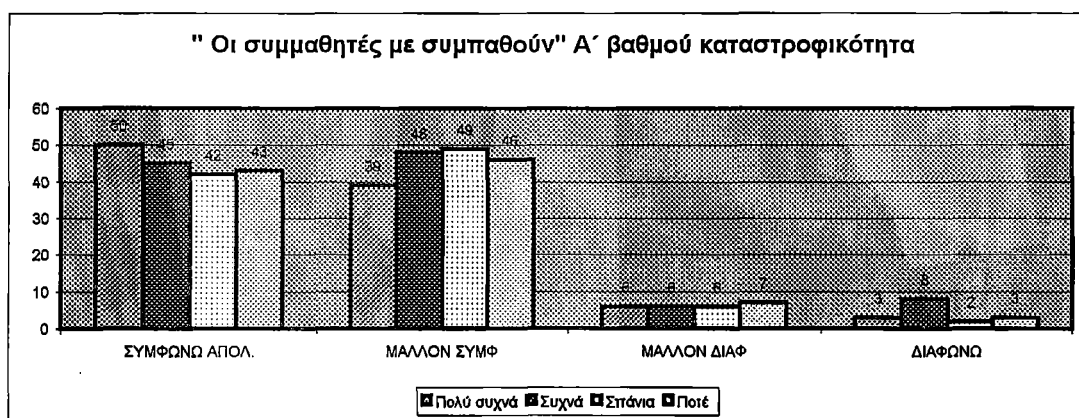
στροφικότητα Β βαθμού.³⁸



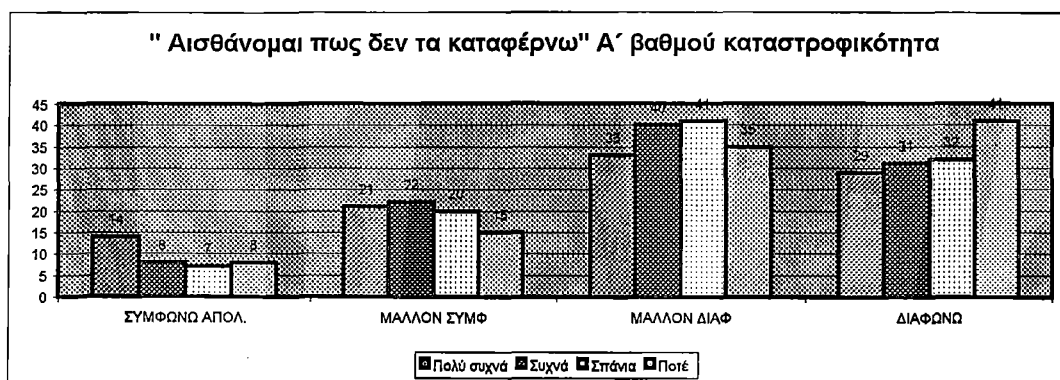
³⁸ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

Αν αυτό το συναίσθημα αντανακλά μια αντικειμενική σχέση ανισότητας και αδικίας ή μια τεχνική ουδετεροποίησης των ενοχών των υποκειμένων για την σχολική τους αποτυχία και συμπεριφορά, παραμένει ζήτημα ανοικτό προς διερεύνηση.

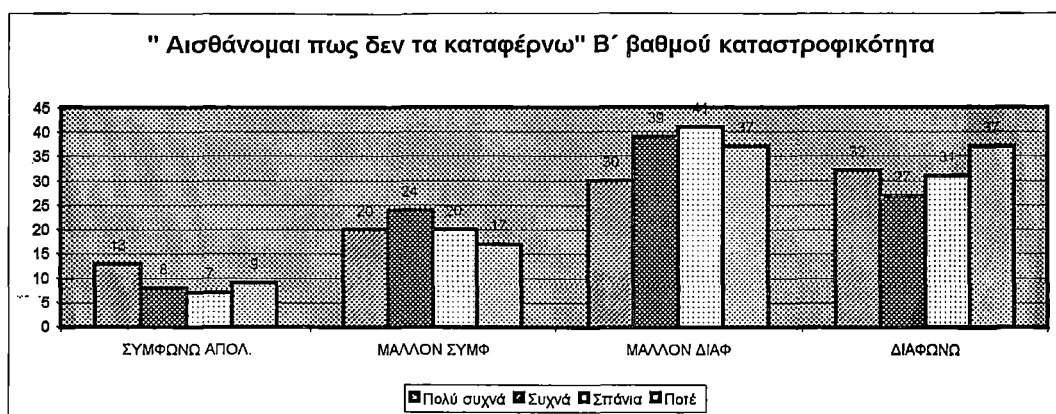
Δεν εντοπίστηκαν παρόμοια αισθήματα αδικίας ή δυσαρμονίας με τους συμμαθητές. Φαίνεται από την έρευνα αυτή ότι το πρόβλημα εντοπίζεται κυρίως στις σχέσεις των παιδιών με τους καθηγητές τους.³⁹



Όσον αφορά την εικόνα που έχουν τα παιδιά με συχνές διαθέσεις καταστροφικότητας για τον εαυτό τους παρατηρήσαμε ότι κάθε άλλο παρά είναι αρνητική ή τουλάχιστον δεν είναι σημαντικά αρνητικότερη από την εικόνα που έχουν τα υπόλοιπα παιδιά.

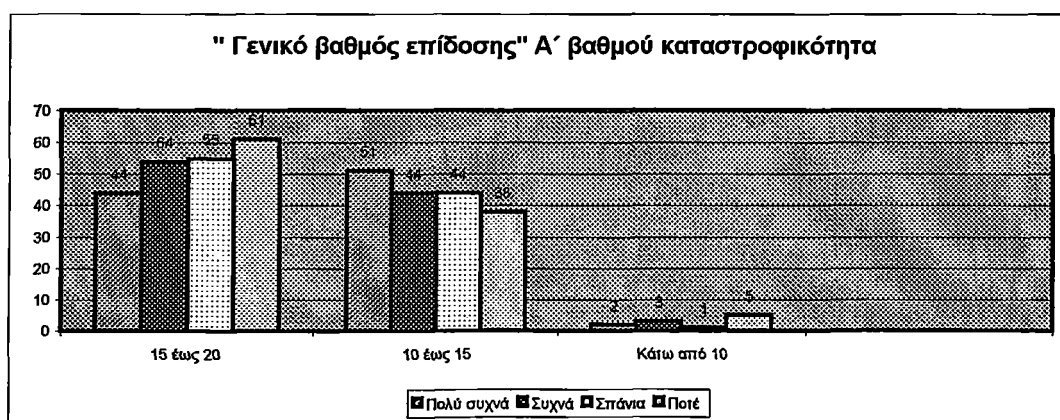


³⁹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

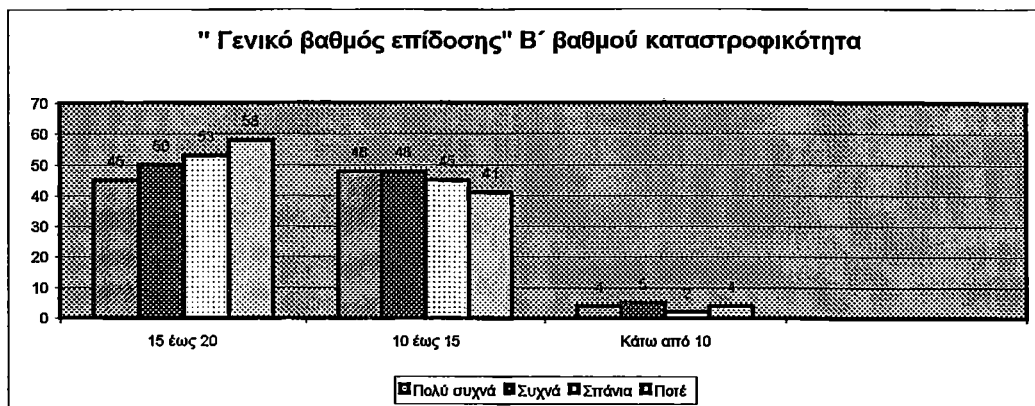


Φαίνεται πως τα παιδιά με τάσεις καταστροφικότητας, παρ' όλο που θεωρούν ότι οι καθηγητές τους έχουν αρνητική εικόνα γι' αυτούς, δεν έχουν αποδεχτεί για τον εαυτό τους την εικόνα αυτή ή τουλάχιστον δεν ομολογούν κάτι τέτοιο. Εκτιμούμε ότι η αρνητική εικόνα που έχει ο καθηγητής για τον μαθητή συνιστά μια προσβολή για την αυτοεικόνα του μαθητή, η οποία μπορεί να προκαλέσει ως αντίδραση βίαιες μορφές συμπεριφοράς, με την προϋπόθεση ότι δεν έχει εσωτερικευτεί αλλά στέκεται ως απειλή για την αυτοεκτίμησή του. Όταν όμως εσωτερικευτεί και αποτελέσει σταθερό χαρακτηριστικό της εικόνας του εαυτού, τότε ίσως τα αποτελέσματα να είναι σοβαρότερα από απλές καταστροφές στο σχολείο (τάσεις αυτοκαταστροφής).

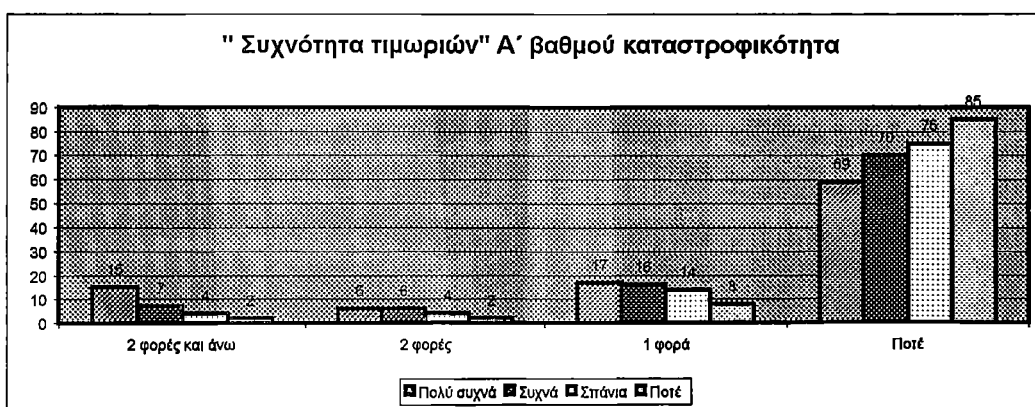
Ως προς την επίδοση δεν παρατηρούμε μεγάλες διαφορές ανάμεσα στα παιδιά που δηλώνουν συχνές διαθέσεις καταστροφικότητας και στα υπόλοιπα. Υπάρχει μια μεγαλύτερη συγκέντρωση των παιδιών με τάσεις καταστροφικότητας στην κατηγορία των βαθμών 12-14, αλλά με μικρή διαφορά από τα υπόλοιπα παιδιά. Η ερευνά δεν ανέδειξε την σχολική επίδοση ως μεταβλητή που επηρεάζει σημαντικά τις προθέσεις καταστροφικότητας.⁴⁰



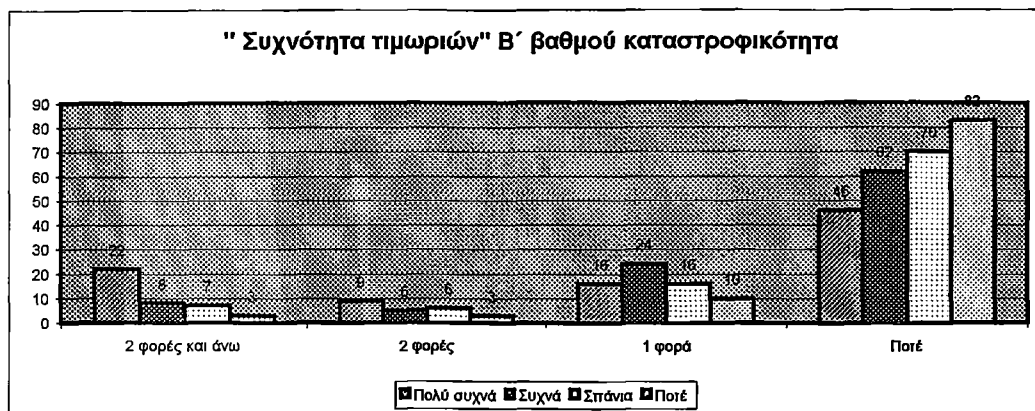
⁴⁰ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλικής Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»



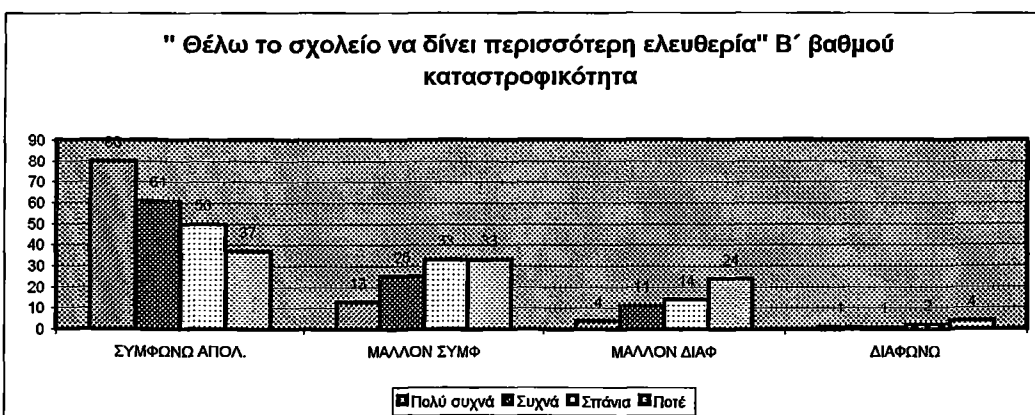
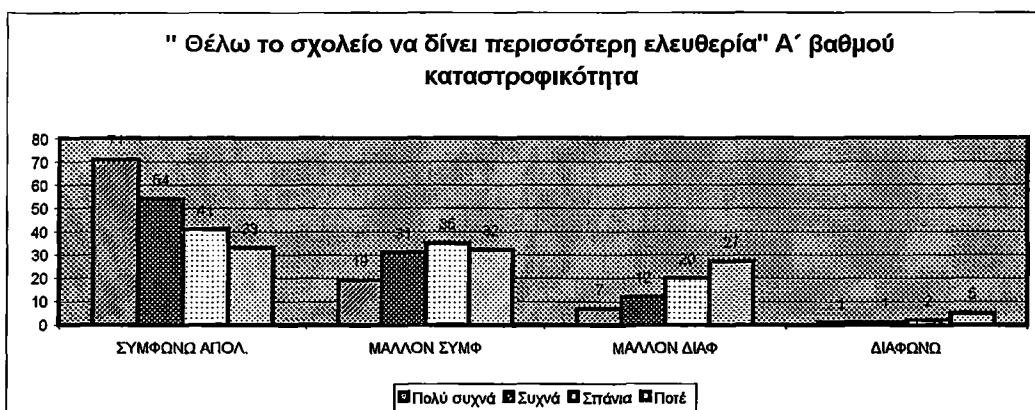
Ως προς τις τιμωρίες, όπως παρατηρούμε στο παρακάτω σχεδιάγραμμα, οι διαφορές είναι σημαντικές. Φαίνεται καθαρά πως τα παιδιά με τάσεις καταστροφικότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα τιμωριών από τα υπόλοιπα παιδιά και αυτό είναι φυσικό διότι εξαρτάται από την φύση και τον τρόπο της τιμωρίας, το πώς θα επιβληθεί αυτή, αν θεωρείται δίκαιη ή άδικη, ακόμα δε και από ποιόν καθηγητή θα επιβληθεί. Πολλές φορές οι έφηβοι θεωρούν τον τρόπο με τον οποίο του επιβάλλεται η τιμωρία εξευτελιστικό, ή η φύση της τιμωρίας είναι τέτοια που θα ήταν αδύνατο να τους συνετίσει αλλά αυξάνει το αίσθημα της αδικίας και της ανισότητας απέναντί τους. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν έχουν άδικο και μάλιστα όταν έχουμε ακούσει πρόσφατα από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ότι καθηγητές «ξυλοφόρτωσαν» τους μαθητές τους για ένα απλό παράπτωμα ή ακόμα τους εξευτέλισαν μπροστά στους συμμαθητές τους. Επομένως και εδώ εμφανίζεται το ζήτημα της στάσης του παιδαγωγού απέναντι στο μαθητή και της σωστής και προσεκτικής αντιμετώπισης αυτού στις παραβάσεις των υποκειμένων.⁴¹



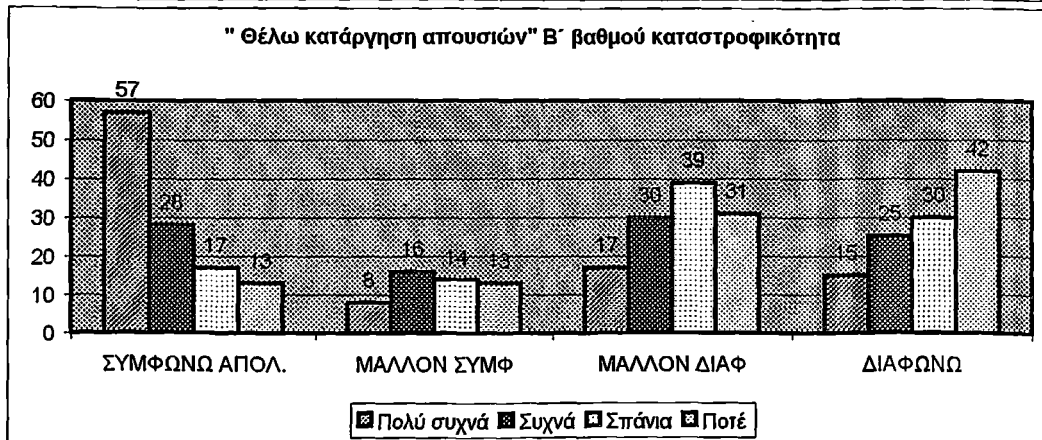
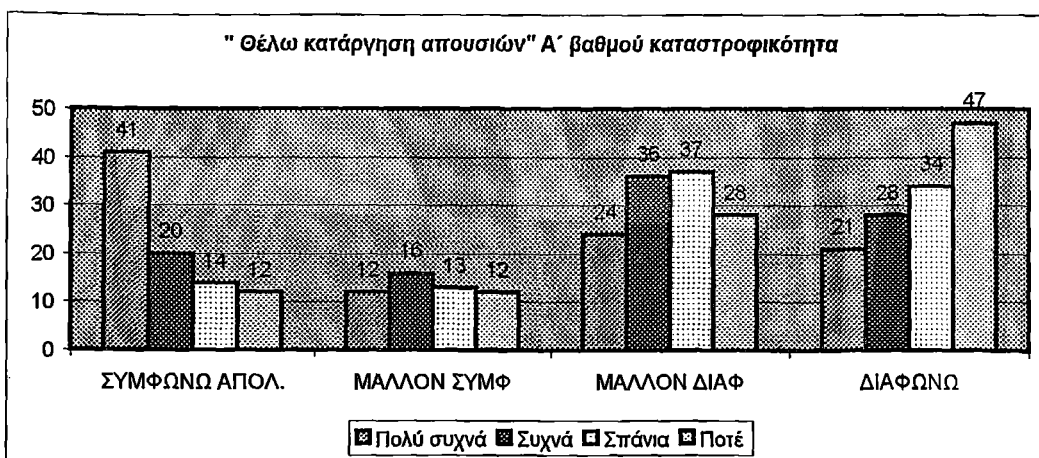
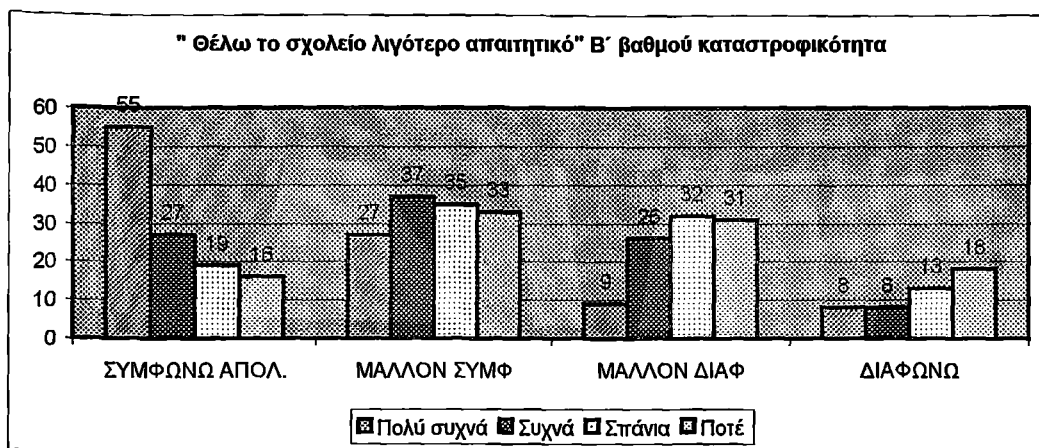
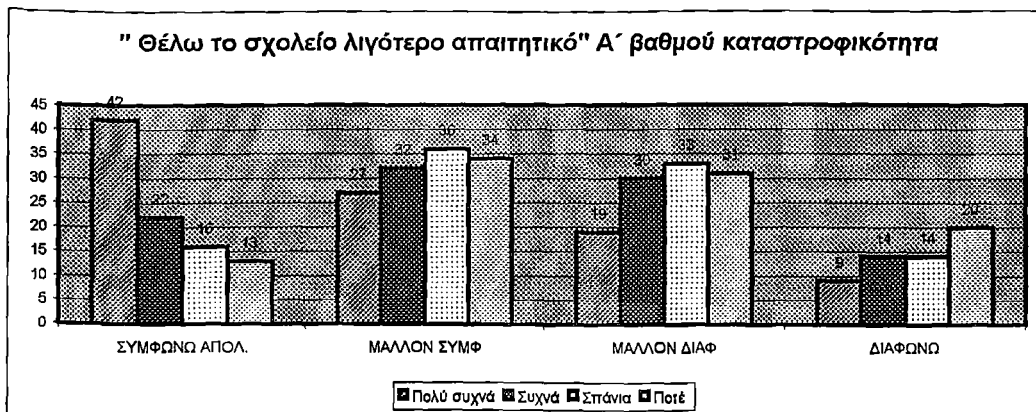
⁴¹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλικής Φιλίας: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

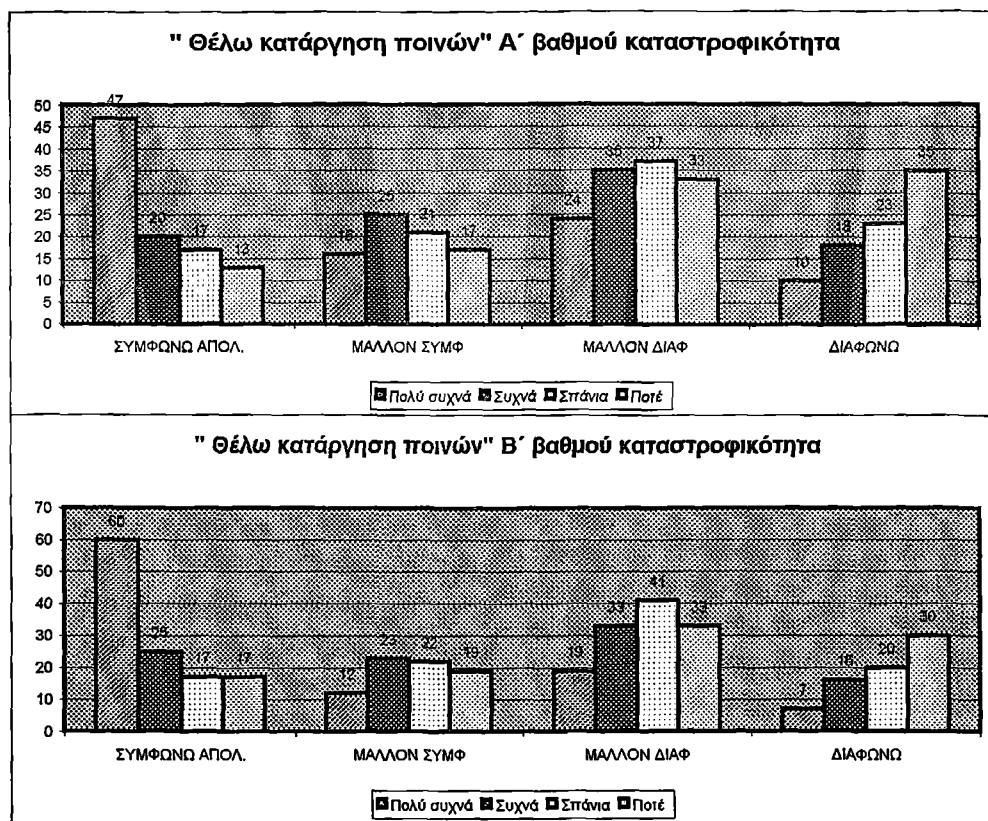


Τα ίδια παιδιά θέλουν το σχολείο να τους δίνει μεγαλύτερη ελευθερία (κύριο χαρακτηριστικό της εφηβείας) και να είναι λιγότερο απαιτητικό. Επίσης θέλουν την κατάργηση των απουσιών και των ποινών, σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό από τα υπόλοιπα παιδιά. Και στις μεταβλητές αυτές τα παιδιά με τάσεις καταστροφικότητας Β βαθμού εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά από τα υπόλοιπα, θέλουν δηλαδή σε μεγαλύτερο βαθμό ελευθερία και κατάργηση των απουσιών και των ποινών.⁴²

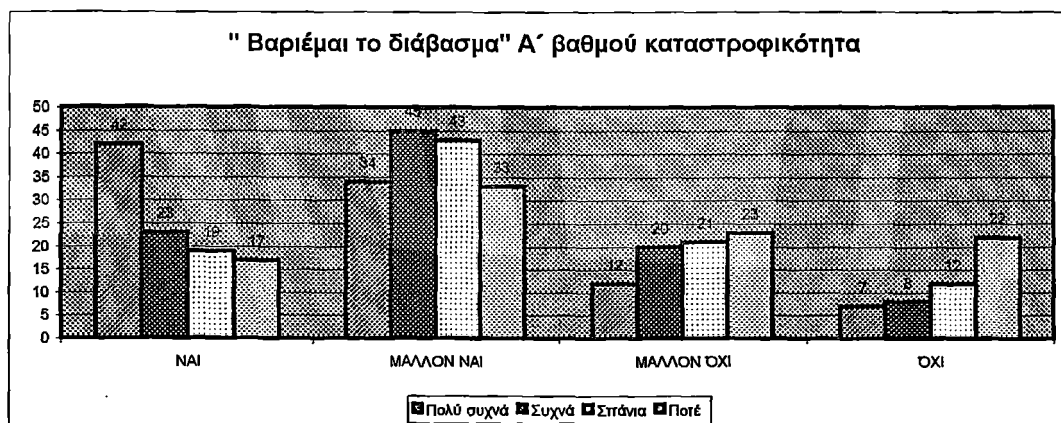


⁴² Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλώς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

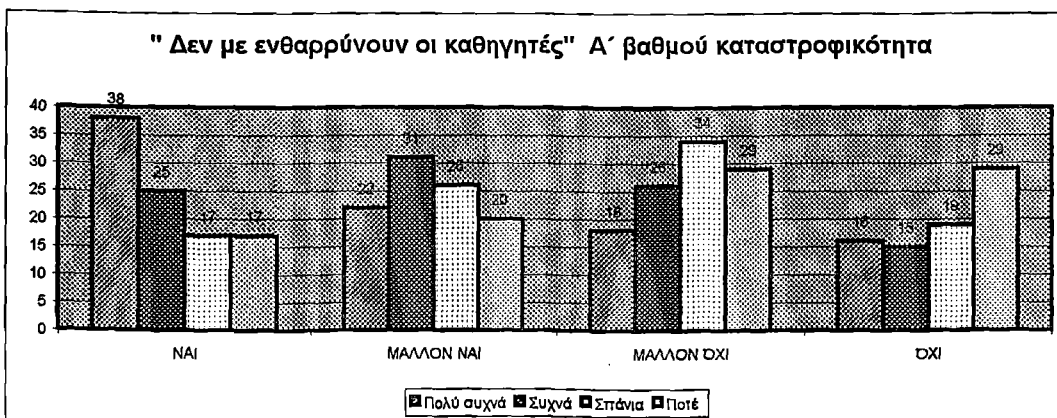
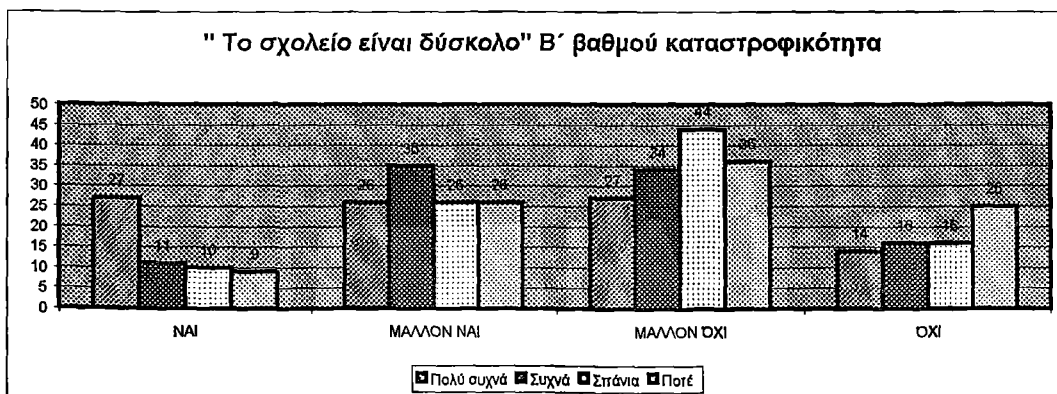
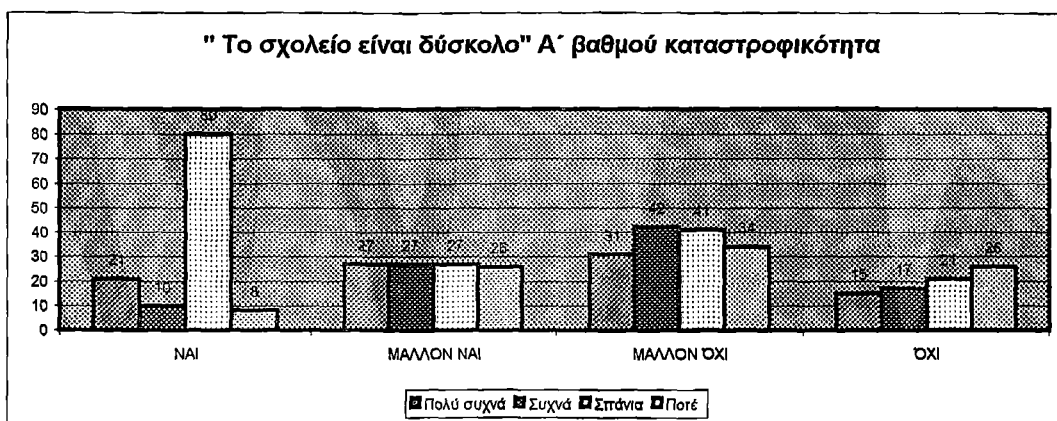
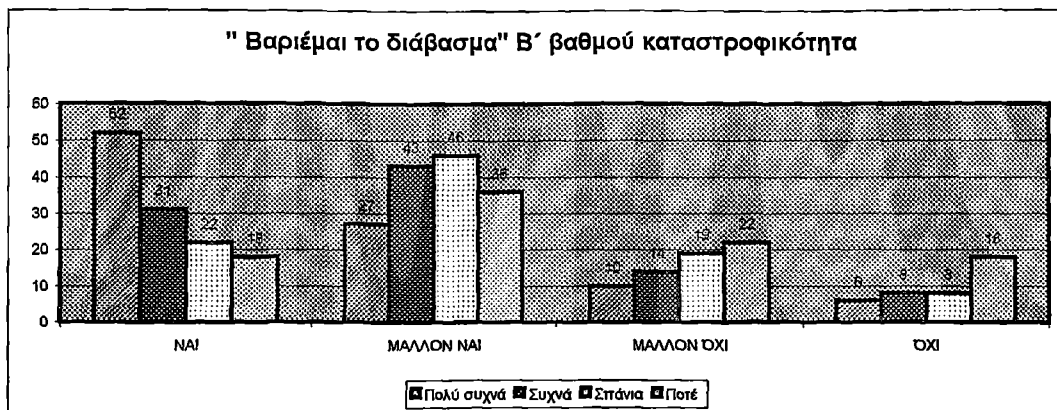


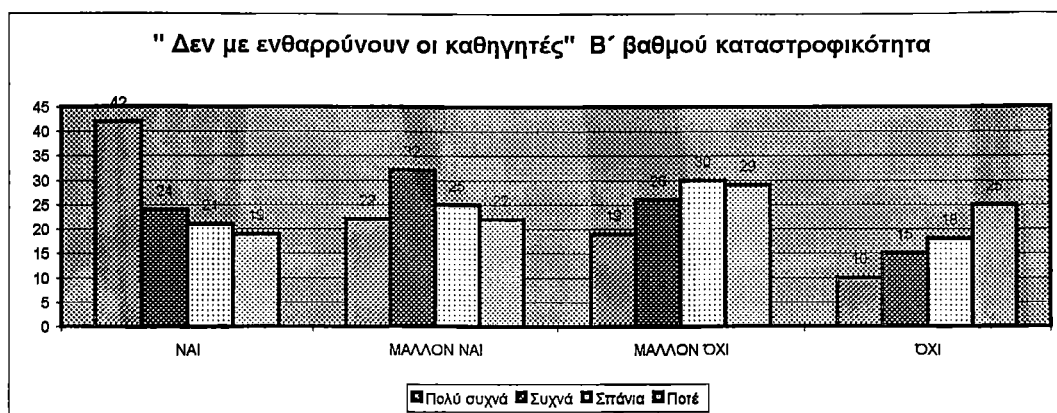


Τα παιδιά με συχνές τάσεις καταστροφικότητας αποδίδουν την χαμηλή τους επίδοση στο ότι δεν τους αρέσει το διάβασμα, ότι το σχολείο τους φαίνεται δύσκολο και ότι δεν τους ενθαρρύνουν οι καθηγητές, σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά που δεν δηλώνουν τέτοιες προθέσεις.⁴³



⁴³ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπάλλικης Φιλίας: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»





Από τα δεδομένα της έρευνας φαίνεται, ότι για τα παιδιά με συχνές διαθέσεις καταστροφικότητας, το σχολείο προβάλλει ως χώρος καταπιεστικός, απειλητικός για την αυτονομία τους, χώρος άσχετος με τα ενδιαφέροντα τους και γι' αυτό πληκτικός, και το κυριότερο χώρος εχθρικός για την εικόνα του εαυτού. Επομένως η επιθυμία κατάργησης των απουσιών και των ποινών είναι λογικό επακόλουθο, εφόσον θεωρούνται εμπόδια στην επιθυμία φυγής από το σχολικό χώρο που φαίνεται ότι αποτελεί για τα παιδιά αυτά πηγή αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων. Τα παιδιά που ομολογούν εντονότερες διαθέσεις καταστροφικότητας έχουν την πλέον αρνητική εικόνα για το σχολείο.

Μεγαλύτερη θετική συσχέτιση με την καταστροφικότητα εμφανίζουν οι αρνητικές εμπειρίες των παιδιών από τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους.

