

ΜΕΣΟΓΩΓΗ 2002

ΕΠΟΥΔΑΤΡΙΕΣ
ΜΑΡΙΑΝΝΑ ΝΤΕΓΗ
ΙΓΕΝΑ ΑΥΓΟΥΣΤΙΝΙΔΟΥ

ΕΙΣΗΓΗΤΗΣ
ΠΑΝΤΕΗΣ ΤΕΡΕΜΟΓΟΥ

ΜΑΘΗΤΙΚΗ ΒΙΑ ΕΣΤΙ ΕΧΘΡΙΚΟ ΧΑΡΟ
ΩΣ
ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟ & ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΦΑΙΝΟΜΕΝΟ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΕΧΘΡΗ: ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ: Ξ.Σ.Ο.Ε.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΜΕΣΟΓΩΓΟΥ

1496 624

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

ΠΡΟΛΟΓΟΣ	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ «ΒΙΑ»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΙ	15
1. Εννοιολογική προσέγγιση-ορισμός	15
2. Τυπολογία της βίας	19
3. Ψυχολογική και Κοινωνιολογική προσέγγιση της έννοιας «βία»	21
4. Κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας	29
5. Παιδική εγκληματικότητα	34

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΒΙΑ & ΕΦΗΒΕΙΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΒΙΑ ΚΑΙ ΜΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ	39
-----------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΑΣΚΟΥΜΕΝΗΣ & ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΒΙΑΣ	54
1. Η εσωτερική βία	57
2. Η προσωπική βία	59

3. Η κοινωνική βία	60
--------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ & ΠΑΙΔΙΚΗ ΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ 64

1. Βία που ασκείται από τους μεγάλους στα παιδιά	65
1.1. Σωματική βία	65
1.2. Ψυχολογική βία	71
2. Η βία που ασκείται από τα παιδιά στον κοινωνικό τους περίγυρο	75
2.1. Πράξεις φθοράς	77
2.2. Παιδική εγκληματικότητα	78
2.3. Αυτοκαταστροφή	81
2.4. Περιθωριοποίηση	82
3. Παιδιά πρωταγωνιστές νέων μορφών βίας	85

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

ΑΡΧΙΚΗ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ & ΜΟΡΦΕΣ

ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ 93

1. Αρχική αιτία της επιθετικότητας. Θεωρητικές σκέψεις	93
1.1. Η επιθετικότητα ως «ένστικτο»	95
1.2. Η επιθετικότητα ως «μαθημένη συνήθεια»	98
1.3. Παθητική αναστολή: Μια τακτική που μειώνει την επιθετικότητα	100
2. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της παιδικής επιθετικότητας	102
2.1. Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην επιθετικότητα	104
3. Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά	105
3.1. Οι εκρήξεις οργής	106
3.2. Το μίσος	108
3.3. Η παρανοϊκή εχθρότητα	109
3.4. Τα πειράγματα και οι ψευτοπαλικαρισμοί	110
3.5. Η «άσχημη γλώσσα»	113
3.6. Η «θεατρική» μονοπώληση της προσοχής των άλλων	117
3.7. Η εχθρότητα σε ομάδες	119
4. Η βία στα τηλεοπτικά προγράμματα και τα πολεμικά παιδικά	

παιχνίδια	122
-----------	-----

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ & ΒΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ	131
--------------------	------------

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΘΕΣΜΙΚΗ ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ	141
---	------------

1. Εισαγωγικά στοιχεία	141
2. Η κατάσταση των χώρων	143
3. Η διαχείριση	144
4. Η κοινωνικότητα	146
5. Η παιδαγωγική	147
6. Η ηθική	149

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8^ο

Η ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ & ΜΟΡΦΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΕΩΝ ΑΥΤΗΣ	151
--	------------

1. Εισαγωγικά στοιχεία	151
2. Επιθετικότητα και βία	152
3. Εφηβεία και βία	159
4. Σχολείο και βία	162
5. Μορφές εκδηλώσεων συμπεριφοράς βίας	164
5.1. Λεκτική βία	165
5.2. Σωματική επιθετικότητα-Πρόκληση πόνου	166
5.3. Κλοπή	167
5.4. Η κακή εξωτερική εμφάνιση	168
5.5. Η ρύπανση του σχολικού χώρου	168

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ	170
1. Ο περιβάλλον χώρος που αναπτύσσονται οι παραβατικές συμπεριφορές	170
1.1. Περιβάλλον υπό διαμόρφωση, έξω από τις συνήθεις δομές	171
1.2. Απουσία οικολογικού περιβάλλοντος	171
2. Η ενδιάμεση «παραβατική» συμπεριφορά βίας	172
2.1. Σταδιακή μάθηση μέσα από ενδιάμεσες καταστάσεις παραβατικότητας	172
2.2. Ανοχή γονέων, παραμέληση, κακοποίηση	173
3. Η μεταφορά της βίας από την κοινωνία στο σχολείο	173

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10^ο

ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ - ΒΙΑΙΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	183
1. Η διάθεση καταστροφικότητας των μαθητών στο σχολικό χώρο	183
2. Παρουσίαση έρευνας για την καταστροφικότητα	187
2.1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας	188
2.2. Συνοπτική παρουσίαση της έρευνας	189
2.3. Συμπεράσματα της έρευνας	211
3. Παρουσίαση έρευνας για την εμπλοκή μαθητών σε βιαιότητας και χρήση τοξικών ουσιών	213
3.1. Είδος και συχνότητα βιαιών επεισοδίων με εμπλοκή μαθητών	215
3.2. Χαρακτηριστικά μαθητών με εμπλοκή σε βίαια επεισόδια	217
3.3. Δείκτες πολυμεταβλητής ανάλυσης δεδομένων	226
3.4. Συμπεράσματα της έρευνας	228

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11^ο

ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΥΤΑΡΧΙΣΜΟΥ & ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ & ΜΑΘΗΤΩΝ	230
1. Σχολείο-σχολική αγωγή και μαθητές	230
2. Αυταρχισμός και σχολική αγωγή	232

3. Ο εκπαιδευτικός και ο ρόλος του στο σημερινό σχολείο	240
4. Το αντικείμενο της αξιολόγησης του μαθητή και ψυχολογική βία	246
5. Οι σχολικές ανισότητες, μια μορφή βίας στην εκπαίδευση	252
6. Σχολική αποτυχία ως αιτία προβληματικής συμπεριφοράς	254
7. Εκπαιδευτικό σύστημα και παραβατικές συμπεριφορές	258

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΒΙΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12^ο

ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΟΛΗΨΗ ΒΙΑΣ	270
1. Εισαγωγικά στοιχεία	270
2. Η εξωγενής βία	271
3. Η ενδογενής βία	274
4. Μέτρα πρόληψης των καταστάσεων βίας στα σχολεία	277
4.1. Σε επίπεδο τάξης	278
4.2. Σε επίπεδο σχολείου	282

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13^ο

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΓΟΝΙΩΝ & ΣΧΟΛΕΙΟΥ	290
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	297

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 ναρκισσομοῦ 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 θομάτων 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. Αρνούμαστε την ύπαρξή τους και, κατά συνέπεια, τους οδηγούμε σε «κοινωνικό θάνατο»

Jacques Selosse

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

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. Βέβαια 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 διαπράξει 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 εδώλιο του κατηγορουμένου διότι «έτυχε» και σκότωσαν συμμαθητές τους με κνηγετικό όπλο, μαχαίρωσαν τη δασκάλα τους (γνωστή ιστορία ενός μαθητή στο Μέισεν της Γερμανίας το Νοέμβριο του 1999), τραυμάτισαν τον

καθηγητές τους ή έβαλαν φωτιά στο ίδιο το σχολείο τους, 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 και τα περιοδικά, όσα είδαμε στα δελτία ειδήσεων και αποτελέσματα στατιστικών ερευνών και αφήνουμε τον αναγνώστη να εξάγει τα δικά του συμπεράσματα.

Αρχικά θα θέλαμε να εποημάσουμε ότι η εργασία μας αυτή χωρίζεται σε τέσσερα 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 σχέση Βίας και εφηβεία. Πως δηλαδή τα παιδιά ωθούνται να αντιδρούν με βίαιο τρόπο προς το εξωτερικό περιβάλλον και πια είναι τα αίτια που προκαλούν αυτές τις επιθετικές παραβατικές συμπεριφορές.

Το τρίτο 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 τέταρτο 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 διωκτικές 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

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

Ζούμε σε μια κοινωνία σήμερα που διέρχεται μια πολύπλευρη κρίση και η οποία διεισδύει σ' όλους τους επιμέρους κοινωνικούς θεσμούς.² 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. Ειλικρινείς και ανιδιοτελείς σχέσεις και επαφές με κέντρο αναφοράς την ανθρώπινη συμπάθεια, ενδιαφέρον κ.λπ. 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 έλλειψη συλλογικής κοινωνικής συνείδησης, είναι ένα από τα χαρακτηριστικά που μας προσάπτουν έμπειροι παρατηρητές σ' όλες τις δραστηριότητες της καθημερινής μας ζωής. Η αναζήτηση κοινωνικής ταυτότητας μας οδηγεί στην προγονολατρεία, στο κοινό θρησκευτικό μας συναίσθημα και συχνά σε εθνικιστικές εξάρσεις, δηλαδή πέρα και μακριά από το παρόν της σημερινής ρεαλιστικής ύπαρξης στο παγκόσμιο γίγνεσθαι.

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.

² Γαλιάνης Γιώργος: «Ψυχολογία της (επι)μόρφωσης των ανηλίκων. Θεωρητικές πρακτικές και προσεγγίσεις», εκδ. Παπαζήση

Ο ουσιαστικός διάλογος ανύπαρκτος σ' όλα τα επίπεδα της κοινωνίας μας. Η γλώσσα μας φτωχή ή όταν είναι λεκτικά πλούσια, άνευ περιεχομένου. Ο αυθορμητισμός; 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.³

Ήδη σε παιδιά προσχολικής ηλικίας (από 0 έως 5 ετών) αλλά και σχολικής, η εξάπλωση και η ένταση σωματικής, ψυχικής και λεκτικής βίας παίρνει διαστάσεις και μορφές αγριότητας.

³ Νέστορος Νικόλ.: «Η επιθετικότητα στην οικογένεια στο σχολείο και στην κοινωνία», εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1992

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 ενηλίκων 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.⁴

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. Σκηνές 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, ανήσυχια 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, το Internet, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια 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 επικιν-

⁴ Γαλιάνης Γ.: «Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση», εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 82-83, σελ. 125-126

δυνότητα, 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 γίνεσθαι.

Το σχολείο από την άλλη μεριά δεν παραμένει ανεπιχρέαστο 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 στις απαιτήσεις ούτε του παρόντος, ούτε του μέλλοντος. Η απομνημόνευση, η βαθμολατρία και βαθμοθηρία, καθιστούν το σχολείο όχι μόνο πληκτικό αλλά και πηγή άγχους, δυσαρέσκειας και απογοήτευσης⁵. Μεγάλο τμήμα των μαθητών νιώθει μοναξιά, απόρριψη, αποξένωση, απογοήτευση.

Το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί την παραγωγή αντικοινωνικών συμπεριφορών εφόσον στηρίζεται στη φιλοσοφία του ανταγωνισμού.⁶

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

⁵ Λίτσας Παναγιώτης: «Σχολείο. Ο ... μόνιμος και καθημερινός «Γολγοθάς» των μαθητών», εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 14, 1983, σελ. 77-80

⁶ Φραγκουδάλλη Άννη: «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο», εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1985, σελ. 35

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 «ευνουχίζει» τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.⁷

Οι εκπαιδευτικοί, αναγκάζονται εκ των πραγμάτων πολλές φορές να απαρνηθούν τις θετικές απόψεις τους για την σχολική διδασκαλία, να υποκύψουν σε πιέσεις ανωτέρω 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 εθόνες 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.

⁷ Παροβόλος Γεώργιος: «Οι αιτίες που δημιουργούν καταπιεστική ατμόσφαιρα στα σχολεία», εκδ. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 14, 1983, σελ. 49-50

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 σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών και σε χώρους υψηλού κινδύνου εγκληματικότητας ή σε σχολεία με πολλούς μαθητές. Μεγάλο μέρος των βανδαλισμών οφείλεται κυρίως στις σχολικές οργανωτικές συνήθειες 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 αλλάξει 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. Πρόσφατα άλλαξε το εκπαιδευτικό μας σύστημα, η αξιολόγηση των καθηγητών και όσο και αν προσπάθησαν ορισμένοι να αλλάξουν αυτήν την κατάσταση, δεν τα κατάφεραν. Και αυτό γιατί όλοι εμείς αδιαφορήσαμε. Κοινώς «βγάλαμε την ουρά μας έξω» από το πρόβλημα, ενώ κάποια στιγμή εμείς οι ίδιοι θα βρεθούμε μέσα σ' αυτό και θα προσπαθήσουμε να το αντιμετωπίσουμε.

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.

Όχι πλέον διδακτισμός και ηθικολογία απ' όλους εμάς, ότι δήθεν θα προσπαθήσουμε να αλλάξουμε. Ας το κάνουμε πράξη και σας αντισταθούμε με αγώνες, ας αντισταθούμε 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.

Κοινό στοιχείο όλων των μορφών βίας είναι κατά τον Αριστοτέλη «το ακούσιον του πράγματος». Ακούσιο είναι ότι γίνεται λόγω βίας ή άγνοιας.⁸

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 σκο-

⁸ Αριστοτέλης, «Ηθ. Μικ. 1109^α35: «Βίαιον δε οι η αρχή έξωθεν, τοιαύτη ούσα εν η μηδέν συμβάλλεται ο πράττων ή ο πάσχων ... όσα δια φόβον μειζόνων κακών πράττεται ή δια καλόν». Επίσης Αρ. «Ρητορική»: 1369 β5: «Βία δε όσα παρ' επιθυμίαν ή τους λογαριασμούς γίνονται των πραττόντων»

τεινούς 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.⁹ 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 χέρι 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 «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. Η αναγκαιότητα, ωστόσο, ενός εννοιολογικού καθορισμού οδηγεί στην αναζήτηση μερικών, τουλάχιστον των πιο αντιπροσωπευτικών ορισμών της βίας.

⁹ Κουτολέων Ν.Μ. «Βία και κράτος, εν σχήμα πολιτικών εννοιών των αρχαίων Ελλήνων», Επετηρ. Φίλος. Σχολής Παν. Αθηνών, 1965

Ο Η. Toch στο βιβλίο του αντιλαμβάνεται τη βία σαν φυσική επιθετικότητα, που κατευθύνεται εναντίον προσώπων και προϋποθέτει μια κατάσταση δύο τουλάχιστον συμμετεχόντων μερών.¹⁰ Το στοιχείο της δύναμης και της εξουσίας, καθώς και του σκοπού για ατομική ή συλλογική βλάβη προσθέτουν στον ορισμό τους οι επόμενοι ερευνητές.

Κατά τους B. Schorb και H. Theunert «βία είναι η εκδήλωση δύναμης ή και εξουσίας, που έχει σαν συνέπεια ή και σκοπό τη βλάβη μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων ανθρώπων».¹¹

Τον παράγοντα εξουσία τονίζει και ο επόμενος ορισμός καθώς και τις συνθήκες υπεροχής και υποταγής, κάτω από τις οποίες αυτή ασκείται. Σύμφωνα με την U. Vogel,¹² «η βία χαρακτηρίζει πράξεις, που στοχεύουν στην καταστροφή, σαν επιτακτικό μέσο άσκησης εξουσίας, στα πλαίσια μονόπλευρων συνθηκών υπεροχής και υποταγής, που βασίζεται στην εξωτερική υπεροχή». Μ' αυτό τον ορισμό η άσκηση βίας επεκτείνεται και μακροκοινωνιολογικά από ομάδες σε άλλες ομάδες και σε ευρύτερους κοινωνικούς σχηματισμούς, ακόμα και σε εθνικό επίπεδο, όπου οι φορείς της εξουσίας, δηλαδή το κράτος, επιβάλλουν τη θέλησή τους στους πολίτες με τη βία. Χαρακτηριστική γι' αυτό είναι η παρατήρηση του M. Weber, ότι το κράτος «διεκδικεί για τον εαυτό του (με επιτυχία) το μονοπώλιο της έννομης φυσικής βίας».

Στο χώρο της επιστημονικής έρευνας σχετική 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 κοινω-

¹⁰ Toch H., "Violent Men: An Inquiry into the Psychology of Violence", Harmonds-worth 1972, σελ. 38

¹¹ Schorb B. & Theunert H., „Gewalt im Fernsehen. In welchen Formen sie sich darstellt und wie junge Konsumenten damit umgehen“, Expert Verlag, Sindelfingen 1984, σελ. 25

¹² Vogel U., Gewalt, "Wörterbuch der Soziologie, hrsg. V. G. Endruweit und G. Trommsdorff" Bd.1, DTV/Enke Verlag 1989, σελ. 252-253

νικές 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.

Κατά την άποψη του J. Galtung¹³ δομική βία υπάρχει, όταν οι άνθρωποι επηρεάζονται με τέτοιο τρόπο, ώστε η παρούσα σωματική και πνευματική τους αυτοπραγμάτωση να είναι μικρότερη από τη δυνατή.

Η δομική βία θεωρείται έτσι σαν αιτία για την υπάρχουσα διαφορά μεταξύ του υπάρχοντος και του δυνατού. Η δομική βία, η οποία εκδηλώνεται καθημερινά με τη μορφή των φυλετικών ή εθνικών διακρίσεων, της κοινωνικοοικονομικής αδικίας και ανισότητας αποτελεί τη χειρότερη εκδήλωση ανθρώπινης βίας, χειρότερη ίσως ακόμα και από εκείνη τη λεκτική ή τη σωματική και τη φυσική βία, με την οποία τίθεται σε κίνδυνο ακόμα και η σωματική ακεραιότητα του ανθρώπου.

Μια προσεκτική ματιά στους παραπάνω ορισμούς της επιθετικότητας και της βίας οδηγεί στη διαμόρφωση της άποψης, πως οι περισσότεροι από αυτούς μοιάζουν τόσο πολύ μεταξύ τους στην εννοιολογική τους διατύπωση, ώστε να οδηγείται κανένας στο συμπέρασμα, ότι μεταξύ της επιθετικότητας και της βίας δεν υπάρχει σημασιολογικά μεγάλη διαφορά. Και πραγματικά, αν εξεταστούν προσεκτικά τα ιδιάζοντα χαρακτηριστικά της δομικής βίας, αν και σ' αυτά γίνονται μόνο έμμεσα εμφανή τα στοιχεία της πρόκλησης της βλάβης και της τάσης για καταστροφή της ανθρώπινης προσωπικότητας, η προσωπική βία φαίνεται να μη διαφέρει καθόλου από την επιθετικότητα και η μια έννοια να μπορεί να αντικαθιστά την άλλη.

¹³ Galtung J., *Gewalt, Frieden und Friedensforschung*, "Senghaas, D. (Hrsg)", *Kritische Friedensforschung*, Frankfurt/M, 1971 σελ. 54

Με αυτή την άποψη συμφωνούν και άλλοι πολλοί ερευνητές και πολλές φορές χρησιμοποιούν τις δυο έννοιες σαν συνώνυμες ή και ταυτόσημες. Όπως φάνηκε και στον ορισμό του H. Toch, τον οποίο παραθέσαμε παραπάνω, αυτός αντιλαμβάνεται τη βία «σαν φυσική επιθετικότητα». Πιστεύοντας και εμείς το ίδιο, θα χρησιμοποιούμε στη συνέχεια και τις δυο έννοιες «βία και επιθετικότητα» ως συνώνυμες.¹⁴

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.

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,

¹⁴ Βοσνιάσκης Βασίλης: «Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους», σελ.20-21-22

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, τις οποίες την άποψη αναφέραμε και σε προηγούμενη ενότητα, 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.¹⁵

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.

Με αυτή την έννοια η βία, σε όλες τις μορφές της, αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της κοινωνικής μας πραγματικότητας και το ζήτημα είναι ο

¹⁵ Βοιϊδόκη Βασίλης: «Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους», σελ.24-25

τρόπος με τον οποίο το προσεγγίζουμε. Καθήκον των ειδικών είναι η αναζήτηση των αιτιών της βίας που έχει πολιτικά κίνητρα, της βίας στους δρόμους, στα γήπεδα, στα σχολεία, στην οικογένεια και η ανάπτυξη θεωριών κατάλληλων για την καθοδήγηση της πράξης.

Πολλές φορές οι έρευνες που διεξάγονται ακολουθούν λανθασμένα μονοπάτια και αυτό γιατί οι διαφορετικές μορφές βίας που παρουσιάζονται δεν εξετάζονται καν μέσα στο κοινωνικό τους πλαίσιο αλλά αντίθετα απομονώνονται από αυτό με αποτέλεσμα ως βία να χαρακτηρίζεται κάθε τι που αμφισβητεί την υπάρχουσα κρατική κανονιστική τάξη και το μονοπώλιο φυσικής βίας από την μεριά του κράτους¹⁶ και άλλων κοινωνικών θεσμών και χαρακτηρίζεται εύκολα ως «αντικοινωνική» συμπεριφορά.

Η υιοθέτηση της άποψης αυτής αφήνει ανεξέταστα τα κοινωνικά, τα ιστορικά ή τα πολιτικά πλαίσια κάποιων ανομικών συμπεριφορών χαρακτηρίζοντας τις απλά ως εκδηλώσεις «βίας», βάζοντας ταυτόχρονα σε παρένθεση όλα τα ερωτήματα για τις συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις που παράγουν και αναπαράγουν τη βία.

Πιστεύουμε ότι κάθε εκδήλωση βίας, έχει το δικό της χαρακτήρα, την δική της ιδιαιτερότητα και για τον λόγο αυτό θα πρέπει να εξετάζεται κάθε φορά ως μια διαφορετική περίπτωση και να γίνεται μελέτη των κοινωνικών και πολιτικών συνθηκών μέσα στις οποίες εκδηλώνονται αυτές οι βίαιες αυτές συμπεριφορές.¹⁷

3. Ψυχολογική και Κοινωνιολογική προσέγγιση της έννοιας «βία»

Θέλοντας να κάνουμε μια ψυχολογική προσέγγιση της ανομικής ή αντικοινωνικής συμπεριφοράς, θα την ερμηνεύαμε ως φυγή από μία αλλοτριωμένη και αλλοτριωτική πραγματικότητα, η οποία άλλα μεν άτομα τα οδηγεί στην υποταγή, στην απογοήτευση και την εγκατάλειψη κάθε μορφής

¹⁶ Schwind H., Baumann J., (εκδ.) *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*, Berlin 1990

¹⁷ 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, σελ. 15-16

αγώνα ενώ κάποια άλλα τα παρακινεί να διοχετεύσουν τα αισθήματα ανασφάλειας και μοναξιάς σε εξέγερση και επιθετικότητα.

Μάλιστα σύμφωνα με τον γερμανό φιλόσοφο και κοινωνιολόγο Jurgen Habermas, άτομα που ανήκουν σε «υποπρονομιούχες ομάδες», απόγοιτευμένα από τον συνεχή παραμερισμό των δικαιών τους, που έχουν βιώσει μια μακροπρόθεσμη αδιαφορία για τα νόμιμα αιτήματά τους, ωθούνται να αντιδράσουν «με αταίριαστη καταστροφικότητα και αυτοκαταστροφή».¹⁸

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

Επίσης 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.

Η υιοθέτηση ανομικής συμπεριφοράς από άτομα που κατάπιζονται από συνεχείς και επώδυνες απαγορεύσεις τους παρέχει τη δυνατότητα ψυχικής ανακούφισης και εκδίκησης ενάντια σε όσους τους θεωρούν κατώτερους, αποτυχημένους ή ανόητους. «Η βιαιότητα και η επιθυμία της κυριαρχίας συχνά αποτελούν το αντίδοτο στο ενοχλητικό συναίσθημα της κατωτερότητας»¹⁹.

Μάλιστα κάτω από ορισμένες συνθήκες άτομα που ανήκουν στις κατηγορίες που αναφέραμε 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.

¹⁸ Jurgen Habermas, *Technik und Wissenschaft als Ideologie*, βλ. την ελληνική μετάφρ. στις εκδόσεις '70, Αθήνα 1970, σελ. 66

¹⁹ R. Dahl., *Power and Democracy in America*, στο: *Identity, Power and Change*, εκδ. M. Weinstein Glenview 1971, σελ. 199

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 αλλάζουν οι συνθήκες της ζωής και δεν αλλάζουν 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 ασυνείδητες επιλογές, που καθορίζουν την κοινωνική δράση των ατόμων.

Οι κοινωνικές συγκρούσεις είναι αποτέλεσμα της πάλης των μελών μιας κοινωνίας με αντικείμενο τις αξίες, την κατάκτηση και διατήρηση υψηλότερων κοινωνικών θέσεων, δύναμης και υπεροχής. Οι συγκρούσεις και τα φαινόμενα βίας γενικά ανήκουν δομικά στην διαδικασία κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στην οποία τα υποκείμενα μάχονται μεταξύ τους για αντικείμενα που έχουν για αυτά κάποια ιδιαίτερη αξία. Έτσι στην καθημερινή ζωή έχουμε συνεχώς συγκρούσεις ιδεών, γενεών, συμφερόντων. Η συνεχής αλλαγή των κοινωνικών στοιχείων, μιας κοινωνίας που βρίσκεται σε συνεχή κίνηση και εξέλιξη έχει ως αναπόφευκτη συνέπεια την αναζωπύρωση των συγκρούσεων που παίρνουν διαφορετική ένταση ανάλογα με τις αντιτιθέμε-

νες δυνάμεις, το πολιτικό, οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιο και την ιστορική και κοινωνική συγκυρία.

Τα φαινόμενα της επιθετικότητας, της βίας μαζί με την καταστροφικότητα που επιφέρουν αποτελούν δύσκολα ερευνητικά προβλήματα που χρειάζονται τη συνδρομή περισσότερων επιστημονικών 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 εσωτερική φύση του ανθρώπου είναι μοναδική και βασικά διαφορετική από εκείνη του ζώου. Ο άνθρωπος θεωρείται ως το μόνο έλλογο και αξιοκρατούμενο ον 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.

Με παρόμοιο τρόπο η νεώτερη ανθρωπολογική έρευνα αμφισβητεί την καθιερωμένη θέση σύμφωνα με την οποία η βία και η καταστροφική επιθετικότητα είναι φαινόμενο ανθρωπολογικό και το ανάγει σε προσαρμογή του ανθρώπου σε μίαν ορισμένη τάξη πραγμάτων που χαρακτηρίζεται από σχέσεις κυριαρχίας-υποταγής, που ανατρέχει στην ιστορική μόλις περίοδο. Δηλαδή 5.000-6.000 χρόνια από σήμερα και όχι 500.000 χρόνια, οπότε

υπολογίζεται ότι επικρατούσε η πρωτόγονη κοινωνία των κυνηγών-συλλεκτών²⁰

Κατά την τέταρτη και τρίτη χιλιετηρίδα, με την ανάπτυξη των πόλεων και την διαφορετική οργάνωση της εργασίας και των κοινοτήτων, έχουμε ένα εντελώς νέο είδος κοινωνίας, ριζικά διαφορετικό από τις προηγούμενες των κυνηγών-συλλεκτών και των καλλιεργητών της γης. Η νέα οργάνωση χαρακτηριζόταν από την δημιουργία κοινωνικών τάξεων, και την επικράτηση κάποιων διεθυντικών στρωμάτων μονίμων αρχηγών και ενός ιερατείου που διέθετε τη δύναμη καταναγκασμού και εξουσίας στα άλλα μέλη της κοινότητας που την εφοβούντο και την υπάκουαν. Η νέα πατριαρχική κοινωνία βασίζεται στη δύναμη και την απόλυτη εξουσία που πραγματώνεται με τη χρήση του ψυχολογικού μηχανισμού του φόβου και της υποταγής, με στόχο την εκμετάλλευση. Στα πλαίσια αυτής της κοινωνίας αναπτύσσονται και πολλοί άλλοι τρόποι καταπίεσης και επιθετικότητας που χαρακτηρίζουν την ιστορία των τελευταίων πέντε χιλιετηρίδων μέχρι της μέρες μας.

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 μίαν άλλη αποδίδεται σε περιβαλλοντικούς παράγοντες. Είναι γνωστή η φροϋδική διχοτόμηση των ενστίκτων: στο ένστικτο της ζωής και στο ένστικτο του θανάτου²¹.

Σύμφωνα με τη διάκριση αυτή η καταστροφικότητα γίνεται ο ένας πόλος της ύπαρξης που αντιμάχεται τον άλλο, τον έρωτα που αποτελεί την βαθύτερη υφή της ζωής. Η θεωρία αυτή που ανάγει την ανθρώπινη βία και καταστροφικότητα σε πρωταρχικό φαινόμενο της ζωής έχει σήμερα γενικά εγκαταλειφθεί ως θεωρητική κατασκευή που δεν στηρίζεται σε επαρκή κλινική παρατήρηση.²²

Η φροϋδική θέση σχετικά με το ζήτημα της επιθετικότητας και της

²⁰ Lancaster C.S., "The Evolution of Hunting", στο *Man the Hunter*, Chicago 1978

²¹ Freud S, *Zeitgemasses über Krieg und Tod*. G.W., X., Frankfurt am Main, 323-355

²² Fromm E., "The Anatomy of Human Destructiveness", London 1974

καταστροφικότητας υπήρξε γόνιμη αφειτηρία προβληματισμού στο χώρο της ψυχαναλυτικής κίνησης και της ψυχολογίας γενικότερα. Σήμερα έχουμε μια μετάβαση από την έννοια του ενστικτού στην έννοια της ροπής η οποία αναφέρεται σε μια κατάσταση διέγερσης του κεντρικού νευρικού συστήματος που δημιουργείται ως απάντηση σε ένα ερέθισμα χωρίς όμως να συνεπάγεται κάποια προκαθορισμένη αντίδραση. Για τους ψυχαναλυτές οι ροπές συνδέονται με τις φαντασιώσεις των ατόμων που είναι κατασκευές μέσα από τις οποίες εκφράζονται οι ροπές. Στα πλαίσια αυτής της προσέγγισης η ανθρώπινη επιθετικότητα και τα φαινόμενα βίας συνδέονται με τα ναρκισσοιστικά τραύματα της παιδικής ηλικίας και την αναζήτηση της ηδονής. Νεώτερες έρευνες έχουν δείξει την ηδονή που συνδέεται με εκρήξεις βιαιότητας, την ζωώδη ένταση που χαρακτηρίζει τις βιαιοπραγίες και την απόλαυση της αμεσότητας της σωματικότητας και του κινδύνου, που αποτελούν αντίδραση στην απογοήτευση και την αίσθηση αφόρητης εξάρτησης από ανυπερβλήτες κοινωνικές δυνάμεις.²³

Κατά την Αντλεριανή εκτίμηση το φαινόμενο της ροπής στην επιθετικότητα και τη βία συνδέεται με συναισθήματα κατωτερότητας και αδυναμίας και αποτελούν προσπάθεια αναπλήρωσης που εκδηλώνεται με μια έντονη θέληση για δύναμη και κυριαρχία, ενώ οι θεωρίες της συμπεριφοράς θεωρούν την επιθετικότητα σαν μια συμπεριφορά απόλυτα προσδιορισμένη από το περιβάλλον. Ο άνθρωπος γίνεται επιθετικός όταν διαπιστώσει ότι με την επιθετικότητα και τη βία επιτυγχάνει τα μεγαλύτερα δυνατά πλεονεκτήματα στη ζωή του. Η θέση πως η ανθρώπινη συμπεριφορά είναι μια λειτουργία εξαρτώμενη αποκλειστικά από το εξωτερικό περιβάλλον, όπως και η αντίθετη της ότι δηλαδή προσδιορίζεται μόνο από τον χαρακτήρα του ανθρώπου φαίνονται και οι δύο εξίσου μονομερείς. Ορθότερη φαίνεται η άποψη πως η συμπεριφορά των ανθρώπων προσδιορίζεται και από τον χαρακτήρα και από το περιβάλλον οπότε το πρόβλημα συνίσταται στην ανεύρεση της αλληλεπίδρασης των δύο αυτών κατηγοριών επιδράσεων στην

²³ Buford Bill, "Geil auf Gewalt. Unter Hooligans", Wien 1992

συγκεκριμένη ανθρωπίνη συμπεριφορά.²⁴

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. Το ίδιο ισχύει με την λίγο πολύ μακρά θητεία σε επιθετικές εκδηλώσεις συμπεριφοράς που δημιουργούν σε νεαρά συνήθως άτομα την πεποίθηση ότι με τη βία μπορεί εύκολα να ικανοποιήσει τις επιθυμίες και επιδιώξεις του, όπως σύμφωνα με τη συμμετοχή σε πολιτισμικές, περιθωριακές υποομάδες.²⁵

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.