Θεωρούμε, ότι τα δεδομένα της έρευνας, μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι η εικόνα που έχουν οι μαθητές για τις σχέσεις τους με τους καθηγητές τους επηρεάζει τις στάσεις τους και την συμπεριφορά τους απέναντι στο σχολείο και τους σχολικούς κανόνες.

Ένας δεύτερος άξονας ενδιαφέροντος της παρουσίασης αυτής της έρευνας είναι οι στάσεις των παιδιών του δείγματος μας για την χρήση της βίας στην πολιτική.⁴⁴

Η εκπαιδευτικός κ. Καλαμπαλίκη υπέβαλε στα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα τέσσερις προτάσεις και ζήτησε τον βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους. Οι προτάσεις είναι οι εξής:

1. *Περισσότερα μπορεί να κερδίσει ο λαός με την βία παρά με τις εκλογές και τα λόγια των πολιτικών (Αποδοχή της βίας σε αντιπαράθεση με τον θεσμό των εκλογών και τα πολιτικά πρόσωπα, χωρίς προϋποθέσεις).*
2. *Σε καμιά περίπτωση και για κανένα σκοπό δεν δικαιολογώ την χρήση της βίας στην πολιτική. (Απόλυτη άρνηση της βίας).*
3. *Δικαιολογώ την βία όταν εξυπηρετεί έναν δίκαιο σκοπό, π.χ. την κατάργηση των αδικιών σε βάρος των φτωχών (Ηθική δικαίωση της πολιτικής βίας).*

⁴⁴ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλίας: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά

4. Η βία δεν είναι κάτι καλό αλλά μόνο όταν η κυβέρνηση απειλείται με βία υπολογίζει τον λαό (Πολιτική δικαίωση της βίας).

Τα παιδιά του δείγματος που εκδηλώνουν στάσεις υιοθέτησης της πολιτικής βίας χωρίς προϋποθέσεις (πρόταση 1) δεν ξεπερνά το 18%.

Με την απόλυτη άρνηση της πολιτικής βίας (πρόταση 2) συμφωνεί το 77%. Με την ηθική δικαίωση της χρήσης της πολιτικής βίας (πρόταση 3) συμφωνεί το 71% και με την πολιτική δικαίωση της βίας (πρόταση 4) το 60%.

Από τις απαντήσεις και τα ποσοστά αυτών παρατηρούμε πως τα παιδιά στην συντριπτική τους πλειονηφία δεν συμφωνούν γενικά με την χρήση της βίας στην πολιτική. Φαίνεται όμως πως την επιλέγουν ως πολιτικό μέσον, όταν ο σκοπός θεωρείται δίκαιος ή αναγκαίος. Πρόκειται οπωσδήποτε για καταστάσεις διλημματικές, όπου οι απαντήσεις δεν είναι εύκολες ακόμα και για τους ενήλικες.

Από τις διασταυρώσεις των στάσεων πολιτικής βίας με το φύλο προκύπτει ότι τα αγόρια δέχονται περισσότερο από τα κορίτσια την πολιτική βία χωρίς προϋποθέσεις (21,6% και 15,3% αντίστοιχα). Αρνούνται την πολιτική βία σε κάθε περίπτωση περισσότερο τα κορίτσια απ' ότι τα αγόρια (83,5% και 70,3% αντίστοιχα).

Όσον αφορά την ηθική δικαίωση της πολιτικής βίας τα ποσοστά είναι ίδια περίπου και όσον αφορά την πολιτική δικαίωση της βίας τα κορίτσια προηγούνται (62,9% τα κορίτσια και 56,9% τα αγόρια). Οι απαντήσεις των κοριτσιών στην τελευταία ερώτηση ίσως δηλώνουν μία μεγαλύτερη αίσθηση πολιτικού πραγματισμού από τα αγόρια, που την εντοπίσαμε και σε απαντήσεις άλλων πολιτολογικών ερωτήσεων, και η οποία συνοδεύεται από μεγαλύτερη αποστασιοποίηση των κοριτσιών από την πολιτική διαδικασία.

Από τις διασταυρώσεις με το επάγγελμα και την μόρφωση του πατέρα και της μητέρας δεν προέκυψαν κάποια στοιχεία που θα μας επέτρεπαν να υποθέσουμε πως οι στάσεις υπέρ της πολιτικής βίας συσχετίζονται θετικά με τις κοινωνικοδημογραφικές αυτές μεταβλητές.

Ο τύπος του σχολείου φαίνεται ότι σχετίζεται θετικά με τις στάσεις πολιτικής βίας χωρίς όμως ιδιαίτερα μεγάλες διαφορές.

Για παράδειγμα υπέρ της πολιτικής βίας χωρίς προϋποθέσεις τάσσονται τα παιδιά των ΤΕΛ κατά 25%, τα παιδιά των Πολυκλαδικών κατά 18,7%, τα παιδιά του Γυμνασίου κατά 17,2% και τα παιδιά των ΤΕΛ κατά 15,1%.

Με την άρνηση της πολιτικής βίας σε κάθε περίπτωση τάσσονται σε μεγαλύτερο ποσοστό τα παιδιά των ΤΕΛ (81,4%), ακολουθούν τα παιδιά του Γυμνασίου (75,7%) και τέλος τα παιδιά από τα ΤΕΛ και ΕΠΛ με μικρή διαφορά μεταξύ τους (70,8% και 72,9% αντίστοιχα).

Όσον αφορά την ηθική και πολιτική δικαίωση της πολιτικής βίας οι διαφορές είναι ελάχιστες. Παρατηρούμε ότι και στην περίπτωση των στάσεων απέναντι στην πολιτική βία τα ΤΕΛ και τα ΕΠΛ εμφανίζουν μια σαφώς διαφορετική εικόνα από τα ΤΕΛ και τα Γυμνάσια. Φαίνεται ότι συγκεντρώνουν παιδιά με θετικότερες στάσεις απέναντι στην πολιτική βία αλλά και με συχνότερες τά-

σεις καταστροφικότητας. Νομίζουμε πως οι αιτίες πρέπει να αναζητηθούν, τόσο στην προηγούμενη σχολική εμπειρία των παιδιών των ΤΕΛ - συνήθως με χαμηλότερη επίδοση και συχνότερη απειθαρχία - όσο και στην ίδια την λειτουργία των ίδιων των ΤΕΛ.⁴⁵

2.3. Συμπεράσματα της έρευνας

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω συνάγεται το ακόλουθο συμπέρασμα:

Οι αρνητικές εμπειρίες από την σχολική ζωή και οι προβληματικές σχέσεις των μαθητών με τους καθηγητές τους, σχετίζονται έντονα με τάσεις καταστροφικότητας μέσα στο σχολικό χώρο αλλά και στάσεις υιοθέτησης βίαιων μορφών συμπεριφοράς με ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό χαρακτήρα.

Φαίνεται ότι η σχολική εμπειρία του μαθητή και οι σχέσεις του με τους καθηγητές του, συμβάλλουν στην διαμόρφωση της προσωπικής, κοινωνικής και πολιτικής του ταυτότητας, ίσως περισσότερο απ' ότι θεωρείται συνήθως.

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε παρόμοια έρευνα που έγινε το ίδιο περίπου διάστημα σε ένα δείγμα μαθητών, για την σχέση των καθηγητών και μαθητών και τον τρόπο αντιμετώπισης της τιμωρίας, αποδείχθηκε ότι οι αυστηροί καθηγητές τροφοδοτούν περισσότερο τις εκδηλώσεις βίας απ' ότι οι ανεκτικοί-επικεικείς και αυτό διότι οι επικεικείς χρησιμοποιούν ψυχοπαιδαγωγικούς τρόπους για να αντιμετωπίζουν κάθε παράβαση του μαθητή στους σχολικούς κανόνες.

Υποστηρίζουν μάλιστα ότι η επίπληξη του μαθητή μπροστά στους συμμαθητές και φίλους του, μπορεί να του δημιουργήσει ψυχολογικά προβλήματα ή συναισθηματική καταπίεση και αυτό γιατί αφ' ενός μεν ο ψυχισμός του εφήβου είναι ευάλωτος, αφ' ετέρου δε δεν θα πρέπει να τίγεται η αξιοπρέπεια και ο εγωισμός του μαθητή.

Κάποιοι, μάλιστα, θεωρούν δικαιολογημένη οποιαδήποτε αντίδραση του μαθητή, ακόμη και επιλήψιμη, εφόσον αυτός προσβάλλεται ενώπιον των συμμαθητών και φίλων του. Χαρακτηριστικά, μερικοί καθηγητές βάζουν σε δεύτερη μοίρα την κακή συμπεριφορά του μαθητή και εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην «αντιπαιδαγωγική πράξη» του καθηγητή και στην «έλλειψη παιδαγωγικής παιδείας».

Μάλιστα στις ημέρες μας είναι σύνηθες το φαινόμενο οι μαθητές να πηγαίνουν στο σχολείο φορώντας σκουλαρίκι, ή με δερμάτινα «μάγκικα» μπουφάν και ρούχα ή ακόμα πολλά αγόρια να κυκλοφορούν με μακριά μαλλιά και κοτσίδα, πράγμα που φανερώνει την τάση των νέων για ελευθερίας στη σκέψη και στις κινήσεις τους, μια αντίσταση προς το κατεστημένο, τις ιδέες και τα ήθη που σημαδεύουν προηγούμενες γενιές.⁴⁶

Και σε αυτό το ζήτημα, δηλαδή ποια θα πρέπει να είναι η αντιμετώπιση του μαθητή με αυτή την «αμφίεση», οι γνώμες των καθηγητών διχάζονται.

⁴⁵ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

⁴⁶ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

Μάλιστα οι ανεκτικοί, αντιλαμβανόμενοι την ανάγκη αυτή των νέων, υποστηρίζουν ότι ο καθηγητής δεν δικαιούται να παρατηρεί το μαθητή για την εμφάνισή του, όταν φυσικά αυτή δεν ενοχλεί και δεν σκανδαλίζει τους γύρω τους, διότι έχουμε Δημοκρατία, ζούμε σε μια ελεύθερη κοινωνία, η εμφάνιση είναι θέμα κουλτούρας του κάθε ατόμου, με τη βία δεν διεκδικείται δίκαιο και τέλος η εμφάνιση είναι προσωπική έκφραση και σε καμμία περίπτωση δεν δηλώνει την εσωτερική αξία του μαθητή.

Βέβαια δηλώνουν ότι ο μαθητής από την πλευρά του πρέπει να σέβεται τον καθηγητή ως πρόσωπο και ως εκπαιδευτικό, να σέβεται το θεσμό της ατομικής ιδιοκτησίας και να είναι ευγενικός, επιμελής και προσεκτικός.⁴⁷

Αξίζει λοιπόν να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος τόσο οι κοινωνικές και πολιτικές μεταβλητές των σχέσεων μαθητών και καθηγητών, όσο και οι ψυχοκοινωνικές, οι οποίες κατά την γνώμη μας συχνά υποτιμούνται στην θεωρία και έρευνα για το ελληνικό σχολείο.⁴⁸

3. Παρουσίαση έρευνας για την εμπλοκή μαθητών σε βιαιότητες και χρήση τοξικών ουσιών

Ο Κοινωνιολόγος Ν. Φακιολάς και ο Στατιστικός στο Παν/μιο Αθήνας Α. Αρμενάκης, παρουσίασαν μία μελέτη στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. με θέμα «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες». Η μελέτη τους αυτή στηρίχθηκε σε στοιχεία κυρίως από έρευνα που πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 1994 για λογαριασμό του Δήμου Αθηναίων σε (153) Γυμνάσια, Λύκεια, Εσπερινά Γυμνάσια ή Λύκεια και ΤΕΛ της περιοχής ευθύνης του. Η έρευνα δεν αφορούσε αποκλειστικά το πρόβλημα της βιαιότητας. Ήταν μια κοινωνιολογική συμβολή στο συνεχιζόμενο πρόγραμμα του Δήμου Αθηναίων για την προληπτική αντιμετώπιση της χρήσης ψυχοτρόπων ουσιών από τους μαθητές. Στο στρωματοποιημένο κατά τάξεις και τμήματα σχολείων τυχαίο στατιστικά δείγμα περιλαμβάνονται συνολικά 3.774 μαθητές και μαθήτριες που συμπλήρωσαν μέσα στις τάξεις τους δομημένο ερωτηματολόγιο με τις οδηγίες ενός μέλους της ερευνητικής ομάδας.

Η αρχική στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών και αποτυπώνει τις στάσεις και αντιλήψεις τους σε βασικά ζητήματα της καθημερινής τους ζωής.

Τα χαρακτηριστικά των οικογενειών προέλευσης των μαθητών απορρέουν από την κατάσταση των γονέων τους. Ποσοστό 85% των γονέων είναι έγγαμοι και 10% περίπου διαζευγμένοι. Ποσοστό 25% περίπου από τους γονείς έχουν αποφοιτήσει αντίστοιχα από το Δημοτικό ή το Γυμνάσιο ή το Λύκειο και 15% περίπου από Σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

⁴⁷ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Ερευνητικής Ομάδας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών «Φαινομενολογία της σχολικής βίας. Η βία στη συνείδηση καθηγητών και μαθητών», σελ.28-31

⁴⁸ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλικής Φιλιάς: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», σελ.34-41

Ποσοστό γύρω στο 40% των γονέων εργάζονταν ως υπάλληλοι του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα. Ποσοστό 24% των πατέρων και 9% των μητέρων ήταν ελεύθεροι επαγγελματίες. Ποσοστό γύρω στο 15% ήταν επιχειρηματίες, έμποροι, ή ανώτερα διοικητικά στελέχη. Οι εργάτες ή τεχνίτες αποτελούν το 12% περίπου του δείγματος, ενώ ποσοστό 44% είχαν ως αποκλειστική απασχόληση τα οικιακά.

Οι κατοικίες τους είναι μεσαίου μεγέθους, καθώς ποσοστό 38% των κατοικιών διέθεταν 3 κύρια δωμάτια, ποσοστό 31% είχαν 4 δωμάτια και 19% είχαν 5 ή παραπάνω δωμάτια. Ο ελεύθερος χρόνος των μαθητών φαίνεται περιορισμένος. Ο μέσος διαθέσιμος ελεύθερος χρόνος των μαθητών ήταν 29 ώρες την εβδομάδα. Οι χώροι όπου συχνάζουν κυρίως στον ελεύθερο χρόνο τους είναι αθλητικοί, σε ποσοστό 26% περίπου. Ποσοστό 30% περίπου συχνάζει σε μπαράκια, καφετέριες, ηλεκτρονικά, ταβέρνες ή πλατείες. Ποσοστό 8% πηγαίνει κυρίως σε θέατρα, συναυλίες ή πολιτιστικά κέντρα. Υψηλό ποσοστό των μαθητών, 33% περίπου, περνάει τις ελεύθερες ώρες του κυρίως στο σπίτι.

Τα προβλήματα που ανέφεραν κατά προτεραιότητα οι μαθητές ήταν τα ναρκωτικά και το AIDS, οι σπουδές, η ανεργία και άλλες επαγγελματικές δυσκολίες. Χαμηλά ποσοστά των μαθητών αναφέρουν την κρίση αξιών, το χάσμα γενεών, την παραβατικότητα και τη ψυχαγωγία, ενώ ποσοστό μόνο 4% δήλωσε ότι η νεολαία δεν αντιμετωπίζει σήμερα κάποιο σοβαρό πρόβλημα.

Η χρήση ναρκωτικών είναι περιορισμένη μεταξύ των μαθητών, αλλά η χρήση καπνού και ιδιαίτερα οινόπνευματων είναι αρκετά διαδεδομένη. Ποσοστό 94% των μαθητών δήλωσαν ότι δεν έχουν ούτε δοκιμάσει ποτέ κάποια ναρκωτική ουσία. Ποσοστό 60% περίπου των μαθητών δεν καπνίζουν καθόλου και 17% καπνίζουν σπάνια. Επίσης, ποσοστό 27% των μαθητών δεν πίνουν καθόλου αλκοολούχα ποτά, και 44% πίνουν κάτι σπάνια.

Οι αιτίες που οδηγούν τους νέους σε μορφές παραβατικής συμπεριφοράς είναι κατά τη γνώμη τους κυρίως τα οικογενειακά προβλήματα, τα προσωπικά και ψυχολογικά αδιέξοδα, οι κακές παρέες, η περιέργεια και ο μμητισμός, τα καθώς και τα γενικότερα προβλήματα της νεολαίας.

Αναλυτικότερα, στην έρευνα περιγράφεται το είδος και η συχνότητα φαινομένων βίαιης συμπεριφοράς των μαθητών/τριών. Εντοπίζονται τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά και οι γενικότερες στάσεις μαθητών που έχουν εμπλακεί πολλές φορές σε βίαια επεισόδια σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν καθόλου εμπλακεί. Γίνεται τέλος μια πρώτη προσπάθεια πολυμεταβλητής ανάλυσης για τη διαμόρφωση σύνθετων δεικτών που καθορίζουν την εκδήλωση ή έξαρση μορφών βίαιης συμπεριφοράς σε ομάδες μαθητών.⁴⁹

⁴⁹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο των Φακιολάς Νικ. & Αρμενιάκης Αντ., «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», τευχ. 81, σελ. 42-43

3.1. Είδος και συχνότητα βιαιών επεισοδίων με εμπλοκή μαθητών

Από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια προκύπτει ότι το 40% περίπου του συνόλου των μαθητών και μαθητριών δεν είχαν εμπλακεί σε κανενός είδους σύγκρουση κατά τη διάρκεια του τελευταίου έτους. Ποσοστό 26,9% αντάλλαξαν βρισιές με άλλους σε σπάνιες περιπτώσεις και 11,3% πολύ συχνά. Σε καυγάδες με χτυπήματα συμμετείχε σπάνια ποσοστό 4,4% και πολύ συχνά ποσοστό 2,5% του συνόλου των μαθητών/τριών. Σε βίαιες συγκρούσεις με βρισιές και χτυπήματα είχε εμπλακεί σε σπάνιες περιπτώσεις ποσοστό 9,3% και πολύ συχνά ποσοστό 6% των μαθητών/τριών. Συγκεκριμένα, αρκετά υψηλό ποσοστό, γύρω στο 20% του συνόλου του δείγματος, είχε συχνά βίαιες συγκρούσεις με άλλους νέους ή ενήλικες στη διάρκεια του τελευταίου χρόνου και ποσοστό γύρω στο 40% είχε επίσης εμπλακεί, αλλά σπανιότερα, σε κάποιο βίαιο επεισόδιο.⁵⁰

Συγκρούσεις μαθητών	%
Καμιά σύγκρουση	39.7
Βρισιές/ Υποτιμητικές εκφράσεις σπάνια	26.9
Βρισιές/Υποτιμ. εκφράσεις πολλές φορές	11.3
Χτυπήματα σπάνια	4.4
Χτυπήματα πολλές φορές	2.5
Βρισιές και χτυπήματα σπάνια	9.3
Βρισιές και χτυπήματα πολλές φορές	6.0
Σύνολο	100.0

Τις περισσότερες φραστικές συγκρούσεις φαίνεται να είχαν τον τελευταίο χρόνο οι μαθητές των ημερήσιων Λυκείων, των ΤΕΛ/ΤΕΣ και των Γυμνασίων. Τις συχνότερες συγκρούσεις με χτυπήματα δηλώνουν οι μαθητές των Εσπερινών Γυμνασίων/Λυκείων και των ΤΕΛ/ΤΕΣ. Στην περίπτωση συγκρούσεων με βρισιές και χτυπήματα ταυτόχρονα τα ποσοστά κυμαίνονται γύρω στο 6% με μικρές διαφοροποιήσεις κατά κατηγορία σχολείου και κάποια έξαρση 7,5% στα Εσπερινά Γυμνάσια.

Οι μαθητές της ηλικιακής ομάδας (16-19) ετών είχαν τον τελευταίο χρόνο τις περισσότερες φραστικές συγκρούσεις με άλλους, ποσοστό 44,7% και ακολουθούν οι μαθητές της ομάδας (12-15) και τέλος οι μεγαλύτεροι των 20 ετών με ποσοστό 22,2%. Στις συγκρούσεις κάθε συχνότητας με χτυπήματα ακολουθείται η ίδια σειρά με ποσοστό 11,5% για τους μαθητές της ηλικιακής ομάδας (16-19) ετών. Στις βιαιότητες κάθε συχνότητας με βρισιές και χτυπήματα ταυτόχρονα προηγούνται, με ποσοστό 16,2% οι μαθητές της ηλικιακής ομάδας (12-15) ετών και ακολουθεί η ηλικιακή ομάδα (16-19), με ποσοστό 14,6% και η ομάδα άνω των 20 ετών με ποσοστό 12,5%. Συνολικά, οι μαθητές της ηλικιακής ομάδας (16-19) ετών είχαν συχνότερα βίαιες συγκρούσεις με άλλους και ακολουθούν οι μικρότεροι μαθητές (12-15) ετών και τελευταίοι οι μαθητές ηλικίας άνω των 20 ετών.

Οι μαθήτριες, σε σχέση με τους μαθητές όλων των σχολείων, είχαν γενικά τις λιγότερες βίαιες συγκρούσεις με άλλους στη διάρκεια του τελευταίου χρόνου. Στην περίπτωση μόνο της α-

⁵⁰ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλαμπαλίκης Φιλώτας: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»

νταλλαγής υβριστικών εκφράσεων με οποιαδήποτε συχνότητα προηγούνται τα κορίτσια με ποσοστό 43,3% σε σχέση με ποσοστό 33,4% των αγοριών. Αυτό πιθανόν οφείλεται σε φραστικές ενοχλήσεις που απευθύνονται στα κορίτσια και τα αναγκάζουν να αντιδρούν επιθετικά.⁵¹

Ηλικίες Μαθητών				
υγκροσεις μαθητών	% συγκρ.	% 12 –15 ετών	16-19 ετών	20 +ετών
Καμία σύγκρουση	39,7	43.0	3.9	59.4
Βρισιές/υποτ.εκφρ. σπάνια	26.9	24.1	30.6	17.9
Βρισιές/υποτ.πολλές φορές	11.3	9.5	14.1	4.3
Χτυπήματα σπάνια	4.4	5.1	3.9	3.0
Χτυπήματα πολλές φορές	2.5	2.1	2.8	3.0
Βρισιές / χτυπ. σπάνια	9.3	10.1	8.7	7.7
Βρισιές/χτυπ. πολλές φορές	6.0	6.1	5.9	4.7

3.2. Χαρακτηριστικά μαθητών με εμπλοκή σε βίαια επεισόδια

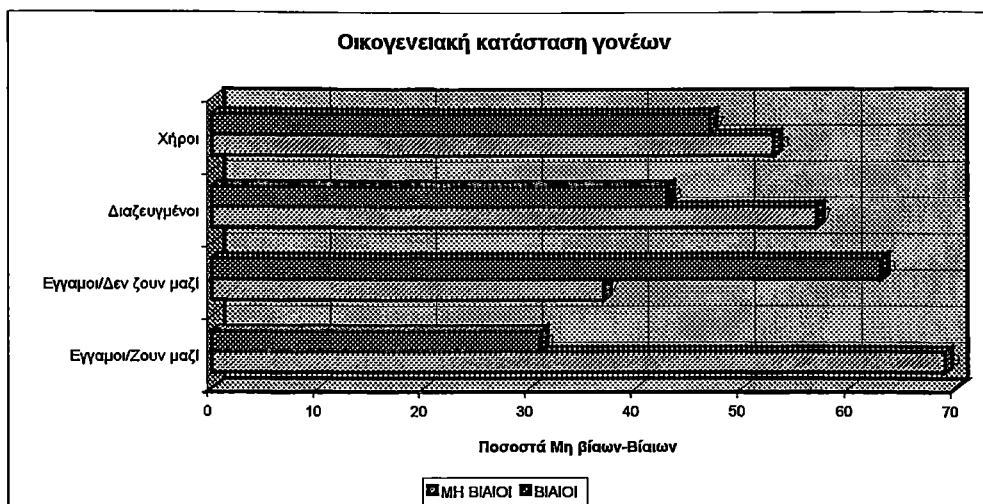
Για να γίνει σαφέστερη η σύγκριση των κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών και των στάσεων των μαθητών με τις εκδηλώσεις βίαιης συμπεριφοράς έγιναν ορισμένες ομαδοποιήσεις στα πρωτογενή στοιχεία της έρευνας. Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες που έχουν εμπλακεί πολλές φορές σε βίαια επεισόδια οποιασδήποτε μορφής κατατάσσονται στην ομάδα με το συμβατικό όρο «βίαιου». Όσοι δεν έχουν εμπλακεί καθόλου σε βίαια επεισόδια τον τελευταίο χρόνο στην ομάδα «μη βίαιου». Το σύνολο των μαθητών, «βίαιου» και «μη βίαιου», είναι 2.227, αφού δεν περιλαμβάνονται στις στατιστικές επεξεργασίες εκείνοι που είχαν σπάνια εμπλακεί τον τελευταίο χρόνο σε πράξεις βιαιότητας.

Έτσι λοιπόν ως προς την ηλικία, το φύλο και το είδος σχολείου προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις. Οι μαθητές της ηλικιακής ομάδας (16-19) ετών, τα αγόρια, οι μαθητές των Γενικών Λυκείων και ΤΕΛ/ΤΕΣ έχουν τους υψηλότερους δείκτες εμπλοκής σε βίαιες πράξεις συγκριτικά με τους υπόλοιπους.

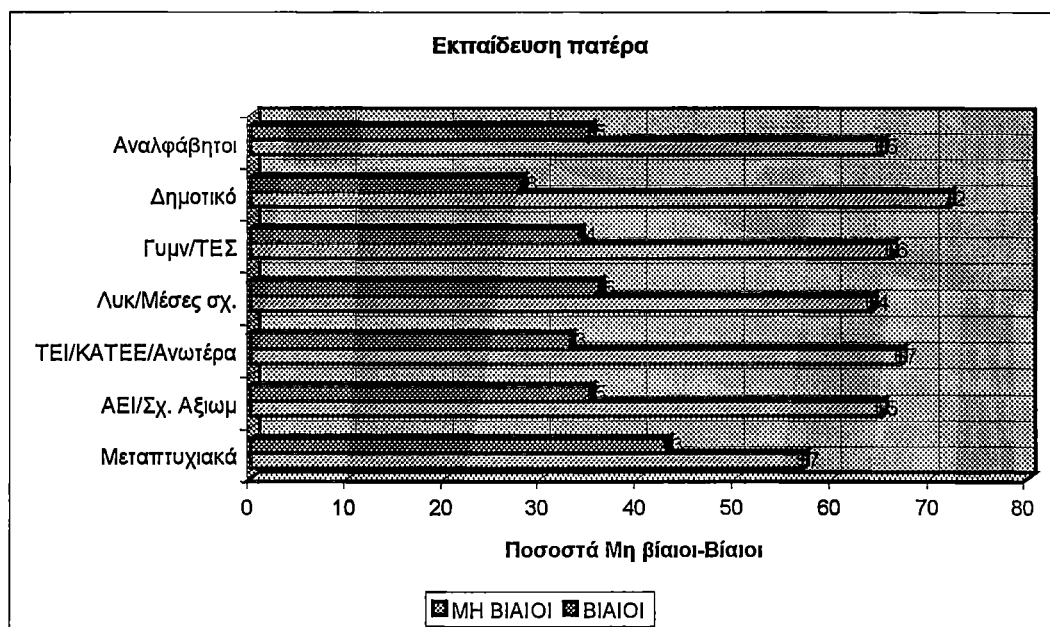
Το μέγεθος της οικογένειας των μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα την εμπλοκή τους σε βιαιότητες.

Το μεγαλύτερο ποσοστό βιαιότητας εμφανίζουν οι μαθητές με γονείς που είναι έγγαμοι, αλλά δεν ζουν μαζί, ή είναι χήροι. Στην περίπτωση που χηρεύει ο πατέρας τα ποσοστά των παιδιών που εμπλέκονται σε βιαιότητες είναι υψηλότερα από εκείνα των παιδιών με χήρες μητέρες. Ακολουθούν κατά σειρά τα παιδιά διαζευγμένων γονέων και εγγάμων που ζουν μαζί.

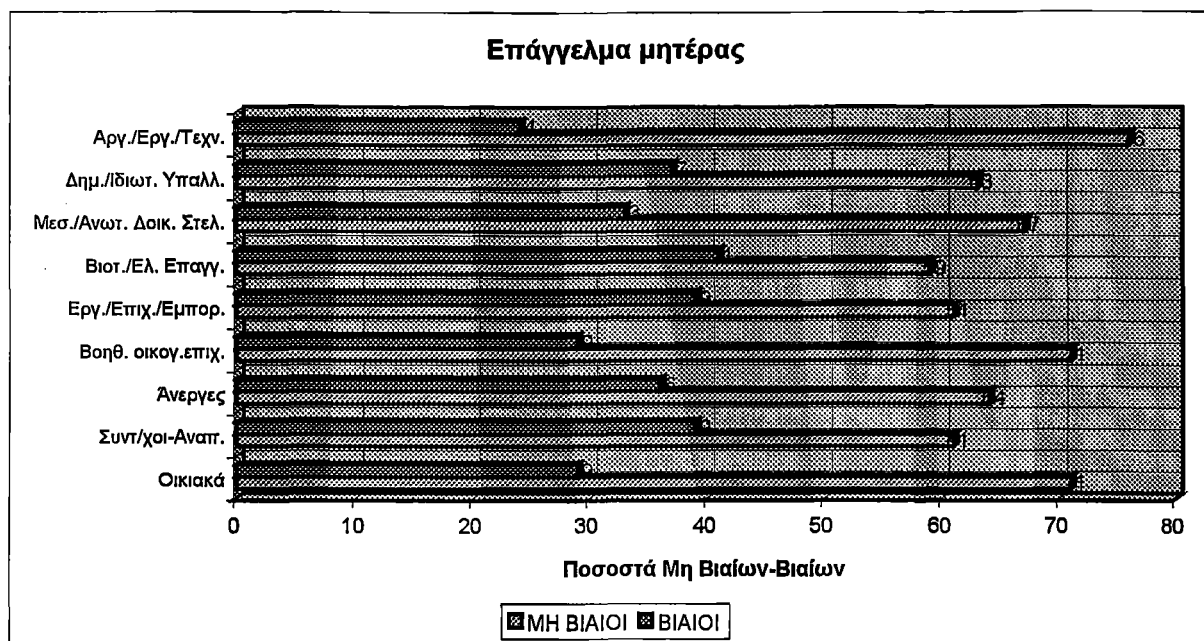
⁵¹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο των Φακιάλας Νικ. & Αρμενάκης Αντ., «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», τευχ. 81, σελ. 43-44



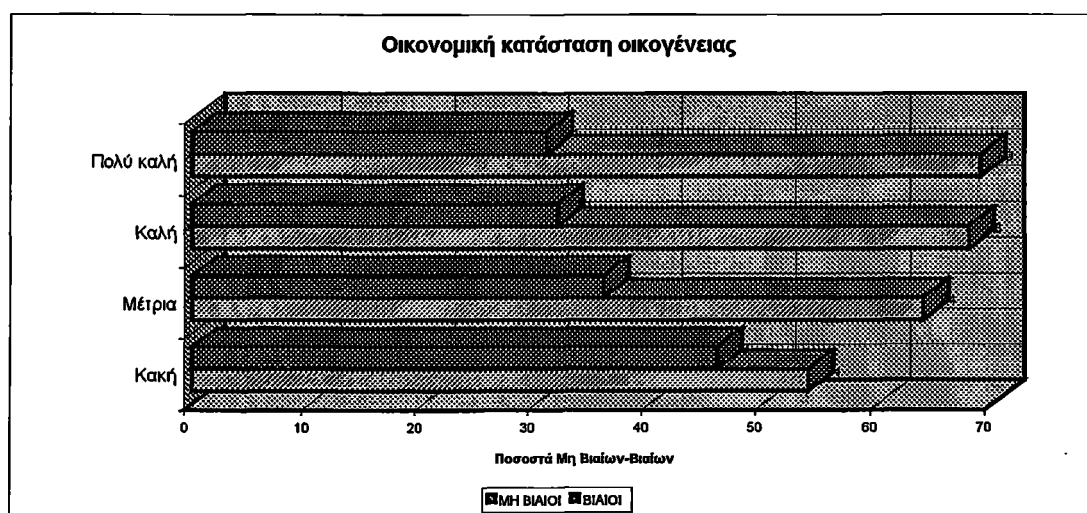
Η εμπλοκή των μαθητών σε βιαιότητες είναι μεγαλύτερη, όταν οι γονείς τους έχουν μεταπτυχιακά ή παν/κά διπλώματα, είναι απόφοιτοι Λυκείου ή αναλφάβητοι, κάτι που φαίνεται και στην προηγούμενη έρευνα που παρουσιάσαμε. Για τις μητέρες υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση καθώς προστίθενται εκείνες που έχουν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο.



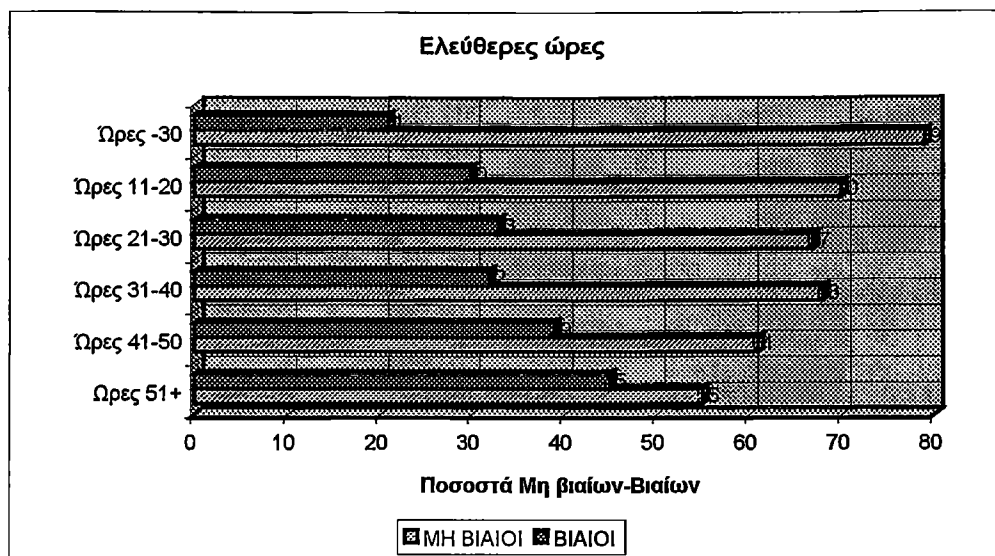
Το επάγγελμα του πατέρα δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών παρόλο που τα παιδιά των ανέργων εμπλέκονται συχνότερα σε βιαιότητες. Αντίθετα, η απασχόληση της μητέρας, ιδιαίτερα στα ελεύθερα, επιχειρηματικά και εμπορικά επαγγέλματα ή η έλλειψη απασχόλησης λόγω ανεργίας ή σύνταξης συνδέονται περισσότερο με συμπεριφορές βιαιότητας των παιδιών τους.



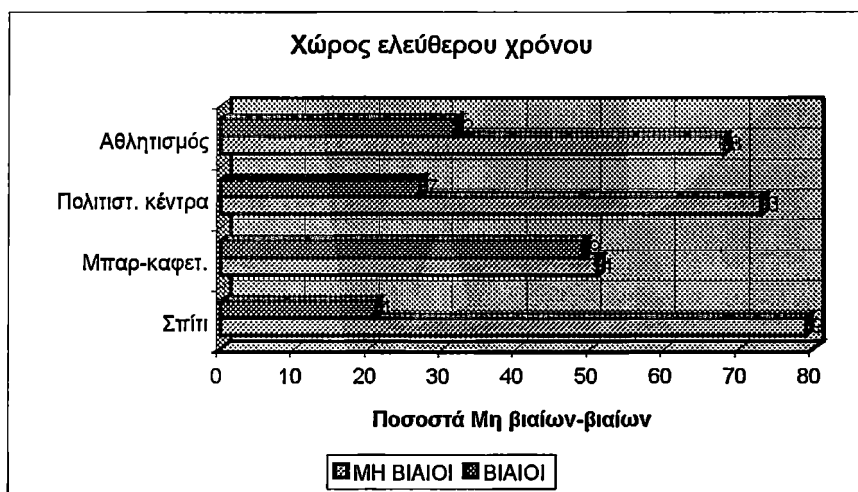
Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας συνδέεται ευθύγραμμα με τη βιαιότητα των αντίστοιχων μαθητών. Όσο χειρότερη είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών τόσο συχνότερα έχουν εμπλοκή σε βιαιότητες. Είναι πάντως αξιοπερίεργο το εύρημα ότι, όσο μεγαλύτερο αριθμό δωματίων έχουν τα σπίτια των οικογενειών τους, τόσο μεγαλύτερη είναι η εμπλοκή των μαθητών σε βιαιότητες.



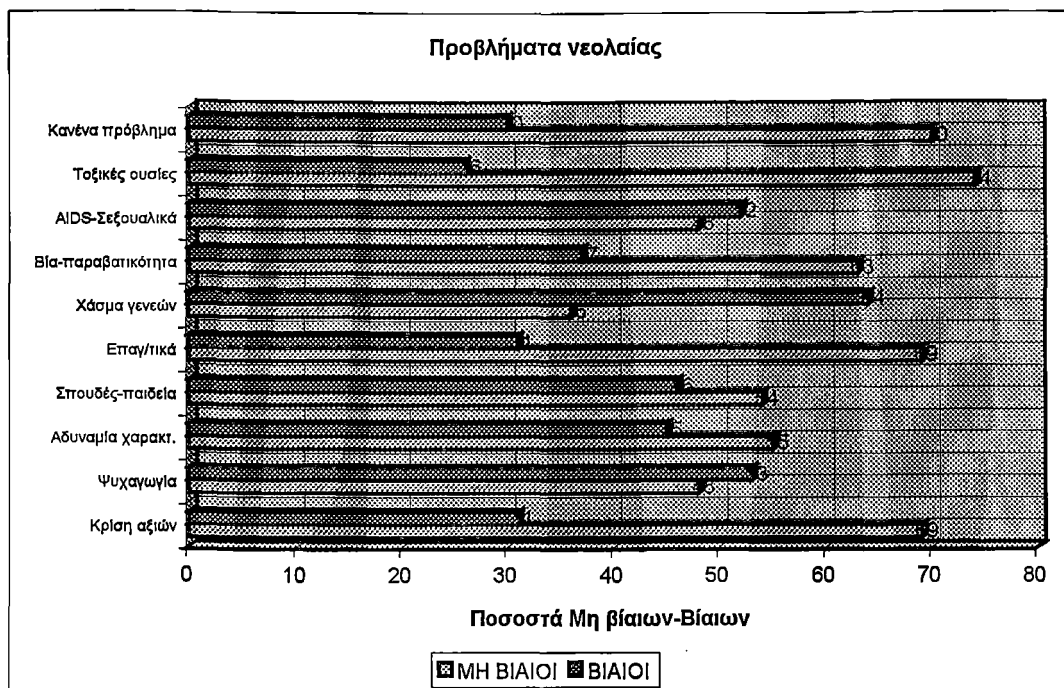
Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι, όσες περισσότερες ελεύθερες ώρες διαθέτουν οι μαθητές τόσο το ποσοστό εκείνων που συμμετείχαν σε βιαιότητες αυξάνεται.



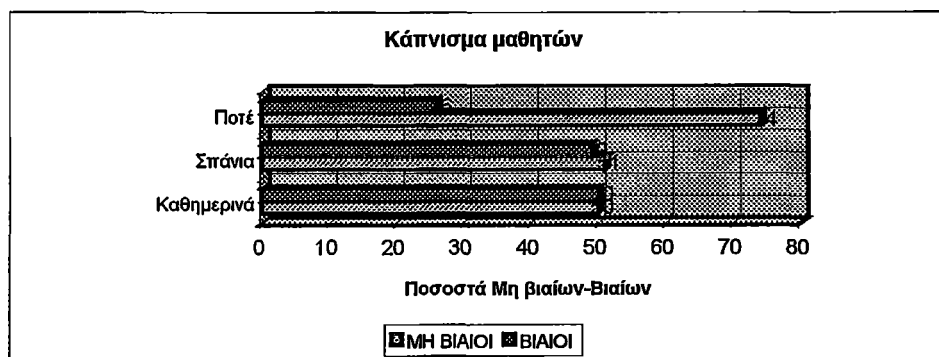
Σαφής σχέση εμφανίζεται μεταξύ βιαιότητας και διάθεσης του ελεύθερου χρόνου από τους μαθητές σε μπαράκια και καφετέριες. Ποσοστό 49% από αυτούς έχει εμπλακεί σε πράξεις βίας. Υψηλό ποσοστό βιαιότητας εμφανίζουν και οι μαθητές που συχνάζουν σε αθλητικούς χώρους και γήπεδα, ενώ το μικρότερο εμφανίζουν οι μαθητές που περνάνε τον ελεύθερο χρόνο στο σπίτι ή σε πολιτιστικά κέντρα.



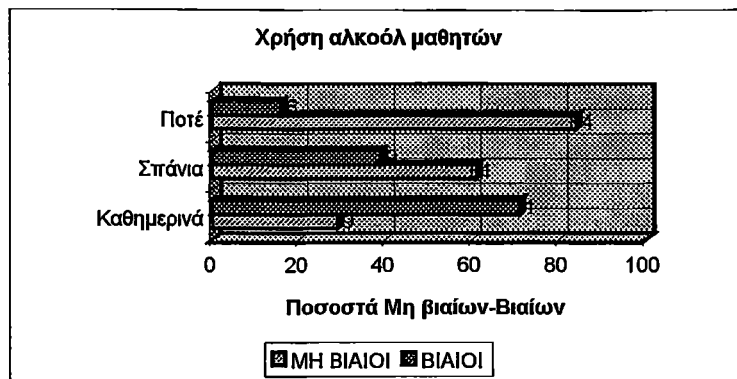
Η συσχέτιση της βιαιότητας των μαθητών με την ιεράρχηση από τους ίδιους των προβλημάτων της νεολαίας δίνει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Οι μαθητές που εμπλέκονται περισσότερο σε βιαιότητες είναι εκείνοι που δηλώνουν ότι τα κυριότερα προβλήματα της σημερινής νεολαίας είναι κατά σειρά το χάσμα γενεών, η ψυχαγωγία, τα σεξουαλικά, οι σπουδές και η αδυναμία του χαρακτήρα. Μικρό συγκριτικά ποσοστό των «βιαιών» μαθητών συγκαταλέγει τη βία στα σοβαρότερα προβλήματα της σημερινής νεολαίας.



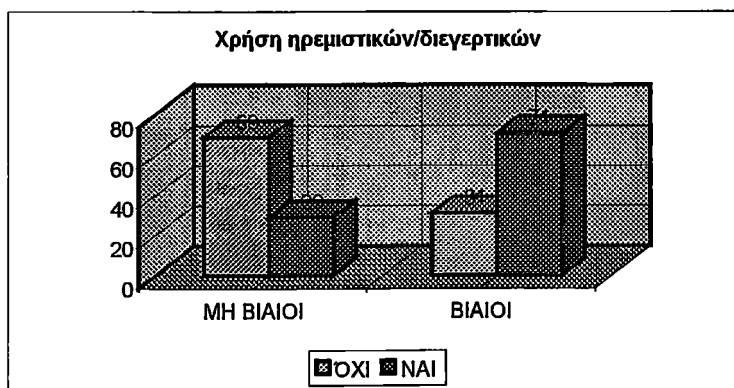
Ορισμένες συμπεριφορές των μαθητών συνδέθηκαν με τη βιαιότητα. Από την ανάλυση των στοιχείων προκύπτει ότι οι μισοί μαθητές από αυτούς που καπνίζουν καθημερινά και από αυτούς που καπνίζουν σπάνια έχουν εμπλακεί σε βιαιότητες κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου, ενώ ποσοστό (26%) από αυτούς που δεν καπνίζουν είχε την ίδια συμπεριφορά. Τα φαινόμενα της βίας αυξάνονται για τους μαθητές με γονείς, που καπνίζουν συστηματικά, και φίλους που καπνίζουν σπάνια ή καθημερινά.



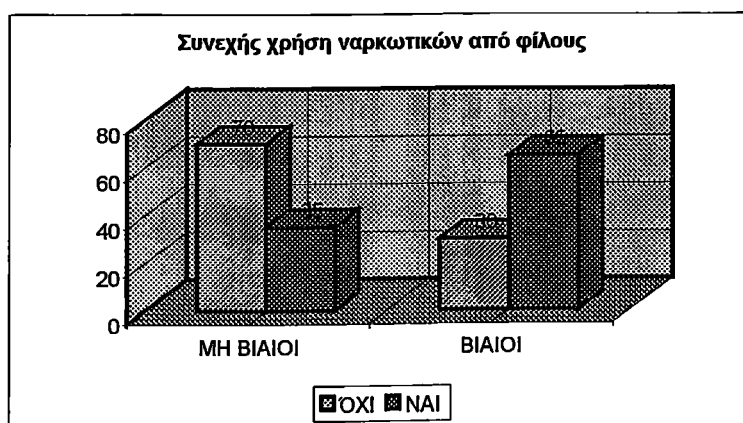
Αντίστοιχη είναι και η αύξηση της βιαιότητας σε μαθητές που οι ίδιοι, οι γονείς ή οι φίλοι τους έκαναν χρήση οινοπνευματωδών ποτών σε σχέση με εκείνους που δεν κάνουν χρήση τέτοιων ουσιών. Ποσοστό 71% από αυτούς που κάνουν καθημερινά χρήση αλκοολούχων ποτών είχε εμπλακεί σε βιαιότητες στη διάρκεια του τελευταίου έτους.



Σημαντικές διαφοροποιήσεις προκύπτουν μεταξύ των μαθητών που κάνουν χρήση ηρεμιστικών ή διεγερτικών χαπιών καθώς ποσοστό 71% από αυτούς είχε εμπλακεί σε βιαιότητες. Στην περίπτωση χρήσης ηρεμιστικών από τους γονείς τους τα ποσοστά είναι χαμηλότερα.

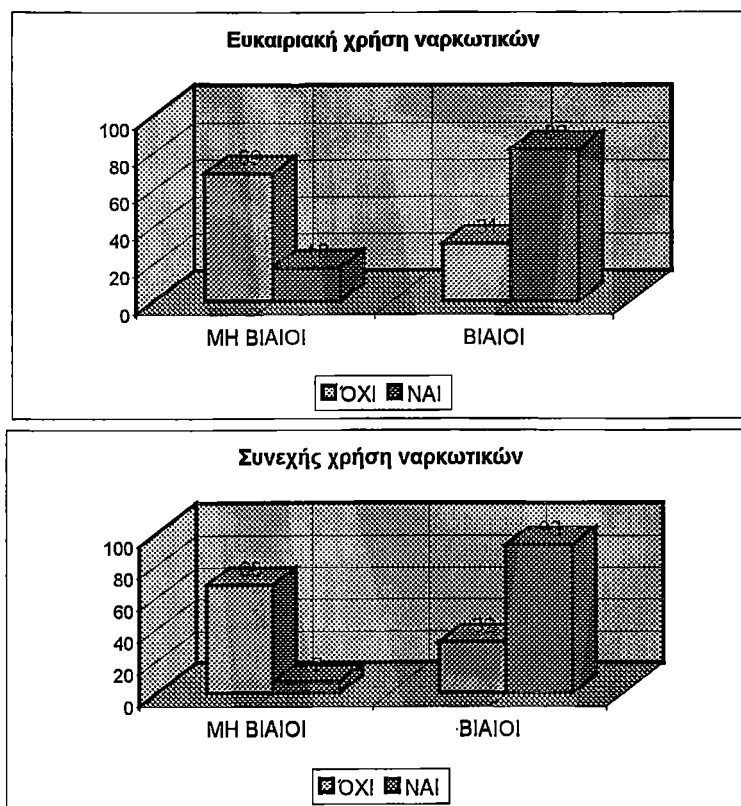


Οι μαθητές που ανήκουν σε συντροφιάς με ευκαιριακούς ή τακτικούς χρήστες ναρκωτικών σε πολύ υψηλό ποσοστό, πάνω από 60% δηλώνουν ότι έχουν εμπλακεί σε βιαιότητες.

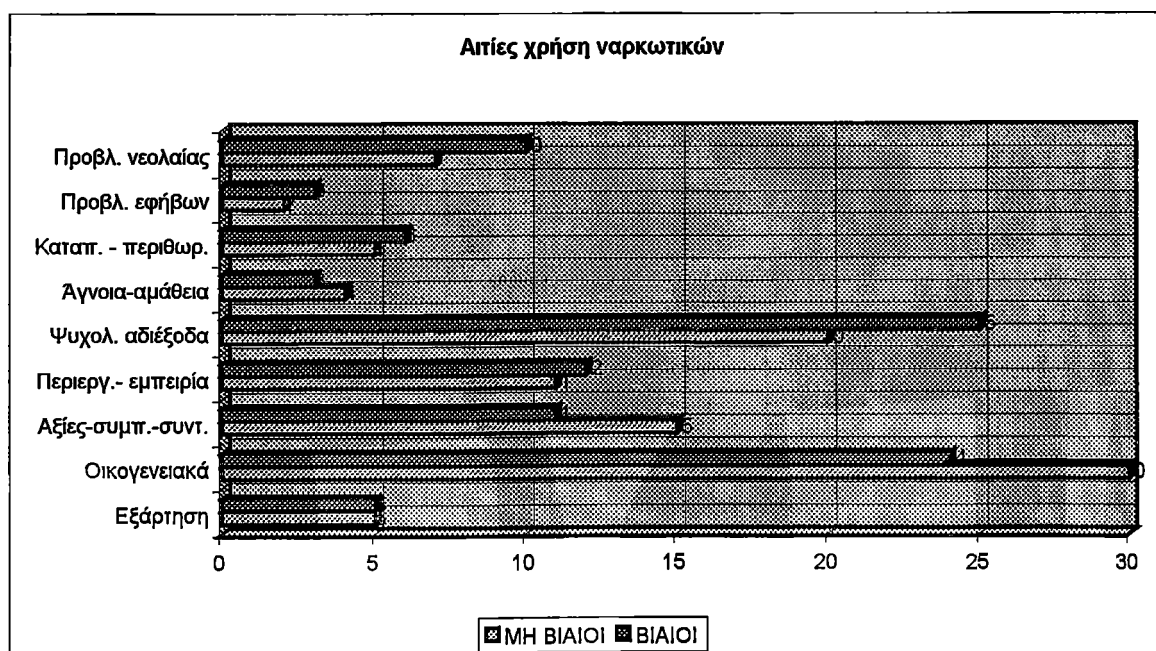


Όταν οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν κάνει οι ίδιοι χρήση ναρκωτικών, τότε η εμπλοκή τους σε βιαιότητες κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου φτάνει σε πολύ υψηλά ποσοστά. Ανα-

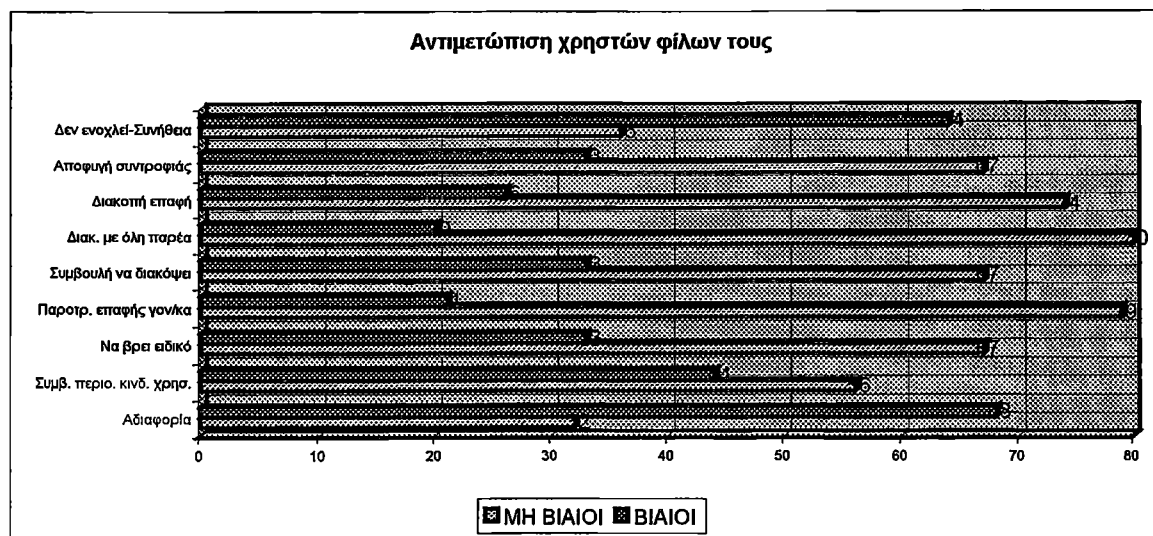
φέρει περιστατικά βιαιότητας ποσοστό 72% των μαθητών που έχουν δοκιμάσει, 82% όσων κάνουν ευκαιριακή χρήση και 93% όσων κάνουν συνεχή χρήση ναρκωτικών.



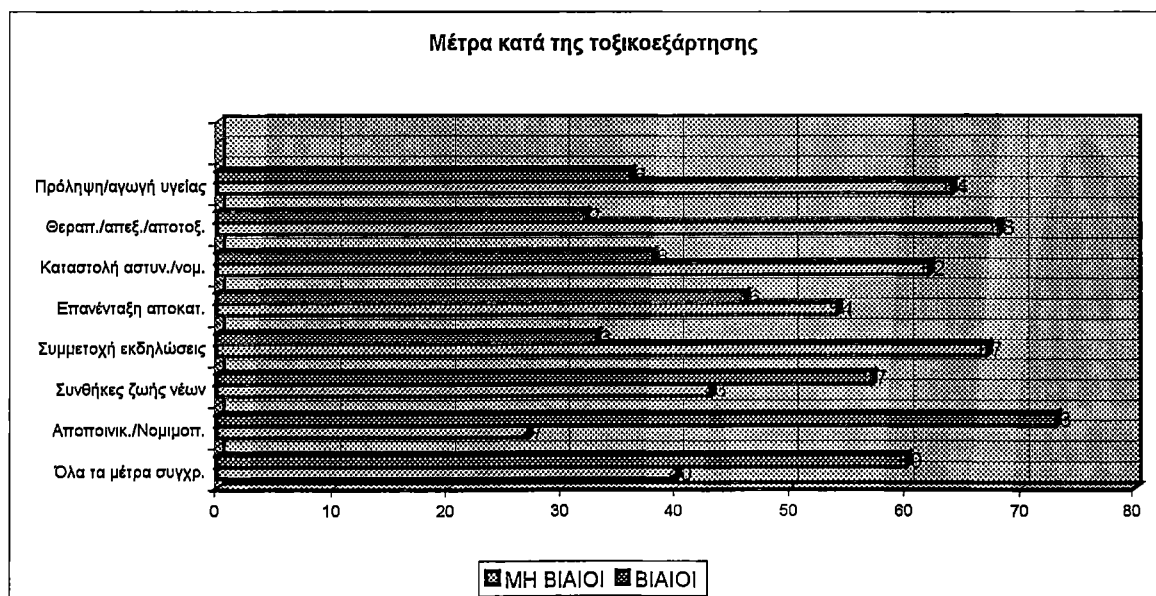
Οι μαθητές που έχουν εμπλακεί σε βιαιότητες διαφοροποιούνται σημαντικά, από όσους δεν έχουν εμπλακεί, στον τρόπο ιεράρχησης των προβλημάτων που μπορούν να οδηγήσουν ένα νέο στη χρήση ναρκωτικών. Τα γενικά προβλήματα της νεολαίας και των εφήβων έρχονται πρώτα στη σειρά για αυτή την κατηγορία μαθητών και ακολουθούν η καταπίεση, τα ψυχολογικά αδιέξοδα και η περιέργεια.



Στην αντιμετώπιση από «βίαιους» μαθητές των φίλων τους που κάνουν χρήση ναρκωτικών κυρίαρχη είναι η αδιαφορία ή η ανοχή. Οι απαντήσεις αυτές συνδέονται με τα υψηλότερα ποσοστά εμπλοκής σε βιαιότητες, 68% και 64% αντίστοιχα. Ακολουθούν με υψηλά ποσοστά βιαιότητας εκείνοι που θα συμβούλευαν προσωπικά τους φίλους τους είτε για τους κινδύνους από τη χρήση ναρκωτικών, είτε για την ανάγκη διακοπής της χρήσης.



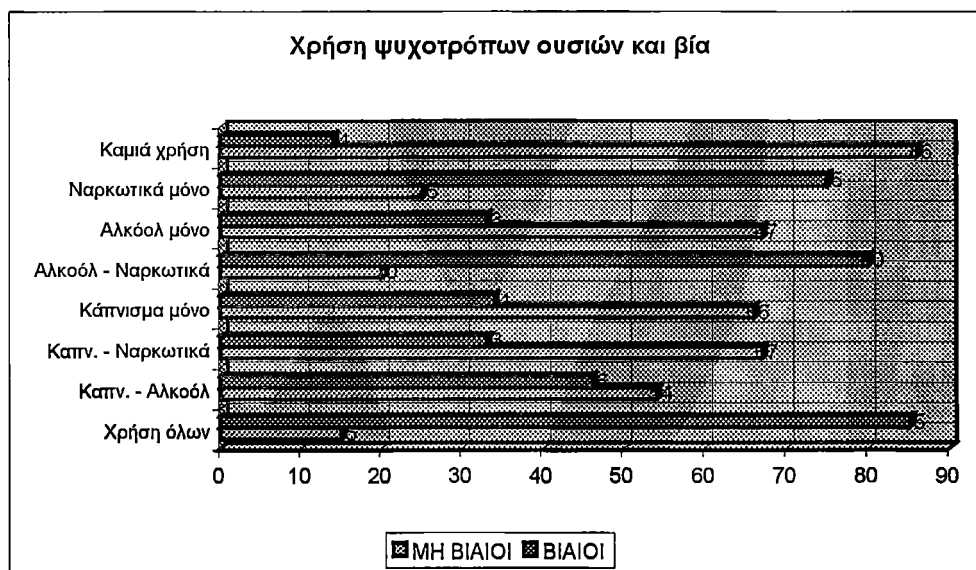
Υψηλά ποσοστά βιαιότητας εμφανίζουν κυρίως οι μαθητές εκείνοι που προτείνουν για την αντιμετώπιση της τοξικοεξάρτησης την αποποινικοποίηση ή νομιμοποίηση των ναρκωτικών, την εφαρμογή πολλών συγχρόνων μέτρων, την καλύτερευση της ζωής των νέων και την κοινωνική επανένταξη των απεξαρτημένων ατόμων. Αντίθετα, οι μαθητές που προτείνουν πρόληψη, συμμετοχή των νέων σε δημιουργικές δραστηριότητες και θεραπεία ή απεξάρτηση εμφανίζουν τα χαμηλότερα ποσοστά εμπλοκής σε βιαιότητες.⁵²



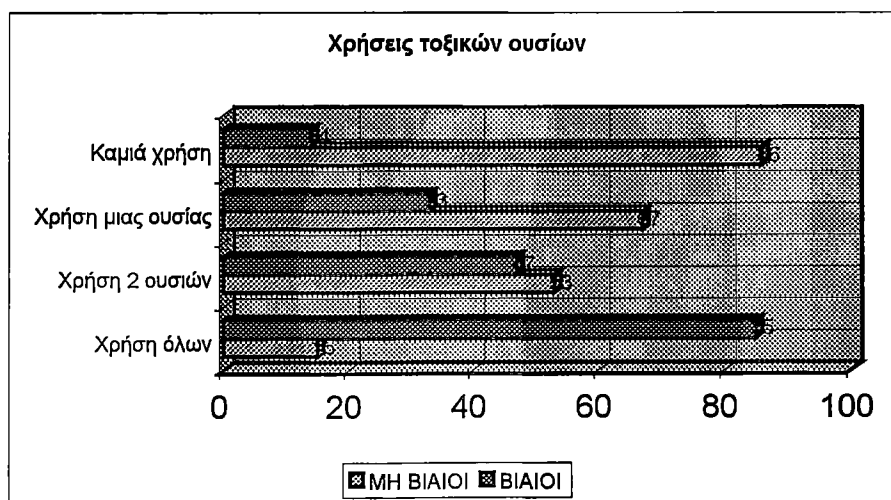
⁵² Φακιολάς Νικ. & Αρμενάκης Αντ., «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-95), Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 81, σελ. 44-46

3.3. Δείκτες πολυμεταβλητής ανάλυσης δεδομένων

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα στοιχεία που αφορούν τους μαθητές/τριες που ταυτόχρονα καπνίζουν, πίνουν και είναι χρήστες ψυχοτρόπων ουσιών. Ποσοστό 90% των μαθητών αυτής της κατηγορίας είχαν εμπλοκή σε πράξεις βίαιης συμπεριφοράς τον τελευταίο πριν από την έρευνα χρόνο, δηλαδή ποσοστό 57% συχνά και ποσοστό 33% σπάνια εμπλοκή. Στο σύνολο των μαθητών του δείγματος ποσοστό 60%, δηλαδή 20% συχνά και 40% σπάνια, είχαν εμπλοκή σε βιαιότητες.



Η βιαιότητα συνδέεται με αυξημένη χρήση τοξικών ουσιών. Όπως δείχνουν τα στοιχεία της έρευνας, από το σύνολο των 2.227 μαθητών αυτοί που δεν κάνουν καθόλου χρήση τοξικών ουσιών εμφανίζουν ποσοστό βιαιότητας 14%. Αυτοί που κάνουν χρήση μόνο αλκοόλ ή μόνο καπνού ή μόνο ναρκωτικών δηλώνουν σε ποσοστό 33% εμπλοκή σε βιαιότητες. Οι μαθητές που κάνουν χρήση δύο από τις παραπάνω ουσίες ταυτόχρονα εμφανίζουν ποσοστό βιαιότητας 47%. Ποσοστό 85% τέλος των χρηστών αλκοόλ και καπνού και ναρκωτικών συγχρόνως έχει εμπλακεί τον τελευταίο χρόνο σε πράξεις βιαιότητας.



Από την πολυμεταβλητή ανάλυση των στοιχείων προκύπτουν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις και αφορούν στην εκπαίδευση και στο επάγγελμα των πατέρων «βίαιων» και «μη βίαιων» μαθητών ή τη διάρκεια και το χώρο διάθεσης του ελεύθερου χρόνου τους.

Ενδεικτικά, στην κατηγορία των «βίαιων» μαθητών οι πατέρες απόφοιτοι Β/βάθμιας Εκπαίδευσης σε ποσοστό 14% είναι αγρότες, εργάτες, τεχνίτες, ποσοστό 40% είναι υπάλληλοι και 44% ελεύθεροι επαγγελματίες, έμποροι, επιχειρηματίες. Τα αντίστοιχα ποσοστά στην κατηγορία των «μη βίαιων» είναι 18% εργάτες, 46% υπάλληλοι και 35% ελεύθεροι επαγγελματίες.

Είναι χαρακτηριστικό επίσης ότι οι «βίαιοι» μαθητές συχνάζουν κυρίως σε μπαράκια ή καφετέριες και από αυτούς ποσοστό 35% έχει πάνω από 41 ελεύθερες ώρες την εβδομάδα. Το αντίστοιχο ποσοστό των «μη βίαιων» μαθητών είναι 28%. Από τους «βίαιους» μαθητές που συχνάζουν σε αθλητικά κέντρα ή γήπεδα ποσοστό 43% έχει πάνω από 41 ελεύθερες ώρες την εβδομάδα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους «μη βίαιους» είναι 23%. Φαίνεται, δηλαδή, ότι χώρος και χρόνος επηρεάζουν την εμπλοκή των μαθητών σε πράξεις βίαιης συμπεριφοράς.⁵³

3.4. Συμπεράσματα της έρευνας

Η παράθεση των στατιστικών αυτών στοιχείων πρωτογενούς ανάλυσης επιτρέπει κάποιες αρχικές εκτιμήσεις για τη διαμόρφωση του φαινομένου της βίας μεταξύ των μαθητών. Η παρατηρούμενη κατάσταση δεν δικαιολογεί πανικό, αλλά ούτε νομιμοποιεί τον εφησυχασμό της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ασφαλώς πολλές μορφές παραβατικότητας δεν συνδέονται αποκλειστικά με την ιδιότητα του μαθητή και την παραμονή του για πολλές ώρες σε ένα συγκεκριμένο σχολικό χώρο, αλλά καθορίζονται από τους γενικότερους μηχανισμούς διαμόρφωσης της προσωπικότητας κάθε εφήβου.

Είναι σημαντικό και αξίζει να τονιστεί ότι η αυξημένη εμπλοκή των μαθητών σε βιαιότητες συνδέεται αρχικά με συγκεκριμένα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Συχνότερη εμπλοκή σε βιαιότητες εμφανίζουν οι μαθητές που είναι αγόρια, ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα (16-19) και φοιτούν κυρίως σε γενικά ή τεχνικά Λύκεια, έχουν πολλές ελεύθερες ώρες και συχνάζουν κυρίως σε καφετέριες, μπαράκια, ηλεκτρονικά και γήπεδα. Έχουν στερηθεί την παρουσία ενός από τους δύο γονείς στο σπίτι, ανήκουν σε χαμηλότερα οικονομικά στρώματα, έχουν γονείς αποφοίτους τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ή, αντίθετα, αναλόγητους με επαγγέλματα μεσαίου ή ανώτερου επιπέδου.

Τα ευρήματα αυτά δικαιολογούν την πεποίθηση ότι το φαινόμενο της βίαιης συμπεριφοράς δεν περιορίζεται μόνο σε περιθωριακές ομάδες νέων, αλλά αγκαλιάζει ευρύτερες ακόμα και κοινωνικά προνομιούχες ομάδες.

⁵³ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο των Φακιολάς Νικ. & Αρμενιάκης Αντ., «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», τευχ. 81, σελ. 46

Οι «βίαιοι» μαθητές, συγκριτικά με τους «μη βίαιους», καπνίζουν, πίνουν ή κάνουν χρήση ηρεμιστικών και ναρκωτικών συχνότερα ή έχουν γονείς και φίλους που καπνίζουν ή πίνουν καθημερινά ή κάνουν σε υψηλότερα ποσοστά χρήση ηρεμιστικών, διεγερτικών και ναρκωτικών.

Οι «βίαιοι» μαθητές αναφέρουν επίσης, σε υψηλότερα ποσοστά από τους «μη βίαιους» ως προβλήματα των νέων το χάσμα γενεών, τη ψυχαγωγία και τις σχέσεις με το άλλο φύλο. Δείχνουν αδιαφορία και ανοχή για τους φίλους τους που κάνουν χρήση ναρκωτικών ή θα τους συμβούλευαν οι ίδιοι, αντί να τους παραπέμψουν σε γονείς, καθηγητές ή ειδικούς για τους κινδύνους από τη χρήση των ουσιών αυτών. Προτείνουν αποποινικοποίηση ή απελευθέρωση των ναρκωτικών, επανένταξη των απεξαρτημένων και βελτίωση των συνθηκών ζωής για όλους τους νέους.

Οι πολυμεταβλητές αναλύσεις της έρευνας επιβεβαιώνουν τις εκτιμήσεις αυτές και παραπέμπουν στην ανάγκη για ανάπτυξη προγραμμάτων και στρατηγικών με στόχο τον έλεγχο του φαινομένου της βιαιότητας μεταξύ των νέων και των μαθητών.⁵⁴

⁵⁴ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο των Φακιολάς Νικ. & Αρμενάκης Αντ., «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», τευχ. 81, σελ. 46-47

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 4^ο

ΒΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΥΤΑΡΧΙΣΜΟΥ & ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΕΚ- ΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ

1. Σχολείο -σχολική αγωγή και μαθητές

Είναι σχεδόν κοινά αποδεκτό σ' αυτούς που σχετίζονται θεωρητικά ή πρακτικά με τα σχολικά θέματα, ότι το σχολείο ως παιδαγωγικός οργανισμός χαρακτηρίζεται από τις διαδικασίες της διδασκαλίας, της αγωγής, της κοινωνικής μάθησης και ευρύτερα της κοινωνικοποίησης.

Είναι ένας χώρος όπου, τουλάχιστο σε θεωρητικό επίπεδο, κυριαρχεί η παιδαγωγική. Όπου σύμφωνα με τις γραπτές διακηρύξεις του Υπουργείου Παιδείας σκοπό τους είναι, ανάμεσα στα άλλα, «η ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών ..., οι μαθητές να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες ... και να αναπτύσσουν ελεύθερα και απαραβίαστα τη θρησκευτική τους συνείδηση ...».

Εμμένοντας στις παιδοκεντρικές παιδαγωγικές θεωρίες και αντιλήψεις, πρέπει να επισημανθεί ότι εκεί το σχολείο περιγράφεται ως ένας παιδαγωγικός οργανισμός, που ασκώντας αγωγή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ικανοποίηση των διανοητικών και ψυχοσωματικών αναγκών του μαθητή, στη δημιουργία προϋποθέσεων για ανάπτυξη διαλόγου, κριτικής και αυτενέργειας και στο είδος της οργάνωσης της επικοινωνίας και της παιδαγωγικής σχέσης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, καθώς και στον παιδαγωγικό τρόπο αντιμετώπισης των προβλημάτων που ανακύπτουν στη σχολική καθημερινότητα.

Οι σχετικές διαδικασίες, που έχουν ως βάση την ελευθερία σκέψης, απόφασης, συμμετοχής και επιχειρηματολογίας στη σχολική πραγματικότητα και γενικά το σεβασμό της προσωπικότητας του μαθητή, αποβλέπουν σε μια αγωγή με κύριους στόχους τη χειραφέτηση (αυτονομία, αυτε-

νέργεια, αυτοπειθαρχία, υπευθυνότητα), την ανάπτυξη της κριτικής δημιουργικής και συλλογικής ικανότητας, της φαντασίας, της αλληλεγγύης, της αυτόνομης θρησκευτικής και κοινωνικής αντίληψης της αγάπης και το περιβάλλον.

Το σχολείο δηλαδή, σύμφωνα με τις παιδοκεντρικές αντιλήψεις περί αγωγής και κοινωνικοποίησης, μεταβιβάζει κανόνες, αξίες και στάσεις, παρέχει ικανότητες και δεξιότητες, διαμορφώνει αντιλήψεις, έχοντας ως βασική αρχή το σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου, την αυτονομία του, το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον του.

Το σχολείο που «κινείται» στα πλαίσια τέτοιων στόχων ή και πρακτικών, ασκεί αγωγή με επίκεντρο τον ίδιο το μαθητή με τις οποιοσδήποτε ατομικές ιδιαιτερότητές του, τις οποίες λαμβάνει σοβαρά υπόψη στις διάφορες διδακτικές ή παιδαγωγικές διαδικασίες του.

Σύμφωνα με τους ειδικούς αλλά και με τη μέχρι τώρα ακολουθούμενη παιδαγωγική πρακτικής, κυριαρχεί η αντίληψη ότι ο μαθητής σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής του σταδιοδρομίας, είναι «ανώριμο» και συνεπώς χρειάζεται χειραγώγηση. Και εδώ ακριβώς μπαίνει ο ρόλος της αγωγής του σχολείου.