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 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

²⁴ Παπαδημητρίου Εοθνή: «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

²⁵ Moller K., "Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen-Phänomene, Ursachen und Ansatzpunkt für Jugendarbeit", στο KjuG.A (1991)

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.²⁶

Συνήθως ο χαρακτηρισμός των πλέον διαφορετικών κοινωνικών φαινομένων με την έννοια της βίας επιχειρεί να περιλάβει και να συμβολίσει την κοινωνική αταξία γενικά χωρίς να είναι σε θέση να βοηθήσει στην έρευνα των αιτιών τους, επειδή αποτελεί έκφραση και είναι μέρος μιας συζήτησης για την έννομη τάξη, της οποίας το βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι αφήνει ανεξέταστες τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας και κυριαρχίας, τις οποίες τις θεωρεί ως έκφραση μιας καλής «τάξης». Οπότε η έννοια της βίας γίνεται εύκολος προσδιορισμός για κάθε τι που θέτει σε κίνδυνο την κρατούσα «τάξη» και αμφισβητεί την κοινωνική συναίνεση.²⁷

Θα άξιζε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας ο ίδιος ο λόγος μας περί βίας και η ετοιμότητα μας για εύκολο χαρακτηρισμό των «ταραξιών» και των «εχθρών της έννομης τάξης», όπως γίνεται καθημερινά από γονείς, δημοσιογράφους, εκπροσώπους των Μ.Μ.Ε. Μάλιστα όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενη παράγραφο και όλοι γνωρίζουμε ότι η ψυχολογία έχει από καιρό αποδείξει ότι η έννοια της «επιθετικότητας» και της «βίας» δεν περιγράφουν κάποια σταθερή και δεδομένη κατηγορία συμπεριφοράς αλλά εκφράζουν μια κρίση, δηλαδή μιαν αξιολόγηση, μιας ενέργειας η οποία μπορεί να αναλυθεί σωστά μόνο μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο διαδραματίζεται και βρίσκεται ενσωματωμένη. Έτσι θα λέγαμε ότι μπορεί να χαρακτηριστεί ως μεγάλη επιστημονική αφέλεια το να εκλαμβάνεται η «βία» ως μια απλή περιγραφική έννοια.

²⁶ Rauchfleisch LL, "Allgegenwart von Gewalt", Göttingen 1992

²⁷ Winnicott D., "Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz", Stuttgart 1988

Η συζήτηση γύρω από τη βία δεν διεξάγεται βέβαια μόνο στα πλαίσια της επιστήμης. Η δύναμη σκανδαλισμού και κινητοποίησης που παρουσιάζει η έννοια της βίας οδηγεί στη συχνή χρήση της για τον χαρακτηρισμό κοινωνικών προβλημάτων και συγκρούσεων π.χ. από δικηγόρους, κοινωνικά κινήματα και άτομα που αντιλαμβάνονται την καταλληλότητα της για την δημιουργία θορύβου ή δραματικών εντυπώσεων. Με αυτό τον τρόπο προσελκύουν μεν την προσοχή της κοινωνίας πέφτουν όμως στην παγίδα της δημιουργίας σκανδάλων, που συνίσταται στην δημιουργία ηθικής αγανάκτησης εναντίον των «ταραξιών», με τέτοιο όμως τρόπο ώστε να αποσπάται η προσοχή από τις υπάρχουσες σχέσεις κυριαρχίας και αφόρητης κοινωνικής αδικίας που αποτέλεσαν ενδεχομένως την αφορμή ή την αιτία της εξέγερσης.²⁸

Κορυφαίο ρόλο παίζουν στις μέρες μας τα Μ.Μ.Ε. τα οποία οικειοποιούνται την πρόκληση της «βίαιης» συμπεριφοράς ατόμων ή ομάδων για να φέρουν στο προσκήνιο της δημοσιότητας μια αποπροσανατολιστική από τις ευθύνες της πολιτείας συζήτηση για την έννομη τάξη, την οποία απειλούν οι περίφημοι «ταραξίες» είτε αυτοί είναι μαθητές είτε φοιτητές είτε οι διάφορες περιθωριοποιημένες ομάδες αναρχικών ή δυναμικά διαμαρτυρομένων, ατόμων. Η σκόπιμη τυποποίηση της παρουσίας των «δραστών», η κατευθυνόμενη επικέντρωση της προσοχής στο εντυπωσιακό μέρος των γεγονότων, οδηγεί στην εύκολη τροφοδότηση των προκαταλήψεων ενάντια σε άτομα που τόσο εμφανώς διαφέρουν από τους «καθώς πρέπει» πολίτες.²⁹

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.

²⁸ Παπαδημητρίου Εοθνή: «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. 15-20

²⁹ Παπαδημητρίου Εοθνή: «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. 19-20

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, ναρκισσοισμού 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.³⁰

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 εύθραυστο καθεστώς δημοκρατικών κοινωνιών των πολιτών, προκειμένου να αναγνωρίσουμε το δυναμικό της βαρβαρότητας που υπάρχει, είναι ζωντανό και βρίσκεται σε ανοδική πορεία, όχι μόνο σε

³⁰ 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

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 νομιμοποίησης.

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 νομιμοφροσύνης» προς τις ελίτ εξουσίας. Μια τάση διαμαρτυρίας, αλλά και παραίτησης εντοπίζεται σε όλες τις κοινωνικές τάξεις. Τέλος ιχυροποιείται μια τάση επικίνδυνου εθνικιστικού λαϊκισμού.³¹

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.

³¹ P. Alheit: *Zivile Kultur. Verlust und Viedera neigung der Moderne*, Frankfurt a/M 1994, σελ. 9

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.

Η ίδια η ανεργία επίσης είναι μια πράξη βίας, μια επίθεση εναντίον στη σωματική, ψυχο-πνευματική 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 απόμόνωσης, απομάκρυνσης από τον κοινωνικό χώρο της εργασίας και αναγκαστική ιδιώτευση 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 περιορίζονται 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 βεβιασμένα και χωρίς ελπίδα αντικειμενικά να ξανανοίξει 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 εκκόλαψης συμπεριφορών που στοχεύουν στην βραχυπρόθεσμη κάλυψη αναγκών, αλλά και συσσώρευσης απογοητεύσεων, οργής και ξεσπασμάτων μίσους και βίας κατά του «υπολοίπου κόσμου».³²

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

³² Παπαϊωάννου Σκεβου: «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. 21-31

πολύ τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική. Φυσικά, υπάρχουν και κάποιες ασημαντες "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 οπασμωδικές 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 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 έτοι 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 ΚΑΙ ΕΦΗΒΕΙΑ

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 2^ο

ΒΙΑ ΚΑΙ ΜΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Όπως προείπαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η βία, σύμφωνα με την ετυμολογική της σημασία, παραπέμπει στην έννοια της κατάχρησης της εξουσίας, δηλαδή σε μια έννοια εξαναγκασμού. Η λέξη «βαιοπραγώ» απηχεί αυτή την έννοια της εξουσίας, που δηλώνει μια ασύμμετρη σχέση στις διαπροσωπικές σχέσεις.

Έτσι ως πρώτος ορισμός της βίας, θα λέγαμε ότι είναι, το πρωτόγονο στάδιο της επιθετικότητας, με τη μορφή της σωματική επίθεσης, που αλλοιώνει τη φύση της επιθετικότητας και πολώνει τις συναλλαγές με τους άλλους, θεωρώντας ότι αυτοί αποτελούν μέρος μιας διπολικής σχέσης, ότι είναι δηλαδή ή σύμμαχοι ή εχθροί.³³

Σήμερα θα λέγαμε ότι είμαστε περικυκλωμένοι από μηνύματα βίας. Οι εφημερίδες μας, η οθόνη της τηλεόρασης, οι διεθνείς ειδήσεις, υπενθυμίζουν πως παντού εκδηλώνονται συσχετισμοί δυνάμεων. Αυτή η κοινοτοπία της βίας στα γραπτά και στις εικόνες, θα λέγαμε, ακόμη και στους τραχείς και παράφωνους ήχους που τη συνοδεύουν, διαχέει - διαδίδει στο σύνολο του πληθυσμού και ιδιαίτερα στα παιδιά και στους εφήβους, διάφορα πρότυπα χρησιμοποίησης των σχέσεων εξουσίας.

Από την άλλη, οι βιομηχανίες επικοινωνίας παρουσιάζουν σενάρια

³³ V. Courtcuissie, J. Fortin, Λ. Μπεζέ: «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», εκδ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1998, σελ. 19-20

απλώς εκείνος που δεν λύγιζε εύκολα κάτω από το βάρος του φορτίου, αλλά αυτός που κρινόταν ως ανθεκτικός άνδρας σύμφωνα και με άλλα συμβολικά κριτήρια αυτής της τοπικής υποκοινοπορίας. Για παράδειγμα, κάποιος που μπορούσε, στις δώδεκα το μεσημέρι, να πει στο καφενείο της γειτονιάς δώδεκα ποτήρια μηλόκρασο και να παραμείνει νηφάλιος, αυτός που απόδεικνυε, σε ένα διαφορετικό πεδίο ότι «είναι άνδρας», όχι μόνο επειδή άντεχε το ποτό, αλλά επειδή επιπλέον άντεχε τα χτυπήματα. Οι συμπλοκές και οι καβγάδες αποτελούσαν μέρος της τοπικής παράδοσης. Όλα αυτά συνέβαλαν στη δημιουργία μιας ιδιαίτερα φαλλοκρατικής ανδρικής εικόνας, η οποία συμπληρωνόταν από το γεγονός ότι οι άνδρες έπρεπε να αποδεικνύουν τη σεξουαλική δύναμη και την επιτυχία τους στις γυναίκες. Όλες αυτές οι συμπεριφορές αποτελούσαν ένα σύνολο, ένα είδος κουλτούρας που διαχεόταν και μεταδιδόταν στους κατοίκους της συνοικίας και που μεταφραζόταν, όντως, σε επιθέσεις και «ξεκαθαρίσματα λογαριασμών». Αυτός ο τρόπος ζωής, αλλά επίσης και αυτό το εκπαιδευτικό πρότυπο μεταξύ συζύγων, μεταξύ γονιών και παιδιών, κυριαρχούσαν από την επιθετικότητα και την άσκηση δύναμης.

Εκτός όμως αυτού του είδους τη βία που προσφέρεται προς θέαση, δηλαδή η βαρβαρότητα, τα χτυπήματα, οι βανδαλισμοί κ.τ.λ. και που κατάδεικνύεται στην πιο πάνω έρευνα, υπάρχουν και εκδηλώσεις βίας λιγότεροι εμφανείς. Είναι οι εκδηλώσεις βίας που χρησιμοποιούν τον λόγο, η λεκτική θα λέγαμε βία. Μάλιστα αποδεικνύεται ότι η λεκτική επίθεση μπορεί να είναι εξίσου επώδυνη με τη σωματική.

Όλοι γνωρίζουμε ότι υπάρχουν ανισότητες στον χειρισμό της γλώσσας, οι οποίες δημιουργούν συσχετισμό κυριαρχίας, ανάλογα με την ευκολία με την οποία κάποιοι στην κοινωνία μας, μπορούν με την ευφράδεια και την υπερβολική τους άνεση να συνθλίψουν τους άλλους.

Επίσης γνωρίζουμε πως υπάρχουν περιβάλλοντα, κοινωνικές κατηγορίες, σημαντικά τμήματα του πληθυσμού που δεν έχουν αυτή τη λεκτική καλλιέργεια. Το γεγονός αυτό τους εμποδίζει να αντικροώσουν κάποιον λεκτικά κατά τρόπο ισοτιμίο. Αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα γύρω

από την ανισότητα των δυνατοτήτων να επικοινωνούμε λεκτικά.

Υπάρχει επίσης και ένα άλλο είδος βίας, η ενδόμυχη βία, μια ήπια μορφή βίας, την οποία θα λέγαμε ότι είναι ύπουλη, στο μέτρο που φαίνεται και αναπτύσσεται. Αυτή η βία χρησιμοποιεί, αφενός την αποξένωση και αφετέρου την ταπείνωση.

Σε διαφοροποιημένα κοινωνικά πλαίσια, σε μια κοινωνία διαστρωμάτωσης που απαλλάσσεται εύκολα από τις δυσλειτουργίες της καταφεύγοντας σε εξειδικευμένους θεσμούς, οι διαδικασίες περιθωριοποίησης, εξορισμού, απόρριψης μπορεί να αποτελέσουν ύπουλες μορφές βίας στο βαθμό που ακυρώνουν, για ορισμένα άτομα, τις πιθανότητες επιλογής, τις πιθανότητες αυτοεπιβεβαίωσης, με δεδομένο το γεγονός ότι μειονεκτούν και στο μέτρο που τα άτομα αυτά δεν έχουν τα μέσα για να εκφράσουν τα αιτήματά τους ή τις ανάγκες τους. Πολύ συχνά, υποκαθιστούμε τη δική τους έκφραση με τον λόγο των ειδικών (ή κάποιων που ισχυρίζονται ότι είναι ειδικοί), οι οποίοι δημεύουν την έκφραση, σφετεριζόμενοι το δικαίωμα να μιλούν εκ μέρους τους. Αυτή η αλλοτρίωση του λόγου του άλλου μπορεί να συνιστά μια μορφή βίας. Συχνά, οι καταστάσεις ανισότητας –πολιτισμικής, εθνικής, κοινωνικής, οικονομικής - επιδεινώνουν, πράγματι, τις διαφορές μεταξύ αυτών που γνωρίζουν, αυτών που κατέχουν, αυτών που έχουν την εξουσία και εκείνων που προσπαθούν να ακουστούν οι πιο μύχιες, οι πλέον προσωπικές τους ανάγκες. Οι ανισότητες αυτές μπορούν να θέσουν σε καταστάσεις αλλοτρίωσης και ταπείνωσης.

Αυτή η βία, με τις ποικίλες μορφές, μπορεί να περιλαμβάνει διαπροσωπικές συγκρούσεις, συμπλοκές, καβγάδες, προστριβές. Μπορεί, επίσης, να λάβει τη συλλογική μορφή του εξορισμού, της περιθωριοποίησης, της απόρριψης και να καταλήξει στη συγκρότηση γκέτο και πολιτειών που δηλώνουν ότι πρόκειται για επικράτειες διακρίσεων, όπου η βία μπορεί να περιχαρακωθεί και να περιοριστεί.

Αυτό το είδος της βίας θα το ονομάζαμε παθητική βία και θα λέγαμε ότι είναι ολέθρια επειδή αφορά άμεσα την αναγνώριση των προσώπων στην ατομικότητά τους. Πιο αναλυτικά με τον όρο παθητική βία

αναφερόμαστε στην αδιαφορία, στην άρνηση ενασχόλησης, στην παράβλεψη, στο να περιοριζόμαστε στα «δικά μας», στον εαυτό μας, προτιμώντας να αγνοούμε οτιδήποτε απειλεί την ηρεμία μας, την κοινωνική άνεσή μας ή απλώς την προσωπική άνεσή μας. Το γεγονός ότι δεν δίνουμε σημασία σε αυτούς που βρίσκονται «εκτός κανόνα», το γεγονός ότι δεν θέλουμε να τους βλέπουμε, 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. Αρνούμαστε την ύπαρξή τους και κατά συνέπεια, τους οδηγούμε σε «κοινωνικό θάνατο».