Ως αγωγή νοούνται οι ενεργητικές παρεμβάσεις του σχολείου ή του εκπαιδευτικού, προκειμένου ο μαθητής να εσωτερικεύσει τα θεωρούμενα «καλά και σωστά» στοιχεία που αναφέρονται σε αξίες, κανόνες, στάσεις και προσανατολισμούς του συγκεκριμένου κοινωνικού περιβάλλοντος. Δηλαδή, η αγωγή που ασκείται στο σχολείο (σχολική αγωγή) και που συντελείται με προσδιορισμένες μεθόδους και προβλέπει σε προκαθορισμένους σκοπούς, δεν περιορίζεται στην αίθουσα διδασκαλίας, αλλά περιλαμβάνει όλες τις εκδηλώσεις της σχολικής ζωής (συγκέντρωση για προσευχή, ανακοινώσεις, γιορτές, εκδρομές κ.λ.π.).⁵⁵

2. Αυταρχισμός και σχολική αγωγή

Είδαμε παραπάνω ότι με την έννοια αγωγή του σχολείου νοούνται όλες εκείνες οι ενεργητικές θετικές επεμβάσεις του σχολείου στο μαθητή να τους εισάγει τις σωστές αξίες, κανόνες και στάσεις και μάλιστα η βασική αρχή του σχολείου είναι να σέβεται την προσωπικότητα, την αυτονομία και την ελευθερία του μαθητή και να τον αφήνει ελεύθερο να αποφασίσει και να κρίνει ως αυτόνομη προσωπικότητα τις πράξεις του.

Παρατηρείται όμως συχνά το φαινόμενο της αυστηρής και καθολικής αποδοχής του κλασικού ορισμού της αγωγής, ως διαδικασίας και αποτελέσματος στην παιδαγωγική αντίληψη και πράξη. Αποτέλεσμα αυτού είναι τα προβλήματα, οι διαμαρτυρίες και οι προστριβές, πολλές φορές σε έντονη μορφή, στην επικοινωνία ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και μάλιστα οι εκπαιδευτικοί αδυνατώντας να ερμηνεύσουν ορισμένα «δυσλειτουργικά» φαινόμενα στη διαδικασία της αγω-

⁵⁵ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: άρθρο του Χαράλαμπου Κωνσταντίνου «Η προσευχή ως μέσο έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή» τευχ. 82-83, σελ. 137-138

γής, εφαρμόζουν αυστηρά παιδαγωγικά μέσα που κυριαρχούν η τιμωρία, οι κυρώσεις ως παιδαγωγικό μέσο ή οι αυταρχικές συμπεριφορές.

Έτσι λοιπόν ο μαθητής εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ως παθητικός «δέκτης» (άβουλο ον) των επιδράσεων του καθηγητή και γενικά των ενηλίκων ή ως ανίκανος να επιλύσει τα προβλήματα που τον αφορούν, παραγνωρίζοντας έτσι το βασικό χαρακτηριστικό κάθε κοινωνικής και παιδαγωγικής σχέσης που είναι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση.

Αγνοείται δηλαδή, εντελώς το γεγονός ότι, το άτομο χαρακτηρίζεται από τη συνείδηση, την ελευθερία και γενικά τις ατομικές (βιολογικές, ψυχικές, διανοητικές και κοινωνικο-πολιτισμικές) ιδιαιτερότητές του.

Δεν είναι δηλαδή ένα «φυσικό προϊόν» που μπορεί να το διαμορφώσει κανείς όπως θέλει και να επιβάλει καθολικά και κυρίαρχα τη θέληση και τις οποιεσδήποτε αντιλήψεις και επιλογές του. Αλλά και το άτομο επιδρά με τη σειρά τους στους άλλους, αφού διαθέτει τα «προσόντα» που συμβάλλουν, ώστε να αντισταθεί, να αξιολογήσει, να εσωτερικεύσει (αν το κρίνει το ίδιο) και γενικά να αντιμετωπίσει τις επιδράσεις του περιβάλλοντος.

Μπορούμε επίσης να πούμε ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονταν και εφαρμόζαν την αγωγή του σχολείου οι διδάσκαλοι πριν μία δεκαετία ήταν πολύ διαφορετική με τις σημερινές αντιλήψεις που ισχύουν περί αγωγής του σχολείου, συνεπεία κοινωνικών αλλαγών και εξελίξεων. Έτσι λοιπόν ο ενήλικος παιδαγωγός δεν μπορεί να στηριχθεί μόνο σε εμπειρίες που έχουν προηγηθεί για να εφαρμόσει την αγωγή αυτή, διότι τόσο το άτομο όσο και το περιβάλλον και τα στοιχεία που το συνιστούν υπόκεινται σε εξελίξεις. Επιβάλλεται συνεπώς ο εκπαιδευτικός να είναι ενήμερος των παιδαγωγικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και ερευνητικών εξελίξεων και να μη στηρίζεται με αποκλειστικότητα στον εμπειρισμό του.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η αγωγή που καλείται ο εκπαιδευτικός να διδάξει και να μνήσει, κατά κάποιο τρόπο, στους μαθητές τους, γίνεται πολλές λανθασμένα, δηλαδή ακολουθείται και υιοθετείται από τον ίδιο μια αυταρχική μέθοδος στην αγωγή, την κοινωνικοποίηση, τον κοινωνικό έλεγχο, τις σχέσεις και τη συμπεριφορά, ένα είδος αυταρχισμού, με μια πρακτική άσκησης σκληρής, αυστηρής, δεσποτικής εξουσίας, που θα λέγαμε είναι μια ένδειξη ανυπομονησίας, αδιαλλαξίας ή αδυναμίας, που έχει την πηγή του στην κοινωνικοποίηση του ατόμου.

Έτσι λοιπόν παρατηρούμε πολλές φορές αυταρχικούς μεθόδους αγωγής που εκφράζονται: α) ως άκαμπτη και προσηλωμένη στάση σε θέματα που σχετίζονται με «παραδοσιακούς» κανόνες και αξίες, όπως πειθαρχία, σχολαστικότητα, κατοχή και υπακοή, β) ως μισαλλοδοξία, γ) ως καταπίεση σε άτομα που ανήκουν σε μειονότητες, δ) ως επιθετικότητα απέναντι σε «αδύναμα» άτομα, ε) ως ταύτιση με την εξουσία, στ) ως φυλετικές προκαταλήψεις, ζ) ως τάση για «διπρόσωπη» ζωή, η) ως περιθωριοποίηση ηθικών κανόνων-φραγμών και τέλος θ) ως αυστηρότητα σε θέματα άσκησης εξουσίας.

Η αποδοχή και υιοθέτηση τέτοιων αυταρχικών γνωρισμάτων-αντιλήψεων από τους φορείς του εκπαιδευτικού συστήματος ή η θεσμοθέτησή τους στην οργάνωση των διαδικασιών και των σκοπών της αγωγής και της μάθησης ισοδυναμεί με καταναγκασμό και καθυπόταξη του μαθητή στη δικαιοδοσία, την εξουσία και τη δύναμη του ενήλικου, που συνήθως είναι ο εκπαιδευτικός και φυσικά στην πλήρη χειραγωγήσή του απ' αυτόν. Αυτό μεταφράζεται στην παιδαγωγική σχέση, από πλευράς έννοιας και περιεχομένου ως αυταρχική αγωγή και σημαίνει για το μαθητή: 1) συμμόρφωση με τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά του ενήλικου, 2) διαταγές, εντολές, απαγορεύσεις, έλεγχος, προδιαγραφές στη συμπεριφορά του, 3) κηρύγματα, νουθεσίες, χειραγωγήση, προτροπές, υπερβολικές προσπάθειες για πειθώ με λόγια, 4) εξαντλητικές ερωτήσεις και εξετάσεις, 5) διακοπές στο λόγο ή την εργασία, αποκλεισμοί, αποβολές, 6) μονόλογος του εκπαιδευτικού.

Μια τέτοιου είδους παιδαγωγική σχέση που στηρίζεται στις αρχές της αυταρχικής αγωγής, καταλήγει να λειτουργεί ασύμμετρα στη διαδικασία της επικοινωνίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το μαθητή, αφού η κατανομή της εξουσίας είναι μονόπλευρη, άνιση και φυσικά σε βάρος του μαθητή.

Οι αρχές της παιδαγωγικής σχέσης βέβαια, που αποτελούν και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσονται οι ενέργειες του εκπαιδευτικού και των μαθητών στην παιδαγωγική αλληλεπίδραση, προσδιορίζονται γενικά από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος και με τη σειρά του αυτό (σύστημα) συνδέεται με τη γενικότερη κοινωνικοοικονομική και κοινωνικο-πολιτισμική άρθρωση.

Οι αρχές αυτές είναι η εξουσία, η επίδοση και η ιεραρχία στο σχολείο.

Η εξουσία και η δύναμη είναι στοιχεία έκφρασης του εκπαιδευτικού και αποκρυσταλλώνονται στους κανόνες που εκείνος θεσπίζει και οι οποίοι οφείλουν να ισχύουν για τους μαθητές. Άλλωστε η ίδια η θέση του εκπαιδευτικού είναι συνδεδεμένη με την κατοχή και τη χρήση παιδαγωγικής εξουσίας και ισχύος και ευνοείται από το γραφειοκρατικό τρόπο οργάνωσης του συστήματος και γενικά της λειτουργίας του σχολείου.

Έτσι μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ο μαθητής βρίσκεται στο τελευταίο σκαλοπάτι της ιεραρχίας, χωρίς καμιά δυνατότητα άσκησης εξουσίας, ενώ ο εκπαιδευτικός είναι φορέας τριών διαφορετικών τύπων εξουσίας, δηλ. νομοθετικής, δικαστικής και εκτελεστικής. Δηλαδή επιβλέπει την εφαρμογή των κανόνων δράσης για τους μαθητές, ερμηνεύει και αξιολογεί την τήρησή τους και τελικά προβαίνει, αν το θεωρεί «σκόπιμο», στην επιβολή των «αντίστοιχων» κυρώσεων, ελεύθερα κατά τη δική του κρίση.

Η σχεδόν απόλυτη αυτή εξουσία του εκπαιδευτικού απέναντι στο μαθητή υπαγορεύεται, ελέγχεται και αξιολογείται με τη σειρά της από ανώτερα κλιμάκια στην οργανωτική ιεραρχία του σχολείου, με κορυφαίο εντολέα την πολιτεία, την εκπαιδευτική πολιτική της οποίας καλείται να υλοποιήσει τελικά ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Ο τρόπος υλοποίησης κατά συνέπεια αυτής της εξουσίας και ισχύος εναπόκειται στον εκπαιδευτικό, η κοινωνικοποιητική βιογραφία και η παιδαγωγική και εξειδικευμένη κατάρτιση του οποίου παίζουν καθοριστικό ρόλο στην περίπτωση αυτή. Βεβαίως, οι σχο-

λικές προϋποθέσεις (διεύθυνση σχολείου, συνάδελφοι, υλικο-τεχνική υποδομή, πολιτισμική περιοχή κ.λ.π.), το ευρύτερο περιβάλλον του σχολείου και η ιδεολογία (πολιτική, οικονομική, πολιτισμική, κοινωνική) από την οποία διακατέχεται η εκπαιδευτική πολιτική, ασκούν επιρροές στη διδακτική, παιδαγωγική και γενικά στην κοινωνική συμπεριφορά και δραστηριότητα του εκπαιδευτικού.

Μέσα απ' αυτή τη σχολική πραγματικότητα αναδεικνύεται η ευθύνη που επωμίζονται το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί, δεδομένου ότι εκτός των άλλων έχουν εξουσιαστική επιρροή πάνω στο μαθητή. Γι' αυτό, ακόμη και στις περιπτώσεις που παρουσιάζονται προβλήματα και συγκρούσεις με τους μαθητές, η αναζήτηση των ευθυνών πρέπει να ξεκινήσει πρώτα από τους ίδιους τους φορείς που ασκούν την αγωγή και μετά να αναζητηθούν και οι άλλοι «συμβαλλόμενοι» παράγοντες.

Η εμφάνιση συνεπώς κάποιου προβλήματος, που αφορά την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή, θα πρέπει να μην αποδοθεί «αυτοδίκαια» και «αυτονόητα» ως ατομική υπόθεση του μαθητή αλλά ως γεγονός αλληλεπίδρασης και πρωτίστως ως προϊόν θεσμικής και εκπαιδευτικής επίδρασης.⁵⁶

Θα λέγαμε επίσης ότι το σχολείο είναι προσανατολισμένο σε στερεότυπους κανόνες και υποταγμένο και εγκλωβισμένο σε στείρα και δύσκαμπτα πλαίσια (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, βιβλία, διδακτική ύλη, μέθοδοι διδασκαλίας), από τα οποία είναι δύσκολο και πολλές φορές ακατόρθωτο να «απεγκλωβιστεί» ή να αποκλίνει κανείς. Αλλά και αν συμβεί αυτό, η ενδεχόμενη απόκλιση συνοδεύεται από συγκεκριμένες αρνητικές συνέπειες. Σ' αυτή τη σχολική πραγματικότητα νομιμοποιούνται μηνύματα (κανόνες, στάσεις, αξίες, παραδοχές) που δίνουν το στίγμα της κατωτερότητας του μαθητή στην ιεραρχική κλίμακα, το βαθμό υποτέλειας και υπακοής του, και το βαθμό ανισχυρότητάς του, δεδομένου ότι «κατέχει», όπως προείπαμε, την τελευταία θέση στην ιεραρχία, εκτελεί εντολές, δε συμμετέχει στη θέσπιση των σχολικών κανόνων, στην οργάνωση της επικοινωνίας στο σχολείο και την τάξη και γενικά δεν έχει τη δυνατότητα επιλογής στην ικανοποίηση των προσωπικών αναγκών και ενδιαφερόντων του.

Έτσι μπορούμε να ισχυρισθούμε ότι το σχολείο με τις αντιφάσεις και με το γραφειοκρατικό τρόπο λειτουργίας του συμβάλλει στη διαμόρφωση καταστάσεων όπου η σύγκρουση, αν δεν είναι αναπόφευκτη, τουλάχιστο είναι πιθανή.

Ο μαθητής από την πλευρά του καταστρώνει στρατηγικές, σχέδια δράσης για την επιβίωσή του στο σχολικό αυτό περιβάλλον που να του εξασφαλίσουν «ψυχική σταθερότητα και ισορροπία». Βέβαια η αντίδραση του κάθε μαθητή, λόγω και της προσωπικότητας, είναι διαφορετική. Έτσι παρατηρούμε:

- είτε μια επιφανειακή (φαινομενική), τυπολατρική τήρηση των κανόνων,
- είτε αποκλείσεις οι οποίες εκδηλώνονται με τη μορφή της αντιγραφής, της εξαπάτησης, του ψέματος κ.λ.π.,

⁵⁶ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο του Χαράλαμπου Κωνσταντίνου «Η προσεχή ως μέσω έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή» τευχ. 82-83, σελ. 139-140

- είτε με την αποκλείουσα συμπεριφορά της βιαιότητας και της τάσης για προξένηση ζημιάς,
- είτε χρήση μαθητικής βίας η οποία εμφανίζεται ως διατάραξη της διαδικασίας της διδασκαλίας ή ως καταστροφική διάθεση (π.χ. σε ένα αντικείμενο της τάξης ή του σχολείου) ή ως ψυχική επιθετικότητα απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές.
- είτε τέλος με τη μορφή των καταλήψεων και των εκδηλώσεων έντονης διαμαρτυρίας

Όλες αυτές οι καταστροφικές τάσεις των μαθητών υποκρύπτουν πιθανώς πολύ βαριάς μορφής καταπίεση από την πλευρά του σχολείου (εξετάσεις, βαθμοθηρία, υψηλή επίδοση, αυταρχισμοί κ.λ.π.).

Θα λέγαμε επίσης ότι σε πολλές περιπτώσεις συναντούμε το αίσθημα της φοβίας και συγκεκριμένα τη σχολική φοβία, που ως ένα δυσάρεστο συναίσθημα υπερβολικού φόβου (απειλής - ταραχής), συνδέεται επίσης με τις σχολικές συνθήκες που επικρατούν και συγκεκριμένα εμφανίζεται ως προϊόν της πίεσης για υψηλή επίδοση, της εξετασιομανίας, των καθημερινών συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς, των επιβαλλόμενων κυρώσεων, της αυταρχικής άσκησης της εξουσίας κ.λ.π.

Επίσης και η σχολική «αποτυχία» ιδιαίτερα, ως μια ανεπαρκής-ανεπιτυχής ανταπόκριση του μαθητή σε προσδιορισμένη σχολική αξίωση-προσδοκία, βρίσκεται σε στενή και αμοιβαία συνάρτηση με τη σχολική φοβία.

Οδηγούμαστε έτσι στο συμπέρασμα ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα πολύ αυστηρό οδηγεί αναπόφευκτα το παιδί σε μια νευροπαθή συμπεριφορά αποτυχίας και επιθετικότητας. Αν η απαίτηση του περιβάλλοντος είναι πολύ μεγάλη ή ανταμείβεται ανεπαρκώς από ενέργειες τρυφερότητας, θα παρουσιαστούν ανώμαλες παλινδρομήσεις, αντιδράσεις φόβου, συμπεριφοράς μαζοχιστικής παθητικότητας ή ακόμη και σαδιστικής επιθετικότητας, ανάλογα με το αν το παιδί διαστρέφει τη σχέση βρίσκοντας ευχαρίστηση στον καταναγκασμό ή αν ταυτίζεται με τον ενήλικο που φέρεται αυταρχικά και βίαια.

Θα λέγαμε επίσης ότι όσο πιο αυστηρά ελέγχει ένα σχολείο τους μαθητές του και περιορίζει την αυτονομία τους τόσο λιγότερο ικανοποιεί τις ανάγκες των μαθητών, αλλά παράλληλα τόσο περισσότερο συμβάλλει στη δημιουργία «ψυχικών διαταραχών» στη συμπεριφορά τους.⁵⁷

Ένα άλλο σημαντικό ζήτημα που θα έπρεπε να μας απασχολήσει είναι ότι όλα αυτά τα φαινόμενα των συγκρούσεων, μπορεί να επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις στη διαδικασία της διαμόρφωσης της ταυτότητας του μαθητή, της κοινωνικοποίησή του που γίνεται μέσα στο σχολείο, την επικοινωνιακή και λειτουργική πληρότητά του.

Η σύγκρουση ειδικότερα προσδιορίζει από το ένα μέρος έμμεσα την παιδαγωγική σχέση, δεδομένου ότι το περιεχόμενο της αγωγής είναι αναγκασμένο να περάσει μέσα από τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή. Η στάση συνεπώς του μαθητή απέναντι στο μήνυμα της αγωγής είναι συνάρτηση της αντίληψης της σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή. Με την έννοια αυτή λοιπόν, η σύγκρουση δεν μπορεί παρά να επηρεάζει τη συμπεριφορά του μαθητή απέναντι στον εκπαιδευτικό.

⁵⁷ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο του Χαράλαμπου Κωνσταντίνου «Η προσεχή ως μέσω έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή» τευχ. 82-83,σελ. 142-143

Η σύγκρουση συναρτάται αφετέρου άμεσα με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, γιατί δίνει την ευκαιρία στο μαθητή να μπει στο ρόλο του συγκρουόμενου. Μαθαίνει δηλαδή πότε πρέπει να θεωρεί ότι θίγεται, γιατί θίγεται, πώς πρέπει να δείχνει ότι θίγεται, πώς πρέπει να αντιδρά στην προσβολή, πότε και πώς μπορεί να προσβάλει κάποιον, τι πρέπει να περιμένει κανείς από κάποιον που έχει θιγεί, πότε και πώς λήγει η σύγκρουση κ.λ.π.

Η ελληνική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από αντιφάσεις, γραφειοκρατικά φαινόμενα, επιλεκτικές διαδικασίες κ.λ.π., δίνει μοναδική ευκαιρία αφενός στο μαθητή, προκειμένου να κατανοήσει τη λογική της σύγκρουσης που εκδηλώνεται όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό, αφετέρου παρουσιάζεται και στο σχολείο, και ειδικότερα στον εκπαιδευτικό, η παιδαγωγική δυνατότητα να διαπαιδαγωγηθεί ο μαθητής έτσι ώστε να αντιμετωπίζει κριτικά, αποφασιστικά και ορθολογικά τη σύγκρουση. Χωρίς να αποφεύγει δηλαδή την αντιπαράθεση, να προσπαθεί να διευθετεί τις αντιθέσεις του με τους άλλους με ορθολογική διαπραγμάτευση, αποφεύγοντας να προσβάλει την υπόληψη τους.

Εξάλλου, οι ψυχοπαιδαγωγικές θέσεις γύρω από το ζήτημα αυτό είναι συγκεκριμένες. Σύμφωνα μ' αυτές, η προσπάθεια επίλυσης της αντιπαράθεσης με τη χρήση βίας (αυστηρών κυρώσεων) και τον εξαναγκασμό προκαλεί αντίσταση και οδηγεί σε επιθετική στάση. Σε άτομα που αγνοήθηκε ή υποβαθμίστηκε η θέληση τους παρατηρήθηκαν φαινόμενα παθητικότητας, υποτακτικότητας, απογοήτευσης, μη αυτόνομης στάσης, φοβίας, ανασφάλειας, επιθετικότητας και έλλειψη ή απώλεια της αυτοεκτίμησης και ανάληψης πρωτοβουλιών. Έτσι, η προσπάθεια «καθυπόταξης» του ατόμου (στον ενήλικο ή στον «άνωτερο» του) με πειθαναγκασμό οδηγεί σε υποτέλεια, χειραγώγηση και υποβάθμιση της προσωπικότητας.

Γνωστές είναι επίσης οι ψυχοπαιδαγωγικές απόψεις που αφορούν τις συνέπειες της εξάρτησης και «προσαρμογής» του ατόμου σε άλλο άτομο. Ότι δηλαδή η προσήλωση στις θέσεις, τις στάσεις, τις επιθυμίες, τις προσδοκίες και τις απαιτήσεις των άλλων εμποδίζει την ανάπτυξη της δικής του ταυτότητας και την επίτευξη των δικών του στόχων. Το ζήτημα της πειθαρχίας ή της αυθεντίας στην προεφηβική ή εφηβική ηλικία των μαθητών είναι συνδεδεμένο με επιπρόσθετα προβλήματα και αποκτά παιδαγωγική σημαντικότητα, δεδομένου ότι στο στάδιο αυτό το άτομο βρίσκεται στη διαδικασία διαμόρφωσης της δικής του ταυτότητας (εφηβική κρίση), γι' αυτό κάποια αυτονόητα – θέματα αξιών και αντιλήψεων δε γίνονται πλέον χωρίς αμφισβήτηση αποδεκτά, αλλά υποβάλλονται σε κριτικό έλεγχο. Συνεπώς, ζητήματα αγωγής που σχετίζονται με αξίες, κανόνες, στάσεις και αντιλήψεις, που έχουν και προσωπική και κοινωνική σημαντικότητα (π.χ. θρησκευτική πεποίθηση) δεν επιβάλλονται ούτε με απαγορεύσεις και απειλές ούτε με αυστηρές κυρώσεις και καταστολές.

Αντίθετα, όταν συμβεί αυτό, οδηγούμαστε σε συγκρούσεις, αντιστάσεις και στιγματισμό του μαθητή. Και κυρίως, δε διαμορφώνονται ευνοϊκές προϋποθέσεις στην επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων του σχολείου, οι οποίοι έχουν ως γνωρίσματα την κατανόηση και το ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού (του σχολείου) για το μαθητή, το διάλογο, την αυτενέργεια και την αυτοπειθαρχία στις σχολικές διαδικασίες και πρωτίστως το σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου.

Είναι κοινή αποδοχή, ότι τελικά μόνο οι παιδαγωγικοί στόχοι και διαδικασίες που προσεγγίζουν τις ιδιαιτερότητες του παιδιού συμβάλλουν σε ένα αυτόνομο, χειραφετημένο, κριτικό και υπεύθυνο άτομο, ικανό να αντιμετωπίσει τα ζητήματα της ζωής που σχετίζονται με την κοινωνική του συμβίωση και επιβίωση, δηλαδή την οικογένεια, τη θρησκεία, το περιβάλλον, τους συνανθρώπους του, την ειρήνη και την κοινωνία ευρύτερα.⁵⁸

3. Ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του στο σημερινό σχολείο

Όπως προείπαμε, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι αυτός του παιδαγωγού και παιδαγωγώ, κατά τους ειδικούς, σημαίνει ανεβάζω τον άνθρωπο από την πρωτόγονη βαρβαρότητα, του κάνω γνωστή τη δύναμή του, για να αυτοκυβερνιέται και μην πιστεύει σε τίποτε χωρίς αποδείξεις.

Επομένως ο εκπαιδευτικός είναι ο αμέσως επόμενος «σταθμός», θα λέγαμε, μετά την οικογένεια ο οποίος καλείται να κοινωνικοποιήσει το παιδί και να του μεταβιβάσει, μέσω των διαφόρων προγραμμάτων, βιβλίων κ.λ.π., τα πολιτιστικά στοιχεία εκείνα της κοινωνίας, τις αξίες και τις ιδέες που πρέπει να γνωρίζει για να προχωρήσει στη μετέπειτα ζωή του.

Βέβαια πολλές φορές και λανθασμένα κατά την άποψή μας, όπως έχουμε τονίσει και σε προηγούμενο κεφάλαιο, ο μαθητής εκλαμβάνεται από τον εκπαιδευτικό ως παθητικός «δέκτης» (άβουλο ον) των επιδράσεων του (εκπαιδευτικού) και γενικά των ενηλίκων ή ως ανίκανος να επιλύσει τα προβλήματα που τον αφορούν, παραγνωρίζοντας έτσι (ο εκπαιδευτικός) το βασικό χαρακτηριστικό κάθε κοινωνικής και παιδαγωγικής σχέσης που είναι η ανθρώπινη αλληλεπίδραση. Γίνεται δηλαδή ο μαθητής μια μικρογραφία ενηλίκου και δεν αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό ον με δική του προσωπικότητα και άπειρο ψυχικό μεγαλείο.

Πολλοί υποστηρίζουν ότι ο δάσκαλος επιδρά πάνω στο παιδί ως ένας ώριμος άνθρωπος, μια σχηματισμένη προσωπικότητα με κατασταλαγμένες πεποιθήσεις και ένα ιδιαίτερο, δικό του ρυθμό ζωής. Οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων είναι μεγάλοι στην ηλικία, αυτοί που φτιάχνουν τα προγράμματα είναι επίσης μεγάλοι, όλοι επηρεασμένοι από τις αρχές που παλιότερα κάποιοι άλλοι μεγάλοι τους επέβαλαν, εκφραστές της πείρας, κάτοχοι της σοφίας, με συρρικνωμένους πόθους και στραγγαλισμένες επιθυμίες να προσπαθούν να μεταλαμπαδεύσουν με στόμφο και εγωισμό όσα και οι ίδιοι σε στιγμές αυτοσυνειδησίας μέσα τους αναιρούν. Και τα παιδιά φυσικά αντιδρούν. Αντιδρούν σε αυτά που προσπαθούν να τους επιβάλλουν. Αρνούνται να αντιγράψουν προσωπικότητες γιατί έχουν τη δική τους. Αντιστρατεύονται με τους δικούς τους τρόπους σε κάθε μορφή βίας.

Ο δάσκαλος ήταν στην παραδοσιακή κοινωνία και συνεχίζει ακόμα και σήμερα να είναι η πιο αντιπροσωπευτική μορφή εξουσίας στο άμεσο εξωοικογενειακό περιβάλλον του παιδιού. Το παιδί εύκολα μεταθέτει τα αισθήματα αγάπης και σεβασμού από τον γονιό στο δάσκαλο αναζητώ-

⁵⁸ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο του Χαράλαμπου Κωνσταντίνου «Η προσευχή ως μέσο έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή» τευχ. 82-83,σελ. 143

ντας ασφάλεια, βοήθεια, προστασίας κάτω από αυτή τη θέση κύρους για την οποία έχει πληροφορηθεί αρκετά, θετική ή αρνητικά, πολύ πριν βρεθεί στο σχολείο.

Όμως για να κατανοήσουμε καλύτερα το ρόλο του εκπαιδευτικού μέσα στο σχολικό χώρο και τις σχέσεις του με τους μαθητές και κάτω από πιο πρίσμα διαμορφώνονται αυτές πρέπει αρχικά να δούμε ποιος είναι ο σημερινός δάσκαλος, ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που τον χαρακτηρίζουν, ποιες είναι οι απόψεις, οι σκέψεις και τα συναισθήματά του, ποια είναι τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τη συμπεριφορά του αυταρχική ή μη μέσα στην τάξη, ποια τέλος πάντων είναι τα χαρακτηριστικά και η ιδεολογία του.

Έτσι ανακαλύπτοντας το χαρακτήρα του εκάστοτε εκπαιδευτικού θα μπορούσαμε να ανιχνεύσουμε το πλέγμα αυτών των σχέσεων που πολλές φορές φέρνει στα αντίπαλα στρατόπεδα εκπαιδευτικούς και μαθητές με ολέθρια και για τους δύο αποτελέσματα.

Αρχικά θα θέλαμε να επισημάνουμε το γεγονός ότι η ιδεολογική αντίληψη καθενός δασκάλου για το επάγγελμά του αυτό καθ' αυτό διαφέρει. Και πιο συγκεκριμένα:

Όσοι επέλεξαν το επάγγελμα του δασκάλου μόνοι τους, από αγάπη προς τα παιδιά, έχουν μια θετική ταύτιση με αυτό.

Αυτό σημαίνει ότι οι δάσκαλοι αυτοί, εκπαιδούνται καθημερινά για να βελτιώσουν τις γνώσεις τους, τις σχέσεις τους με τους μαθητές και πολλές φορές μαθαίνουν να κατανοούν και να αντιλαμβάνονται τις θέσεις και τις στάσεις των μαθητών τους. Καθημερινά η τάξη που διδάσκουν αποτελεί γι' αυτούς ένα νέο είδος σχολείο που πρέπει οι ίδιοι να δίνουν εξετάσεις απέναντι στους μαθητές τους. Έτσι με τον τρόπο αυτό μειώνουν την νοητή απόσταση μαθητή-δασκάλου, που προαναφέραμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, αναιρούν κατά κάποιο τρόπο τη σχέση «ισχυρού και αδυνάτου», έρχονται πιο κοντά στα παιδιά, κατανοούν τα προβλήματά τους ή έστω προσπαθούν να τα κατανοήσουν, αντιλαμβάνονται τα νέα ρεύματα και τάσεις μιας διαφορετικής, από αυτή που οι ίδιοι έζησαν ως παιδιά, εποχής, αντιμετωπίζουν το κάθε παιδί ξεχωριστά, ως μια μοναδική οντότητα, με τη δική του προσωπικότητα, δίνουν την δυνατότητα της κρίση και της ελεύθερης βούλησης, της ελεύθερης σκέψης και δεν θεωρούν ως μέσο διδασκαλίας την τιμωρία, το ξύλο ή την επίπληξη. Και το σπουδαιότερο δεν στέκονται προσηλωμένοι στα πάγια προγράμματα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, δεν συμβιβάζονται με τα κατεστημένα, αλλά αγωνίζονται σε καθημερινή βάση, να ανακαλύψουν νέους τρόπους προσέγγισης των παιδιών, νέες τεχνικές διδασκαλίας, αντιλαμβανόμενοι την εξέλιξη της κοινωνίας και οι οποίες μέθοδοι αυτοί ναι μεν παιδαγωγούν τον μαθητή αλλά δεν αποκλείουν και δεν περιθωριοποιούν την προσωπικότητά του.

Τη στάση τους αυτή, θα την χαρακτηρίζαμε, ως το καλύτερο παιδαγωγικό μέσο απ' οποιοδήποτε έχει εισάγει ποτέ το παιδαγωγικό μας σύστημα.

Υπάρχει όμως και η άλλη πλευρά υπάρχει μια μεγάλη ομάδα δασκάλων οι οποίοι έχουν συμβιβαστεί με την όλη κατάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος, με αποτέλεσμα οι απόψεις τους περί της παιδαγωγικής να είναι συμβιβαστικές και συντηρητικές. Αυτοί είναι κυρίως οι μεγάλοι σε ηλικία – χωρίς βέβαια αυτό να είναι απόλυτο- που επέλεξαν να γίνουν δάσκαλοι κάτω από την επί-

δραση οικογενειακών ή οικονομικών συνθηκών ή μη έχοντας τι άλλο να κάνουν ή επειδή κάπου αλλού απέτυχαν. Εμμένουν στα κακώς κείμενα του συστήματος, υπερτονίζουν τα αρνητικά στον οικονομικό τομέα, στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, στις σχέσεις με τους προϊσταμένους, με τους γονείς, με τα σημερινά παιδιά. Είναι αυτοί που με απόλυτο τρόπο επιμένουν στην αυστηρότητα, την υπακοή, την ομοιομορφία, την ησυχία μέσα στην τάξη και κρίνουν ότι με τα εφόδια αυτά φτιάχνουν σωστούς ανθρώπους, χρήσιμους για την κοινωνία.

Συνήθως επιβάλλονται με την αυστηρότητα του τόνου της φωνής τους, δεν λείπουν όμως και οι ειρωνικές εκφράσεις και γιατί όχι ... και το ξύλο, που σύμφωνα μ' αυτούς «βγήκε από τον Παράδεισο». Στα χέρια τους η τιμωρία είναι για να παραδειγματίσει τόσο τον φταίχτη, όσο και ολόκληρη την τάξη. Ο έπαινος χρειάζεται όχι όμως απλόχερα για να μην πάρουν τα μυαλά τους αέρα. Το παν είναι να ξέρει ο δάσκαλος να επιβάλλεται, να μπορεί να κρατάει τα ηνία και να μην δίνει δικαιώματα να αμφισβητούν τα λεγόμενά του.

Το ίδιο απόλυτος και αδιάλλακτος είναι ο τύπος αυτός και στις σχέσεις του με τους συναδέλφους του. Τους κατωτέρους του τους βάζει εύκολα στη θέση τους. Φροντίζει ανά πάσα στιγμή να γνωρίζει ή να πιστεύει ότι γνωρίζει τα πάντα, ώστε να μη δέχεται μύγα στο σπαθί του. Με το διευθυντή δε και τους προϊσταμένους του είναι σοβαρός, τυπικός και μετρημένος και κάποιες στιγμές και ευθυνόφοβος. Νιώθει μόνιμα πως ανακρίνεται και πρέπει συνεχώς να απολογείται για κάτι.

Οι αλλαγές που ο ίδιος επιζητεί είναι μάλλον στους τύπους παρά στην ουσία. Δηλαδή εμπλουτισμός των εποπτικών μέσων, αναδόμηση του αναλυτικού προγράμματος, περιορισμός της διδακτέας ύλης, αλλαγή στην αξιολόγηση των μαθητών, μη αξιολόγηση των δασκάλων και φυσικά επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Δίδεται η εντύπωση ότι πρέπει να περιμένουμε τα πάντα από τους άλλους: τον κρατικό μηχανισμό, τον γονιό, το μαθητή. Κανείς λόγος για αυτοκαθοδήγηση, για αλλαγή νοοτροπίας, τακτικής, για επαναπροσανατολισμό στόχων και αξιών.

Τι συμβαίνει όμως στην αντίθετη περίπτωση;

Η διαφορά βρίσκεται στον βαθύτερο στοχασμό, στον ουσιωδέστερο προβληματισμό, στη μικρότερη ή ανύπαρκτη αποστασιοποίηση από τους μαθητές-χωρίς αυτή να φτάνει στην αναρχία και ασυδοσία – σ' ένα κλίμα κατανόησης, ανοχής, εμπιστοσύνης. Το παιδί έχει δική του προσωπικότητα και αυτοδυναμία. Ο δάσκαλος το κάνει να νιώσει ελεύθερο αλλά και υπεύθυνο για τις πράξεις του, όχι σοφότερο αλλά πρακτικότερο και μεθοδικό. Κοντά του θα αναπτύξει πολύ περισσότερα από την επιδεξιότητα να γράφει, να διαβάζει, να λογαριάζει. Στο πρόσωπο του δασκάλου του ο μαθητής δε βρίσκει την αυθεντία, τον αρχηγό, τον κάτοχο της γνώσης, με τον οποίο θα αναμετρηθεί αλλά τον βοηθό, τον συνεργάτη σε μια κοινή πορεία με τον οποίο θα συνδιαλλαγεί.

Η συνεχής χρήση της αμοιβής και της τιμωρίας στοχεύει στη συμφιλίωση με τα πράγματα και τις καταστάσεις και στην παρότρυνση για αυτοκριτική και αυτογνωσία. Δεν υπάρχει κλίμα ανταγωνισμού και καλλιεργεί την επιθετικότητα και τον αυταρχισμό, αλλά μία παράλληλη πορεία, από την οποία ο καθένας ωφελείται ανάλογα με τις δυνατότητές του και συνεχώς κάνει τον εαυτό του καλύτερο απ' ότι ο ίδιος ήταν χθες.

Με τη στάση αυτή σχετίζεται και η αξιολόγηση και η βαθμολογία. Σήμερα εντονότερα από κάθε άλλη φορά το κύρος και η αντικειμενικότητα των βαθμών έχουν αμφισβητηθεί. Παρ' όλα αυτά επέστρεψε σε χρήση για τις μεγαλύτερες τάξεις η αριθμητική βαθμολογία. Συνάμα παρά την πάλι για την κατάργηση αυτού του βαθμολογικού συστήματος πολλοί τελικά συμφωνούν στο ότι τα πάντα στην κοινωνία μας αξιολογούνται, οι τωρινοί μαθητές πρέπει να συνηθίσουν στην αξιολόγηση γιατί σε λίγα χρόνια θα κρίνονται σαν εργαζόμενοι πλέον και είναι δίκαιο να αποδίδεται στον καθένα η αξία του.

Ως εδώ θεωρητικά συμφωνούν και οι προοδευτικότεροι των δασκάλων. Όμως συνεχίζουν τον προβληματισμό τους: πως θα μετρήσουμε με τα νούμερα ή με κάποια ζυγαριά ακριβείας το πνεύμα των μαθητών μας όταν στον ψυχισμό μας κόσμο επιδρούν ταυτόχρονα πολλοί παράγοντες; Πως θα μετρήσουμε την ένταση και τη σφοδρότητα των ανθρώπινων συναισθημάτων; Πως μπορούμε να βάλουμε στην ίδια μοίρα δύο μαθητές με ποικιλία ατομικών διαφορών; Πως μπορούμε να βγάλουμε μέσο όρο ανάμεσα σε τόσα διαφορετικά μαθήματα; Ποια είναι τα κριτήριά μας; Πως μπορούμε να είμαστε τόσο σίγουροι για την αντικειμενικότητά μας; Βάσει ποιας δύναμης και ποιας λογικής μπορούμε να ετικετοποιούμε τους μαθητές μας και πόσο δίκαιη είναι μια τέτοια αντιμετώπιση; Δεν θα ήταν προτιμότερος ένας λεκτικός περιγραφικός χαρακτηρισμός σε μια καρτέλα ίσως που θα διαφοροποιούσε προσπάθεια από επίδοση και θα έκρινε απλά, χωρίς να βαθμολογεί καν, όσο το δυνατό περισσότερες παραμέτρους; Πως αξιολογείται η μελωδικότητα της φωνής ή συμμετοχή σ' ένα ομαδικό παιχνίδι; Ποιο τελικά είναι το μέτρο κρίσης των συναισθημάτων ή του κάθε είδους εκδηλώσεων του ψυχικού κόσμου;

Το σχολείο βαθμολογεί, αλλά δεν διαπαιδαγωγεί. Το σχολείο μιλάει για αγωγή αλλά ευνοεί την απομνημόνευση και τις γνώσεις. Ποιος φταίει που τα παιδιά από το νηπιαγωγείο μέχρι το πανεπιστήμιο αντί να προσανατολιστούν στη μόρφωση και τον εξανθρωπισμό, εξωθούνται στην οικειοποίηση υλικών γνώσεων και τη βαθμοθηρία;

Όσο για τις απελπιστικές ενέργειες των παιδιών, που το εφιαλτικό φάσμα των εξετάσεων, οι καταλυτικές αποτυχίες και η διάψευση των προσδοκιών τους, τα οδηγεί πολλές φορές ακόμα και στην αυτοκτονία, τόσο το σχολείο όσο και οι γονείς και η κοινωνία μετατοπίζουν τις ευθύνες τους και αλληλοκατηγορούνται.

Κατάργηση λοιπόν των εξετάσεων και της βαθμολογίας δε σημαίνει μείωση της πνευματικής κατάρτισης των μαθητών, αλλά αντίθετα συστηματικότερη και ορθότερη παιδαγωγικά μεθόδευση του σχολικού μας έργου, ώστε οι γνώσεις να γίνουν πραγματικό βίωμα των μαθητών και όχι να περάσουν το κατώφλι της λήθης, σαν νεκρές εφιαλτικές μορφές μιας καταπιεσμένης παιδαγωγικά ηλικία.⁵⁹

⁵⁹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Ζήση-Μάτη Ελένη; «Ο αυταρχισμός στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή στο σημερινό σχολείο», τευχ. 82-83 σελ. 151-156

4. Το αντικείμενο της αξιολόγησης του μαθητή και ψυχολογική βία

Για πολλούς η αξιολόγηση και μάλιστα ο τρόπος με τον οποίο γίνεται αυτή από τον εκπαιδευτικό, εκλαμβάνεται πολλές φορές, και μάλιστα από τους μαθητές κατά κύριο λόγο, ένα ως «νόμιμο» μέσο, σύμφωνα με το εκπαιδευτικό σύστημα, για να ασκείται ένα είδος ψυχολογικής βίας από τον εκάστοτε «δυνατό» εκπαιδευτικό προς το «αδύναμο» υποκείμενό του, τον μαθητή, με συνέπεια να παρατηρούνται αποκλίνουσες και παραβατικές συμπεριφορές από την μεριά των μαθητών εξαιτίας της πίεσης που δέχονται και της αδικίας που νοιώθουν.

Για να αντιληφθούμε καλύτερα όμως τον ρόλο της αξιολόγησης στο σχολικό χώρο και πως αυτή αποτελεί, πολλές φορές ένα μέσο ψυχολογικής βίας, πρέπει να εξετάσουμε αρχικά την έννοια της αξιολόγησης.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι η αξιολόγηση είναι ένας από τους σπουδαιότερους σχολικούς θεσμούς που παίζει σοβαρό ρόλο στην όλη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και ιδιαίτερα στη διαδικασία της μάθησης.

Αντικείμενο της αξιολόγησης είναι οι εκπαιδευτικοί στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα προγράμματα και η αντικειμενική πληροφόρηση του μαθητή για την επίδοσή του.

Η αξιολόγηση μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση όταν αποδεσμευτεί από τη βαθμοθηρία, τις άσκοπες συνεχείς εξετάσεις που έχουν σκοπό την επιλογή των μαθητών, καθώς και τη σχέση της με την ταξική προέλευσή τους.

Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της άτυπης καθημερινής αξιολόγησης, δηλαδή της προφορικής αξιολόγησης, ενθαρρύνει τον αδύνατο στην επίδοσή μαθητή, επιβραβεύει αυτόν που προσπαθεί και έχει κάποιες ιδιαίτερες κλίσεις και ικανότητες, που πρέπει να αποτελέσουν κίνητρο για περαιτέρω μάθηση και ανατροφοδοτεί τον εαυτό του και το μαθητή, βλέπει δηλαδή αν επιτεύχθηκαν οι σκοποί που έχει θέσει για να επικεντρώσει στο μέλλον τη διδασκαλία του σ' ορισμένα σημεία που δεν έχουν εμποδωθεί ή να αναζητήσει καινούρια διδακτική μεθοδολογία.

Σκοπός της αξιολόγησης δεν είναι να μετρήσει την ποσότητα των γνώσεων που αποκτήθηκαν, αλλά να αξιολογήσει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται το πρόβλημα και εκτιμά τη «δημιουργηθείσα» κατάσταση για τη λύση του προβλήματος.

Η αξιολόγηση γίνεται πηγή προόδου όταν κάθε εκτίμηση επιστημονική και εμπειρική των αποτελεσμάτων μιας πράξης επιτρέπει την αναπροσαρμογή και τη διόρθωση.

Έτσι η διδασκαλία, οι στόχοι του μαθήματος και η αξιολόγηση γίνονται μεγέθη αλληλοσυμπληρούμενα. Τα σφάλματα των μαθητών στα πλαίσια της διαμορφωτικής αξιολόγησης παίζουν σημαντικότατο ρόλο στη διαδικασία της μάθησης. Σ' αυτή την περίπτωση κάθε πρόβλημα που τίθεται στην τάξη εξυπηρετεί στόχους συνδεδεμένους με τη διδασκαλία και την εκπαίδευση, δίνει δυνατότητες για τη χρήση των κεκτημένων γνώσεων και τη συγκρότηση νέων εννοιών⁶⁰.

⁶⁰ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο του Παπαμιχαήλ Ιωάννη «Η επίλυση των προβλημάτων», τομ. 69, σελ. 28

Συνήθως στην πραγματικότητα οι μαθητές αξιολογούνται με κριτήρια που είναι ή δεδομένα και δεν επηρεάζουν τους μαθητές προς την αλλαγή ή είναι πολύ υποκειμενικά. Αυτά τα κριτήρια επηρεάζουν καθοριστικά τις προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές και στη συνέχεια τις μεταξύ τους σχέσεις. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να έχουν μια συγκεκριμένη εικόνα για τον εαυτό τους, γεγονός που επιδρά σημαντικά στην επίδοσή τους και στην αξιολόγηση του εκπαιδευτικού.

Το παιδί γνωρίζει ότι ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις απαντήσεις του με κάποια κριτήρια και τις οικοδομεί ανάλογα με τις προσδοκίες του δασκάλου του.

Είναι απαραίτητο λοιπόν, για να διαγνωσθεί η πραγματική γνωστική ικανότητα του παιδιού και ο τρόπος της σκέψης του, να εξετασθεί η αλληλεπίδραση του μεγάλου και του μικρού μπροστά σ' ένα πρόβλημα.

Πολλές φορές όμως το σύστημα αλληλεπίδρασης στην τάξη έχει μορφή αγώνα με δύο αντιπάλους, τον εκπαιδευτικό και το μαθητή, όπου οι κινήσεις του καθενός εξαρτώνται από το συναγωνισμό ανάμεσα στους δύο. Αυτός ο συναγωνισμός επηρεάζει ιδιαίτερα τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί ο εκπαιδευτικός που τις περισσότερες φορές καταλήγει σε άσκηση ψυχολογικής βίας του πιο δυνατού στον πιο αδύνατο και στη συγκεκριμένη περίπτωση του δασκάλου «αφεντικού» στην τάξη προς το μαθητή.

Μάλιστα οι ατομικές διαφορές των μαθητών (ηλικία, φύλο, επίδοση, κοινωνική καταγωγή), για ορισμένους εκπαιδευτικούς, δίνουν ξεχωριστή ιδιομορφία στις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον θα λέγαμε ότι η άσκηση της ψυχολογικής βίας καθώς και ο τρόπος που διενεργείται αυτή διαφοροποιείται από τη μια κοινωνική τάξη στην άλλη.

Έτσι παρατηρείται το φαινόμενο (ευτυχώς περιορισμένο σε μεγάλο βαθμό) ορισμένοι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε δημόσια σχολεία να μεταφέρουν πολλές από τις αξιολογήσεις και τις κρίσεις τους στην τάξη, να δουλεύουν με τους λίγους καλούς που μπορούν να επικοινωνήσουν μαζί τους και όχι με το παιδί του αγρότη ή του εργάτη με το φτωχό μορφωτικό κεφάλαιο, επικαλούμενοι συχνά για αποενοχοποίηση τα φυσικά χαρίσματα και τις εκπαιδευτικές ανάγκες και καταστάσεις.

Άλλες φορές πάλι ανάλογα με τις επιθυμίες τους (οι εκπαιδευτικοί), επηρεασμένοι από τα νοητικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά του μαθητή και από τους προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες, κατηγοριοποιούν τους μαθητές και τους συμπεριφέρεται ανάλογα. Οι χαρακτηρισμοί, οι επιδοκμασίες, οι έπαινοι και οι στιγματισμοί που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί αυτοί και αποδίδονται στους μαθητές, αποβλέπουν να παροτρύνουν το μαθητή να ακολουθήσει μια αναμενόμενη συμπεριφορά, που έχει φανταστεί ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, σύμφωνη με τον τύπο του κάθε μαθητή, μην αφήνοντας έτσι τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να αναπτύξουν τις νοητικές τους ικανότητες. Οι ειρωνείες, οι σαρκασμοί, οι ετικέτες και οι διάφοροι χαρακτηρισμοί που απευθύνουν μάλιστα στους μαθητές, μπορούν να δημιουργήσουν σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα στα παιδιά.

Και όλα αυτά θα λέγαμε είναι αποτέλεσμα της δυσλειτουργίας του «αξιολογικού» σχολικού μηχανισμού.

Έτσι η αποτυχία του μαθητή στο σχολείο δεν εξαρτάται τόσο από την αποτυχία του στις εξετάσεις και στα διαγωνίσματα, όσο από τις κατατάξεις σε ομάδες επιτυχίας που κάνει ο δάσκαλος στους μαθητές, από τις παρομοιώσεις και τις ετικέτες που τους απευθύνει (ζώο, τούβλο κ.λ.π.), από τους χαρακτηρισμούς (αδιάφορος, αφιλότιμος, τεμπέλης, βλάκας, ηλίθιος κ.λ.π.) και από τις ειρωνείες (χειρονομίες, μορφασμοί, ειρωνικά βλέμματα και γέλια). Μέσα απ' αυτή την αξιολόγηση είναι φανερό ότι δεν γίνεται καμιά προσπάθεια να ερμηνευθεί η αδιαφορία, η τεμπελιά ή η αποτυχία του μαθητή⁶¹.

Ο στιγματισμός του μαθητή από το δάσκαλο είναι αποτέλεσμα του τρόπου αλληλεπίδρασης τους. Οι βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές ανάγκες συντελούν ώστε ο μαθητής να πραγματοποιεί μια επίδοση και να προβαίνει σε μια πράξη, ο δάσκαλος ερμηνεύει τη συγκεκριμένη στάση ως μη αποδεκτή, με αποτέλεσμα να τον χαρακτηρίζει ως αποκλίνοντα. Ο μαθητής ύστερα από τους χαρακτηρισμούς και τις ετικέτες που του απευθύνονται αποκτά δημόσια ταυτότητα που τη βιώνει στις καθημερινές επικοινωνιακές σχέσεις. Η αποτυχία του μαθητή στο σχολείο μπορεί να του προκαλέσει αισθήματα ντροπής, θλίψης και απογοήτευσης και να τον εμποδίσει να έχει μια θετική στάση για την προσωπική του αξία.⁶²

Οι προφορικές αρνητικές εκτιμήσεις αποτελούν, για πολλούς ειδικούς ερευνητές πάνω στα θέματα αυτά, πράξεις «συναισθηματικής κακοποίησης» επειδή μειώνουν την προσωπικότητα των μαθητών απέναντι στους συμμαθητές τους. Η αντίληψη που έχουν σχηματίζει οι δάσκαλοι για τους μαθητές μετατρέπεται σε αυτοαντίληψη η οποία βιώνεται και επηρεάζει στη συνέχεια την κοινωνική δραστηριότητα τους. Η βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιδιών έχει συσχετισθεί με τη βελτίωση της επίδοσης του στο σχολείο.

Έτσι, σύμφωνα με όσα αναφέραμε πιο πάνω, η αξιολόγηση στα πλαίσια της αρνητικής εκτίμησης και όπως αυτή πολλές φορές γίνεται από τους εκάστοτε «ανίδεους» εκπαιδευτικούς, καταλήγει να είναι ένας θεσμός αντιπαιδαγωγικός, αντιψυχολογικός και κοινωνικά άδικος, μια υποκριτική εφαρμογή της αρχής των ίσων ευκαιριών στη μάθηση, αφού αυτό που πραγματικά γίνεται είναι η περιθωριοποίηση και η άνιση μεταχείριση μιας μερίδας πολιτών που έχουν ίσα δικαιώματα⁶³.

Σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει διαπιστώνεται ότι οι περισσότερες επιπλήξεις απευθύνονται στους μαθητές της τρίτης (γ) κατηγορίας (πολύ αδύνατοι στην επίδοση), που συνήθως βρίσκονται στο περιθώριο της τάξης μεταφορικά και κυριολεκτικά. Η θέση που κάθεται ο μαθητής είναι κυρίως το επίπεδο της γενικής του σχολικής επίδοσης. Οι μαθητές πρώτης κατηγορίας κάθονται συνήθως στα πρώτα θρανία, έχουν περισσότερες επικοινωνίες με το δάσκαλο και δέχονται περισσότερες ερωτήσεις, ενθαρρύνσεις, επαίνους και καθοδηγήσεις ενώ αντίθετα της τρίτης κατηγορίας συνή-

⁶¹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Αβδαλής Αθανασίας: «Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι. Σύγχρονη Εποχή», 1989, σελ. 32-33

⁶² Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Ζήση-Μάτη Ελένη: «Ο ανταρξισμός στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή στο σημερινό σχολείο», τευχ. 82-83 σελ. 151-156

⁶³ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Μπαμπλέκου Ζωής: «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση», 1991, τεύχος 56

θως κάθονται στα τελευταία θρανία, με σκοπό, να αποφύγουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις τυχόν ερωτήσεις και κατά συνέπεια τις επιπλήξεις του δασκάλου.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με διαφορετική κοινωνική προέλευση και επίδοση εκτίθενται σε διαφορετική παιδαγωγική και διδακτική μεταχείριση (άνιση συμμετοχή των μαθητών στο μάθημα). Στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας δεν προκύπτει μια κοινή γραμμή όσον αφορά το είδος της σχέσης που δημιουργείται, το είδος της εργασίας που εκτελείται και το είδος ελέγχου που επιβάλλεται.

Οι ίδιες έρευνες αποκάλυψαν ότι στην Ελληνική πραγματικότητα ο στιγματισμός και η ειρωνεία αποτελούν ακόμη σημαντικό μέρος των προφορικών αξιολογήσεων του δασκάλου και μάλιστα στο ερώτημα «πως αξιολογούνται οι προφορικές λανθασμένες απαντήσεις των μαθητών» με έκπληξη διαπιστώθηκε ότι αν και οι ξυλοδαρμοί και οι κακοποιήσεις, ως μέσο συμμόρφωσης του μαθητή που ίσχυε σε προηγούμενες δεκαετίες, έχουν ξεπεραστεί, εντούτοις ένα νέο μέσο διαπαιδαγώγησης πολύ πιο σκληρό παραμένει και είναι αυτή της ψυχολογικής βίας και της κακοποίησης των μαθητών μέσα από την κατάταξη, την επιλογή, το στιγματισμό και την ειρωνεία.

Οι κατηγορίες της αρνητικής αξιολόγησης που μπορούν να χαρακτηρισθούν ως ψυχολογική βία και που απευθύνονται σε μαθητές με διαφορετική επίδοση και κοινωνική προέλευση, έδωσαν ποσά που είναι στατιστικά σημαντικά. Αποδείχθηκε μάλιστα ότι οι δάσκαλοι σχηματίζουν συνήθως μια στερεότυπη εικόνα για κάθε μαθητή και αυτό φάνηκε καθαρά μέσα από τις συχνές εκφράσεις τους του είδους: «αυτός είναι πολύ καλός μαθητής, οι γονείς του έχουν μεγάλη κοινωνική θέση» ή «αυτός ο μαθητής δεν μαθαίνει γράμματα, προέρχεται από προβληματική οικογένεια».

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι το Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα είναι σε μεγαλύτερο βαθμό προσανατολισμένο στην αρχή της επίδοσης, γεγονός που ωθεί τους δασκάλους να είναι πιο απαιτητικοί και επιρρεπείς σε αρνητικούς χαρακτηρισμούς για τους μαθητές που δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού προγράμματος.⁶⁴

5. Οι σχολικές ανισότητες, μια μορφή βίας στην εκπαίδευση

Από όλα όσα έχουμε προαναφέρει διαπιστώνεται ότι ο εκπαιδευτικός ενεργεί με επιλογή πάνω στο σύνολο των μαθητών του. Κανονίζει ποιος απ' αυτούς μπορεί να προχωρήσει και να καταλάβει υψηλές κοινωνικές θέσεις και ποιος όχι. Συνήθως τα παιδιά της μεσαίας και ανώτερης κοινωνικής τάξης ευνοούνται περισσότερο μέσα από τις αξιολογικές κρίσεις του δασκάλου.

Το παιδί του εργάτη θεωρείται συνήθως μικρότερης αξίας από το παιδί του αστού. Η συνύπαρξη της αστικής και της εργατικής τάξης στο ίδιο σχολείο οδηγεί συχνά τους εκπαιδευτικούς σε συγκρίσεις που είναι δυσμενείς για τα εργατόπαιδα. Οι αξιωματικές προσδοκίες του δασκάλου προσβάλλονται από την αδιαφορία και την αποτυχία των αδύνατων μαθητών γεγονός που τον ανα-

⁶⁴Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Ράπτης Μαρίας: «Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο 1994, τεύχη 82-83, σελ. 131-134

γκάζει να τους αξιολογεί αρνητικά και να τους ταξινομεί σε ανάλογες με την απόδοση και την εξυπνάδα ομάδες και τάξεις. Έτσι η γνώση κατακερματίζεται και μεταβιβάζεται με αυστηρή ιεροτελεστία. Η ευθύνη των δασκάλων είναι μεγάλη και μακροχρόνια, όταν πείθουν τα παιδιά ότι είναι ανίκανα και όταν τα διαχωρίζουν σε καλούς ή κακούς μαθητές με βάση τα κριτήρια προσαρμογής τους στη μέθοδο εργασίας τους ή στο ίδιο το πρόσωπο τους.

Η αξιολόγηση είναι η κυριότερη διαδικασία που βοηθά το έργο της κοινωνικής επιλογής του σχολείου, γιατί εμπνέεται από την άρχουσα τάξη και χρησιμοποιεί τρόπους και μέσα που οδηγούν σ' αυτή την επιλογή. Οι εξετάσεις και οι βαθμοί γίνονται συνήθως αυτοσκοπός και οι διαδικασίες μάθησης παραμελούνται. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητής δεν μαθαίνει, αλλά βρίσκεται σε μια συνεχή αγχώδη και καταπιεστική εξέταση⁶⁵.

Οι μαθητές δεν δημιουργούν τον κόσμο, αλλά τον δέχονται όπως είναι, γιατί το σχολείο παραμένει δογματικό και καλλιεργεί τη λεξιθηρία και τον εγκυκλοπαιδισμό. Ο γιος του αγρότη που δεν «παίρνει τα γράμματα» είναι ήδη πεπεισμένος ότι αυτός φταίει για τη σχολική αποτυχία, αφού οι αξιολογικές αρνητικές κρίσεις του δασκάλου του δημιουργούν αυτή την πεποίθηση και τον βοηθούν να αποκτήσει αυτή την ταυτότητα.

Η έλλειψη της ουσιαστικής διαμορφωτικής αξιολόγησης που έχει ως σκοπό τη διευκόλυνση της μάθησης πλήττει τους κοινωνικά μειονεκτικούς μαθητές και ευνοεί τους κοινωνικά ανώτερους. Μέσα από τη στείρα απομνημόνευση, τις εξετάσεις, τα διαγωνίσματα, τις άτυπες προφορικές αξιολογήσεις καταστρατηγείται ο εκδημοκρατισμός του σχολείου και προωθείται το έργο της επιλογής και των κοινωνικών ανισοτήτων. Η ανελέητη αυτή επιλογή προκαθορίζει την εξέλιξη του μαθητή και τον βιάζει να συμμορφωθεί σ' έναν χώρο, που οι άλλοι έχουν ετοιμάσει και επιλέξει γι' αυτόν.⁶⁶

Για όλα τα παραπάνω ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να σκεφθεί μέχρι ποιο σημείο γίνεται άθελά του αναπαραγωγός των κοινωνικών τάξεων, ευνοώντας τους κοινωνικά προνομιούχους και καταδικάζοντας τους αδύνατους που προέρχονται συνήθως από κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Είναι καιρός να γίνει αντιληπτό ότι το παραμύθι της ευφύιας έχει τελειώσει, η εξυπνάδα καλλιεργείται και η γνώση μπορεί να κατακτηθεί από όλους τους μαθητές αν βρεθούν κάτω από τις κατάλληλες παιδαγωγικές και διδακτικές συνθήκες. Αν ο κοινωνικός κώδικας που μαθαίνει στο σχολείο ο μαθητής είναι να βρίζεται και να καταπιέζεται δεν θα πρέπει να ξαφνιάζεται ο εκάστοτε εκπαιδευτικός από τη μελλοντική του δειλία, ευθυνοφοβία, έλλειψη κριτικού πνεύματος και ανικανότητας να συνεργαστεί.⁶⁷

Όσο οι εκπαιδευτικοί δεν μορφώνουν, αλλά συμμορφώνουν τους μαθητές τους σε πρότυπα που τα επιβάλλει η πολιτεία και η προσωπική τους ιδιοσυγκρασία, η βία απρόσωπα και

⁶⁵ Φράγκος Χρήστος: «Ψυχοπαιδαγωγική», Αθήνα 1984, σελ. 425

⁶⁶ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Ράπτης Μαρίας: «Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο 1994, τεύχη 82-83, σελ. 134-135

⁶⁷ Παπαμιχαήλ Γιάννης: «Αξιολόγηση και εκπαιδευτική σχέση», εκδόσεις Νέα Παιδεία, Αθήνα 1985, σελ. 35-42

καμουφλαρισμένα, αλλά σταθερά θα σκεί το καταλυτικό της έργο που είναι ίσως πιο μεγάλο σε ψυχολοφικό κόστος από εκείνο της ωμής βίας που ασκούσε παλιότερα ο δάσκαλος με τη βέργα, τις τιμωρίες και τις σωματικές ποινές.

6. Σχολική αποτυχία ως αιτία προβληματικής συμπεριφοράς

Αρκετές έρευνες θεωρούν ότι η σχολική αποτυχία είναι μια σημαντική αιτία για προβληματική συμπεριφορά των μαθητών. Σύμφωνα με τα στοιχεία των ερευνών αυτών η σχολική αποτυχία και η χαμηλή σχολική επίδοση οδήγησαν πολλούς μαθητές και οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση τους μαθητές, οι οποίοι για να ισορροπήσουν στρέφονται εναντίον του πλαισίου μέσα στο οποίο συνέβει η αποτυχία αναπτύσσοντας επιθετική συμπεριφορά με ποικίλες μορφές.

Μάλιστα η απογοήτευση ή η χαμηλή αυτή αυτοεκτίμηση οδήγησαν τους μαθητές σε φασαρία των ώρα του μαθήματος, κακή συμπεριφορά, ψέμματα στις εξετάσεις, κάπνισμα, σκασιαρχείο έως και ζημιές στους χώρους του σχολείου, συμπλοκές με συμμαθητές, επιθέσεις εναντίον διδασκόντων, κλοπές, σύσταση συμμορίας, κατοχή όπλου κ.λ.π.

Σύμφωνα πάλι με τις έρευνες αυτές και με τα λεγόμενα των μαθητών που συμμετείχαν το σχολείο αποτυγχάνει να ικανοποιήσει τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και πιο απλά θα λέγαμε «το σχολικό μοντέλο αντί να τους γοητεύει τους απογοητεύει». Η δική τους σχολική πορεία μεταγράφεται σε μια ιστορία αποτυχιών, ματαιώσης στόχων, απόρριψης.

Αποτέλεσμα της αποτυχίας τους η μείωση της αυτοεκτίμησής τους, η διαμόρφωση μιας δυσμενούς αυτοεικόνας.

Η προσπάθεια των νέων να επαναβεβαιώσουν το εγώ τους, να ανεβάσουν την αυτοεκτίμησή τους, η αναζήτηση ενός τρόπου να αντιμετωπίσουν το κοινωνικό στίγμα της αποτυχίας τους οδηγεί πολλές φορές σε εναλλακτικές δραστηριότητες, που ενώ κοινωνικά τιμωρούνται σε αυτούς προσφέρουν έγκριση, αποδοχή, αυτοεπιβεβαίωση. Τι είναι όμως η σχολική αποτυχία; Σύμφωνα με τους ειδικούς ο όρος σχολική αποτυχία υποδηλώνει «τη δυσκολία του μαθητή να ανταποκριθεί στα αναμενόμενα επίπεδα μάθησης και συμπεριφοράς, όπως αυτά ορίζονται για μια ορισμένη ηλικία παιδιών και για μια ορισμένη σχολική τάξη από το εκπαιδευτικό σύστημα». Έχει δε ως αποτέλεσμα την αποτυχία του μαθητή να προαχθεί στην επόμενη τάξη ή και την αποτυχία του σε κάποια μαθήματα με βαθμό κάτω από τη μέση της ετήσιας βαθμολογίας του.

Μαζί με τη σχολική αποτυχία διερευνάται από αρκετούς ερευνητές και η χαμηλή σχολική επίδοση του μαθητή, που συνιστά κίνδυνο σχολικής αποτυχίας. Και η χαμηλή σχολική επίδοση όπως και η σχολική αποτυχία διαμορφώνουν χαμηλή αυτοεκτίμησή ιδιαίτερα όταν αυτή έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους και τις επιδιώξεις του μαθητή.⁶⁸

⁶⁸ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλογηρίδης Σοφίας «Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση-Νεανική παραβατικότητα», τευχ. 82-83

Όταν μιλάμε για αυτοεκτίμηση εννοούμε την εικόνα του εαυτού μας, η εικόνα αυτή που διαμορφώνεται σε σημαντικό βαθμό από την αντίληψη που έχουν οι άλλοι για μας καθώς και από προηγούμενες εμπειρίες, μνήμες, αναμνήσεις κ.λ.π.

Δεδομένου λοιπόν ότι η οικογένεια, οι δάσκαλοι, οι συνομήλικοι είναι βασικοί παράγοντες της διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης του μαθητή και ιδιαίτερα κατά την εφηβική ηλικία όπου τα πρότυπα της οικογένειας αμφισβητούνται έντονα, τα εξωτερικά πρότυπα δάσκαλοι, συμμαθητές, φίλοι αποκτούν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο κατανοούμε απόλυτα πόσο σημαντική είναι η εικόνα αυτή στην απόδοση αλλά και στη συμπεριφορά του μαθητή τόσο μέσα στο σχολικό χώρο όσο και έξω από αυτόν

Στα πλαίσια αυτά η χαμηλή σχολική επίδοση και η σχολική αποτυχία αποτελούν παράγοντα χαμηλής αυτοεκτίμησης αφού τις περισσότερες φορές ο μαθητής, που αποτυγχάνει θεωρείται από τους άλλους (γονείς, δασκάλους κλπ) υπεύθυνος της αποτυχίας του, χαρακτηρίζεται ως τεμπέλης, αδιάφορος, ανεύθυνος κ.λ.π. και αρκετές φορές τιμωρείται.

Η αίσθηση του ότι δεν τα καταφέρνει με τα γράμματα μέσα σε μια τάξη που οι άλλοι τα καταφέρνουν καθώς και η κρίση των δασκάλων και των συμμαθητών για την κακή σχολική του απόδοση οδηγούν το συγκεκριμένο μαθητή σε δυσμενή αυτοεικόνα και χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Η σύγκριση των μαθητών μέσα στην ίδια τάξη με βάση την ικανότητα τους να ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις, είναι αναπόφευκτη. Μάλιστα οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους μαθητές με υψηλή επίδοση.

Η έλλειψη φροντίδας, λύσεων επαγγελματικής αποκατάστασης συχνά οδηγεί το μαθητή που αποτυγχάνει και εγκαταλείπει το σχολείο σε αντικοινωνική συμπεριφορά. Η αποσταθεροποίηση της προσωπικής του ανάπτυξης αποτέλεσμα της πρόωρης διακοπής της φοίτησης του στο σχολείο εξισορροπείται από την ομάδα των συνομηλίκων που προσφέρει αποδοχή και θετική αυτοεικόνα βασισμένη στη συλλογική ταυτότητα του μέλους της ομάδας. Έχει αποδειχτεί ότι οι μαθητές με παραβατική συμπεριφορά συνδέονται με μαθητές με την ίδια συμπεριφορά. Οι συμμαθητές παίζουν πολύ σοβαρό ρόλο στην εμπλοκή σε παραβατικές πράξεις οι οποίοι όχι μόνο υποστηρίζουν τέτοιες δραστηριότητες αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις ασκούν πίεση για την πραγματοποίησή τους.

Ένα άλλο θέμα που θα έπρεπε να εξετάσουμε είναι αν η νεανική παραβατικότητα συνεπεία της σχολικής αποτυχίας ίσως αποτελεί εναλλακτική δραστηριότητα στην προσπάθεια του μαθητή να βελτιώσει την εικόνα του, να ανεβάσει την αυτοεκτίμηση του διαμέσου υποκατάστατων εμπειριών.⁶⁹

Όταν το παιδί αισθάνεται άσχημα, μειονεκτικά από τη σχολική αποτυχία, αρχίζει βαθμιαία, όπως είναι φυσικό, να εκφράζεται με επιθετική συμπεριφορά η οποία γίνεται ολοένα και πιο διαλυτική με το πέρασμα του χρόνου. Και φυσικά προσελκύει την προσοχή των συμμαθητών του και

⁶⁹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλογηρίδης Σοφίας «Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση-Νεανική παραβατικότητα», τευχ. 82-83

των δασκάλων του. Βέβαια ασυνείδητα πέφτει στην παγίδα που το ίδιο έχει στήσει και αποξενώνεται εντελώς από το σχολικό περιβάλλον και τους γύρω του. Και αυτό γιατί η προσοχή των ενηλίκων κάποια στιγμή εξαντλείται, κυρίως στο να ασκήσει έλεγχο στη συμπεριφορά και πολύ λίγο στο να γνωρίσει, να μάθει τη δυσκολία. Έτσι το παιδί μένει πίσω μαθησιακά, πέφτει όλο και περισσότερο σε πιο αρνητική συμπεριφορά, γίνεται ολοένα και μεγαλύτερο «πρόβλημα». Τελικά το παιδί αποβάλλεται ή και εγκαταλείπει το σχολείο και ο δρόμος προς την παραβατικότητα είναι τώρα πια ανοιχτός.

Συμπερασματικά λοιπόν θα μπορούσαμε να πούμε ότι η σχολική αποτυχία είναι αιτία της νεανικής παραβατικότητας και μάλιστα είναι η πλέον τεκμηριωμένη και αποδεκτή από διεθνείς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, ερευνητές, παιδαγωγούς κ.λ.π.

Έτσι το σχολείο αναδεικνύεται σημαντικός παράγοντας για την πρόληψη και αντιμετώπιση του προβλήματος της νεανικής παραβατικότητας.