Όταν λοιπόν ένα υποκείμενο απορρίπτεται και αγνοείται εξ ολοκλήρου, επιχειρεί να κάνει αισθητή την παρουσία του με όλα τα μέσα που διαθέτει. Οι πλέον στερημένοι, οι πλέον αδύναμοι, οι λιγότερο προικισμένοι στο επίπεδο της κοινωνικοποιημένης επικοινωνίας θα καταφύγουν σε έναν μηχανισμό άμυνας εντελώς στοιχειώδη, στον μηχανισμό της επίθεσης.

Πολλές μελέτες που έγιναν στις μέρες μας έδειξαν καθαρά, παρατηρώντας τις ανταγωνιστικές συμπεριφορές των μικρών παιδιών, ότι τα στερημένα από τρυφερότητα υποκείμενα που αντιμετώπισαν μια ψυχρή μητρική συμπεριφορά και με ασταθείς αντιδράσεις, είχαν συχνά επιθετικές αντιδράσεις απέναντι στους συνομηλίκους τους.

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε το «δεσμό προσκόλλησης» κατά τον οποίο ο «μικρούλης άνθρωπος» είναι ένα θηλαστικό που γεννιέται πρόωρα και που γενετικά είναι καταδικασμένο να γίνει αντικείμενο της φροντίδας του άλλου, διαφορετικά πεθαίνει μέσα σε τρεις μέρες από τη γέννησή του. Αυτή η κατάσταση προωρότητας δημιουργεί ταυτόχρονα γενετικά και κοινωνικά τις συνθήκες της κοινωνικότητας του ανθρώπινου όντος. Ανακαλύπτει ότι όλοι μας είμαστε αλληλέγγυοι με αυτούς που γεννούμε, με αυτούς που φέρνουμε στον κόσμο και τους οποίους έχουμε χρέος να υποδεχθούμε. Είναι, πράγματι, αξιοσημείωτο ότι στο ιστορικό των βίαιων ατόμων, αυτών που διαπράττουν εγκληματικές απόπειρες, στη βιογραφία των

εγκληματιών, των δολοφόνων, καταγράφονται πολύ συχνά διαταραχές των σχέσεων κατά των πρώτη παιδική ηλικία, την εποχή που δημιουργούνται και αναπτύσσονται αυτοί οι δεσμοί προσκόλλησης και αυτές οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης.

Είναι αλήθεια ότι στη βιογραφία των βίαιων υποκειμένων καταγράφεται το δράμα του παιδιού που του έκαναν άσχημη υποδοχή και μάλιστα δεν το υποδέχθηκαν καν. Παρατηρούνται πράγματι, διαταραχές λόγω στερήσεων, αλλά και συγκινησιακές και συναισθηματικές διαταραχές.

Υπάρχει όμως και μια άλλη πραγματικότητα η οποία αφορά την απουσία του ενδιαφέροντος από το σώμα του βρέφους που μόλις ήρθε στον κόσμο.

Έρευνες έδειξαν ότι τα σώματα των άτακτων, επιθετικών, βίαιων εφήβων, εκείνων που εμφανίζουν τις γνωστές διαταραχές της διαγωγής και της συμπεριφοράς, είναι πολύ συχνότερα, από ότι εκείνα των ήσυχων παιδιών, σημαδεμένα με ουλές και τραυματισμένα από ατυχήματα. Είναι λιγότερο αρμονικά και περισσότερο δυσμορφικά και μελανιασμένα.

Αυτά τα γεμάτα μώλωπες σώματα μοιάζουν σαν ένα περιβλήμα σάρκας που δεν δέχθηκε χάδια, φιλιά, χαϊδολογήματα, δεν ενέπνευσε τρυφερότερο, δεν την φέρθηκαν με αγάπη.

Είναι γνωστό ότι επικοινωνούμε με τα αγαπημένα μας πρόσωπα μέσω του σαρκικού περιβλήματός μας. Το σώμα ως μέσο επικοινωνίας, με τις μελανιές του, με τα τραύματα που έχει στο ιστορικό του, έχοντας απορριφθεί, θυμίζει επίσης τον πόνο, την απομόνωση, την άρνηση, την απώλεια της ερωτικής και συναισθηματικής αξίας του. Με άλλα λόγια, έχει το νόημα του ότι μπορούμε να διαβάσουμε τη βία πάνω στο κορμί των βίαιων ανθρώπων.

Επίσης από επισταμένες έρευνες που έχουν γίνει έχει διαπιστωθεί ότι στα βιογραφικά αυτών των βίαιων, επιθετικών υποκειμένων, με απειλητικές συμπεριφορές, ότι έχουν γίνει «παιχνίδι» στις συγκρούσεις μεταξύ των γονιών τους, ότι υπήρξαν παιδιά-παιχνίδια, που χρησιμοποιήθηκαν από τον έναν γονιό εναντίον του άλλου, παιδιά που είχαν να υπομείνουν την εχθρότητα ή την αδιαφορία των ενηλίκων.

Όπως φαίνεται στις ιστορίες ζωής που επιβεβαιώνονται από διαχρονικές έρευνες, τα παιδιά αυτά έμαθαν πολύ συχνά, από πολύ μικρή ηλικία, τη βαρβαρότητα και τη βία μέσα στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα παιδιά που τα έχουν δειρί γίνονται έφηβοι που δέρνουν. Τα παιδιά που τα έχουν δειρί γίνονται γονείς που κακοποιούν. Υπάρχει μια μεταβίβαση των προτύπων της βίας που μαθεύτηκε, που την ένιωσαν, και τα οποία μεταφέρονται από τους ενήλικους στα παιδιά. Για τον λόγο αυτόν, όταν δουλεύουμε με πληθυσμούς εξορισμένων ή με πληθυσμούς που ενίοτε χαρακτηρίζονται ως ανεκπαιδευτοι και οι οποίοι, γενικά, έχουν γνωρίζει τα πρότυπα βίας μέσα στον περίγυρό τους ή τις στρατηγικές βίας μέσα στο περιβάλλον τους, θα πρέπει να προσέχουμε ώστε το σχολικό περιβάλλον να μην αποτελεί και αυτό έναν χώρο μεταβίβασης μιας παθητικής και ήπιας βίας, η οποία είναι εξίσου επικίνδυνη.

Παρατηρούμε, ακόμη, στα ιστορικά βίαιων υποκειμένων μια θεμελιώδη ανεπάρκεια στον γνωστικό εξοπλισμό αυτών των παιδιών, που αφορά την ικανότητα νοηματοποίησης. Οι ικανότητές τους για συμβολική σκέψη είναι, πράγματι, περιορισμένες. Τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά δεν έχουν την ικανότητα να παρεμβάλλουν, μεταξύ των αντικειμένων και των επιθυμιών τους, έναν αριθμό εικόνων και αναπαραστάσεων που τους επιτρέπουν να έχουν μια στάση αναμονής και να αναβάλουν την ικανοποίησή τους. Στους βίαιους μαθητές διακρίνεται πάντοτε μια σχέση ανάμεσα στο πέραςμα στην πράξη και στην περιορισμένη νοηματοποίηση, στην αδυναμία των ικανοτήτων συμβολισμού και αναπαράστασης.

Όταν θελήσουμε να χρησιμοποιήσουμε αυτό το μέσο, θα λέγαμε αυτή τη φυσική δύναμη επιθετικότητας που υπάρχει στον καθένα μας, θα πρέπει να είμαστε σε θέση να της δώσουμε ένα νόημα, να της προσδώσουμε μία αξία. Η επιθετικότητα είναι μια φυσική διάσταση, ίδιον όλων των όντων και αυτή η φυσική διάσταση δεν γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης, δεν ελέγχεται, δεν διοχετεύεται, δεν αποκτά στόχους παρά μόνον εφόσον το άτομο είναι σε θέση να εσωτερικεύσει ικανοποιητικές εικόνες του άλλου και μόνον αν η αντίληψη του άλλου του επιτρέπει να αναβάλει τις ικανοποιήσεις

του χάριν της εκτίμησης, του σεβασμού ή της αγάπης που αναγνωρίζεται στο πρόσωπο του άλλου.

Θα λέγαμε λοιπόν ότι τα υποκείμενα που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον επίδειξης δύναμης, σε ένα περιβάλλον βίας, αλλά επίσης και σε ένα περιβάλλον χαλαρότητας και αδιαφορίας δεν μαθαίνουν να διοχετεύουν και να κοινωνικοποιούν την επιθετικότητά τους. Βρίσκονται σε ένα περιβάλλον αντιδραστικού τύπου, σε επίπεδο στοιχειώδους αντανακλαστικού και συνεχίζουν να λειτουργούν σύμφωνα με αυτό τον αντανακλαστικό τρόπο. Για αυτό το λόγο, μια από τις θεμελιώδεις διαστάσεις της εκπαίδευσης είναι να μπορεί να εισάγει, ανάμεσα στην επιθυμία και την ενόρμηση, τη μεσολάβηση του άλλου.

Αυτή η ανάγνωση του άλλου και της σημασίας του σε σχέση με εμάς τους ίδιους βρίσκεται, κατά τη γνώμη μας, στο επίκεντρο της παιδαγωγικής προβληματικής. Παράλληλα με αυτήν την, θα λέγαμε, πρωτόγονη βία, ο καθηγητής Bergeret του Πανεπιστημίου της Lyon, διατυπώνει μια θέση την οποία ονομάζει «θεμελιώδη βία». Με αφετηρία αυτή τη θέση ο Bergeret μας καλεί να προβληματιστούμε πάνω στην ύπαρξη ενός ενστικτού επιβίωσης. Και η ανάλυσή του παραπέμπει σε ένα δυαδικό λογικό σύστημα.

Η βία, όπως προείπαμε, πολώνει τις σχέσεις μέσα σε ένα περιβάλλον περιχαρακωμένων αναπαραστάσεων, δηλαδή ανάμεσα σε συμμάχους και εχθρούς. Ο Bergeret, ο οποίος είναι ψυχαναλυτής, συνοψίζει αυτή τη δυαδική λογική στο «ή ο άλλος ή εγώ».

Με άλλα λόγια, όλες οι μορφές έκφρασης μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον και στο περιβάλλον των σχέσεων θα αντιπαραθέσουν, κατά κάποιον τρόπο, τη θέληση για ζωή του υποκειμένου στην ύπαρξη των άλλων.

Αυτή τη θεμελιώδη βία, ο Bergeret την τοποθετεί, επίσης, στο αρχαϊκό στάδιο της συναισθηματικής ζωής. Μοιάζει σαν να υπάρχει μια αμοιβαία κίνηση βίας μεταξύ των ενηλίκων και του νεογέννητου, που οφείλει να διεκδικήσει μια θέση στον ήλιο χωρίς να νοιαστεί για τον άλλο. Το ένστικτο της ζωής, έτσι, περιορίζεται στο «ή εγώ ή τίποτα» και κινητοποιεί τη βίαιη δύναμη για τον αγώνα. Έτσι, η βία μετατρέπεται επίσης σε γλώσσα

αυτοεπιβεβαίωσης, σε έκφραση της επιθυμίας για ζωή και ταυτόχρονα, σε μέσο έκφρασης μιας ανάγκης για αναγνώριση. Ο άλλος δεν χρησιμεύει παρά για να δώσει νόημα.

Αυτή η δυαδική γλώσσα του «ή αυτός ή εγώ» διατηρεί, κατά κάποιον τρόπο, μια δυναμική αντιπαράθεση, σύγκρουσης, που αναπτύσσεται ανάλογα με τον συσχετισμό των δυνάμεων.

Εκτός από αυτή την πρωτόγονη βία και αυτή τη θεμελιώδη βία, πρέπει επίσης να αναφέρουμε την αντιδραστική βία. Με την έννοια αυτή εννοούμε ότι οι άνθρωποι, στη διάρκεια της ιστορίας τους, βιώνουν τραυματικά γεγονότα, κρίσεις, καταστάσεις στρες που μπορούν να τους προκαλέσουν ανασφάλεια, φόβο, άγχος.

Ο αποχωρισμός και η απόρριψη είναι εμπειρίες κατά τις οποίες οι άνθρωποι χάνουν τα σημεία αναφοράς τους και τη σημασία τους. Υπάρχει το ενδεχόμενο να αντιδράσουν με προκλητικές επιθέσεις και βιαιότητες.

Υπάρχει μια συγκεκριμένη περίοδος κατά την οποία αυτή η αντιδραστική βία παίρνει μορφές που προκαλούν αμηχανία, αναστάτωση και ανησυχία στους ενήλικους. Πρόκειται για την περίοδο της προεφηβείας και της εφηβείας. Σε αυτή τη φάση της ανάπτυξης, διάφορες αλληλοκαλυπτόμενες μορφές βίας, συχνά ετερογενείς, μπορεί να αφορούν οποιοδήποτε αντικείμενο του κοινωνικού πεδίου. Εμφανίζουν, παρά ταύτα, ένα κοινό χαρακτηριστικό. Πρόκειται για επίδειξη δύναμης. Συχνά, μάλιστα, λειτουργούν προκειμένου να εξασφαλίσουν ένα αίσθημα ασφάλειας.

Οι νεαροί έφηβοι βλέπουν τους μεγαλύτερους, τους γονείς και γενικά όλους τους ενήλικους με ένα διαφορετικό και διαυγές βλέμμα. Δεν αρκούνται στο να τους αντιλαμβάνονται σε σχέση με την κοινωνική τους θέση ή με το ρόλο τους, αλλά τους αντιλαμβάνονται επίσης στη διάστασή τους ως αντρών και γυναικών.

Από ψυχολογική άποψη, οι νεαροί έφηβοι πρέπει να συγκροτήσουν την ταυτότητα του φύλου τους, δηλαδή πρέπει να κατακτήσουν, να αποδεχθούν, να προσχωρήσουν σε εικόνες του φύλου, σε τρόπους έκφρασης που είναι αυτοί των αντρών και των γυναικών.

Διαπιστώνουμε μέσα από τις πρόσφατες έρευνες ότι υπάρχει μια περίοδος μεγάλης απόγνωσης-σύγχυσης. Αυτή δεν είναι άλλη από την περίοδο της ήβης, κατά τη διάρκεια της οποίας οι έφηβοι ζητούν από τους μεγαλύτερους να είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους ως γονείς, ως εκπαιδευτικοί ή ως ενήλικοι σημαντικοί στα μάτια των εφήβων.

Πρόσφατες έρευνες σε πληθυσμούς εφήβων, αγοριών και κοριτσιών, δείχνουν ότι η χαλαρότητα, η αδιαφορία ή οι κάπως ανεύθυνες απότομες αντιδράσεις απόρριψης, που αποφεύγουν να δώσουν εξηγήσεις γύρω από τους κανόνες ή που λειτουργούν αποκλειστικά ως μέσα καταστολής, βιώνονται από τους εφήβους σαν ένας ακρωτηριασμός και ενισχύουν τις επιθετικές αντιδράσεις, καθιστώντας τες μοναδικούς τρόπους λύσης των προβληματικών καταστάσεων.

Φρόνιμο λοιπόν είναι οι αναλυτές και ερευνητές πάνω σε θέματα που αφορούν την ψυχολογία των νέων, να εστιάσουν την προσοχή τους στην ψυχοπαιδαγωγική σημασία της περιόδου από τα 11 έως τα 13 χρόνια. Και αυτό διότι, όλοι έχουμε παραμελήσει τις διανοητικές αναλύσεις που χαρακτηρίζουν αυτές τις ηλικίες, θεωρώντας ότι το πρόβλημα των ψυχοφυσιολογικών διαταραχών που συνδέονται με την εφηβεία κυριαρχεί σε σχέση με όλα τα άλλα ζητήματα. Η περίοδος όμως αυτή απαιτεί τη συνοχή των κοινωνικών γνωστικών συστημάτων. Αντιστοιχεί σε μια φάση απαιτήσεων και προσδοκιών, από την πλευρά των νέων, σε σχέση με αυτό που οι ενήλικες αντιπροσωπεύουν στα μάτια τους. Με άλλα λόγια, στην πορεία ανάπτυξης της κοινωνικότητας των ατόμων, υπάρχουν περιοδοί όπου η βία γίνεται αισθητή με σοβαρότερες συνέπειες. Για το λόγο αυτόν, η βία που αναπτύσσεται γύρω από το νεογέννητο βρέφος κατά τους πρώτους μήνες της ζωής του είναι μια βία που θα έχει μακροχρόνιες επιπτώσεις στην κοινωνικοποίηση του ατόμου. Παρομοίως τα τραύματα, οι ματαιώσεις, οι επιθέσεις που βιώνει ένα παιδί από 2 έως 4 χρόνων κατά την οιδιπόδεια περίοδο, δηλαδή κατά την περίοδο προσωποποίησης του μικρού αγοριού ή του μικρού κοριτσιού, θα έχουν επιπτώσεις που θα επαναβιωθούν στην εφηβεία, μια περίοδο κατά την οποία δομείται η προσωπική ταυτότητα.

Υπάρχει μια περίοδος αναβίωσης-αναβρύσματος της βίας κατά την εφηβεία και τη μετεφηβεία. Πιστεύουμε η ύπαρξη αυτή των περιόδων μεγάλης ευθραυστότητας, είναι αρκετά σημαντική, διότι καθ' όλη τη χρονική αυτή διάρκεια της ζωής του υποκειμένου, η ποιότητα και η σημασία των καταπιεστικών σχέσεων θα έχουν έντονες επιπτώσεις στη συγκρότηση ενός ατόμου, αγοριού ή κοριτσιού.

Τέλος, οφείλουμε να τονίσουμε ότι υπάρχει ένας ιδιαίτερο στενός δεσμός μεταξύ βίας και εκδίκησης. Με αυτό εννοούμε ότι πολλές επιθετικές πράξεις, που εκδηλώνονται κατά την εφηβεία ή στα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής, αποτελούν συμπεριφορικές απαντήσεις σε αυτό που έχει βιωθεί ως αδικία ή μεροληψία σε πρότερες περιόδους.

Όλοι γνωρίζουμε πως η εκδίκηση έχει το ακόλουθο ιδιαίτερο χαρακτηριστικό: δεν ικανοποιείται παρά μέσω της απόγνωσης του θύματος, μέσω της ήττας του. Βιάζω κάποιον σημαίνει βεβαίως ότι ασκώ βία επάνω του, ότι τον εξαναγκάζω αλλά και ότι τον ταπεινώνω. Αναφερόμαστε και πάλι στη σχέση μεταξύ βίας και ταπείνωσης, βίας και εκδίκησης.

Συνοψίζοντας λοιπόν όλα τα παραπάνω θα λέγαμε ότι σε πολλές περιπτώσεις η βία αποτελεί ένα είδος γλώσσας. Πρόκειται για τη γλώσσα των «άφωνων», των «φιμωμένων», που δεν μπορούν να εκφραστούν παρά μόνο με πράξεις. Επομένως, η κατανόησή τους εξαρτάται από τις ικανότητές μας και από την ευαισθησία μας να τους αποκρυπτογραφήσουμε, καθώς επίσης από τις δικές μας αναπαραστάσεις.

Θα χρησιμοποιήσουμε ένα κοινότοπα παράδειγμα για να εξηγήσουμε τι εννοούμε με τον όρο «δικές μας αναπαραστάσεις». Ας πάρουμε για παράδειγμα μια καθημερινή σκηνή σε κάποιο μέσο μαζικής κυκλοφορίας και συγκεκριμένα το λεωφορείο. Είναι γνωστό σε όλους ότι στο λεωφορείο τις περισσότερες φορές τυχαίνει να βρεθούμε πιεσμένοι, στριμωγμένοι σε πολύ περιορισμένο χώρο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, ο προσωπικός αμυντικό μας χώρος εκκενώνεται ή απειλείται. Άλλες φορές είμαστε ανεκτικοί, άλλες πάλι νιώθουμε ότι μας επιτίθενται: κάποιο χτύπημα με το τακούνι, κάποια κλοτσιά, κάποια πίεση στην κοιλιά, κάποια σπρωξιά στην πλάτη ... κ.τ.λ.

Πόσες φορές φανήκαμε ανεκτικοί και κάτω από ποιες συνθήκες θεωρήσαμε ότι υπήρχε κάποια κατάχρηση και εκδηλώσαμε, είτε με ένα βλέμμα, είτε με μια φωνή, είτε με μια κίνηση, ότι αισθανθήκαμε ότι μας επιτίθενται, ότι μας βιάζουν;

Αναφέρουμε αυτό το απλό παράδειγμα, για να εξηγήσουμε ότι η ίδια κατάσταση επιδέχεται ποικίλες αναγνώσεις-αντιδράσεις, ανάλογα με το αν είμαστε καλοπροαίρετοι, δείχνουμε κατανόηση, αλλά και ανάλογα, και αυτό δεν είναι δευτερεύουσας σημασίας, με τα μούτρα ή με τα πρόσωπα που μας περιτριγύριζαν.

Η αντίδρασή μας, που θα μπορούσε να μεταφραστεί με τη φράση «προσέχετε, σας παρακαλώ, με χτυπήσατε», είναι μια προσωπική αντίδραση, η οποία είναι καθαρή υποκειμενική, διότι, από την άλλη, συμβαίνει να ανεχόμαστε χωρίς κουβέντα ένα γερό χτύπημα στην πλάτη από τον παλιό-φιλο που είχαμε να δούμε πολύ καιρό.

Σε μια τέτοια περίπτωση ο πόνος μπορεί να είναι δυνατώτερος από ότι σε μια συλλογική και ανώνυμη κατάσταση, που όμως προκαλεί την αντίδρασή μας.

Αυτός ο απλός συνειρμός χρησιμοποιείται για να απεικονιστεί η ακόλουθη στοιχειώδης αλήθεια: ότι η ανάγνωση της βίας είναι μια ανάγνωση που παραπέμπει στις προσωπικές μας αναπαραστάσεις και στα προσωπικά μας σχήματα αποκρυπτογράφησης. Με βάση αυτά θεωρούμε ότι το βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής στάσης είναι η διαύγεια, η δεκτικότητα και η διαθεσιμότητα. Καθώς βρισκόμαστε πολύ συχνά σε μια κατάσταση εξουσίας σε σχέση με υποκείμενα τα οποία βρίσκονται σε θέση ανισότητας και κατωτερότητας (διότι η παιδαγωγική σχέση δεν είναι αμοιβαία, αλλά πρόκειται για σχέση άνιση, που συχνά οι μαθητές την υφίστανται εξαιτίας της γλώσσας και των τρόπων έκφρασης οι οποίοι είναι άγνωστοι ως προς την πολιτιστική τους προέλευση), οφείλουμε να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι στην παντοδυναμία μας. Διότι είναι εξαιρετικά εύκολο για έναν ενήλικο να επιδείξει τη δύναμή του, χωρίς να χρειαστεί να την εκδηλώσει.

Αντίθετα, οι μαθητές και κυρίως οι έφηβοι δεν έχουν τις περιο-

σότερες φορές άλλη διέξοδο από το να επιδείξουν και να εκφράσουν τη δύναμή τους. Για το λόγο αυτό παρακολουθούμε στα σχολεία μας βίαιες εκδηλώσεις της επίθεσης από την πλευρά ορισμένων νέων οι οποίοι βιώνουν έξω από το σχολείο καταστάσεις ταπείνωσης, «βρικολακιάσματος», μη αναγνώρισης, μη δεκτικότητας. Δηλαδή ζουν σε περιβάλλοντα όπου δεν είναι δυνατόν να εισακουστούν παρά μόνο με τη βία.

Πιστεύουμε λοιπόν ότι το ζητούμενο είναι να μπορέσουμε να διοχετεύσουμε τη βία τους και να μπορέσουμε να της προσφέρουμε διεξόδους. Θέλουμε να πούμε με αυτό ότι θα ήταν αυταπάτη να πιστέψουμε πως μπορούμε να ζήσουμε σε μια κοινωνία χωρίς βία. Αυτό που πιστεύουμε ότι σε επίπεδο θεσμών μπορεί να γίνει αντικείμενο διαπραγματεύσεων είναι ότι σχετίζεται με την παιδαγωγική.

Το σχολείο είναι ο κοινωνικός χώρος αναγνώρισης των προσπαθειών και όχι η ευκαιρία για μια παιδαγωγική του λάθους και του σφάλματος. Τα παιδιά και ιδιαίτερα οι έφηβοι, βρίσκονται σε μια περίοδο της ζωής τους όπου ο ναρκισσισμός τους, η εικόνα του εαυτού τους χρειάζεται ενίσχυση και τούτο ακόμη περισσότερο για τα άτομα με τις μεγαλύτερες μειονεξίες, τις μεγαλύτερες στέρησεις, τα μη προνομιούχα.

Αυτή η ψυχική πραγματικότητα απαιτεί οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί να προωθήσουν μια παιδαγωγική ενθάρρυνσης που να περιλαμβάνει προοπτικές όπου η ανταγωνιστικότητα και ενδεχομένως η δύναμη, μπορούν να εκφραστούν σε συγκεκριμένες πράξεις, σε δημιουργικές δραστηριότητες και σε χώρους συμπεριφορικής έκφρασης. Πιστεύουμε, δηλαδή, ότι είναι απαραίτητο και ιδιαίτερα στα σχολεία όπου συγκεντρώνονται παιδιά με διαταραχές διαγωγής και συμπεριφοράς, να υπάρχουν χώροι και ευκαιρίες για τη συμβολική έκφραση της βίας. Δεν είναι μόνο οι ευκαιρίες που προσφέρονται μέσα από τις αθλητικές δραστηριότητες και οι οποίες μπορούν να χρησιμεύσουν για την παράκαμψη και τον προσανατολισμό της επίθεσης, αλλά και η χρήση της σκηνογραφίας, του ψυχοδράματος και των αγώνων επιτρέπουν, επίσης, στις παρορμητικές, σωματικές, θορυβώδεις εκδηλώσεις να εκφραστούν με τη μορφή παιχνιδιού και αντιπαραθέσεων που ελέγχονται και

οργανώνονται από τους ενήλικους, αλλά και ρυθμίζονται μέσα σε ένα περιβάλλον έκφρασης που διέπεται από κανόνες. Χρειάζεται να εισαγάγουν μια υποκειμενική διάσταση στο πεδίο της συμπεριφοράς. Οφείλουν να αποφεύγουν να απαντούν στη βία με μια αντιδραστική θεσμική βία.

Η βία αποτελεί συχνά μια έκκληση, μια κραυγή. Μεταφράζει συχνά τον πόνο. Είναι σημαντικό να μη νομιμοποιούμε τη βία απαντώντας με μια βία-αντίδραση. Η προσφυγή σε ένα σύστημα κατασταλτικών κυρώσεων (και η ιστορία του σωφρονιστικού συστήματος αποδεικνύει ότι δεν έχει νόημα κάτι τέτοιο) δεν μπόρεσε ποτέ και με κανένα τρόπο να αντιμετωπίσει ένα βίαιο ή επιθετικό υποκείμενο. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προωθήσουν θετικές κυρώσεις στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής αυτοελέγχου, η οποία εγγράφεται σε ένα σύστημα συμβατικών σχέσεων.

Συμβατική σχέση είναι μια σχέση σαφούς διαμεσολάβησης σε σχέση με θεσπισμένους και αποδεκτούς κανόνες. Η ελευθερία έκφρασης δεν αποκτά το νόημά της παρά μόνο εάν προτείνει στόχους και συναντά όρια. Δεν πρέπει να νομίζουμε ότι μια παιδαγωγική χαλαρότητας είναι η κατάλληλη για να καταπολεμήσουμε τη βία. Όλες οι εμπειρίες των ψυχοκοινωνιολόγων έδειξαν ότι η χαλαρότητα ευνοεί τις εκδηλώσεις καταστροφικότητας, ότι η αυταρχική συμπεριφορά αυξάνει τις επιθέσεις και τη βία και, ότι αντίθετα, η λεγόμενη «δημοκρατική» ατμόσφαιρα, δημιουργεί ένα κλίμα διαπραγμάτευσης των χώρων έκφρασης μέσα σε συγκεκριμένα όρια και σημεία αναφοράς του πεδίου των ανθρωπίνων σχέσεων.

Η στάση χαλαρότητας είναι συχνά ελευθεριάζουσα, ενθαρρύνει την επιβολή των δυνατότερων σε βάρος των αδυνάτων.

Το δεδομένο αυτό θα πρέπει να προσανατολίζει προς μια παιδαγωγική της υπευθυνότητας που μοιράζονται ο νέος, ο εκπαιδευτικός και το κοινωνικό σώμα, σε αναφορά προς ορισμένους διαπραγματεύσιμους περιορισμούς και παραμέτρους και σε σχέση με τις ομάδες, τους στόχους, τα άτομα.

Οι θεμελιώσεις αξίες του κανόνα και του νόμου συνίστανται στην εκ νέου εισαγωγή της τριγωνικής σχέσης, δηλαδή της αναγνώρισης, μέσα στη διαφορετικότητα, των δικαιωμάτων των άλλων. Το να είναι κάποιος

διαφορετικός δεν σημαίνει ότι αντιτίθεται στους άλλους, δηλαδή ότι πέφτει στην παγίδα όπου η θεσμοποιημένη βία συρρικνώνει αυτή τη θεμελιώδη βία στο «είτε ο άλλος είτε εγώ». Σημαίνει πως κάποιος έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί σε έναν τόπο, σε έναν χώρο, σε σχέση με μια συμφωνία κατά την οποία στόχοι και σχέδια τίθενται, ενθαρρύνονται και υποστηρίζονται. Αλλά ας μην έχουμε ψευδαισθήσεις. Υπάρχουν μορφές επίθεσης που διακινούνται από μακροχρόνιες προσωπικές και κοινωνικές ιστορίες.

Η βία, εκτός όλων των παραπάνω που αναφέραμε, είναι επίσης μια κοινωνικο-πολιτική, ιδεολογική, πολιτική πραγματικότητα. Για τον λόγο αυτό, πέρα από τον κοινωνικό χώρο των παιδαγωγικών σχέσεων, σε όλους τους εκπαιδευτικούς εναπόκειται η δράση και η στράτευση και εκτός σχολείου.

Η παιδαγωγική δεν περιορίστηκε ποτέ στην άσκηση μιας εξουσίας ή στην επικοινωνία μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο. Πρόκειται επίσης, για κοινωφελές έργο, για την έκφραση μιας κοινωνικής παρουσίας, για την αναγνώριση, τον σεβασμό και τη διάθεση να ακούμε τον άλλο. Σε μια κοινωνία σε κρίση, ο παιδαγωγός είναι εκείνος που δεν μετατρέπει σε βρικόλακες αυτούς τους «ταραξίες», αλλά τους αναγνωρίζει υποστηρίζοντας τη θετική τους ταυτότητα.³⁵

³⁵ Λ. Μπεζέ: «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», (V. Courtecuisse, J. Fortin) εκδ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1998, σελ. 19-33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΑΣΚΟΥΜΕΝΗΣ & ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΗΣ ΒΙΑΣ

Στις μέρες μας, το θέμα των νεαρών δραστών πράξεων βίας, και ιδιαίτερα εκείνο των δραστών εγκληματικών πράξεων βίας, προβάλλεται από τα Μ.Μ.Ε. σχεδόν σε καθημερινή βάση. Αντίθετα, τα προβλήματα των νεαρών θυμάτων βίας σπάνια βλέπουν το φως της δημοσιότητας και κατ'εξαιρεση. Η πρακτική αυτή δημιουργεί ερωτηματικά κυρίως σε σχέση με τους λόγους υιοθέτησης της και τη σημασία της. Για ποιο λόγο τα Μ.Μ.Ε. προκρίνουν σχεδόν αποκλειστικά το θέαμα, οπτικό ή φαντασιωτικό, που προσφέρει η βία, όταν παρουσιάζουν είτε θέματα επικαιρότητας είτε δημιουργήματα της φαντασίας; Υπάρχουν αρκετές απαντήσεις στο ερώτημα αυτό. Ας καταγράψουμε μερικές.