Οι προτάσεις που διαμορφώνονται για την πρόληψη κυρίως του προβλήματος που είναι και ο στόχος της σύγχρονης εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής είναι πολλές και ποικίλες. Περιλαμβάνουν πρακτικές για διαφορετική οργάνωση των σχολείων δηλαδή μικρότερος αριθμός μαθητών στις αίθουσες διδασκαλίας, προγράμματα εξατομικευσης εκπαίδευσης για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας που θα παίρνουν υπ' όψιν τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή ξεχωριστά, ανάπτυξη θετικών στάσεων από τους εκπαιδευτικούς, επαναθεώρηση των κανόνων τιμωρίας, συμμετοχή των μαθητών στις αποφάσεις διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου, διοργάνωση κοινοτικής ζωής με δημιουργικές δραστηριότητες και ζεστό φιλικό κλίμα που θα ενισχύουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών, επαγγελματικό προσανατολισμό και παροχή ευκαιριών για μετέπειτα επαγγελματική απασχόληση κ.τ.λ.

Αν λοιπόν ο κάθε εκπαιδευτικός εξετάζει τη νεανική παραβατικότητα όχι ως «γεγονός της στιγμής» αλλά ως διαδικασία που έχει αρχίσει νωρίτερα από την τέλεση των «πράξεων βίας», διαδικασία που εμπεριέχει αρνητικές εμπειρίες, απορρίψεις, σχολική αποτυχία, στιγματισμό, διάμρφωση χαμηλής αυτοεκτίμησης κ.λ.π. και κατανοήσει τη φύση του προβλήματος, τότε μάλλον είναι σίγουρο ότι θα προτείνει όλες τις παραπάνω προτεινόμενες αλλαγές με απώτερο σκοπό την ανακούφιση του ψυχικού κόσμου του μαθητή και τη σταδιακή μείωση της παραβατικής συμπεριφοράς του.⁷⁰

7. Εκπαιδευτικό σύστημα και παραβατικές συμπεριφορές

Όπως προαναφέραμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, όλοι γνωρίζουμε ότι στη σημερινή εποχή η κοινωνία μας μαστιάζεται από μια πολύμορφη κρίση, από μια έντονη, θα λέγαμε, διάβρωση των καθιερωμένων αξιών. Η προβολή των προτύπων βίας, του εύκολου κέρδους, του στείρου

⁷⁰Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Καλογρίδης Σοφίας «Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση-Νεανική παραβατικότητα», τευχ. 82-83, σελ. 157-161

ατομικισμού και του άκρατου καταναλωτισμού, καθώς και η εξάτμιση του αυτοσεβασμού και του σεβασμού προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, η προσκόλληση στο υλικό και η περιφρόνηση προς καθετί το πνευματικό, συνιστούν το συνολικό κοινωνικό πλούτο μέσα στο οποίο είναι υποχρεωμένο να συνυπάρχει ο νέος άνθρωπος.

Το σχολείο, που είναι ένα κομμάτι της ίδια της κοινωνίας, οργανικά και οργανωτικά «ταυτόσημα» δεμένο μ' αυτή, καθημερινά διαπιστώνεται ότι «εκτρέφει» και αναπαράγει τα φαινόμενα της βίας, απειθαρχίας, ανυπακοής και παραβατικότητας.

Τα φαινόμενα αυτά συναρτώνται σε μεγάλο ποσοστό με τις γενικότερες κοινωνικές συνθήκες, με την όλη οργάνωση και λειτουργία του σχολικού μηχανισμού, με το σωφρονιστικό και πειθαρχικό σχολικό σύστημα.

Στην εποχή μας, που είναι διάχυτη η επιδίωξη του πολιτικοοικονομικού κατεστημένου για αναπαραγωγή της άρχουσας ιδεολογίας, που οι κοινωνικές αδικίες, οι αντιθέσεις και οι ανισότητες παίρνουν ανησυχητικές διαστάσεις, που η οργάνωση και η λειτουργία της ανθρώπινης κοινωνίας στηρίζεται σε μια σχέση εξουσιαστικότητας, πειθαναγκασμού και εξάρτησης, ο υπερσυγκεντρωτισμός της σχολικής εξουσίας, η αναγνώριση στην κυρίαρχη ομάδα του δικαίωματος επιβολής κυρώσεων, καθώς και η κατάλυση κάθε έννοιας συλλογικότητας γίνεται στο όνομα της «αποδοτικότητας» και της «μεγιστοποίησης» της επίδοσης του σχολείου.

Κατά την άποψη πολλών ερευνητών και ειδικών, το εκπαιδευτικό μας σύστημα με τις παραδοσιακές του αγκυλώσεις κρατά εδώ και δεκαετίες το σχολείο καθηλωμένο και περιχαρακωμένο στους τέσσερις τοίχους, απομονωμένο από τα πραγματικά προβλήματα του παιδιού και τις ανάγκες του.

Κύρια το σημερινό σχολείο μέσα από την έντονη και ανόητη γραφειοκρατία του, διαποτίζεται από μια ιεραρχική διάκριση στην κατανομή κύρους, εξουσίας, δικαιωμάτων και προνομίων στα πρόσωπα που συμ-μετέχουν και παράγει, αλλά και διευρύνει τις ποικίλες ανισότητες και αδικίες για ένα μεγάλο μέρος των αδύναμων κοινωνικοοικονομικά στρωμάτων του λαού μας, ευνοώντας την εκδήλωση αντικοινωνικών φαινομένων στο χώρο του.

Μέχρι σήμερα η ευθύνη για την όποια κακοδαιμονία του εκπαιδευτικού μας συστήματος και την αδυναμία του αυταρχικού και «απαιτητικού» σχολείου να προσφέρει σύγχρονη μόρφωση, αποδιδόταν μόνο στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Αποτέλεσμα, η θεσμοθέτηση ποικίλων μηχανισμών ελέγχου, εξουσίας, εξάρτησης και αστυνόμευσης της σχολικής κοινότητας, που δεν μορφώνει, αλλά «δαμάζει», πολλαπλασιάζοντας συγκρούσεις, αδικίες, διαμαρτυρίες.⁷¹

Η συγκεντρωτική δομή της εκπαίδευσης, η γραφειοκρατική της οργάνωση και διοίκηση, οι αντιπαιδαγωγικοί και αντικειμενικοί θεσμοί (αξιολόγηση εκπαιδευτικών, αξιολόγηση και βαθμολογία μαθητών, αναχρονιστικά αναλυτικά προγράμματα κ.τ.λ.) οδήγησαν στη

⁷¹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρον του Τάσου Παπαχαλαράμπου : «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου», τεύχος84,

δημιουργία ενός νοσηρού κλίματος στο όλο σχολικό περιβάλλον, πλήττοντας την προσωπικότητα των μαθητών στην πιο τρυφερή τους ηλικία.

Όπως προείπαμε το σχολείο ως παιδαγωγικός οργανισμός στοχεύει στην σωστή κοινωνικοποίηση των παιδιών, μεταβιβάζει κανόνες, αξίες και στάσεις, παρέχει ικανότητες και δεξιότητες, διαμορφώνει αντιλήψεις, έχοντας ως βασική αρχή το σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου, την αυτονομία του, το κοινωνικό και οικονομικό περιβάλλον του.

Έτσι, το σχολείο, όταν δεν ακολουθεί σωστά το ρόλο του αυτό και σύμφωνα πάντα με τα λεγόμενα των ειδικών, σκοτώνει κάθε ευαισθησία του παιδιού, μια και κάνει το μαθητή να αισθάνεται χαρά για την αποτυχία του συμμαθητή του και θλίψη για την επιτυχία του. Αντί δηλαδή να προάγει τη συνεργασία, προάγει την αντιπαλότητα. Με τον τρόπο αυτό η ομαδικότητα και η συλλογική εργασία παραχωρούν τη θέση τους στον ατομισμό, ο οποίος οδηγεί του μαθητές στην εσωτερική διαίρεση.

Όταν η παιδεία βρίσκεται μακριά από τον Άνθρωπο, την ουσιαστική του μόρφωση και την εσωτερική του καλλιέργεια, δημιουργεί ρωγμές στις ευαίσθητες παιδικές ψυχές και έτσι αδυνατεί να φέρει στην κοινωνία άτομα υγιή με συναίσθηση του καθήκοντος και όρεξη για δημιουργική εργασία. Το παιδί δεν γίνεται αυτό που είναι «φύσει» να γίνει, αλλά αυτό που του επιβάλλει το σύστημα να γίνει. Με άλλα λόγια αλλοτριώνεται μέσα σε μια διαδικασία αγωγής, που ισοπεδώνει τα ενδιαφέροντά του, καθώς δεν επιτρέπει την έκφραση της ελεύθερης δημιουργίας.

Είναι αυτονόητο ότι μέσα σ' ένα αυταρχικό σχολείο, όπου η μάθηση ταυτίζεται με την τιμωρία, η ενθάρρυνση αποκαθίσταται από την επιτίμηση, η αυτοπεποίθηση και η αυτοεκτίμηση από τη φοβία και το άγχος, το παιδί βρίσκεται σε κίνδυνο. Ένας κίνδυνος, που δεν περιορίζεται στο χώρο της μάθησης και της σχολικής επίδοσης, αλλά επεκτείνεται στην ψυχική του υγεία. Τα προβλήματα της συμπεριφοράς και οι διαταραχές του χαρακτήρα του είναι ήδη μέσα στη ζωή του και ενδεχόμενα να το σημαδέψουν «δια βίου».

Ένα τέτοιο παιδί, που έρχεται στο σχολείο, έχοντας αρκετά βιώματα αντικοινωνικής συμπεριφοράς από την οικογένεια, τη γειτονιά, την τηλεόραση και την κοινωνία είναι σίγουρο ότι με μια δομή σχολικής διαδικασίας που κυρίαρχο παιδαγωγό έχει το φόβο, την τιμωρία και δεσποτεία του δασκάλου, θα συναντήσει μια περιρρέουσα ατμόσφαιρα που ευνοεί τη διάχυση και τη διάδοση της βίας.

Μπορεί η σωματική βία από την πλευρά του εκπαιδευτικού να είναι σήμερα μεμονωμένο φαινόμενο, εντούτοις υπάρχουν πιο «εκλεπτυσμένες» μορφές βίας, όπως η συμβολική, η ψυχολογική, η λεκτική καθώς και οι διάφορες τιμωρίες που λειτουργούν ως μέσο επιβολής προτύπων συμπεριφοράς, ως έκφραση παιδαγωγικής εξουσίας, ως παράγοντας συμμόρφωσης και υποταγής των μαθητών, αλλά και διαμόρφωσης του δικτύου επικοινωνίας.⁷²

⁷² Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρου του Τάσου Παπαχαλαράμπου : «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου», τεύχος84,

Παράλληλα βλέπουμε να οξύνονται μέσα στο σχολικό χώρο τα προβλήματα απειθαρχίας και μη ομαλής συμβίβσης και λειτουργίας, που σηματοδοτούν την εκδήλωση ποικίλων μορφών βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών.

Τα σημερινά παιδιά δεν δέχονται το δάσκαλο που τους επιβάλλει τις ιδέες του με σκληρή φωνή και θεωρεί δεδομένη την αποκλειστική του ευθύνη να παίρνει όλες τις αποφάσεις και να θεσπίζει κανονισμούς που σκοπό έχουν την υποταγή της τάξης.

Μερικά παιδιά εκδικούνται με την κοροϊδία, το πείσμα, το ξέσπασμα θυμού, την ανυπακοή, την αντιδικία, τη λεκτική επίθεση και την άρνηση να μάθουν. Καθώς ένα παιδί εκδηλώνει τις παραπάνω μορφές συμπεριφοράς μεταβάλλεται σε ταραξία, ασυνθηκολόγητο αμφισβητία του σχολικού και κοινωνικού κατεστημένου.

Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι σωματικές τιμωρίες και άλλες μορφές εξαναγκασμού είναι οι λιγότερο αποτελεσματικές μορφές αρνητικής παρέμβασης, όταν μάλιστα χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για να διαμορφώσουν το χαρακτήρα των παιδιών

Η βία είναι ένα είδος εκβιασμού, η χρήση της δύναμης για καταναγκασμό, είναι μια προχωρημένη εκδήλωση της επιθετικότητας, παράλογη, αλλά και επικίνδυνη. Πολλές φορές ξεκινάει από το φόβο που δοκιμάζουμε από την παρουσία των άλλων. Συνήθως βίαιοι είναι όσοι αισθάνονται ανασφαλείς. Η φυσιολογική αντίδραση σε κάθε τιμωρία είναι ο θυμός, αλλά και η επιθετικότητα, παρότι η εκδήλωση της μπορεί να αναστέλλεται για διάφορους λόγους. Έτσι θα λέγαμε ότι εδώ ισχύει η ρήση «θερίζεις αυτό που σπέρνεις» και ότι « Η βία προκαλεί τη βία».

Φυσικά, όλοι μας συμφωνούμε ότι μια τέτοια βία δεν έχει θέση στο σχολείο, το ανοικτό στην κοινωνία και τη ζωή, που θα λειτουργεί ως χώρος χαράς και δημιουργίας, ενθάρρυνσης και κατανόησης, αλληλεγγύης και συνεργασίας, που θα σέβεται την παιδαγωγική και μορφωτική ελευθερία και αυτονομία, σ' ένα σχολείο της ολοκληρωμένης δημοκρατίας και του πραγματικού ανθρωπισμού.

Ένα τέτοιο όμως σχολείο, στόχος και όραμα πολλών δεκαετιών, δεν έχει γίνει πραγματικότητα. Χρέος όλων και ιδιαίτερα των εκπαιδευτικών και των φορέων που συνδέονται με αυτό να αγωνιστούν για το νέο αυτό σχολείο, για μια πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα απαλλάξει την εκπαίδευση από τις στρεβλώσεις του παρελθόντος, την αγωγή από τη μαστίγα του «ετσιθελισμού» που θα οδηγήσει τους νέους με τ' «ανθισμένα» όνειρα τους να βρουν το σωστό προσανατολισμό τους.

Οπωσδήποτε, ένα δημοκρατικό σχολείο στην όλη δομή, οργάνωση και λειτουργία του δεν επιτρέπει να εκδηλωθούν νοοτροπίες και σχέσεις εξουσίας και βίας. Το νέο σχολείο –πραγματικό εργαστήρι της Δημοκρατίας- αποτελεί μια σημαντική μορφωτική κοινότητα, αφού όλα τα μέλη της αναζητούν την αλήθεια, την Ωραιότητα, τη Δικαιοσύνη και τη Ζωή. Κύριο στόχο έχει τη διάπλαση υπεύθυνων, ελεύθερων και δημοκρατικών πολιτών και όχι υπάκουων υπηκόων κάθε μορφής κράτους, που δεν έχουν δικαιώματα, αλλά μόνο καθήκοντα και υποχρεώσεις.⁷³

⁷³ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρον του Τάσου Παπαχαράλαμπου : «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου», τεύχος84

Όταν μια σχολική τάξη λειτουργεί ως δημοκρατική ομάδα, όταν ο μαθητής εκφράζει ελεύθερα τις σκέψεις, τις ιδέες και τις εμπειρίες του, όταν ο ίδιος νιώθει ασφαλής, χωρίς να διατρέχει κανένα κίνδυνο άμεσης ή έμμεσης απειλής, σαρκασμού, εμπαιγμού, καταπίεσης και τιμωρίας, ακόμη, τότε είναι σίγουρο ότι δημιουργούνται στο σχολικό χώρο όλες εκείνες οι προϋποθέσεις που θα αποτρέψουν αντικειμενικές στάσεις και αντιδράσεις.

Στο σχολείο του σήμερα, οι νέοι είναι ανάγκη, μέσα από την όλη εκπαιδευτική διαδικασία, να γίνονται τίμιοι, ειλικρινείς, ανιδιοτελείς, αλλά παράλληλα να απορρίπτουν το αίσθημα του εγωκεντρισμού, περνώντας από το «εγώ» στο «εμείς». Η σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού περνά μέσα από το Σχολείο που το βοηθά να αναπτύξει τη δημιουργική και κριτική σκέψη του, να εμπνέεται από την ανάγκη για τη ζωή, τη φύση και το περιβάλλον.

Μόνο το Σύγχρονο Σχολείο μπορεί να στηρίζει την πίστη των νέων σε πρόσωπα, αξίες και ιδανικά και να βοηθήσει τους μαθητές να προάγουν και να διαφυλάσσουν τον πολιτισμό, να προβάλλουν τα στοιχεία της πολιτιστικής και εθνικής μας ταυτότητας και της λαϊκής μας παράδοσης, να αναπτύσσουν πνεύμα συνεργασίας και φιλίας με όλους τους λαούς της γης, προσβλέποντας σ' έναν κόσμο καλύτερο, δίκαιο και ειρηνικό. Όταν τα παιδιά συνηθίσουν να εργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά και ομαδικά στην όλη δραστηριότητα της σχολικής κοινότητας, τότε δημιουργούν τις προϋποθέσεις ενός ομαλού εκκοινωνισμού, εξασφαλίζουν δηλ. μια ομαλή διαδικασία υπευθυνότητας και συνειδητοποίησης της κοινωνικής τους αποστολής.

Φυσικά, είναι αδύνατο να προκύψουν προβλήματα επικοινωνίας ανάμεσα στο δάσκαλο και τους μαθητές, όταν η αγωγή στηρίζεται στον αμοιβαίο σεβασμό, την αυτοπειθαρχία, τον αυτοέλεγχο και την προδιάθεση για μια «δια βίου» Παιδεία, που οδηγεί στον τελικό σκοπό, δηλ. στην ανάγκη της κριτικής συνείδησης και στη διαμόρφωση του πολίτη σε κοσμοπολίτη.

Στο νέο Σχολείο, δεν έχει θέση ο ανταγωνισμός, κυρίαρχο στοιχείο της αυταρχικής και καταναλωτικής κοινωνίας μας, που έχει αποδειχτεί ο κρυφός εχθρός κάθε συνανθρώπου μας. Το μόνο που κατορθώνει να κάνει είναι να διχάσει μια τάξη σε δύο στρατόπεδα. Το μικρότερο αποτελείται από τα παιδιά που διδάσκονται να νιώθουν ανώτερα και να αδιαφορούν παγερά για την πλατιά μάζα των παιδιών που νιώθουν κατώτερα.

Στην περίπτωση αυτή κανένα παιδί δεν σέβεται το άλλο μήτε για την αναντίρρητη πραγματικότητα της προσωπικής τους αξίας μήτε για τη θεμελιακή σπουδαιότητα της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Η βιοθεωρία τους είναι: «Αν δεν μπορείς να είσαι μαζί τους, πήγαινε εναντίον τους».

Εξίσου, επίσης, αρνητικά είναι και τα αποτελέσματα των τιμωριών μέσα στο σχολικό χώρο. Όταν ο δάσκαλος τιμωρεί, η αντίδραση του παιδιού είναι: «Αν έχει το δικαίωμα να με τιμωρεί, τότε έχω και εγώ το δικαίωμα να τον τιμωρώ». Τούτο αποτελεί μια σοβαρή αιτία για το ότι οι σχολικές τάξεις βρίθουν από πράξεις αντεκδίκησης.⁷⁴

⁷⁴ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο του Τάσου Παπαχαλαράμπου : «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου», τεύχος84

Βέβαια δεν θα υποστηρίζαμε ποτέ ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να ασπασθεί μια ανεκτική συμπεριφορά, ότι το παιδί πρέπει ανεξέλεγκτα να κάνει ό,τι θέλει. Κάτι τέτοιο, χάος μόνο θα δημιουργούσε και αναρχία.⁷⁵

Εκείνο που κατά την κρίση μας θα ήταν σωστό, είναι ο εκπαιδευτικός να πείθει το παιδί με τέτοιο λογικό τρόπο, ώστε μόνο του να καταλάβει την ανάγκη να υποταχθεί στους κανόνες της σχολικής ζωής, του παιχνιδιού και της όποιας συμβίωσης.

Στη θέση της τιμωρίας θα πρέπει να προτιμηθούν δημοκρατικές μέθοδοι που βασίζονται στην αναγνώριση της αμοιβαίας ισότητας, στον αμοιβαίο σεβασμό και στην πειθαρχία μέσα στην τάξη.

Το σχολείο οφείλει να αντιμετωπίσει τις αρνητικές τάσεις που παρατηρούνται στην όλη συμπεριφορά των μαθητών, όπως: τη δυσαρέσκεια, το άγχος, τη φυγή, την απόρριψη, την ανασφάλεια, το φόβο και την αβεβαιότητα, αλλά και να εκριζώνει τις διάφορες ρατσιστικές αντιλήψεις, που η κοινωνία τείνει να καλλιεργήσει και να ενσταλάξει στην ψυχή των μαθητών.

Σ' αυτό θα βοηθήσουν μια διαπολιτισμένη Παιδεία, αλλά και τα ειδικά προγράμματα ένταξης των «διαφορετικών» ως προς την εθνικότητα, το χρώμα, τη γλώσσα και τη θρησκεία παιδιών που φοιτούν σήμερα σε μεγάλο βαθμό στα σχολεία μας (τσιγγανόπουλα, βορειοηπειροτόπουλα, παιδιά ελληνοπόντιων). Είναι ανάγκη να ληφθούν όλα τα αναγκαία μέτρα, ώστε οι επιφανειακές ρατσιστικές αντιλήψεις των σημερινών παιδιών να μην γίνουν η ιδεολογία των πολιτών του αύριο. Επίσης, επιβάλλεται να εκλείψουν οι μορφωτικές και κοινωνικές ανισότητες, που βιώνει σήμερα το σύνολο του νέο-προσφυγικού πληθυσμού και έτσι να αποφευχθούν ποικίλα αρνητικά συναισθήματα, αλλά και δυσμενείς επιπτώσεις στην όλη ψυχοπνευματική ανάπτυξη των παιδιών που ήρθαν να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό και κοινωνικοοικονομικό μας σύστημα.

Ένα άλλο συστατικό στοιχείο του νέου σχολείου είναι ο ελεύθερος και δημιουργικός διάλογος ανάμεσα σ' όλους τους παράγοντες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Είναι αλήθεια, ότι μέσα στη δημοκρατική τάξη κυριαρχεί ο διάλογος. Όποιος διαφωνεί, έχει το δικαίωμα να μιλήσει. Ο διάλογος δεν χρησιμοποιείται ως όπλο φιλονικίας, αλλά ως μέθοδος, δρόμος για να βρεθεί το σωστό, η αλήθεια και να λυθούν οι απορίες.

Ο μαθητής δεν είναι, δεν πρέπει να είναι δέκτης έτοιμων γνώσεων, αλλά ο μικρός ερευνητής. Μέσα σ' ένα Σχολείο αμφισβήτησης, αλλά και θέσεων, παρατηρεί, ερευνά, ανακαλύπτει, αυτενεργεί.

Είναι αλήθεια, ότι, όταν σταματάει η βία, αρχίζει και αναπτύσσεται ο Λόγος και ο Διάλογος. Επίσης, όταν το παιδί ενθαρρύνεται τότε αναπτύσσεται η αυτοπεποίθησή του. Η ενθάρρυνση τονώνει την προσπάθειά του παιδιού και προσελκύει την προσοχή του στην επιδεξιότητα να προχωρήσει στην κοινωνία των ανθρώπων κι ακόμη να συνειδητοποιήσει τις έμφυτες δυνατότητες του και την ικανότητά του να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της ζωής. Απεναντίας, η αποθάρρυνση

⁷⁵ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρον του Τάσου Παπαχαλαράπου : «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου», τεύχος84

πνίγει την έκσταση της μάθησης, θίγει την αυτοεκτίμηση του παιδιού, μειώνει τον αυτοσεβασμό του, το καθιστά ευάλωτο, δειλό, νευρωτικό, φοβισμένο και του απομυζά την αντοχή και το θάρρος του οδηγώντας το στην κοινωνικά απαράδεκτη πλευρά της ζωής και στη σφαλερή γνώμη ότι δεν έχει θέση στην ομάδα.

Πέρα από τα παραπάνω, στη δημιουργία μιας «παιδαγωγούσας» και αντιαυταρχικής ατμόσφαιρας μέσα στο σχολείο και κατά συνέπεια στον περιορισμό ή και στον εξοβελισμό ακόμη των αντικοινωνικών φαινομένων της βίας, της αντιβίας, των τιμωριών, της απειθαρχίας κ.ά., που παρατηρούνται σήμερα στο σχολικό χώρο, θα βοηθούσε:

- Η ομαλή σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και με ειδικές ανάγκες.
- Η εισαγωγή της τέχνης και τον πολιτισμού στα σχολεία.
- Η καθιέρωση της ψυχιατρικής υγιεινής και της αγωγής υγείας στο σχολείο μαζί με τη συνεργασία ψυχολόγων και κοινωνιολόγων.
- Η δημιουργική αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου των μαθητών μέσα από πολιτιστικές, ψυχαγωγικές και αθλητικές εκδηλώσεις.
- Η συνεχής και αρμονική συνεργασία σχολείου και οικογένειας.
- Η συμμετοχή όλων των παραγόντων της σχολικής κοινότητας στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Η δημοκρατική διοίκηση του Σχολείου.
- Η αντιμετώπιση όλων εκείνων των αιτίων που οδηγούν στο απαράδεκτο φαινόμενο της διαρροής σημαντικού μέρους του μαθητικού δυναμικού από την Υποχρεωτική εκπαίδευση.
- Η ύπαρξη καλαίσθητου και λειτουργικοί(οί) διδακτηρίου, σε συνδυασμό με την εξάλειψη της διπλής βάρδιας, αλλά και της συστέγασης σχολείων, που ανήκουν πολλές φορές και σε διαφορετική βαθμίδα.
- Η απόρριψη επιλεκτικών διαδικασιών (π.χ. το αντιπαιδαγωγικό σύστημα αξιολόγησης-βαθμολόγησης των μαθητών κ.ά.), που διαχωρίζουν τους μαθητές σε καλούς και κακούς, καλλιεργούν τον ανταγωνισμό και οδηγούν στο περιθώριο τη μεγάλη πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού.

Ο ρόλος φυσικά του δασκάλου μέσα στο νέο σχολείο είναι πολύ σημαντικός για την εξασφάλιση της δημοκρατικής και παιδαγωγικής λειτουργίας του, για τη βελτίωση της όλης μορφωτικής διαδικασίας, αλλά και για την ουσιαστική αντιμετώπιση των αντικοινωνικών φαινομένων που παρατηρούνται στο σχολικό χώρο.

Ένας ρόλος καθαρά παιδαγωγικός, βοηθητικός, συμβουλευτικός, καθοδηγητικός, συνεργατικός, αντιαυταρχικός και κοινωνικός.⁷⁶

⁷⁶ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρου του Τάσου Παπαχαλαράμπου : «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου», τεύχος84

Ακόμη, ρόλος συμμετοχικός, δημιουργικός και καινοτόμος, τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και στην οργάνωση της σχολικής ζωής και στις σχέσεις με τον κοινωνικό περίγυρο. Ο Δάσκαλος του νέου, πραγματικά δημοκρατικού, δημιουργικού και γνήσια ανθρώπινου σχολείου προτείνει ιδέες, προτρέπει, ενθαρρύνει, προκαλεί την ομαδική συζήτηση και συμμετοχή στη λήψη των αποφάσεων, δείχνει εμπιστοσύνη στη δημιουργικότητα των μαθητών δεν «παραδίδει» το μάθημα, αλλά «διδάσκει».

Επιβάλλεται, με την πρόσκληση, την επιρροή, την παρόθηση. Διακρίνεται για το πνεύμα δικαιοσύνης και αμεροληψίας και μοιράζεται συλλογικά την ευθύνη.

Συγχρόνως, είναι ενθουσιώδης, γενναϊόψυχος, αλλά και αποφασιστικός. Είναι ένας πραγματικά δημοκρατικός ηγέτης. Αυτός, που αποτελεί παράγοντα κοινωνικού μετασχηματισμού και όχι απλώς αναπαραγωγός του κατεστημένου.

Είναι αλήθεια, ότι για να ανταποκριθεί στο πολυσήμαντο και πολυδιάστατο ρόλο του και ιδιαίτερα στην αναγκαιότητα δημιουργίας μιας δημοκρατικής και παιδαγωγικής ατμόσφαιρας στο σχολικό χώρο, που θα αποτελέσει τροχοπέδη στην εκδήλωση κάθε μορφής βίας και αντικοινωνικής συμπεριφοράς, ο Δάσκαλος χρειάζεται να ανανεώνεται και να εξοπλίζεται συνεχώς με τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας, μέσα από μια αναβαθμισμένη, σύγχρονη και επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση.

Χρειάζεται ενίσχυση, μια πολύπλευρη αναβάθμιση, με στόχο να βελτιωθεί η θέση του, το έργο του και ο ρόλος του. Γι' αυτό και ζητά, σήμερα, σεβασμό στο κύρος της εργασίας του και στην αξιοπρέπεια της προσωπικότητας του.

Γι' αυτό διεκδικεί μια Παιδεία που θα κάνει το μαθητή Άνθρωπο, μια δημόσια δωρεάν εκπαίδευση στην υπηρεσία όλων των παιδιών του λαού μας, ένα εκπαιδευτικό σύστημα απαλλαγμένο από τις προλήψεις και προκαταλήψεις του παρελθόντος, ικανό να εξαλείψει ή και να περιορίσει την εκδήλωση της κάθε μορφής βίας τόσο στο σχολικό χώρο όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, προσφέροντας στην κοινωνία ανθρώπους με ολοκληρωμένη προσωπικότητα.

Για να γίνουν όλα αυτά χρειάζεται κοινή προσπάθεια, κοινός αγώνας. Πολιτεία, εκπαιδευτικοί, γονείς, πνευματικοί άνθρωποι, Κόμματα, Μ.Μ.Ε. και κοινωνικοί φορείς είναι ανάγκη να συμπορευτούν.

Η ενεργή συμμετοχή όλων είναι η «εκ των ων ουκ άνευ» προϋπόθεση για την επίτευξη του κοινού στόχου.⁷⁷

⁷⁷ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρου του Τάσου Παπαχαράλαμπου : «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου», τεύχος84, σελ.88-92

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

**ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ
ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΒΙΑΣ**

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 5^ο

ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΒΙΑΣ

1. Εισαγωγικά στοιχεία

Σήμερα πολλοί εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι είναι ικανοί να αντιμετωπίσουν καταστάσεις βίας και μάλιστα πολλές φορές υποστηρίζουν ότι οι καταστάσεις αυτές δεν αφορούν πραγματικά το σχολείο τους ή τις τάξεις τους. Υποστηρίζουν επίσης ότι η κατάρτιση δεν τους φαίνεται ότι είναι αποτελεσματικό μέσο για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν και ότι είναι προτιμότερο να ζητήσουν μετάθεση σε άλλο σχολείο, παρά να μάθουν να διαχειρίζονται τις συγκρούσεις.

Από τις φράσεις τους αυτές φαίνεται καθαρά ότι έχουμε να κάνουμε με άτομα ανώριμα για το λειτουργήμα του δασκάλου. Άτομα που όντως δεν είναι ικανά να αντιμετωπίσουν προβλήματα που ενδεχομένως θα προκύψουν στο σχολικό χώρο που εργάζονται. Άτομα που για αυτούς είναι εξαιρετικά επώδυνο, εξαιρετικά ενοχοποιητικό για να αποφασίσουν να προσεγγίσουν το σοβαρό αυτό θέμα σε βάθος.

Είναι άτομα «βολεμένα» στις θέσεις τους, που επιδιώκουν μόνο μια θέση στο Δημόσιο, μια επαγγελματική καταξίωση – αν τη θεωρούν έτσι – και δεν νοιάζονται για το μέλλον των νέων παιδιών, για τα προβλήματα που τους δημιουργούν ή ακόμα καλύτερα ότι αύριο στη θέση των μαθητών τους θα είναι τα ίδια τους τα παιδιά που θα αντιμετωπίσουν και αυτά τα ίδια ακριβώς προβλήματα με άλλους ανεύθυνους δασκάλους.

Βέβαια υπάρχουν και αυτοί οι οποίοι υπεύθυνα ασκούν το λειτουργήμα του δασκάλου, που έτσι πρέπει να είναι. Για όλους αυτούς προστεύει η προσωπικότητα του μαθητή, η ατομικότητά του και τα δικαιώματά του.

Για όλους αυτούς λοιπόν η κατάρτιση για την πρόληψη καταστάσεων βίας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή και ομαλή λειτουργία του σχολείου.

Το κυρίαρχο ερώτημα λοιπόν είναι «Τι θέλουμε να προλάβουμε».

Η πρόληψη καταστάσεων βίας θέτει εξ αρχής το πρόβλημα προσδιορισμού του τι θέλουμε να προλάβουμε, ανάλογα με το αν εκτιμούμε ότι οι παράγοντες που οδηγούν σε τέτοιες καταστάσεις τοποθετούνται εντός ή εκτός σχολείου.

Έτσι λοιπόν εξετάζουμε αρχικά την εξωγενή βία και στη συνέχεια την ενδογενή βία, η οποία δεν είναι ακόμα επίσημα αποδεκτή μέσα στο σχολείο και στη συνέχεια προτείνουμε τρόπους πρόληψης αυτών σε επίπεδο τάξης και σε επίπεδο σχολείου.⁷⁸

2. Η εξωγενής βία

Ο σχολικός χώρος κατακλύζεται από στοιχεία εξωτερικά: είτε άμεσα, από την εισχώρηση παλιών μαθητών, που σε αρκετές περιπτώσεις είχαν αποβληθεί από το σχολείο λόγω κακής συμπεριφοράς ή κακής επίδοσης, είτε έμμεσα, από τη βία που μεταφέρουν οι μαθητές. Αυτή η εισαγόμενη βία εκφράζεται κυρίως με σωματικές επιθέσεις κατά των συμμαθητών, αλλά και κατά του προσωπικού. Οποιαδήποτε σύγκρουση αποτελεί αφορμή για συμπλοκή: δεν συζητάμε, μόνο χτυπάμε. Η βία λειτουργεί ως γλώσσα σε εκείνα τα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα όπου η προφορική έκφραση των συγκινήσεων δεν είναι δυνατή. Αποτελεί, κατά γράμμα, «απο-συμπίεση» των συναισθημάτων. Πολύ συχνά, δεν βρίσκουμε λέξεις για να εκφράσουμε αυτό που νιώθουμε, να συγκεκριμενοποιήσουμε τη σκέψη μας, να διαμαρτυρηθούμε, να δηλώσουμε την άποψή μας και να επιβληθούμε για να υπάρξουμε. Βυθιζόμαστε μέσα στις πράξεις, μέσα στο άμεσο. Επιδεικνύω τη δύναμη μου σημαίνει ξέρω να κάνω τους άλλους να με σέβονται, είμαι σεβαστός. Η βία μετατρέπεται σε αξία για την προσωπική ταυτότητα.

Περισσότεροι από το 80% των μαθητών ενός Τεχνικού Λυκείου, όταν ρωτήθηκαν σχετικά με τη βία, απάντησαν ότι αποτελεί το καλύτερο μέσο για να αποκτήσουμε αυτό που επιθυμούμε. Οι μισοί από τους μαθητές δήλωσαν ότι δεν μετανιώνουν καθόλου που χρησιμοποιούν βία, κάτι το οποίο θεωρούν εξάλλου προτέρημα, καθότι συνώνυμο της δύναμης. Για τα τρία τέταρτα των μαθητών, η προσβολή, η ύβρις που θίγει κάποιον συμμαθητή ή καθηγητή, δεν αποτελούν μορφές βίας. Το πολύ-πολύ θεωρούν ότι μπορεί να αποτελέσουν αιτία για πρόκληση βίας, εξυπακούεται σωματικής βίας.