- Επειδή το θέαμα αυτό είναι διεγερτικό.
- Επειδή η προβολή του καταδεικνύει, στιγματίζει, εστιάζει το κακό σε συγκεκριμένα σύμβολα-φορείς της βίας, για τα οποία εύκολα θα λέγαμε ή θα σκεφτόμασταν ότι αρκεί να τα εξαλείψουμε για να απαλλαγούμε από τη βία.
- Επειδή κάτι τέτοιο απαλλάσσει από την αναζήτηση των αιτίων της βίας και επιτρέπει στη σκέψη να περιοριστεί σε ένα επιφανειακό, εξορκιστικό αναμύσημα στερεοτύπων, όπως ότι «υπεύθυνοι για τη βία» είναι: οι

οικονομικές συνθήκες, η ανεργία, ο καταποντισμός του σχολείου, η χρεοκοπημένη εκπαίδευση, η παραίτηση-αδιαφορία των γονιών, τηλεόραση, τα ναρκωτικά, οι μετανάστες, η αριστερά, η δεξιά και τελικά, η κοινωνία.

- Επειδή η συγκεκριμένη πρακτική επιτρέπει την απόκρυψη μιας μορφής βίας απείρως συνηθέστερης, απείρως σοβαρότερης και ίσως απείρως καταστροφικότερης. Πρόκειται για την κρυφή, μη εμφανή, συγκαλυμμένη, ανομολόγητη βία, που τα θύματα υφίστανται σιωπηλά. Βία την οποία οι δράστες έχουν κάθε ευκαιρία να απολαύσουν, να απολαύσουν την επιβολή της, διότι δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφερθούμε στη σαδιστική απόλαυση κατά την άσκηση της βίας. Όμως οι δράστες απολαμβάνουν εξίσου (και έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το ότι χρησιμοποιούμε την ίδια λέξη), κατά πάσα στατιστική πιθανότητα, μια άνετη ατιμωρησία.
- Τέλος, επειδή κάτι τέτοιο επιτρέπει να αποκρύψουμε ότι όταν είμαστε αντιμέτωποι με την άσκηση βίας, εάν δεν λάβουμε υπόψη παρά μόνο την πράξη που τη χαρακτηρίζει, παραβλέπουμε το γεγονός ότι αποτελεί πολύ συχνά, κατά την εφηβεία, μια πράξη απάντησης-αντίδρασης σε μια ήδη υφιστάμενη βία. Στην εφηβική ιατρική, η πραγματικότητα αυτή εκφράζεται καθημερινά με τις απόπειρες αυτοκτονίας.

Μετά από αυτές τις παρατηρήσεις, θα θέλαμε να τονίσουμε ότι είτε πρόκειται για ασκούμενη είτε για υφιστάμενη βία, η παρουσία βίας προϋποθέτει πάντα τη συνάντηση ενός δράστη κι ενός θύματος. Ακόμη κι όταν, όπως στην περίπτωση της αυτοκτονίας, δράστης και θύμα είναι το ίδιο πρόσωπο. Σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει βία δίχως αλληλεπίδραση. Αλληλεπίδραση μεταξύ του άλλου και εμού ή εμού και του άλλου, ή αλληλεπίδραση μεταξύ εμού και του εαυτού μου. Σε αυτή τη βάση προτάθηκε κάποιες φορές να θεωρηθούν ορισμένες περιπτώσεις βίας μια διαδικασία επικοινωνίας. Με βάση αυτό το δεδομένο, και μιας και αναφερόμαστε στη σχέση βίας και επικοινωνίας, θα λέγαμε ότι κάθε φορά που μια βιαιότητα

έρχεται στο προσκήνιο, αυτό σημαίνει ότι κάτι εκφράζεται, ότι μεταφράζεται κάποια δυσλειτουργία τέτοιου είδους που αποκλείει κάθε άλλον τρόπο αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας. Στο στοιχείο αυτό έγκειται ακριβώς το ότι η βία είναι δύναμη καταστροφική.

Αυτή η σχηματική παρουσίαση είναι προφανής όταν αναφερόμαστε στη διαπροσωπική βία. Απαιτείται ένας αρκετά διευρυμένος προβληματισμός όταν πρόκειται να τη μεταφέρουμε στο απείρως ευρύτερο πεδίο της κοινωνικής βίας. Πράγματι, αν και το θύμα τις περισσότερες φορές είναι ένα πρόσωπο (ή μια ομάδα), ίσως είναι δυσκολότερο να εντοπίσουμε τη συγκεκριμένη πηγή της κοινωνικής βίας. Ακόμη κι έπειτα από σοβαρή έρευνα, συχνά χάνεται μέσα στη χαρακτηριστική ασάφεια και ανωνυμία που τόσο έντεχνα παράγει η λογική των θεσμών. Μια ασάφεια που συχνά αγγίζει τα όρια της αφαίρεσης. Ίσως αυτό ακριβώς υποδηλώνεται όταν ακούμε να κατηγορούν «την κοινωνία». Μπορούμε, λοιπόν, να αντιμετωπίσουμε τη διαπροσωπική βία ως μια μορφή αρχαϊκής γλώσσας, όμως την κοινωνική ή θεσμική βία είναι δυσκολότερο να την ερμηνεύσουμε με τον ίδιο τρόπο, καθώς η πηγή της χάνεται πάντοτε μέσα στην απρόσωπη ανωνυμία.

Σύμφωνα με όσα προαναφέραμε αναπτύσσουμε τις παρακάτω παρατηρήσεις:

- Έχουμε πολύ συχνά την τάση να βλέπουμε βία μόνο εκεί όπου θεαματικές πράξεις προσφέρονται προς παρατήρηση (εδώ διαπιστώνουμε πάλι την επίδραση των Μ.Μ.Ε.). Κάτι τέτοιο ισούται με παραγνώριση της ακραίας βίας που δύναται να ενέχει η αδιαφορία. «Η αδιαφορία είναι η μόνιμη μορφή της ωμότητας».
- Οι δεσμοί που ενώνουν ή αντιπαραθέτουν επιτιθέμενους και θύματα δεν μπορούν να συνοψιστούν σε ένα περιεχόμενο απλής και μόνον βίας. Αυτό συμβαίνει, αλλά αποτελεί συχνό φαινόμενο μια βίαιη σχέση να καταποντίζεται μέσα στην αμφιθυμία. Σε τέτοιες περιπτώσεις τείνουμε να σκεφτούμε ότι ορισμένες μορφές βίας ίσως είναι λιγότερο επικίνδυνες από την αδιαφορία.

- Η βία είναι ένα πρόβλημα που υπάγεται στον τομέα της ποιοτικής ανάλυσης (φυσικά, με ποσοτικές παραλλαγές). Είναι λάθος λοιπόν, και μάλιστα αφέλεια, να πιστεύουμε ότι η αντιμετώπιση της βίας (θεραπευτική ή προληπτική) θα μπορούσε να βασίζεται μόνο σε ποσοτικά μέτρα. Το χρήμα, εφόσον βεβαίως χρησιμοποιείται σωστά, μπορεί να αποτελέσει ένα από τα μέσα βελτίωσης ορισμένων ποιοτικών παραμέτρων της ζωής των νέων, όπως έστω την υλική υποδομή των σχολείων. Δεν πρέπει, όμως, να φανταστούμε ότι τα πάντα θα τεθούν υπό έλεγχο αποκλειστικά με οικονομικά μέτρα. Πράγματι, στις μέρες μας, δεν γίνεται λόγος παρά για το χρήμα, σαν να έχει πάψει να είναι απλώς ένα μέσο, για να μετατραπεί σε αυτοσκοπό.
- Τέλος, οι πηγές της βίας εγγράφονται σε τρία πεδία: την «εσωτερική βία», την «προσωπική βία» (ή οικογενειακή), που προέρχεται είτε από τους γονείς είτε από τους εφήβους είτε τις περισσότερες φορές προκύπτει από ένα σύστημα αλληλένδετων κρίκων, που συνδέουν τους πρώτους με τους δεύτερους. Τέλος, την «κοινωνική βία». Αν λάβουμε υπόψη ότι ένα πεδίο από τη φύση του προφανώς δεν αποκλείει ένα άλλο, η ανάλυση των πηγών της βίας απαιτεί ακόμα πολλά.³⁶

1. Η εσωτερική βία

Στη εφηβεία υπάρχει μια μορφή βίας για την οποία θα λέγαμε ότι ανάγεται στη φυσιολογία. Μπορούμε να διακινδυνεύσουμε να την χαρακτηρίσουμε ως φυσική βία και είναι αυτή που αναφέρεται με τον όρο «εσωτερική βία» και αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της εφηβείας.

Πράγματι, η εφηβεία, ως εισβολή βιολογικών φαινομένων τα οποία καθορίζουν το κύμα της μεταμόρφωσης, κινδυνεύει να γίνει αντιληπτή από έναν νεαρό έφηβο ως μια εσωτερική βία, καθώς το κύμα ξεσπά σε μια στιγμή που δεν το περίμενε, με μια ένταση που τίποτε δεν του είχε επιτρέψει να

³⁶ Λ. Μπεζέ: «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», (V. Courtecuisse, J. Fortin.), εκδ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1998, σελ. 35-38

προβλέψει. Επιπλέον, η εφηβεία καθορίζει αλλαγές που δεν είναι πάντοτε εύκολο να γίνουν αποδεκτές. Έτσι, ορισμένος αριθμός εφήβων δεν κάνει τίποτε περισσότερο από το να υφίσταται τη μεταμόρφωση αυτή, είτε με τη θέλησή του είτε όχι.

Εκτός από τη μεταμόρφωση, φυσική εισβολή, υπάρχει και μια εισβολή ενορμήσεων, για την οποία το λιγότερο που μπορούμε να πούμε είναι ότι θέτει ερωτήματα, συχνά με αγχωτικό τρόπο, για τον έλεγχο του σώματος. Και εφόσον έγινε λόγος για την εισβολή των ενορμήσεων, θα πρέπει οπωσδήποτε να αναφερθούμε και στις επιθυμίες, στην αναζήτηση του άλλου κάτω από εντελώς νέες συνθήκες: «επιθυμούμε αυτό που φοβόμαστε, ταυτόχρονα όμως φοβόμαστε αυτό που επιθυμούμε».

Με λίγα λόγια, η συγκεκριμένη περίοδος και όλα όσα την υποστηρίζουν σε βιολογικό επίπεδο αποτελούν ένα σύνολο ικανό να προκαλέσει, το λιγότερο, μια κατάσταση αρκετά συγκεχυμένη, στους κόλπους της οποίας δεν πρέπει να μας ξαφνιάζει η θέα, σε ποικίλες διαβαθμίσεις, εκδηλώσεων που δεν αποτελούν τίποτε περισσότερο παρά απαντήσεις-αντιδράσεις του υποκειμένου σε αυτό που βιώνει τη δεδομένη στιγμή και που συχνά του προκαλεί σύγχυση, ανησυχία και άγχος.

Το να πιστεύουμε ότι αυτές οι αντιδράσεις οργανώνονται υπό το κράτος της αυτοκυριαρχίας αποτελεί αφελή αισιοδοξία.

Κάτι που επίσης πρέπει να εξετάσουμε είναι το γεγονός ότι αυτές οι στιγμές, που μπορεί να είναι βίαιες, είναι φορτισμένες με σύνθετα νοήματα, συχνά αμφιθυμικά ή ορισμένες φορές απλώς αντιφατικά. Μπορεί να αποτελούν ταυτόχρονα έκκληση και απόρριψη, στοργή και αποφυγή. Σε κάθε περίπτωση, όμως, πρόκειται για στιγμές που οπωσδήποτε εκφράζουν κάτι (με την έννοια ότι έχουν κάποιο νόημα ή ότι επιθυμούν να σηματοδοτήσουν μian ανάγκη για επικοινωνία), ακόμη κι αν αυτή η ανάγκη για επικοινωνία είναι να ανάγκη να εκφράσουμε ότι έχουμε ανάγκη να επικοινωνήσουμε, ακόμη κι αν ο τρόπος που εκφράζεται ή επιχειρείται να εκφραστεί αυτή η ανάγκη, είναι τέτοιος που συχνά κινδυνεύει να κάνει να ναυαγήσουν εκ των προτέρων οι

πιθανότητες για μια αυθεντική επικοινωνία.³⁷

2. Η προσωπική βία

Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στη βία που εκδηλώνεται στο οικογενειακό περιβάλλον. Ο έφηβος, υποταγμένος στις πιέσεις της εσωτερικής βίας, απαντά σε αυτές με τον δικό του τρόπο και ανάλογα με τα μέσα που διαθέτει. Ορισμένες φορές, προσπαθώντας να αποκτήσει αυτοκυριαρχία, μπορεί να βιώσει και στιγμές υπερχειλίσης, οι οποίες εκφράζονται, κυρίως, με ένα πέρασμα στην πράξη. Στο σημείο αυτό παρεμβαίνει η ποιότητα των απαντήσεων που δίνουν οι ενήλικοι σε αυτά τα «συμπτώματα». Είναι σημαντικό να τα κατανοούν και επομένως να τα «μεταχειρίζονται-θεραπεύουν» γι' αυτό που είναι, δηλαδή σαν μαρτυρίες αυτής της «φυσιολογικής» πραγματικότητας που είναι η εσωτερική βία, και ενάντια στην οποία ο έφηβος κινητοποιεί ακριβώς εκείνες τις δυνάμεις που πρέπει να μάθει να ελέγχει.

Η διέξοδος, λοιπόν, που βρίσκει η συγκεκριμένη βία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις απαντήσεις που της δίνονται. Οι απαντήσεις αυτές θα πρέπει να είναι ταυτόχρονα σταθερές, εύκαμπτες και να έχουν συνοχή. Πρέπει, μεταξύ άλλων, να φέρνουν τον νέο αντιμέτωπο με την πραγματικότητα των ορίων. Είναι σημαντικό να καθορίζονται όρια κατά τρόπο σαφή, σε μια προσπάθεια αποφυγής, στο μέτρο του δυνατού, της ακαμψίας.

Στις μέρες μας, πράγματι, οι νέοι συναντούν ολοένα και λιγότερα όρια μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον. Από την άλλη, ίσως στον συγκεκριμένο χώρο να συναντούν περισσότερη βία, πράγμα που δεν συμβιβάζεται καθόλου με την έννοια του ορίου.

Ο ενήλικος που καταφεύγει στη βία, όταν βρίσκεται αντιμέτωπος με τις παραβάσεις ενός νέου, χάνει ο ίδιος το κύρος του από το γεγονός και μόνο ότι η βία αποτελεί εξ ορισμού παράβαση ενός ορίου. Στην πραγματικότητα, ο

³⁷ Λ. Μπεζέ: «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», (V. Courtecuisse, J. Fortin,), εκδ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1998, σελ. 38-39

ενήλικος κινδυνεύει να μπερδέψει την εξουσία με τη βία, ξεχνάει, όμως, ότι όσο περισσότερο βίαιος γίνεται, τόσο λιγότερη εξουσία έχει.

Η απουσία ορίων οδηγεί τον έφηβο και τους γονείς του σε αλυσιδωτές προκλήσεις, σημαντικές και καταστροφικές κυρίως για τον έφηβο, και ορισμένες φορές και για ολόκληρη την οικογένεια, καθώς ο έφηβος έχει το αίσθημα ότι κανείς δεν του απαντά.

Η μεγάλη δυσκολία έγκειται στην εύρεση της κατάλληλης αναλογίας μεταξύ ορίου, σταθερότητας, εξουσίας και ευκαμψίας. Στην πραγματικότητα, «ο άκαμπτos ενήλικος δεν είναι ποτέ σθεναρός-ατράνταχτος, διότι δεν ανέχεται την παραμικρή παρέκκλιση σε σχέση με τις αρχές του, κι ο έφηβος είτε υποτάσσεται και παραιτείται, είτε διακόπτει τη σχέση».