Αυτή η εικόνα, που κερδίζεται με τη δύναμη της γροθιάς, προσδίδει στους εφήβους κύρος και ενισχύεται από τις συμπεριφορές που συναντούν στον περίγυρο τους, στην οικογένεια, στη γειτονιά, καθώς επίσης και στις ταινίες που επιλέγουν στον κινηματογράφο και στην τηλεόραση.

Πολλοί ειδικοί υποστηρίζουν ότι η συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων, σε ό,τι αφορά τη βία, δεν αντικατοπτρίζει παρά το πρότυπο που επιδεικνύουν οι ενήλικοι. Αν οι ενήλικοι δεν επιθυμούσαν να βλέπουν βίαιες εικόνες, τότε αυτές δεν θα προσφέρονταν από τα Μ.Μ.Ε. με τό-

⁷⁸ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ...», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

σο μεγάλη επιμονή και ποικιλία, και έτσι, τα παιδιά και οι έφηβοι θα είχαν πολύ λιγότερες ευκαιρίες να τις δουν και να επηρεαστούν από αυτές.

Ο νταής (ο αρχηγός της συμμορίας) της τάξης υπήρξε πάντοτε ένα πρόσωπο με κύρος. Σε ορισμένα σχολεία, μάλιστα, ο συναγωνισμός είναι μεγάλος για την κατάκτηση αυτού του ρόλου.

Για μερικούς, η βία είναι κάτι περισσότερο από αυθόρμητη, στιγμιαία και μεμονωμένη αντίδραση. Αποτελεί επεξεργασμένη απάντηση σε μια κατάσταση που έχει γίνει συνολικά αφόρητη. Είναι συνιστώσα του μίσους. Μάλιστα πολλοί ειδικοί συσχετίζουν την επιθετικότητα ως μια μορφή ερωτικοποιημένης βίας, δηλαδή για την ικανοποίηση του αντλεί το βίαιο άτομο από την καταστροφή και ιδιαίτερα από την καταστροφή αυτού του αντικειμένου που επιθυμεί, είτε αυτό είναι ένα εμπορικό κέντρο, είτε είναι ένας χώρος αναψυχής, είτε είναι το σχολείο όπου τελικά θα ήθελε να πετύχαινε.

Η βία που εισάγεται στο σχολείο είναι επίσης η βία την οποία αισθάνονται και υφίστανται οι μαθητές. Βία και κάθε μορφής κακοποίηση στον οικογενειακό χώρο, που θα οδηγήσουν μερικούς σε εντυπωσιακές επιθετικές αντιδράσεις, δυσανάλογες προς τις παρατηρήσεις ενός συμμαθητή ή ενός δασκάλου. Βία που μετατίθεται, χωρίς εμφανή λόγο, εναντίον ζώων και πιο αδύναμων ανθρώπων. Βία που τα θύματα την υφίστανται εν πλήρη σιωπή: απόσπαση χρημάτων με τη βία στο δρόμο για το σχολείο και που οδηγεί μερικούς μαθητές, από τη μια μέρα στην άλλη, χωρίς να δίνουν εξηγήσεις, να πάνσουν να πηγαίνουν σε ορισμένα μαθήματα, να αρνούνται να πάνε σχολείο και μερικές φορές να κλέβουν ή να αυτοκτονούν.

Βία που εισάγεται στο σχολείο, όπως η λεκτική και σωματική επιθετικότητα των γονιών και των «μεγάλων αδελφών» εναντίον διδασκόντων και διευθυντών. Αυτή η αλληλέγγυα με τον τιμωρημένο μαθητή βία εκφράζει, ακριβώς, το χάσμα που έχει δημιουργηθεί μεταξύ του σχολείου και ενός μέρους της κοινωνίας. Αυτές οι εκδηλώσεις εκφράζουν, ακόμη, την απογοήτευση και τη μνησικακία απέναντι σε έναν θεσμό που αρκετοί πίστεψαν ότι θα πρόσφερε στο παιδί τους καλύτερες κοινωνικές συνθήκες από τις δικές τους και, κυρίως, τη δυνατότητα ανεύρεσης μιας δουλειάς. Για πολλούς προστίθεται, επίσης, η κακή ανάμνηση μιας δύσκολης σχολικής ζωής και το γενικό αίσθημα ότι «το σχολείο δεν είναι για μας». Ένα αίσθημα κοινωνικής απόρριψης παρελθοντικό, παροντικό και μελλοντικό, μέσω του σημερινού μαθητή.

Πολλοί από τους εργαζόμενους στο σχολείο θεωρούν ότι ορισμένες γειτονιές και οι κάτοικοι τους ανήκουν σε έναν κόσμο εντελώς εξωτικό. Συμβαίνει, συχνά, κανένας από τους διδασκόντες να μην κατοικεί στη γειτονιά, κανείς τους να μη γνωρίζει τα τοπικά ήθη και έθιμα, ούτε καν τις οικονομικές συνθήκες. Οι προκαταλήψεις προστίθενται στις φήμες και διογκώνουν το άγχος, τους φόβους, τις αρνητικές κρίσεις. Ο διδάσκων δεν επιλέγει να εργαστεί σε μια τέτοια περιοχή, αντί γι' αυτόν επιλέγει η κεντρική υπηρεσία, χωρίς να του προσφέρει πραγματική εναλλακτική επιλογή. Έτσι, τελικά, αυτό που απορρίπτεται είναι τόσο το σύστημα διορισμού όσο και η γειτονιά.⁷⁹

⁷⁹ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ...», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

3. Η ενδογενής βία

Το να κάνουμε λόγο για ενδογενή βία δεν είναι ακόμη επίσημα αποδεκτό μέσα στο σχολείο. Βεβαίως, θα μπορούσε να γίνει αποδεκτό ότι -όπως παντού- υπάρχουν «μαύρα πρόβατα», από τα οποία θα απαλλαγούμε με περισσότερο ή λιγότερο διακριτικό τρόπο, ανάλογα με τη θέση που κατέχουν στην ιεραρχία. Τα παράπονα εναντίον διδασκόντων που βιαιοπραγούν σε βάρος μαθητών σπανίζουν. Ωστόσο, παρά την επίσημη απαγόρευση, η προσφυγή σε σωματικές τιμωρίες δεν αποτελεί εξαίρεση: 50% των παιδιών του νηπιαγωγείου λένε ότι έχουν δεχτεί χαστούκι, 52% των παιδιών της Δευτέρας Δημοτικού λένε ότι τους έχουν τραβήξει τα μαλλιά ή τα αυτιά, 44% των διδασκόντων λένε ότι είδαν άλλους να χτυπούν μαθητές, παρότι μόνο το 19% δηλώνει ότι έχει σηκώσει χέρι.

Εκείνα που τιμωρούνται συχνότερα είναι τα παιδιά που προέρχονται από υποβαθμισμένο περιβάλλον, και μάλιστα οι ειδικοί στα θέματα αυτά συμπεραίνουν ότι η αξιοπρέπεια του παιδιού συχνά εξευτελίζεται με τις ποινές που του επιβάλλονται. Ο δάσκαλος από προκατάληψη ή από άγνοια δείχνει δυστυχώς τις προτιμήσεις και τις αντιπάθειες του.

Τέτοιου είδους ποινές είναι πιο σπάνιες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ίσως μόνο και μόνο από φόβο των αντιδράσεων των ενδιαφερομένων. Τα γεγονότα αυτά συμβαίνουν σε ένα πλαίσιο όπου η ένταση όλο και αυξάνεται, με έντονες λεκτικές διαμάχες, που οδηγούν το άτομο το οποίο δεν έχει πλέον επιχειρήματα να χάσει τον έλεγχο του εαυτού του. Περισσότερο από τη σωματική βλάβη, η έλλειψη αυτοελέγχου σοκάρει βαθιά τους μαθητές και εξαλείφει και το ελάχιστο αίσθημα σεβασμού. Σε ένα βαθύτερο και συμβολικό επίπεδο, το να σηκώσει ο δάσκαλος το χέρι του αποτελεί για τους μαθητές μια κίνηση φοβερής παρείσφρησης: η φράση «μην με αγγίζετε!» («κάτω τα χέρια από τον φιλαράκο μου») αποτελεί ένα πραγματικό ταμπού και η παράβαση του δικαιολογεί τις πιο ακραίες αντιδράσεις.

Εκτός από αυτές τις πλέον διακριτές εκδηλώσεις, θα επιμείνουμε σε αυτό που αντιπροσωπεύει, για έναν σημαντικό αριθμό μαθητών, η βία του σχολείου ένα αίσθημα απόρριψης. Θα αναφερθούμε στους μαθητές που αποτυχαίνουν. Για πολλούς η έννοια της σχολικής αποτυχίας αντιστοιχεί σε αποτυχία του συστήματος κι όχι του παιδιού. Πολλά παιδιά πιστεύουν ότι επειδή απέτυχαν, δεν είναι φτιαγμένοι για σπουδές, είναι άχρηστοι, είναι χαμένοι. Αναπτύσσουν έτσι ένα συναίσθημα περιφρόνησης για τον εαυτό τους, που μετατρέπεται σε συναίσθημα περιφρόνησης για τους άλλους ή διάχυτη περιφρόνηση για την κοινωνία.

Καταρχήν, το προσδιοριστικό «είσαι ένα μηδενικό», που πολλές φορές εκφράζεται και από τους ίδιους τους δασκάλους προς τους μαθητές, εκφράζει την άρνηση του προσώπου. Το 1995, μια δημοσκόπηση, προπαρασκευαστική ενός συνεδρίου με θέμα τη λεκτική βία, έδειξε ότι η αποστροφή αυτή αποτελεί τη βαρύτερη προσβολή που θα μπορούσε να ξεστομίσει ένας διδάσκων, ανεξάρτητα από την ηλικία και το κοινωνικο-πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών. Η συγκεκριμένη προσβολή δεν αφήνει περιθώρια στον μαθητή παρά την υποταγή στην ετυμηγορία, την εσωτερίκευση

μιας υποτιμημένης και αδύναμης εικόνας, ή την εξέγερση και την επίδειξη, εκείνη τη στιγμή, μιας πραγματικής δύναμης, εννοείται σωματικής δύναμης. Παρ' όλα αυτά, η παρατήρηση αυτή γίνεται καθημερινά από έναν μεγάλο αριθμό διδασκόντων -που δεν υπολογίζουν καθόλου τον αντίκτυπο της - και καταγράφεται στους ελέγχους βαθμολογίας του μαθητή. Ορισμένοι υποστηρίζουν ότι χρησιμοποιούν την παρατήρηση αυτή ως ερέθισμα, κίνητρο για να παροτρύνουν τους μαθητές να εργαστούν σκληρότερα. Απευθύνονται στην αξιοπρέπεια, στο φιλότιμο, χωρίς να είναι βέβαιοι αν ο μαθητής έχει την απαραίτητη αυτοπεποίθηση που θα του επέτρεπε να αντιδράσει. Για άλλους, είναι ένας τρόπος να υπογραμμίσουν τη διαφορά τους, την ανωτερότητα τους, την επικράτεια τους, αυτήν της γνώσης. Είναι ένας τρόπος να εκφράσουν ότι το μάθημα που διδάσκουν ή το σχολείο δεν μπορεί να είναι για όλους, ότι για να έχουν οι μαθητές μια θέση στο σχολείο, πρέπει κυρίως να «μπορούν» κι όχι απλώς να «θέλουν», θα συσχετίσουμε, επίσης, με τα παραπάνω τις ρατσιστικές παρατηρήσεις που δεν λείπουν από αρκετές τάξεις.

Δεν πρέπει όμως να ξεχνάμε και τη βία στις σχέσεις μεταξύ του προσωπικού του σχολείου. Ανταγωνισμός ανάλογα με τα πτυχία, που έχει ως αποτέλεσμα, στο ίδιο σχολείο, μερικοί να διδάσκουν το ίδιο μάθημα δεκαοκτώ ώρες την εβδομάδα κι άλλοι είκοσι εννέα.

Σε υποβαθμισμένα σχολεία ορισμένοι καθηγητές, που φτάνουν στα όρια, παραπέμπουν στον διευθυντή τους μαθητές των οποίων δεν μπορούν να ελέγξουν τη συμπεριφορά, φανερόντας έτσι μια πιθανή ανεπάρκεια (τουλάχιστον στα μάτια των μαθητών) κι ακόμη περισσότερο την έλλειψη εσωτερικού διαλόγου και ομαδικού πνεύματος.

Οι διευθυντές των σχολείων ενθαρρύνονται όλο και περισσότερο από το Υπουργείο να συμπεριφέρονται σαν διευθυντές επιχειρήσεων και να αναλαμβάνουν έναν αυξανόμενο αριθμό ευθυνών, χωρίς όμως να έχουν τον έλεγχο των μέσων και των πόρων. Δεν έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν τους συνεργάτες τους, την παιδαγωγική ομάδα τους, ενώ η οικονομική αυτονομία τους είναι περιορισμένη.

Σήμερα, το σχολείο ασκεί μια πολιτική διακρίσεων των μαθητών για κάποιο σκοπό που δεν είναι σαφής. Δεν εγγυάται πλέον εργασία στους καλύτερους και αποδεικνύεται ανίκανο να διασφαλίσει σε όλους την απόκτηση των βάσεων της ανάγνωσης και της αριθμητικής. Ακόμη κι αν ο αναλφαβητισμός δεν φαίνεται περισσότερο σημαντικός από ό,τι στο παρελθόν, οι απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας τον καθιστούν ανεπίτρεπτο.

Οι διδάσκοντες, δικαιολογημένα, βιώνουν δύσκολα το να παίζουν τον ρόλο του αποδιοπομπαίου τράγου σε μια κοινωνία «εφηβοκεντρική», στην οποία πρέπει να επιτύχεις πάση θυσία. Η υπερβολική επιλογή, που απαιτείται από τη μια, συνεπάγεται κατ' ανάγκη, από την άλλη, στερημένους χαμένους, που καταφεύγουν σε συμπεριφορές φυγής, αλλά και που μερικές φορές εξεγείρονται ενεργά.⁸⁰

⁸⁰ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ...», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

4. Μέτρα πρόληψης των καταστάσεων βίας στα σχολεία

Είναι προφανές ότι το σχολείο βρίσκεται αντιμέτωπο με θεμελιώδεις επιλογές. Μέχρι σήμερα, το σχολείο αποτελούσε φορέα αναπαραγωγής της μεσαίας τάξης, διασφάλιζε την προώθηση των αξιών και επέτρεπε στα παιδιά εργατών και μισθωτών, σε έναν ορισμένο βαθμό, την πρόσβαση σε αυτήν. Ωστόσο, δεν μπορεί πλέον να παίζει αυτό τον ρόλο του κοινωνικού ανελκυστήρα και οφείλει να επαναπροσδιορίσει τους στόχους και τη θέση του μέσα στη μεταβιομηχανική κοινωνία. Η μαζική ύπαρξη εφήβων που δεν μοιράζονται κοινούς κοινωνικούς κώδικες (προσδοκίες, αξίες, γλώσσα κ.λ.π.) με το προσωπικό ενός σχολείου φέρνει το σχολείο αντιμέτωπο με την ακόλουθη εναλλακτική λύση: είτε να πετάξει στον δρόμο όλους όσους δεν θέλουν ή δεν μπορούν να ενταχθούν στο σύστημα, είτε να επιχειρήσει μια μετάλλαξη, η οποία περνά απαραίτητα από τη γνώση και την αναγνώριση αυτού του νέου μαθητικού κοινού.

Η πρώτη στάση, στάση επιλογής και διακρίσεων, αν και καλυμμένα, παραμένει πάντα επίκαιρη και δεν μπορεί παρά να συνοδεύεται από μian αύξηση της βίας, για όσο διάστημα οι νέοι δεν θα είναι σε θέση να εγκαταλείψουν το σχολείο για να βρουν δουλειά.

Η δεύτερη στοχεύει στην ενσωμάτωση ετερογενών πληθυσμών σε ένα ενιαίο σύνολο.

Οι βίαιες συμπεριφορές είναι πολυπαραγοντικές, όπως φάνηκε από τα ορισμένα στοιχεία που παρουσιάσαμε. Από τη μια πλευρά, παραπέμπουν σε μια προσωπική ιστορία, στα βιώματα μέσα σε μια οικογένεια, μέσα σε μια γειτονιά, σε τραυματικά γεγονότα, σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που ενσωματώνει τη βίαιη πράξη. Από την άλλη πλευρά, εγγράφονται σε ένα περιβάλλον που είναι φορέας βίας, που γεννά καταστάσεις βίας, επιθετικές εκδηλώσεις που συμπαρασύρουν σε έναν φαύλο κύκλο βίαιων πράξεων/αντιδράσεων. Η πρόληψη στον σχολικό χώρο οφείλει απαραίτητα να λάβει υπόψη τα στοιχεία των μηχανισμών και των περιστάσεων.

Πρόληψη, όμως, δεν σημαίνει αγνόηση της βίας. Όπως υπογραμμίζουν οι ειδικοί για το θέμα αυτό, λέγοντας ότι η βία δεν έχει ή δεν πρέπει να έχει θέση στη συναισθηματική φύση των εκπαιδευτικών, αποφεύγουν να αναζητήσουν τα εκπαιδευτικά μέσα που θα τους επέτρεπαν να ελέγξουν τις βίαιες τάσεις. Με τον τρόπο αυτόν προσπαθούν να υποχρεώσουν κάθε άτομο να απωθήσει τις βίαιες ενορμήσεις του, αφού δεν του έχουν μάθει να τις ελέγχει και να τις διανοητικοποιεί, και δεν του έχουν δώσει τρόπους έκφρασης αναπλήρωσης μέσα στο πλαίσιο της κοινωνίας.

Με το σκεπτικό αυτό θα προτείνουμε, λοιπόν, κάποιες εκπαιδευτικές αρχές που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν και να προλάβουν καταστάσεις βίας.⁸¹

⁸¹ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ...», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

4.1. Σε επίπεδο τάξης

α) Ο εκπαιδευτικός αποφεύγει να προκαλεί τη βία

Πρόκειται για μια γενική στάση στη σχέση με τον μαθητή και την ομάδα της τάξης, που στηρίζεται κυρίως σε δύο αξίες σχετικά ξεπερασμένες στην εποχή μας, στον σεβασμό και στη δικαιοσύνη, που εκφράζονται στην καθημερινή παιδαγωγική. Είναι φανερό ότι ο διδάσκων θα γίνει σεβαστός στον βαθμό που γίνεται αντιληπτός από τους μαθητές ως άξιος σεβασμού.

Σεβόμενος τον μαθητή σημαίνει ότι σέβεται ότι συνιστά την προσωπικότητα του, την εξωτερική εμφάνιση που καλλιεργεί στην εφηβεία, και αποφεύγει τις προσβλητικές παρατηρήσεις για τα ρούχα, το χτένισμα, το μακιγιάζ ή τα σκουλαρίκια. Σημαίνει, επίσης, ότι αποδέχεται τον ρυθμό εργασίας του, κατανόησης, προσοχής του, κάτι που δεν είναι πάντα εύκολο να γίνει σε τάξεις πολυάριθμες και ιδιαίτερα ετερογενείς.

Σέβεται και είναι δίκαιος σημαίνει ότι χαρακτηρίζει μια εργασία ως κακή, όχι όμως το πρόσωπο. Σημαίνει ότι αναζητά και αναγνωρίζει, στον μαθητή με τις μεγαλύτερες σχολικές δυσκολίες, τις ικανότητες που έχει σε οποιονδήποτε τομέα, ικανότητες στη μουσική ή στον χορό, στο σκίτσο, στο σκάκι, στο χιούμορ, ή τις ηγετικές του ικανότητες κ.λ.π.

Σημαίνει ότι τιμωρεί την παραβίαση των κανονισμών (είτε πρόκειται για μια καθυστέρηση ή αγένεια, μια εργασία που δεν έγινε ή μια κλοπή, έναν ξυλοδαρμό κ.λ.π.) κι όχι το ίδιο το πρόσωπο.

Σημαίνει επίσης ότι αποφεύγει οποιαδήποτε εξευτελιστική τιμωρία, κάθε τιμωρία του «αποδιοπομπαίου τράγου» ή επειδή «ξεχείλισε το ποτήρι».

Το να μην προκαλεί βία σημαίνει ότι διατηρεί την ψυχραιμία του και τον αυτοέλεγχο, ιδιαίτερα απέναντι στις προκλητικές προσπάθειες που εκδηλώνονται στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Σημαίνει ότι δηλώνει ξεκάθαρα τι δεν ανέχεται και το τηρεί. Σημαίνει, επίσης, ότι βρίσκει τρόπους να παραμένει ψύχραιμος, ευνοώντας τη δημιουργία μιας ήρεμης ατμόσφαιρας, ελέγχοντας για παράδειγμα το ύψος της φωνής και τις μετακινήσεις του και προσαρμόζοντας τις παιδαγωγικές τεχνικές.⁸²

β) Ο εκπαιδευτικός σταματά εξαρχής την ένταση

Το να σταματά εξαρχής την ένταση που τυχόν θα προκληθεί σε μια αίθουσα για τον εκπαιδευτικό δεν είναι και μικρό πράγμα. Και αυτό διότι πρέπει να γνωρίζει και να εντοπίζει πότε ανευβαίνει η στάθμη της επιθετικότητας. Και αυτό με απλά λόγια σημαίνει ότι γνωρίζει πολύ καλά διαχειρίζεται μια σύγκρουση.

⁸² Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ...», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

Βέβαια για να πετύχει κάτι τέτοιο χρειάζεται ιδιαίτερη επαγρύπνηση ορισμένες στιγμές της ημέρας, της εβδομάδας ή του τριμήνου, επαγρύπνηση για τις αλλαγές της συμπεριφοράς των μαθητών. Οι θορυβώδεις εκδηλώσεις, άκαιρες μετακινήσεις θα πρέπει να εντοπίζονται αμέσως και να επισημαίνονται στους εμπλεκόμενους, με μια έκφραση του προσώπου, μια κατευναστική κίνηση, χωρίς να διακόπτεται, αν είναι δυνατόν, ο ρυθμός του μαθήματος. Ο θυμός ως αντίδραση σε έναν άδικο βαθμό ή ένας καβγάς μεταξύ μαθητών απαιτούν άμεση παρέμβαση που να υπενθυμίζει ότι ο εκπαιδευτικός αποδοκιμάζει τέτοιες εκδηλώσεις και ότι υπάρχει η δυνατότητα να αντιμετωπιστεί η σύγκρουση υπό άλλη μορφή και με διαφορετικό τρόπο.

Σε μια τέτοια περίπτωση καλό θα ήταν για παράδειγμα να συζητηθεί κατ' ιδίαν στο τέλος του μαθήματος το πρόβλημα ή να ενθαρρύνει τους εμπλεκόμενους μαθητές να εκφράσουν με λόγια τα παράπονα τους. Βέβαια η παρέμβαση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι άμεση προτού προλάβουν να ανακατευθούν και οι υπόλοιποι μαθητές παίρνοντας οι ίδιοι θέση.

Για καταστάσεις περισσότερο σύνθετες ή για γεγονότα που συμβαίνουν κατ' επανάληψη, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να μεταφέρει τη συζήτηση σε επίπεδο τάξης, στο πλαίσιο ενός χρόνου και χώρου περισυλλογής, σε στιγμές δηλαδή που ο καθένας μπορεί να εκφράσει τα συναισθήματά του, να μιλήσει για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει στην τάξη αλλά και εκτός σχολείου.

Αναφερόμαστε στις «κενές ώρες», στα διαλείμματα, ή σε κάποιες ιδιαίτερες ώρες που θα έπρεπε να δημιουργηθούν κατά τη γνώμη μας, που θα δίνουν την ευκαιρία να εκφράζουν οι μαθητές τα προβλήματα και τα παράπονά που έχουν, στον εκπαιδευτικό τους.

Μάλιστα ορισμένα από τα προβλήματα που έχουν για τον εκπαιδευτικό μπορούν να φανούν γελοία, για τα παιδιά όμως πολλές φορές είναι ουσιαστικές. Παράδειγμα μπορεί να αφορούν το μάθημα κάποιου καθηγητή που μιλά υπερβολικά γρήγορα ή χρησιμοποιεί λέξεις που δεν καταλαβαίνουν οι μαθητές, ή ακόμα και τις επιθέσεις για απόσπαση χρημάτων που υφίστανται μερικοί μαθητές και που αποκαλύπτονται από τους ενδιαφερόμενους όταν υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης.

Ακόμα οι συζητήσεις αυτές μπορούν να επικεντρωθούν γύρω από περιστατικά βίας, που συνέβησαν για παράδειγμα κατά τη διάρκεια της εβδομάδας. Εκεί καλούνται καθηγητής και μαθητές να καταλάβουν και να κατανοήσουν τι συνέβη και πώς θα μπορούσαν να είχαμε ενεργήσει διαφορετικά για να αποφευχθούν τα γεγονότα αυτά.

Για να απελευθερωθεί ο λόγος βέβαια, απαιτείται η παρουσία ενός προσώπου (συνήα του υπεύθυνου καθηγητή) που τον δίνει, τον χειρίζεται και επιτρέπει να μην περιοριστεί η συζήτηση σε διαπιστώσεις, αλλά να ληφθούν αποφάσεις. Οι αποφάσεις αυτές σχετίζονται με τη γενική πολιτική της σχολικής μονάδας, τις αξίες που επιθυμεί να εδραιώσει.

Παράλληλα, οι διδάσκοντες και το υπόλοιπο προσωπικό οφείλουν να μπορούν να διαθέτουν χρόνο για συζήτηση, όπου ο καθένας θα νιώθει αρκετά άνετα ώστε να εκθέσει τις δυσκολίες του.

Έρευνες που έχουν διεξαχθεί για το θέμα αυτό έδειξαν ότι τέτοιου είδους αλληλεγγύη δεν υφίσταται καν. Οι παλιότεροι καθηγητές παραξενεύονταν που οι νέοι συνάδελφοι τους

γλευάζονταν από κάποια τάξη και οι νέοι ανακάλυπταν, τελικά, ότι οι παλιοί καθηγητές που τους κοροΐδευαν ήταν από χρόνια ο περίγελος των μαθητών.⁸³

γ) Ο εκπαιδευτικός και η τιμωρία

Ο νόμος, ο εσωτερικός κανονισμός, οι απαγορεύσεις παραμένουν δυνητικές έννοιες όσο διάστημα η παραβίαση τους δεν επιφέρει καμία βλάβη. Η εφαρμογή μιας τιμωρίας είναι αυτό που δίνει πνοή στο απαγορευμένο. Για να λειτουργήσει παραδειγματικά, πρέπει να είναι ανάλογη με το σφάλμα και δίκαιη, δηλαδή να επιβάλλεται σε όλους με την ίδια μορφή.

Οι μαθητές είναι εξαιρετικά ευαίσθητοι σε αυτή την αξία της δικαιοσύνης.

Από την άλλη πλευρά ορισμένοι διδάσκοντες, για παράδειγμα, που παραπονούνταν για τα προβλήματα πειθαρχίας που αντιμετωπίζουν στις τάξεις τους, εξηγούν ότι δεν θέλουν να είναι υπερβολικά «σκληροί» με μαθητές που προέρχονταν από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και οι οποίοι προκαλούν με τη συμπεριφορά τους, μα πως «όταν πια δεν είχαν άλλη λύση» πρέπει να αποβάλλουν ή να διώξουν από το μάθημα τον μαθητή που ενοχλεί.

Παρατηρούμε, ότι η εφαρμογή του νόμου, τους κανονισμού του σχολείου είναι εξίσου δύσκολη και για τους καθηγητές οι οποίοι καλούνται να παίζουν πολλές φορές το ρόλο του «αστυφύλακα» μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Βέβαια ο όρος «τιμωρία» φαίνεται να έχει μια φύση διαφορετική. Ένας εκπαιδευτικός παράδειγμα που βρίσκεται σε σύγκρουση με έναν μαθητή δεν μπορεί να χρίξει τον εαυτό του δικαστή ή λογοκριτή, δηλαδή να τιμωρεί, ενώ αποτελεί μέρος του προβλήματος. Αντίθετα, μπορεί να επιβάλει μια τιμωρία, δηλαδή να υπενθυμίσει τι προβλέπει ο κανονισμός για τη συγκεκριμένη περίπτωση. Επιβάλλω μια τιμωρία δεν σημαίνει ότι χρησιμοποιώ βία εναντίον της βίας όταν έχω την εξουσία, με αποτέλεσμα να ενθαρρύνω τη διεκδίκηση της εξουσίας. Η τιμωρία δεν πρέπει να χρησιμοποιείται εκδικητικά από αυτόν που έχει φτάσει στα όρια του, αλλά ως το τίμημα που έχει συμφωνηθεί ότι πρέπει να πληρώσει ο παραβάτης για να επανενταχθεί στην κοινωνική ομάδα, από όπου είχε εξοριστεί εξαιτίας του παραπτώματος του.

Η τιμωρία δηλαδή πρέπει να είναι η επανόρθωση, δηλαδή η λήξη μιας σύγκρουσης που καθιστά δυνατή τη συμφιλίωση.⁸⁴

⁸³ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ... », εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

⁸⁴ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ... », εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

4.2. Σε επίπεδο σχολείου

α) Η ασφάλεια που πρέπει να παρέχει το σχολείο

Καταρχήν πρέπει να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί είναι άνθρωποι όπως όλοι μας και διακατέχονται από ανθρώπινες αδυναμίες και συναισθήματα. Δεν είναι θεοί και παντογνώστες, δεν έχουν ατσάλινη καρδιά.

Όλοι μας όταν «πρωτοπιάνουμε» δουλειά ή αλλάζουμε χώρο εργασίας δεχόμαστε ένα κύμα βίαιων συναισθημάτων φόβου και πανικού, για το πώς θα είναι ο χώρος εργασίας μας, τι θα αντιμετωπίσουμε, ποιους θα αντιμετωπίσουμε.

Έτσι και ο εκπαιδευτικός είτε είναι νεοδιοριζόμενος είτε δέχεται μια νέα μετάθεση, διακατέχεται πολλές φορές από συναισθήματα φόβου και πανικού. Δεν γνωρίζουν τους μαθητές αυτής της νέας αυτές άγνωστης γειτονιάς, δεν ξέρουν αν είναι διαφορετικοί από τους συνομήλικους τους που έχουν γνωρίσει αλλού, δεν γνωρίζουν ορισμένους κανόνες του νέου σχολείου, τις ιδιαιτερότητες άλλων καθηγητών κ.λ.π.

Εδώ πρέπει το ίδιο το σχολείο και ο διευθυντής αυτού να κατατοπίσει το νέο καθηγητή, να του δώσει πληροφορίες για τη γειτονιά, τους κανονισμούς της, τις αξίες της, τους κώδικες της, τη γλώσσα της, τις προσδοκίες και τις ματαιώσεις που κυριαρχούν.

Μάλιστα ορισμένοι διευθυντές σχολείων, (και κατά τη γνώμη μας κάνουν πολύ καλά) τις παραμονές της έναρξης της σχολικής χρονιάς, καλούν εκπροσώπους των τοπικών συλλόγων, εμπνηχωτές, τον αστυνομικό διευθυντή, εργαζόμενους σε κοινωνικές υπηρεσίες, που μιλούν για τον πληθυσμό, εξηγούν τη δουλειά τους και τη βοήθεια που μπορούν να προσφέρουν στο προσωπικό του σχολείου. Έτσι, οι νέοι διδάσκοντες βρίσκονται εξαρχής ενταγμένοι σε ένα δίκτυο ατόμων που έχουν πρόσωπο.

Για τους μαθητές που καταφτάνουν στο σχολείο επιβάλλεται εξίσου, αλλά με λίγο διαφορετικούς όρους, η αναγκαιότητα να βρουν εκεί σημεία αναφοράς. Ο προσανατολισμός στον χώρο επιτυγχάνεται εύκολα, κυρίως αν με μια πολιτική επικοινωνίας, προπαντός με τους γονείς και με άλλα πρόσωπα εκτός σχολείου.

Ωστόσο, το να προσανατολιστούν σε σχέση με τα ήθη και τις συνήθειες του σχολείου δεν είναι πάντα εύκολο.

Μάλιστα κάτι που εφαρμόζεται στα ιδιωτικά σχολεία και θα έπρεπε απαραίτητα να υπάρχει και στα δημόσια σχολεία είναι η ύπαρξη ενός εντύπου που θα παρουσιάζει αφενός, τη γενική πολιτική του σχολείου, τους στόχους του, τις αξίες που επιθυμεί κατά προτεραιότητα να προάγει, αφετέρου δε τους κανόνες της σχολικής ζωής δηλαδή τον εσωτερικό κανονισμό. Αυτά τα δύο κείμενα αναφοράς έχουν νόημα μόνον εφόσον προκύψουν από τη συνεργασία της διεύθυνσης, των διδασκόντων, των μαθητών και του υπόλοιπου προσωπικού. Μόνον αν συνταχθούν σε όρους κατα-

νοητούς από όλους, κυρίως από τους μαθητές και τις οικογένειες τους, και η εφαρμογή τους είναι πραγματοποιήσιμη.

Ο εσωτερικός κανονισμός υπαγορεύει τις απαγορεύσεις σε σχέση με τη γενική πολιτική, αλλά δεν έχει αξία παρά μόνον αν μαθητές και ενήλικοι γνωρίζουν τους όρους του και αν κάθε παράβαση γίνεται αντικείμενο της προβλεπόμενης τιμωρίας. Για να συμβεί αυτό, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να επαγρυπνεί για τη συνοχή των αποφάσεων που λαμβάνονται στα διάφορα επίπεδα. Η επανάληψη των μηνυμάτων, η ομοιότητα των αντιδράσεων και των τιμωριών που επιβάλλονται για τις παραβάσεις, επιτρέπουν να γίνουν κατανοητά τα όρια των συμπεριφορών, να οριστούν τα πεδία του εφικτού και του απαγορευμένου, να μάθουν οι μαθητές τον νόμο, να γνωρίζουν πού να τοποθετηθούν, να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους και τις υποχρεώσεις τους, με λίγα λόγια να μάθουν να είναι πολίτες.

Κατά τη γνώμη μας, τόσο για τους διδάσκοντες όσο και για τους μαθητές, είναι ιδιαίτερος καθησυχαστικό να γνωρίζουν ότι οι αποφάσεις που παίρνονται δεν είναι απρόβλεπτες και πρόχειρες, ανάλογα με τον μαθητή ή ανάλογα με τη διάθεση της ημέρας, αλλά ότι εγγράφονται σε ένα ενιαίο σύνολο με συνοχή.⁸⁵

β) Καθιέρωση προληπτικής πολιτικής

Το σχολείο όπως γνωρίζουμε όλοι είναι ένας χώρος που το παιδί από πολύ μικρή ηλικία περνάει τις περισσότερες ώρες τις ημέρας του και όπως είναι λογικό στο χώρο αυτό εκδηλώνει άλλοτε λιγότερο άλλοτε περισσότερες βίαιες συμπεριφορές.

Είναι φυσικά αδιανόητο να σκεφτούμε ότι μπορούμε να σταματήσουμε να εκδηλώνονται τέτοιες συμπεριφορές και ότι τα παιδιά ως «ρομπότ» θα δέχονται τα οποία μηνύματα του εκπαιδευτικού.

Υπάρχουν όμως κατά τη γνώμη μας, αλλά και κατά τη γνώμη πολλών ειδικών τρόποι που μπορούμε να αποτρέψουμε ή να μετριάσουμε την ένταση βίας των παιδιών αυτών.