Η γνώση αυτής της διαδικασίας της εσωτερικής βίας και των δονήσεων που μπορεί να προκαλέσει πρέπει να είναι τέτοια ώστε να σχετικοποιεί τα πραγματικά νοήματα της διαδικασίας, πέρα από την, ενίοτε, πολύ βίαιη διάσταση της επιφανειακής εκδήλωσης της. Αν έχει μάθει να τα αναγνωρίζει, ο ενήλικος που βρίσκεται αντιμέτωπος με τα γεγονότα αυτά θα έχει περισσότερες πιθανότητες να απαντήσει με συμπεριφορές δυνητικά εποικοδομητικές, δηλαδή αποφεύγοντας την παγίδα να γίνει και ο ίδιος με τη σειρά του βίαιος, όπως περιγράφηκε παραπάνω. Ποτέ, όμως, δεν θα έχουμε εξηγήσει αρκετά ικανοποιητικά πόσο εύκολο είναι να πέσουμε σε αυτή την παγίδα και να προκαλέσουμε έναν φαύλο κύκλο, από τον οποίο είναι δύσκολο να ξεφύγουμε με απλό τρόπο.³⁸

3. Η κοινωνική βία

Εξετάζοντας το κοινωνικό πεδίο της βίας και τη λεγόμενη «κοινωνική βία», θα λέγαμε ότι αυτή παρατηρείται και εκφράζεται ως σύστημα πέσεων. Πρόκειται για πέσεις κάθε είδους, που προκαλούν με τη σειρά τους απαντήσεις-αντιδράσεις με τη μορφή άλλοτε της υποταγής, άλλοτε της

³⁸ Λ. Μπεζέ: «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», (V. Courtecuisse, J. Fortin), εκδ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1998, σελ. 40-41

οπισθοχώρησης και άλλοτε της εξέγερσης. Αυτή η κοινωνική βία είναι, ενδεχομένως, γενεσιουργός εξίσου βίαιων απαντήσεων.

Διαβάζουμε παντού, και φυσικά αληθεύει, ότι οι νέοι ζουν με την αίσθηση πως τους μεταδίδουμε άγχος για το μέλλον, φόβο για την ανεργία, στοιχεία που αρχίζουν να συνδέουν τη μια γενιά με την επόμενη. Μπορούμε, πράγματι, σήμερα να κάνουμε λόγο για «άνεργους δευτέρης γενιάς», για τον φόβο ενός αδιέξοδου μέλλοντος.

Σύμφωνα με το αμερικανό ψυχίατρο Stephen Marantz, υπάρχουν τόσα στοιχεία που ενδέχεται να οδηγήσουν κάποιους να αναζητήσουν παρηγοριά σε βίαιες στάσεις. Διότι όταν το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε συνιστά μια μόνιμη επίθεση, προσαρμοζόμαστε σε αυτό. Και βέβαια η καλύτερη άμυνα είναι η επίθεση.

Δεν μπορούμε να αποκλείσουμε τα δεδομένα αυτά από την προσπάθεια ανάλυσης της αιτιότητας που σχετίζεται με την ανάπτυξη της βίας. Αν τα συγκρατούσαμε, όμως, ως τις μοναδικές αιτίες, θα μειώναμε τη σημασία άλλων δεδομένων, πιθανά εξίσου πολύ καθοριστικών. Πριν μιλήσουμε για το μέλλον, θα άρμοζε ίσως να σκεφτούμε το παρόν και ακόμη περισσότερο το παρελθόν. Χωρίς αμφιβολία πρόκειται για μια λογική σχετικά φτωχή, λογική του εύκολου δρόμου, αυτή που διδάσκει πως ό,τι πιο θλιβερό μπορεί να υπάρξει στο παρόν είναι το μέλλον. Αγνοούμε κάτι που θα έπρεπε να θεωρείται αυτονόητο. Αγνοούμε ότι το παρόν, που μας προβληματίζει, προέκυψε από ένα παρελθόν που δεν θα ήταν και τόσο κακό να μας απασχολήσει.

Πολλές φορές έχουμε αντικρίσει καταστάσεις που έχουμε δυστυχώς κάθε λόγο να χαρακτηρίζουμε εξαρχής ως «ανεπανόρθωτες». Τόση οδύνη, τόση βία, λεκτική ή φυσική, τόση εγκατάλειψη, τόση ασυνέπεια, τόσες προσδοκίες που διαψεύστηκαν, κλείνουν τελικά τον ισολογισμό με ένα τεράστιο έλλειμμα. Όλα έχουν λεχθεί, και φτάνουμε όταν πια είναι πολύ αργά. Αντιμετωπίζουμε έναν πληθυσμό «αποκλεισμένων εκ γενετής», που δεν έχει δεχτεί ποτέ άλλη τροφή παρά μόνο βία.

Με τα δεδομένα αυτά, λοιπόν, πρέπει να προβληματιστούμε γύρω από το εξελισσόμενο φαινόμενο του αποκλεισμού των νέων. Τι είναι όμως ο αποκλεισμός;

Ο αποκλεισμένος από κάτι, στην πραγματικότητα, είναι θύμα βίας και πηγάζει από δύο στοιχειώδεις δυναμικές. Πρόκειται αφ ενός μεν για την απαγόρευση σε ένα πρόσωπο ή μια κοινότητα να έχει πρόσβαση σε κάτι, σε ένα σύστημα, σε μιαν άλλη κοινότητα, σε έναν τόπο, σε μια σχέση κ.τ.λ. αφ' ετέρου δέ για τον εξορισμό ενός προσώπου ή μιας κοινότητας από ένα σύστημα, από μιαν άλλη κοινότητα, από έναν τόπο, από μια σχέση κ.τ.λ.

Και στις δύο περιπτώσεις το άτομο ή η κοινότητα απελαύνονται σε ένα γκέτο.

Πολλές φορές πάλι συναντούμε αποκλεισμούς που δομούνται γύρω από την άρνηση εισόδου ή γύρω από την επιθυμία εξόδου, συνδυασμένη με την, περισσότερο ή λιγότερο, συνειδητή επιθυμία των νέων να συγκροτήσουν την ιδιαίτερη τους κοινότητα. Έχει πράγματι ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι ένα ορισμένο τμήμα του νεανικού πληθυσμού προσχωρεί σε αξίες των οποίων χαρακτηριστικό είναι ότι απέχουν 180 μοίρες από τις αξίες της κοινωνίας, δηλαδή, αξίες διαμετρικά αντίθετες. Άραγε αυτό είναι που συμβολίζεται στο αναποδογυρισμένο κασκέτο που φορούν οι νέοι ή στη χρήση της αντεστραμμένης γλώσσας; Κι όταν τους βλέπουμε να χρησιμοποιούν τέλεια κωδικοποιημένους γραφισμούς (γκράφιτι), μη αποκωδικοποιήσιμους τις περισσότερες φορές για τον μέσο πολίτη; Από μια άποψη, κάτι τέτοιο θυμίζει επιχείρηση κατάλυσης της μητρικής γλώσσας. Μάλιστα όλα αυτά τα γεγονότα αυτά λαμβάνουν χώρα σε μια εποχή που η επικοινωνία αποτελεί κυρίαρχη αξία.

Μπορούμε, λοιπόν, να κάνουμε τη σκέψη ότι τα συγκεκριμένα γεγονότα εγγράφονται στη σύνθετη διαδικασία της δυναμικής των ταυτίσεων κατά την εφηβεία. Ταυτίζομαι υιοθετώντας-φέροντας κάποια σύμβολα. Τα σύμβολα της φυλής. Μπορούμε, λοιπόν, να επιχειρήσουμε να υποθέσουμε ότι υπάρχει κάποια συγγένεια ανάμεσα σε έναν συγκεκριμένο τύπο αποκλεισμού και στη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας. Έτσι, όμως, κινδυνεύουμε,

εκ των πραγμάτων, να καταλήξουμε σε ένα *de facto* γκέτο: το γκέτο νέων. Πόσο μάλλον που η κουλτούρα των ενηλίκων τρέμει την εφηβική κουλτούρα, σαν η τελευταία να απειλούσε να τη διαβρώσει, μόνο και μόνο επειδή είναι νέα.

Θα ήταν, όμως, σοβαρό λάθος να θεωρήσουμε ότι τα φαινόμενα αποκλεισμού δεν αγγίζουν παρά μόνο τους νέους. Αφορούν, επίσης, έναν αυξανόμενο αριθμό ενηλίκων, κάτι που δεν καθησυχάζει τη νεολαία. Πολύ δε περισσότερο που αυτή η μορφή αποκλεισμού έχει πάψει, πιθανότατα, να εξυπηρετεί την προοπτική μιας δυναμικής επανοδιάταξης της κοινωνίας. Κι εδώ ακριβώς έγκειται η σοβαρότητα του ζητήματος.³⁹

³⁹ Λ. Μπεζέ: «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», (V. Courtecuisse, J. Fortin), εκδ. ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1998, σελ. 41-45

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^οΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ & ΠΑΙΔΙΚΗ
ΕΓΚΛΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Όπως προείπαμε, όταν λέμε βία εννοούμε τη χρησιμοποίηση δύναμης για την επιβολή θέλησης. Η βία επιβάλλεται καθημερινά σχεδόν από οποιονδήποτε αισθάνεται ότι είναι ισχυρότερος από τον άλλο και μπορεί να του επιβληθεί. Τα δελτία ειδήσεων δεν είναι τίποτα άλλο από μια καταγραφή φαινομένων βίας. Βία σημαίνει δύναμη που χρησιμοποιείται για κατάναγκασμό ή καταπίεση. Και επειδή η βία γεννά βία είμαστε αναγκασμένοι να τρέχουμε σ' ένα φαύλο κύκλο αναπαραγωγής της βίας όπου δεν μπορούμε να βρούμε αρχή και τέλος.

Επειδή τα πλέον αδύναμα, και άρα οι πιο συχνοί δέκτες βίας, είναι τα παιδιά γι' αυτό θα μας απασχολήσει κυρίως η βία που ασκείται πάνω στα παιδιά είτε με την «αποδεκτή» μορφή της τιμωρίας ή και με την αποτρόπαια πράξη της κακοποίησης τους.⁴⁰

Τη βία θα πρέπει να τη διακρίνουμε στις παρακάτω κατηγορίες: α) Βία που ασκείται από τους μεγαλύτερους προς τα παιδιά (σωματική-ψυχολογική) και β) Βία που ασκείται από τα παιδιά προς την κοινωνία (πράξεις φθοράς, παιδική εγκληματικότητα, αυτοκαταστροφή, περιθωριοποίηση)⁴¹.

⁴⁰ Γ. Καβάζης και Μ. Παπαλαζήρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7^ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 62

⁴¹ Εργασία για το 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94) με θέμα: «Η βία στο σχολικό χώρο».

1. Βία που ασκείται από τους μεγάλους στα παιδιά

1.1. Σωματική βία

A. Ποινές- κακοποίηση

Ο καθένας μπορεί να τιμωρεί και μόνο ο αληθινά μεγάλος μπορεί να συγχωρεί (Νίτσε). Είναι γνωστές ότι οι παιδαγωγικές μέθοδοι του παρελθόντος, βασιζόμενες στις θεωρίες των συμπεριφοριστών, στήριζαν την αποτελεσματικότητά τους στην αρχή της ανταποδοτικότητας του ερεθίσματος, είτε θετικά, με τη μορφή της επιβράβευσης του σωστού, που επαναλαμβανόμενο θα δίνει πάντα την ίδια ευχαρίστηση της απολαβής του βραβείου, είτε αρνητικά, με τη μορφή της ποινής, που θα λειτουργεί αποτρεπτικά στην επανάληψη ανάλογης συμπεριφοράς, προς αποφυγήν του δυσάρεστου αποτελέσματος της ποινής.

Ο σωματικός πόνος σαν τιμωρία μπορεί να διακριθεί σε τρεις κατηγορίες⁴²:

α. Φυσικός και άμεσος. Π.χ. η φωτιά και το κάψιμο. Στις περιπτώσεις αυτές το παιδί αισθάνεται τον πόνο σαν φυσικό αποτέλεσμα της φωτιάς.

β. Φυσική και όχι άμεση. Π.χ. να φάει άγουρα φρούτα και να νιώσει πόνο. Στην περίπτωση αυτή το παιδί νιώθει τον πόνο στην κοιλιά αλλά δεν είναι ακόμα σαφή στο παιδί τα αίτια του αφού δεν υπάρχει η αμεσότητα στην αντίδραση.

γ. Αυθαίρετη και τεχνητή τιμωρία που επιβάλλεται από την εξουσία. Η τιμωρία αυτή επιβάλλεται από οποιοδήποτε περιστασιακά νιώθει πως έχει δύναμη εξουσίας πάνω στους άλλους και για την περίπτωση μας από τους γονείς ή το δάσκαλο, που πιστεύουν ότι εκ των πραγμάτων έχουν την εξουσία και τη δικαιοδοσία επιβολής πάνω στα παιδιά. Στην περίπτωση αυτή τα πράγματα δεν είναι και τόσο φυσικά ούτε αυταπόδεικτα στα παιδιά. Δεν

⁴² Δημητρίου Λολώνη : Η Τιμωρία. Περιοδικό «Σχολείο και Ζωή» Έτος 41 Τεύχος 7-8-9 Β εξάμηνο 1993

μπορούν να καταλάβουν π.χ. γιατί η άρνηση τους να πάνε να κοιμηθούν την καθορισμένη από τους γονείς τους ώρα, είναι αιτία για τιμωρία. Στις περιπτώσεις αυτές τα παιδιά καταλαβαίνουν την τιμωρία σαν επίδειξη δύναμης του μεγαλύτερου και σαν αποτέλεσμα της βίαιης επιβολής της άποψης τους πάνω στη συμπεριφορά τους, που απορρέει, κυρίως από την σωματική δύναμη στην οποία προς το παρόν υπερέχουν.

Έτσι ενώ για τις άλλες δυο περιπτώσεις δεν υπάρχει καμιά απολύτως ψυχολογική ή συναισθηματική διαταραχή, (δεν πρόκειται κανείς να μισήσει τη φωτιά αφού το κάψιμο θεωρείται ιδιότητα της φωτιάς ούτε φυσικά θα μισήσει τα φρούτα αφού κι αυτά δεν ευθύνονται για τη φυσική ιδιότητα που έχουν να ενοχλούν την κοιλιά όταν είναι άγουρα), για την περίπτωση της τιμωρίας που επιβάλλεται τεχνητά, υπάρχει και ο ψυχολογικός και συναισθηματικός τραυματισμός που οδηγεί σε καταστάσεις μίσους κι εκδικητικότητας. Το παιδί παρόλο που δεν αντιδρά άμεσα λόγω αδυναμίας αλλά και σεβασμού προς τους ανώτερους, εντούτοις σωρεύει όλη αυτή τη φόρτιση που την οποία αργότερα θα εκφράσει με τη μορφή βίας. Όταν μεταχειριζόμαστε βία για την επιβολή της πειθαρχίας πρέπει να ξέρουμε ότι σπέρνουμε ανέμους και γι' αυτό να είμαστε προετοιμασμένοι να θερίσουμε αργότερα θύελλες.

Ίσως οι ποινές να είχαν αποτέλεσμα στα ποντίκια των πειραμάτων του Skinner, όμως με τον άνθρωπο τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά. Ο άνθρωπος έχει λογικό, έχει προσωπικότητα.

Κι εδώ υπάρχουν περιπτώσεις που, θα ισχυριστούν κάποιοι, μπορεί να επιτραπεί η χρήση βίας προκειμένου να διασφαλιστεί η σωματική ακεραιότητα του παιδιού. Αυτό μπορεί να γίνει όταν α) θέτει σε κίνδυνο τη σωματική του ακεραιότητα, β) απειλεί τη ζωή και την ακεραιότητα των άλλων παιδιών, γ) ενοχλεί ή ακόμα εμποδίζει τους άλλους⁴³.