Αρχικά πρέπει να υπογραμμίσει ότι είναι σημαντικό να ακούμε τους μαθητές, να τους επιτρέπουμε να μιλούν για τη βία που κρύβουν μέσα τους, εξαιτίας της οικογένειας, των φίλων, του σχολείου. Επομένως χρήσιμο θα ήταν να δημιουργηθούν κάποιες ώρες, στις οποίες οι μαθητές θα μπορούν να μιλούν για τα προβλήματά τους. Είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να ακούει τα παράπονα των παιδιών και να προσπαθεί να βρει λύσεις παρά να τα αντιμετωπίζει ως πράξεις βίας στη συνέχεια και να προσπαθεί να επιβάλει τιμωρίες. Η επικοινωνία και η συζήτηση είναι το καταλληλότερο όπλο στα χέρια κάθε εκπαιδευτικού για την ανώδυνη καταστολή της βίας.

Μια άλλη πρακτική, που έχει εφαρμοστεί σε πολλά σχολεία πειραματικά, είναι η δημιουργία ειδικών χώρων, που να επιτρέπουν στα παιδιά να εκτονώνουν την επιθετικότητά τους.

⁸⁵ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ...», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι πρέπει να αναφέρουμε ένα παράδειγμα που αναφέρεται σε ένα νηπιαγωγείο και παρατηρήθηκε το εξής γεγονός: Στον αύλειο χώρο του ενός νηπιαγωγείου είχε τοποθετηθεί για παιχνίδι κάποιο δίχτυ. Ορισμένα παιδιά που είχαν χαρακτηριστεί ως βίαια, βγαίνοντας από την τάξη, έτρεχαν και έπεφταν συστηματικά πάνω στα δίχτυα, τα ταρακουνούσαν για λίγα δευτερόλεπτα και έπειτα έσμιγαν με τους συμμαθητές τους. Πριν εγκατασταθεί αυτός ο εξοπλισμός, αυτά τα παιδιά, που είχαν χαρακτηριστεί ως βίαια όπως προείπαμε, ταρακουνούσαν και έσπρωχναν τους συμμαθητές τους, οι οποίοι ανταπέδιδαν κι επακολουθούσε καβγάς. Η συγκεκριμένη υποδομή επέτρεπε, λοιπόν, σε αυτά τα παιδιά να εκφορτίσουν την ψυχολογική και μυϊκή ένταση, και αποτελούσε μια εναλλακτική λύση της βίαιης συμπεριφοράς.

Με το σκεπτικό αυτό, φρόνιμο είναι σε κάθε σχολείο να υπάρχουν ειδικοί χώροι που να παρέχουν στους μαθητές έναν εξοπλισμό ελκυστικό και ταυτόχρονα κατάλληλο να μειώσει την ένταση τους.

Παραδείγματος χάριν, αντιλαμβανόμενοι και το σκεπτικό της εποχής, να δημιουργηθούν αίθουσες για την άσκηση και ανάπτυξη των μυών που οι μαθητές να μπορούν να τις επισκέπτονται τακτικά στα διαλείμματα, για να «κάνουν μυς», είναι οι λεγόμενοι «βίαιου».

Επίσης μέσα στο σχολείο ή σε συνεργασία με συλλόγους, για διεξάγονται ορισμένες αθλητικές δραστηριότητες όπως οι πολεμικές τέχνες που διδάσκουν τον έλεγχο της επιθετικότητας, ή κάποιες πολιτιστικές δραστηριότητες, όπως το θέατρο, το σκάκι, το ραπ ή η μουσική, ο χορός ή οι εικαστικές τέχνες, ζωγραφική κ.λ.π. που να επιτρέπουν να εκφραστεί με άλλους τρόπους, και όχι με βίαιες πράξεις, η βία που πράγματι κρύβουν οι μαθητές μέσα τους.

Έτσι με τους απλούς αυτούς τρόπους θα λέγαμε ότι η προληπτική πολιτική που θα ενσωματωθεί στο σχολικό χρόνο θα δώσει την ευκαιρία στους μαθητές είτε μέσω μιας συζήτησως με θέμα τη βία, είτε μέσω των ειδικών διαμορφωμένων αιθουσών που αναφέραμε πιο πάνω, είτε με την ένταξη ωρών για μουσική, χορό ή εικαστικές τέχνες, στις οποίες οι μαθητές θα καλούνται να εκφράζονται ελεύθερα και όχι με το φόβο της βαθμολογίας, να εκτονώσουν τη βία που κρύβουν μέσα τους δημιουργικά και όχι εις βάρος του σχολείου, των συμμαθητών τους ή των ίδιων των καθηγητών.⁸⁶

γ) Βασική και διαρκής κατάρτιση των εκπαιδευτικών

Καταρχήν πρέπει να πούμε ξεκάθαρα ότι δεν είναι όλοι φτιαγμένοι για να γίνουν εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα για να διδάξουν μαθητές με κοινωνικές ή σχολικές δυσκολίες. Η επιλογή των εκπαιδευτικών σε ένα σχολικό χώρο γίνεται με τις επιστημονικές τους γνώσεις (τίτλο σπουδών), με τη θέση στην επιτηρίδα που έχουν, λανθασμένα κατά τη γνώμη μας, και όχι με τις επικοινωνιακές ικανότητες, οι οποίες δεν έχουν να κάνουν με τις βασικές παιδαγωγικές τεχνικές και δεν αξιολογούνται πραγματικά.

⁸⁶ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ... », εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

Απαιτείται, λοιπόν, αφενός, ο έλεγχος των παιδαγωγικών τεχνικών που μαθαίνονται και αξιολογούνται σωστά, πριν ο εκπαιδευτικός αφηθεί να δουλέψει μόνος του, και, αφετέρου, μια αξιολόγηση περισσότερο προσωπική της ικανότητας αντιμετώπισης ιδιαίτερων συμπεριφορών.

Έτσι λοιπόν κρίνουμε σκόπιμο πριν ακόμα ο εκπαιδευτικός καλεσθεί να διδάξει σε μια τάξη, να υπάρχει μια βασική εκπαίδευση π.χ. απασχόληση σε διάφορα κέντρα, κατασκηνώσεις κ.λ.π., όπου θα βαθμολογείται για τις επικοινωνιακές τους ικανότητες. Ένα είδος πρακτικής εξάσκησης θα λέγαμε, όπως ακριβώς καλούνται να κάνουν άλλες ειδικότητες γιατροί, λογιστές κ.τ.λ.

Η βασική εκπαίδευση θα πρέπει να περιλαμβάνει, εκτός από τις θεωρητικές γνώσεις των συμπεριφορών που μπορεί να θέσουν προβλήματα, και μια πρακτική εξάσκηση, την αντιμετώπιση καταστάσεων, έτσι ώστε καθένας να αναλύει τις αντιδράσεις του απέναντι σε διαφορετικά είδη προβλημάτων, να κατανοεί τον μηχανισμό τους και να προετοιμάζεται τελικά να τις μεταβάλει.

Ο στόχος αυτής της κατάρτισης είναι να μεταδώσει στον μελλοντικό δάσκαλο εμπιστοσύνη στην ικανότητα του να χειριστεί την ανομοιομορφία των σχολικών επιπέδων και των συμπεριφορών, να δουλέψει με μαθητές ενός κοινωνικο-πολιτισμικού επιπέδου διαφορετικού από το δικό του. Καθώς έτσι θα γνωρίζει τις ελλείψεις και τον πλούτο τους, θα καταστεί ικανός να αποκωδικοποιεί γλώσσα και στάσεις, να κατευθύνει τις εντάσεις και να εκτρέπει τη λανθάνουσα επιθετικότητα.

Επιπλέον θα πρέπει να γίνονται ειδικά σεμινάρια τακτικά τόσο για τους νεοδιοριζόμενους καθηγητές όσο και για τους παλαιότερους, τα οποία αρχικά θα πρέπει να περιλαμβάνουν συστηματικά την έκθεση των νοητικών αναπαραστάσεων των συμμετεχόντων σε σχέση με τη βία και τα επιθετικά άτομα. Πρόκειται δηλαδή για την ανίχνευση του βαθμού ανοχής τους σε ειδικές μορφές βίας, για παράδειγμα σε κάποια προσβολή. Αυτή η εξαιρετικά συγκεκριμένη κατάρτιση επιτρέπει να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός τη βία που κρύβει ο ίδιος μέσα του, τους παράγοντες που οδηγούν στην εξωτερίκευση της ή στον έλεγχο της, και κυρίως να αντιληφθεί πόσο η προσωπική ιστορία του καθενός διαφοροποιεί τις στάσεις και τις συμπεριφορές του απέναντι σε παρόμοιες καταστάσεις.

Το να μάθει ο εκπαιδευτικός να βλέπει τον μαθητή με θετική ματιά είναι μια δύσκολη άσκηση. Απαιτεί, αρχικά, ο ενήλικος να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, να είναι έτοιμος να μοιραστεί μέρος της εξουσίας του, αναγνωρίζοντας και προβάλλοντας τις ικανότητες των άλλων. Η αναγνώριση ότι έκανε λάθος, η εξήγηση των λόγων που τον έκαναν να παραφερθεί είναι απαραίτητα, προκειμένου η ιδέα της δικαιοσύνης να γίνει πραγματικότητα μέσα στην τάξη και στο σχολείο.

Επίσης είναι αρκετά δύσκολο για ορισμένους περισσότερο και για άλλους λιγότερο να πουν στους μαθητές τους ότι και οι ίδιοι (εκπαιδευτικοί) μπορεί ορισμένες φορές να αντιδρούν βίαια και ότι αυτό είναι λυπηρό. Βέβαια θα πρέπει να γνωρίζουν ότι όλοι εκπαιδευτικοί και μαθητές είναι ικανοί να μην αντιδρούν βίαια, είναι ικανοί ακόμη και να αντιπαρέλθουν τη βία των άλλων. Έτσι αποφεύγουν και οι μεν και οι δε να εγκλωβίζονται στην ετικέτα του «επιθετικού». Μια τέτοια συζήτηση, ανθρώπινη, είναι απαραίτητη να γίνεται από την πλευρά των καθηγητών προς τους μαθητές. Κανένας δεν είναι αλάθητος. Όλοι κάνουν λάθη και από τα λάθη τους αυτά μαθαίνουν και συμμορ-

φώνονται. Έτσι μια θετική, σαφής και εποικοδομητική στάση απέναντι στους μαθητές επιτρέπει μια αποτελεσματική διδασκαλία.

Πιστεύουμε ότι με τη σωστή κατάρτιση και την συνεχή ενημέρωση των εκπαιδευτικών μας αλλά και η συνεργασία εκπαιδευτικών, σχολείου και εξωτερικών φορέων θα βοηθήσει αυτούς στο δύσκολο έργο που έχουν αναλάβει και που είναι θα λέγαμε το σπουδαιότερο μετά αυτό της οικογένειας.⁸⁷

Συμπερασματικά επιπλέον θα λέγαμε ότι το σχολείο οφείλει να είναι προσιτό στους μαθητές, χωρίς να είναι στο ίδιο επίπεδο με αυτούς, να κρατά την κατάλληλη παιδαγωγική απόσταση που θα δώσει έναυσμα στον μαθητή να προοδεύσει, χωρίς να του προτείνει έναν απρόσιτο στόχο. Η παιδαγωγική, ως απάντηση στο πολιτισμικό χάσμα που βαθαίνει ανάμεσα σε διδάσκοντες και μαθητές, και που είναι φορέας βίας, έχει χρέος να σμίξει τον δάσκαλο με τον μαθητή παρέχοντας του τα απαραίτητα εργαλεία για να έχει πρόσβαση σε έναν αποδοτικό διάλογο.

Μας φαίνεται δύσκολο να πετύχει κάποιος στο σχολείο και τη ζωή, χωρίς να έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και τις ικανότητες του. Το σχολείο θα ενισχύσει σε ορισμένους μαθητές αυτή τη συνείδηση των δεξιοτήτων, την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις, να πετυχαίνουν, καθώς το σχολείο λειτουργεί με βάση τα οικεία σχήματα που οι μαθητές έχουν συναντήσει στον περίγυρο τους. Για άλλους όμως μαθητές, ο αλλόκοτος χαρακτήρας του σχολείου είναι ήδη παρών από το νηπιαγωγείο: το λεξιλόγιο, οι τρόποι σκέψης, οι απαιτήσεις, οι αξίες είναι διαφορετικά απ' ό,τι στην οικογένεια, ή ακόμη βρίσκονται και σε αντίθεση με αυτά της οικογένειας.

Το σχολείο οφείλει να θυμάται διαρκώς ότι απευθύνεται σε άτομα εν τω γίνεσθαι, και πως τουλάχιστον για τον λόγο αυτόν θα πρέπει να συντροφεύει όλες τις ελπίδες που εναποτίθενται σε αυτά. Όπως οι μητέρες του τέταρτου κόσμου που γεννούν το πολλοστό παιδί τους με την παθητικά ειλικρινή ελπίδα ότι «τουλάχιστον αυτό θα επιζήσει», ο εκπαιδευτικός οφείλει να πιστεύει σε κάθε έναν από τους μαθητές που του εμπιστεύονται, με τη σκέψη πως κι αν δεν γίνουν όλοι λόγιοι, είναι σημαντικό καθέννας να βρει στο σχολείο εκείνα τα γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά σημεία αναφοράς που θα τον βοηθήσουν να γίνει ένας υπεύθυνος ενήλικος. Η πρόληψη της βίας στο σχολείο συνδέεται με την αναγκαιότητα να έχει, για όλους τους μαθητές, νόημα η παρουσία τους στον χώρο αυτόν.

Τέλος θα λέγαμε ότι το σχολείο οφείλει να εξασφαλίζει στους μαθητές μια κατάρτιση που θα τους επιτρέπει να διευθετούν τα κοινωνικά, οικολογικά, πολιτισμικά και πολιτικά προβλήματα που είναι και θα είναι δικά τους.⁸⁸

⁸⁷ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ...», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ.93-115

⁸⁸ Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ...», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΙΩΝ & ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Η οικογένεια και το σχολείο είναι δύο συστήματα που το καθένα με τον τρόπο τους, ασκούν μεγάλη επίδραση πάνω στον ψυχοπαιδαγωγική ανάπτυξη του παιδιού. Πολλοί είναι εκείνοι που υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει τα καλύτερα αποτελέσματα όταν οι γονείς και το σχολείο συνεργάζονται. Μάλιστα θεωρούν ότι η συμμετοχή των γονιών στο σχολείο είναι σημαντική για την καλή εκπαίδευση των παιδιών τους. Η οικογένεια προσφέρει την κοινωνική, πολιτιστική και συναισθηματική στήριξη που χρειάζονται τα παιδιά για να λειτουργήσουν στο σχολείο και το σχολείο με τη σειρά του προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες για συναναστροφές με άλλους ενήλικες και παιδιά, ενισχύει την εμπειρία των παιδιών από το σπίτι και στηρίζει τη συνεχή τους ανάπτυξη και μάθηση

Από τους πρωτόγονους ακόμα πολιτισμούς, παρατηρούμε ότι υπήρχε μια πολύ στενή σχέση συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Στην αρχαία Ελλάδα τα παιδιά θεωρούνταν οι φορείς του πολιτισμού και έτσι δίνονταν μεγάλο βάρος στη σωστή τους αγωγή για το καλό της πολιτείας. Έτσι ως πρώτοι σημαντικοί παιδαγωγοί υπήρξαν οι γονείς και στη συνέχεια το σχολείο και για το λόγο αυτό υπήρχαν κανονισμοί που καθόριζαν τη λειτουργία του σχολείου, αλλά και τις ευθύνες των γονιών.

Στη Ρώμη η μητέρα ήταν ο πρώτος παιδαγωγός των παιδιών, ενώ ο πατέρας άρχιζε να συμμετέχει στην αγωγή τους πολύ αργότερα. Στο Μεσαίωνα η επίσημη εκπαίδευση ήταν κάτω από την εποπτεία της εκκλησίας, αλλά οι βασικές γνώσεις δίνοντας από τους γονείς τους.⁸⁹

Με τα χρόνια ο ρόλος αυτός των γονιών μπήκε στο περιθώριο, καθώς οι συνθήκες ζωής άλλαξαν και υπαγόρευαν την εργασία και των δύο γονιών μακριά από το σπίτι. Το σχολείο ανέλαβε έτσι να εκπληρώσει το κενό αυτό και ο ρόλος του επεκτάθηκε πέρα από τα στενά πλαίσια της ακαδημαϊκής καθαρά μόρφωσης. Το σχολείο, εκτός από τις γνώσεις που παρέχει στους μαθητές, δια-

⁸⁹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Αναστασίας Ψάλη: «Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;», τευχ. 85

μορφώνει το χαρακτήρα τους και φροντίζει για την ηθική, συναισθηματική και ψυχολογική διαπαιδαγώγησή τους.

Πολλοί ειδικοί βέβαια πιστεύουν ότι το παιδί έχει μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς του και το σχολείο συνεργάζονται και συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή του. Υποστηρίζουν μάλιστα ότι η σχολική επιτυχία των μαθητών οφείλεται κατά κύριο λόγο σε παράγοντες που έχουν περισσότερο σχέση με την οικογένεια και λιγότερο σε σχολικούς παράγοντες.

Σκεπτόμενοι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η κοινωνία μας και τα τεράστια ψυχολογικά αδιέξοδα των παιδιών, που τα οδηγούν από την παιδική και εφηβική εγκληματικότητα έως την αυτοκτονία πολλές φορές, φρόνιμο θα ήταν να υπάρχει μια στενή συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Όταν οι γονείς αναπτύξουν μια ισχυρή, θετική σχέση με το σχολείο, είναι πολύ πιθανό να αναπτυχθεί μια θετική σχέση των μαθητών με το προσωπικό και το πρόγραμμά του σχολείου. Έτσι οι γονείς και οι καθηγητές θα είναι σε θέση να συνεργαστούν για να αναπτύξουν τα κατάλληλα κίνητρα στους μαθητές για επιθυμητή ακαδημαϊκή επίδοση και κοινωνική συμπεριφορά.

Η σπουδαιότητα της συμμετοχής των γονέων στην σημερινή εκπαίδευση των παιδιών τους και τη συνεργασία τους με το σχολείο έχει αναγνωριστεί και από την ελληνική πολιτεία η οποία με το νόμο 1566 του 1985 που αναφέρεται στη δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κάνει λόγο για ενεργή συμμετοχή των γονιών στο σχολείο. Μάλιστα το άρθρο 53 του νόμου αυτού αναφέρεται στις οργανώσεις γονέων και ειδικότερα στο τρόπο συγκρότησής τους και γίνεται λόγος επίσης για τη συγκρότηση συλλογικών μονάδων αγωγής κατά τάξη «που θα συμβάλουν στην αγωγή των μαθητών της κάθε τάξης και στην επιμόρφωση των γονέων. Πουθενά όμως δεν προσδιορίζονται οι αρμοδιότητες των οργανώσεων αυτών, ούτε ο ρόλος που θα διαδραματίσουν μέσα στη σχολική κοινότητα.

Μάλιστα οι ελλείψεις αυτές δημιούργησαν πλείστα προβλήματα και παρατηρήθηκε το φαινόμενο οι σύλλογοι να λειτουργούν ξεχωριστά από το σχολείο σαν σύστημα και συχνά να γίνονται πεδίο κομματικών αντιπαραθέσεων. Μάλιστα η συμμετοχή των Ελλήνων γονιών στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι ανεξάρτητη θα λέγαμε από το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. Η μόνη επαφή τους με το σχολείο είναι κάποιες συναντήσεις που έχουν ατομικά με τους καθηγητές, συνήθως ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα ή όταν παίρνουν τον έλεγχο των παιδιών τους. Αυτό όμως κατά τη γνώμη μας πρέπει να αλλάξει.⁹⁰

Οι γονείς δεν πρέπει πλέον να είναι παθητικοί συμμετέχοντες στην διαδικασία της εκπαίδευσης. Πρέπει να συμμετέχουν έμμεσα ή άμεσα στο σχολείο ως υποστηρικτές των παιδαγωγικών του σκοπών. Να εξασφαλίζουν την υγεία και ασφάλεια των παιδιών τους και να τα διαπαιδαγωγούν κατάλληλα έτσι ώστε να είναι έτοιμα για το σχολείο. Να επιβλέπουν, να πειθαρχούν και να καθοδηγούν διαρκώς τα παιδιά τους σε κάθε ηλικία και να δημιουργούν θετικές οικογενειακές συνθή-

⁹⁰ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Αναστασίας Ψάλτη: «Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;», τευχ. 85

κες που να ενισχύουν τη σχολική μάθηση και την κατάλληλη συμπεριφορά σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης.

Βέβαια και το σχολείο από τη μεριά του πρέπει να ενημερώνει τους γονείς σχετικά με το σχολικό πρόγραμμα και την πρόοδο των παιδιών τους. Πρέπει να υπάρχει μεγάλη ποικιλία στη μορφή και στη συχνότητα της επικοινωνίας αυτής δηλαδή μέσω σημειωμάτων, ανακοινώσεων, συναντήσεων με τους γονείς, συμμετοχή αυτών (γονιών) σε εορταστικές εκδηλώσεις, συχνή ενημέρωση για την πορεία και την πρόοδο του παιδιού κ.λ.π. Με τον τρόπο αυτό και οι γονείς θα παρακινηθούν να έχουν πιο ενεργητική συμμετοχή στο σχολείο.

Οι γονείς από την άλλη πλευρά, όταν οι ίδιοι επιλέγουν να εμπλακούν σε όλη αυτή τη διαδικασία, δεν θα πρέπει να είναι αθέατοι υποστηρικτές του σχολείου. Θα πρέπει οι ίδιοι με τη σειρά τους να γίνονται εθελοντές, να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς στο έργο τους, στους διευθυντές των σχολείων, να συμπαραστέκονται σε όλα τα παιδιά και να ακούν τα προβλήματά τους, ανεξάρτητα αν είναι το δικό τους παιδί ή κάποιο ξένο. Με την ενεργή συμμετοχή τους μέσα στην τάξη, οι γονείς θα αντιλαμβάνονται τους παράγοντες που υπεισέρχονται σε κάθε συνδιαλλαγή του καθηγητή με τους μαθητές, θα γνωρίζουν από κοντά τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη και θα έχουν την ευκαιρία να δοκιμάσουν και τις δικές τους διδακτικές ικανότητες στην πράξη.

Θα πρέπει επίσης οι γονείς να επισκέπτονται συχνά στο σχολείο, να βοηθούν στην προετοιμασία και οργάνωση των εορτών, των θεατρικών παραστάσεων και άλλων εκδηλώσεων, να παρακολουθούν σεμινάρια ή διάφορα προγράμματα για τη δική τους ενημέρωση και επιμόρφωση, να συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές εκδρομές, να διοργανώνουν εκδηλώσεις σε συνεργασία με σχολείο.⁹¹

Το σχολείο από την πλευρά του να τους ενημερώνει, να τους δίνει οδηγίες και συμβουλές σχετικά με δραστηριότητες μάθησης που σχετίζονται και συμπληρώνουν το τι μαθαίνουν τα παιδιά μέσα στην τάξη, έτσι ώστε να μπορούν και οι ίδιοι (γονείς) να παρακολουθούν και να βοηθούν με τον κατάλληλο τρόπο τα παιδιά τους στο σπίτι. Επιπλέον οι καθηγητές θα πρέπει να αναζητούν να έχουν συχνές συναντήσεις με γονείς που θα συζητούν και θα προσφέρουν στήριξη για την αντιμετώπιση προβλημάτων συμπεριφοράς και διαπαιδαγώγησης.

Τέλος πρέπει οι γονείς να έχουν πιο ενεργητικό ρόλο στην εκπαίδευση, δηλαδή να είναι ενεργοί συνεργάτες και λήπτες αποφάσεων σε θέματα που αφορούν το σχολείο. Οι γονείς πρέπει να παίρνουν μέρος σε συμβούλια σε επίπεδο σχολείου, Δήμου, Νομαρχίας και κράτους και να συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών τους. Να λειτουργούν δηλαδή ως υποστηρικτές των συμφερόντων των παιδιών τους. Ο τύπος αυτός συμμετοχής μπορεί να περιλαμβάνει την κινητοποίηση των γονιών σε εθνικό επίπεδο και να ζητάνε από την πολιτεία την αλλαγή, την κατάργηση ή τη συνέχιση διαφόρων εκπαιδευτικών προ-γραμμάτων.

⁹¹ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Αναστασίας Ψάλτη: «Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα», τευχ. 85

Επίσης πρέπει να γνωρίζουν τι είδους υπηρεσίες είναι διαθέσιμες, να γίνονται γνώστες νόμων και κανονισμών που καθορίζουν την εκπαίδευση και να παρακολουθούν την σωστή εφαρμογή τους. Να στηρίζουν και να συμβάλλουν σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και να σχηματίζουν ομάδες εργασίας κάνοντας συγκεκριμένες προτάσεις πάνω στις αλλαγές που πρόκειται να γίνουν.

Η συμμετοχή των γονιών στη σχολική και εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλά πλεονεκτήματα, καθώς επηρεάζει θετικά γονείς και μαθητές. Έρευνες έχουν δείξει ότι όταν οι εκπαιδευτικοί κάνουν τη συμμετοχή των γονιών μέρος της καθημερινής τους πρακτικής, οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο με τα παιδιά τους στο σπίτι, αισθάνονται πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους να βοηθούν τα παιδιά τους στο σχολείο και αξιολογούν πιο θετικά τους καθηγητές.

Επίσης, έχει παρατηρηθεί αύξηση της ικανοποίησης των γονιών όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών τους, όταν πλέον υπάρχει ενεργή συμμετοχή του γονιού μέσα στην τάξη, ο οποίος έχει την ευκαιρία να παρατηρήσει το παιδί τους να συναναστρέφεται με τους συνομήλικούς του, να επιτυγχάνει και να αποτυγχάνει, να αγωνίζεται, να μαθαίνει και να ξοδεύει άσκοπα το χρόνο του. Έχει την ευκαιρία να βιώσει τα καθημερινά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας αλλά το σπουδαιότερο αποκτούν μια διαφορετική κατανόηση της προσωπικότητας, των ικανοτήτων και των αδυναμιών του παιδιού τους και μαθαίνουν κάποιες τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων και καλύτερης επικοινωνίας με το παιδί τους στο σπίτι.

Βέβαια τα πλεονεκτήματα της συνεργασίας αυτής δεν σταματούν εδώ. Έχει παρατηρηθεί, όπως προείπαμε, ότι η συνεργασία γονιών –σχολείου έχει θετικές επιδράσεις και στις απόψεις και επιδόσεις των μαθητών όπως υψηλότερη επίδοση, καλύτεροι βαθμοί, καλύτερη συμπεριφορά, μείωση των απουσιών, αλλαγή στις απόψεις των μαθητών αλλά και των γονιών τους, σχετικά με την αίθουσα και το κλίμα του σχολείου, αύξηση των κινήτρων για μάθηση, θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών, ετοιμότητα των μαθητών για την προετοιμασία των μαθημάτων τους και υψηλότεροι στόχοι. Ακόμη, τα παιδιά μαθαίνουν να αποδέχονται την εξουσία και άλλων ενηλίκων εκτός των καθηγητών τους και να χρησιμοποιούν τους ενήλικες αυτούς σαν πηγές γνώσης και πληροφοριών.

Υπάρχουν, όμως και κάποια γενικότερα οφέλη που προκύπτουν από τη συμμετοχή των γονιών στο σχολείο. Οι σχέσεις ανάμεσα σε σπίτι και σχολείο, καλυτερεύουν. Το εκπαιδευτικό περιβάλλον εμπλουτίζεται και αποκτά ποικιλία, καθώς οι γονείς φέρνουν τις δικές τους εμπειρίες, γνώσεις, ικανότητες και ταλέντα μέσα στην τάξη και πλουτίζουν με αυτές το αναλυτικό πρόγραμμα, κάνοντάς το πιο ενδιαφέρον. Τέλος, λόγω του μεγαλύτερου αριθμού ενηλίκων σε κάθε τάξη, δίνεται περισσότερη εξατομικευμένη προσοχή στα παιδιά.⁹²

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνεργασία οικογένειας –σχολείου για τη διάγνωση και αντιμετώπιση κάποιων «ειδικών» προβλημάτων, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, οι συναισθηματικές

⁹² Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Αναστασίας Ψάλλη: «Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;», τευχ. 85

διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η τακτική επικοινωνία των γονιών με τους δασκάλους των παιδιών τους, τους δίνει την ευκαιρία να ανταλλάξουν απόψεις πάνω στο θέμα και να ενώσουν τις προσπάθειές τους έτσι ώστε να εντοπιστεί, με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ακρίβεια, η πηγή του προβλήματος. Στη συνέχεια, θα αποφασίσουν από κοινού για το ποια θα είναι η καλύτερη τακτική αντιμετώπισης και θα θέσουν σε εφαρμογή ένα πρόγραμμα στήριξης του παιδιού και στο σχολείο και στο σπίτι για να υπάρχει κάποια συνέπεια και συνέχεια.

Τέλος, η τακτική επαφή και συνεργασία γονιών-εκπαιδευτικών είναι επιτακτική σε περιπτώσεις που η οικογένεια είναι «διαφορετική» από τις υπόλοιπες οικογένειες της περιοχής. Εδώ αναφερόμαστε στις μονογονεϊκές οικογένειες, στις οικογένειες που ανήκουν διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες, σε οικογένειες που αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα υγείας ή σε οποιαδήποτε άλλο τύπο οικογένειας που ξεφεύγει από το συνηθισμένο. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να εργαστούν στενά με τις οικογένειες αυτές, να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητές τους και να βοηθήσουν αυτές και τα παιδιά τους να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον.⁹³

⁹³ Σύγχρονη Εκπαίδευση: άρθρο της Αναστασίας Ψάλη: «Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα», τευχ. 85 σελ. 71-75

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Βαμβουκάς Μιχάλης: «Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία», έκδοση 5^η, εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα 1998
2. Βάος Αντώνης: «Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση», εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 2000
3. Βουϊδάσκης Βασίλης: «Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους», εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα 1992
4. Γαλάνη Γεωργίου: «Εγκληματοπροβληματική εκπαίδευση στο σχολείο», Αθήνα Κομοτηνή 1990, εκδόσεις ΣΑΚΚΟΥΛΑ
5. Δημάκου Κωνσταντίνα: «Συμβολή στη διδασκαλία των εκθέσεων Λυκείου», εκδόσεις Ι. ΒΑΣΙΛΕΙΟΥ, Αθήνα 1982,
6. Καλαντζή Αζίζι Άννα μετάφραση στο βιβλίο του Molnar A. – Lindquist B «Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο», Συμβουλευτική Ψυχολογία 3, β' έκδοση, εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1999
7. Κοντογιαννόπουλος Βασίλης: «Παιδεία. Εκσυγχρονισμός υπό Αναστολή», εκδόσεις GUTENBERG, Αθήνα 1991
8. Λουκία Μπεζέ «Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων», Αθήνα 1990, εκδόσεις ΣΑΚΚΟΥΛΑ
9. Λουκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου...», εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1998,
10. Μαγκάνης Γιάννης: «Ποινικό Δίκαιο, Διάγραμμα Γενικού Μέρους», Αθήνα 1984, εκδόσεις ΠΑΠΑΖΗΣΗ
11. Μάνεση Άννα: «Συνταγματικό Δίκαιο – Ι», Θεσσαλονίκη 1980, εκδόσεις ΣΑΚΚΟΥΛΑ
12. Νέστορος Νικόλαος.: «Η επιθετικότητα στην οικογένεια στο σχολείο και στην κοινωνία», εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1992
13. Παπαμιχαήλ Γιάννης: «Αξιολόγηση και εκπαιδευτική σχέση», εκδόσεις ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, Αθήνα 1985
14. Παρασκευόπουλος Ιωάννης μετάφραση στο βιβλίο του Martin Herbert: «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδοση ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1998,

15. Περιοδικό «Σχολείο & Ζωή», τεύχος 35: άρθρο του Ιωάννη Ζήκου: «Πειθαρχία και ελευθερία, Μάρτιος 1987
16. Περιοδικό «Σχολείο & Ζωή», τεύχος 10: άρθρο του Βλάχου Στυλιανού «Η βία στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η επιθετική συμπεριφορά», Οκτώβριος 1989
17. Περιοδικό «Σχολείο & Ζωή», τεύχος 41 άρθρο του Δημητρίου Λολώνη : «Η Τιμωρία», 1993
18. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 14, 1983:
- άρθρο του Λίτσα Παναγιώτη: «Σχολείο. Ο ... μόνιμος και καθημερινός «Γολγοθάς» των μαθητών»
 - άρθρο του Πυροβόλου Γεώργιου, «Οι αιτίες που δημιουργούν καταπιεστική ατμόσφαιρα στα σχολεία»
19. Σύγχρονη Εκπαίδευσης, τεύχος 37, 1989
- άρθρο της Αβδαλής Αθανασίας: «Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι. Σύγχρονη Εποχή»
20. Σύγχρονη Εκπαίδευση: τεύχος 56, 1991:
- άρθρο της Μπαμπλέκου Ζωής.: «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση»
21. Σύγχρονη Εκπαίδευση τεύχος 69: 1994:
- άρθρο του Παπαμιχαήλ Ιωάννη «Η επίλυση των προβλημάτων»
22. Σύγχρονη Εκπαίδευση τεύχος 81, 1995
- άρθρο της Καλαμπάλικη Φωτεινής.: «Καταστροφικότητα, Σχολική εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά»,
 - άρθρο των Φακιολά Ν. & Αρμενάκης Α. «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες»
 - άρθρο της Ερευνητικής Ομάδας του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών «Φαινομενολογία της σχολικής βίας. Η βία στη συνείδηση καθηγητών και μαθητών»
23. Σύγχρονη Εκπαίδευση διπλό τεύχος 82-83 Μάιος-Αύγουστος 1995
- άρθρο της Αναστασίας Γεωργούλη-Κούκκου, «Παιδιά πρωταγωνιστές νέων μορφών βίας: Θύτες ή θύματα;»
 - άρθρο της Ζήση-Μάτη Ελένη; «Ο αυταρχισμός στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή στο σημερινό σχολείο»
 - άρθρο της Καλογρίδης Σοφίας «Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση-Νεανική παραβατικότητα»
 - άρθρο της Ράπτης Μαρίας: «Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο»
 - άρθρο του Γαλάνη Γ.: «Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση»
 - άρθρο του Χαράλαμπου Κωνσταντίνου «Η προσευχή ως μέσω έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή»

24. Σύγχρονη Εκπαίδευση τεύχος 84, Σεπτ-Οκτ. 1995
- άρθρο του Τάσου Παπαχαλαράμπου : «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου»
 - άρθρο του Πανούση Γιάννη: : «Η βία στο σχολείο»
 - άρθρο του Τσούλια Νίκου: «Η βία στο σχολείο, απόπειρα θεωρητικής προσέγγισης»
25. Σύγχρονη Εκπαίδευση τεύχος 85, 1995:
- άρθρο των Γ. Καβάζης και Μ. Παπαλαζάρου,: «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα»
 - άρθρο της Μαρίας Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο»
 - άρθρο της Αναστασίας Ψάλτη: «Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;»
26. Ταροτόρη Σ. & Χατζηδήμου Δ.: «Ψυχολογικά Προβλήματα», Κομοτηνή 1997, εκδόσεις ΣΑΚΚΟΥΛΑ
27. Τομπαΐδης Γιάννης: «Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση», εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗΣ, Αθήνα 1982
28. Φράγκος Χρήστος: «Ψυχοπαιδαγωγική», εκδόσεις ΣΑΚΚΟΥΛΑ, Αθήνα 1984
29. Φραγκουδάλη Άννα: «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο», εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985