Ένα παιδί που έζησε μέσα στο ξύλο και την τιμωρία θα μάθει να δέρνει. Όταν το παιδί αρχίσει να συμβιβάζεται με την ιδέα ότι το ξύλο αποτελεί ιδανικό ή έστω επιτρεπτό μέσο διαπαιδαγώγησης, τότε δεν

⁴³ Ιωάννη Ζήκου: «Πειθαρχία και ελευθερία» Περιοδικό «Σχολή και Ζωή», τεύχος 35, Μάρτιος 1987

μπορούμε να το εμποδίσουμε κι αυτό να έχει ανάλογη συμπεριφορά. Όταν δέρνουμε το παιδί μας για να το τιμωρήσουμε για το ότι έδειρε το μικρότερο αδερφάκι του ή το φίλο του, στην πραγματικότητα επιβεβαιώνουμε την ορθότητα της πράξης του, αφού κι εμείς την υιοθετούμε σαν μέσο. Το παιδί φυσικά έχει μάθει να σέβεται τον πατέρα του ή τη μητέρα του κι επομένως δε θα πρέπει να αντιδράσει, κρύβοντας έτσι τα συναισθήματα του, βιάζοντας τον εαυτό του και καταπιέζοντας τον. Δημιουργείται έτσι μια εστία αντίδρασης που θα πρέπει κάποτε να περιμένουμε την εξέγερση της και την εκτόνωση της. Η άσκηση βίας αν και είναι μια έκφραση μίσους επιχειρείται να συνδεθεί με τη σχέση αγάπης που υπάρχει ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς. Όταν το παιδί ρωτάει τον πατέρα του «γιατί με δέρνεις;» εκφράζοντας παράλληλα και την αμφιβολία του για τα αισθήματα αγάπης που τρέφει γι' αυτό, η απάντηση του πατέρα είναι πάντα στερεότυπη: «Το κάνω γιατί σ' αγαπώ». Και είναι χαρακτηριστική η απάντηση ενός παιδιού στον πατέρα του που το έδερνε επειδή... το αγαπούσε, «θα ήθελα όταν μεγαλώσω να γίνω πολύ δυνατός για να μπορέσω κι εγώ να σου ανταποδώσω αυτή την αγάπη».

Φυσικά είναι ακόμα μικρό και δεν μπορεί να αντιμετωπίσει τη βία του πατέρα του και έτσι δέχεται αδιαμαρτύρητα το πεπρωμένο του, που είναι ταυτόσημο με τη μοίρα των εκάστοτε σκλάβων. Το διαπαιδαγωγούμε δηλ. δουλικά και το κάνουμε μελλοντικό δούλο. Άνθρωπο που θα πρέπει πάντα να υποκόπτει σ' ότι του επιβάλλουν οι κατά περίπτωση ισχυροί ή ανώτεροι του. Όμως το παιδί δεν είναι ένα ατελές σωματικά και νοητικά ανθρωπάκι, αλλά μια ξεχωριστή οντότητα, ένας ολόκληρος κόσμος, διαφορετικός από το δικό μας κόσμο των μεγάλων, που αξίζει όμως την προσοχή μας, το σεβασμό μας και την εκτίμηση μας.

Κι όταν το παιδί μεγαλώνει και πηγαίνει στο σχολείο, εκεί όπου η αγωγή γίνεται πιο συστηματικά, οι μέθοδοι είναι πιο αυστηρά καθορισμένοι, η πειθαρχία πιο σχολαστική και η τυποποίηση πιο επιτακτική, αφού η ενσωμάτωση του παιδιού μέσα στη μικροκοινωνία της τάξης που ανήκει, επιβάλλουν την υποταγή του σε περισσότερους νόμους, υποχρεώσεις και απαγορεύσεις. Τώρα πλέον το παιδί θα πρέπει να ασκείται και στη βία της

κοινωνίας, μαθαίνοντας τα «μη», τις απαγορεύσεις, την πειθαρχία.

Το ξύλο καταργήθηκε με νόμο σήμερα από το σχολείο, αλλά πολλοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν ακόμα μέτρα βίας, από το απλό χαστουκάκι μέχρι και σκληρότερες μορφές τιμωρίες που σε μερικές περιπτώσεις φτάνει και στα όρια του βασανισμού.

Το ξύλο σαν ποινή χρησιμοποιείται κυρίως σε περιπτώσεις παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς που γίνεται αιτία διατάραξης της ομαλής λειτουργίας της τάξης. Τα παιδιά που είναι χαρακτηρισμένα σαν ταραξίες είναι εκείνα που δέχονται και την βίαια εκτόνωση του δασκάλου, κάθε που θα υπάρξει κάποια διασάλευση της ομαλότητας μέσα στην τάξη. Είναι τα λεγόμενα απροσάρμοστα παιδιά, τα «προβληματικά» παιδιά. Όμως σήμερα ξέρουμε ότι δεν υπάρχουν προβληματικά παιδιά αλλά παιδιά με προβλήματα. Προβλήματα που δημιούργησε μια λάθος αντιμετώπιση τους από τους μεγαλύτερους είτε αυτοί ήταν οι γονείς τους είτε οι δάσκαλοι τους. Δε φταίνε αυτά για να πληρώνουν τα δικά μας τα λάθη. Αφού πιστεύουμε πως μπορούμε να τα κάνουμε ό,τι θέλουμε και όπως τα θέλουμε, τότε πρέπει να αναλάβουμε και τις ευθύνες της αποτυχίας μας, παίρνοντας το μερίδιο που μας ανήκει – και είναι το μεγαλύτερο- για την «αφύσικη» συμπεριφορά τους. Όταν ένα παιδί έχει συνηθίσει στη βία, στο ξύλο, στην επιβολή, δεν μπορεί να ευθύνεται το ίδιο γι' αυτό. Ένοχο είναι το σύστημα και η μέθοδος που εξέθρεψαν τέτοιες συνήθειες.

Μια κριτική στάση απέναντι στην κατακριτέα πράξη κι όχι ο άμεσος κολασμός του ενόχου παιδιού, που ίσως δεν είναι ακόμα ένοχο γιατί η ύπαρξη ενοχής προϋποθέτει επίγνωση της πράξης, συνειδητοποίηση και ανάπτυξη ηθικής στάσης απέναντι στα αποτελέσματα των πράξεων του, είναι πιστεύουμε ο καλύτερος τρόπος για να μπορέσει το παιδί να καλλιεργήσει την αυτοπειθαρχία του, το σεβασμό προς τους μεγαλύτερους και τους κανόνες της κοινωνικής ζωής.

Φυσικά η αναποτελεσματικότητα του μέτρου αυτού φαίνεται και από τη συχνότητα με την οποία εφαρμόζεται. Η επανάληψη της σωματικής βίας που ασκείται με τη μορφή του ξύλου στα παιδιά είτε από γονείς είτε από

δασκάλους, έρχεται να αυτοαναιρέσει την ίδια την ύπαρξη της ως μέτρου διαπαιδαγώγησης, αφού παρά τις συχνές επαναλήψεις δεν έχει φέρει το ποθητό αποτέλεσμα και γι' αυτό και επιβάλλεται η συνέχιση της σαν μοναδικό πλέον μέσο. Έρχεται σε αντίθεση και με τη θεωρία των μηχανισμοιστών που πιστεύουν πως ένα επαναλαμβανόμενο ερέθισμα μπορεί να δημιουργήσει αντανακλαστικές συμπεριφορές. Το ξύλο όσες φορές κι αν επαναλαμβάνεται δεν πρόκειται σε καμιά περίπτωση να επαναφέρει τον τιμωρούμενο στο σωστό δρόμο, παρά μόνο να δημιουργήσει μια καταπιεσμένη εκδικητικότητα που περιμένει τη στιγμή που θα εκδηλωθεί, όπως θα δούμε παρακάτω, σαν μορφή βίας των εφήβων απέναντι στην κοινωνία. Δημιουργεί αισθήματα μίσους, έλλειψης εμπιστοσύνης στους ανθρώπους, εκδίκησης, επιθετικότητας, απομονωτισμού και γενικά αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Κι ως προς τις περιπτώσεις χειροδικίας για επαναφορά από παρεκκλίσεις συμπεριφοράς μπορούμε να πούμε ότι μπορούν να κατασκευαστούν δικαιολογίες. Για τις περιπτώσεις όμως ξυλοδαρμού μαθητών με σκοπό την κατάκτηση των διδασκόμενων αντικειμένων; Ποιος μπορεί να βρει ευσταθούσα δικαιολογία για τις περιπτώσεις που έδειρε κάποιο παιδί γιατί δεν έπαιρνε τα μαθήματα; Είναι δυνατόν να επιχειρούμε με το ξύλο να εξαναγκάσουμε τα παιδιά σε κάτι που είναι πέρα από τα ενδιαφέροντα τους, τις κλίσεις τους και πολλές φορές και τις δυνατότητες τους; Δεν είναι αυτό βιασμός της φυσικής ροπής και δυνατότητας του παιδιού; Σίγουρα εδώ δεν υπάρχουν δικαιολογίες. Γνωρίζουμε σήμερα ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες διαφοροποίησης των δυνατοτήτων των παιδιών καθώς και ένα πλήθος αιτιών που οδηγούν σ' αυτό που λέμε σήμερα «μαθησιακές δυσκολίες».⁴⁴

B. Η εργασιακή εκμετάλλευση

Το παιδί και λόγω της φυσικής του αδυναμίας και λόγω της ανάγκης του για μάθηση και κατάκτηση του κόσμου, δεν επιτρέπεται να εργάζεται. Πρέπει να μπορεί να διαθέτει το χρόνο του για να ικανοποιήσει

⁴⁴ Γ. Καβίτζης και Μ. Παπαλαζάρου: «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7^ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 62-63-64

την ορμέφυτη φιλομάθεια του, να μπορεί απερίσπαστο να σπουδάσει, να μάθει, να προοδέψει. Πρέπει ακόμα να μπορέσει να παίξει, αφού μέσα από το παιχνίδι θα ολοκληρωθεί ψυχολογικά αλλά κυρίως κοινωνικά, πρέπει να έχει ελεύθερο χρόνο για να έρθει σε επαφή με άλλους συνομήλικους του, να κάνει παρέες, να γνωρίσει την έννοια της ομαδικής εργασίας και την αξία της συνεργασίας για την πρόοδο και την ανάπτυξη.

Όμως καθημερινές εκθέσεις Διεθνών Οργανισμών για την προστασία των παιδικών δικαιωμάτων καθώς μεμονωμένες δημοσιεύσεις σε περιοδικά ή εφημερίδες, δείχνουν το αντίθετο. Παιδιά - σκλαβάκια να μεγαλώνουν παίζοντας το πιο επικίνδυνο παιχνίδι, το παιχνίδι της ζωής, καταπονούμενα σε βαριές και επικίνδυνες για την υγεία τους ή τη σωματική τους ακεραιότητα δουλειές. Παιδιά του Τρίτου Κόσμου σε ορυχεία, σε φυτείες, στους δρόμους, παλεύοντας να εξασφαλίσουν τα απαραίτητα προς το «ζην» τους.

Φυσικά εδώ θα παρατηρήσει κανείς ότι αυτά συμβαίνουν σε χώρες του τρίτου κόσμου ενώ είναι πολύ σπάνια ως και άγνωστα στις χώρες της προηγμένης Δύσης. Κι όμως αν κοιτάξουμε γύρω μας θα δούμε παιδιά μειονοτήτων που γίνονται καθημερινά θύματα εργασιακής εκμετάλλευσης. Τώρα με την είσοδο στις χώρες της Δύσης οικονομικών προσφύγων από χώρες της πρώην Ανατολικής Ευρώπης, το φαινόμενο της δουλικής εξάρτησης μικρών παιδιών από τον εργοδότη τους και της εκμετάλλευσης τους σε απασχολήσεις που δεν παρέχουν καμιά ασφάλιση ή εργασιακή προδιαγραφή, βρίσκεται σε άνοδο. Η οικονομική καταπίεση και η κοινωνική βία που ασκείται σ' αυτές τις περιπτώσεις δεν πρέπει να υποτιμάται αφού μπορούμε να πούμε ότι σε μεγάλο βαθμό καλλιεργεί και υποθάλπει την εφηβική έκρηξη κι έξαρση της εγκληματικότητας. Η οικονομική περιθωριοποίηση των παιδιών θα τα οδηγήσει με μαθηματική ακρίβεια στο περιστασιακό ή και στο οργανωμένο έγκλημα, πράγμα που καθημερινά βλέπουμε να αυξάνεται και να αποτελεί ρουτίνα στην ειδησεογραφία.⁴⁵

⁴⁵ Γ. Καββάζης και Μ. Παπαλαζάρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 64-65

1.2. Ψυχολογική Βία

A. Καταπίεση - Εξευτελισμός

Η βία είναι ένα τέρας με πολλές μορφές. Όλες οι μορφές βίας δεν αφήνουν σημάδια στο σώμα. Και οι πιο ύπουλες μορφές της είναι ασφαλώς αυτές που πληγώνουν την ψυχή του παιδιού, ποδοπατούν την περηφάνια του και την εκτίμηση που έχει για τον εαυτό του, το καταστρέφουν εσωτερικά και διαβρώνουν την αισιοδοξία, την ανεξαρτησία και τη διάθεση του για πρωτοβουλία. Είναι δύσκολο να γιατρέψεις ένα ανάπηρο πνεύμα.

Η ψυχολογική βία ασκείται από την πολύ μικρή ηλικία με τη μορφή των εκφράσεων «δε σ' αγαπώ», «δε μ' αγαπάς», ή με πράξεις απομόνωσης στο δωμάτιο ή και σε ακραίες περιπτώσεις εγκλεισμού στο σπíti. Ψυχολογική βία ασκείται ακόμα και σε περιπτώσεις που προβάλλουμε το αδερφάκι ή κάποιο άλλο παιδί σαν ανώτερο ή καλύτερο από αυτό που μεμφόμαστε. Οι περιπτώσεις αυτές δημιουργούν τα πλέον αντικοινωνικά αντανακλαστικά, ζήλιας, φθόνου επιβουλής κ.λ.π. Εδώ θα εξετάσουμε τις πιο συνηθισμένες περιπτώσεις ψυχολογικής βίας όπως είναι η καταπίεση και ο εξευτελισμός.⁴⁶

Καταπίεση

«Ο πατέρας μου λέει να παίρνουμε όλοι μέρος στις δουλειές του σπιτιού. Όταν όμως εμείς χάνουμε δουλειές, αυτός κάθεται στην πολυθρόνα και βλέπει τηλεόραση»

«Οι μπαμπάδες έχουν πάντα δίκιο. Κι όταν δεν έχουν δίκιο, δεν έχουν ποτέ άδικο»

«Όλο για Δημοκρατία και ίσα δικαιώματα μιλά ο πατέρας μου, ποτέ όμως δε θέλει ν' ακούσει και τη δική μου γνώμη».⁴⁷

Στα παραπάνω κείμενα παιδιών για τους μεγαλύτερους φαίνεται η

⁴⁶ Γ. Καβίτζης και Μ. Παπαλαζήρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7^ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 65

⁴⁷ Ρίτσαρντ και Έλεν Εξλεν : Γράμματα των παιδιών για τους γονείς. Εκδόσεις θυμάρι. Αθήνα 1984

γνώμη τους για την καταπίεση που υφίστανται μέσα στο οικογενειακό αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Μεγαλώνουν μέσα σ' έναν κόσμο όπου μαθαίνουν να έχουν υποχρεώσεις, χωρίς όμως να τους αναγνωρίζονται δικαιώματα. Μαθαίνουν να σέβονται όμως δεν μπορούν λόγω της σωματικής τους αδυναμίας να απαιτήσουν το σεβασμό κανενός.

Η «αγωγή» μας δεν μπορεί να είναι αποτελεσματική αφού τα μέσα της δεν έχουν καμιά αναστρεψιμότητα. Μπορεί ο καθένας να πει «ρε» στο παιδί του. Το παιδί του όμως δεν μπορεί να πει «ρε» σε κανέναν.

Ποιος είναι αλήθεια αυτός που επιλέγει το πρόγραμμα της τηλεόρασης; Το παιδί ή οι γονείς; Ποιος επιλέγει τα ρούχα που θα φορέσει το παιδί; Το παιδί ή οι γονείς; Ποιος επιλέγει τις ώρες και τον τρόπο διασκέδασης; Το παιδί ή οι γονείς; Ποιος επιλέγει τους φίλους και τις παρέες των παιδιών; Το παιδί ή οι γονείς; Ποιος επιλέγει τέλος το επάγγελμα των παιδιών; Το παιδί ή οι γονείς;

Οι υπερβολικές απαιτήσεις και οι προσδοκίες των γονιών από τα παιδιά φορτώνουν τα παιδιά με άγχος και τα καταπιέζουν και τα εξοντώνουν ψυχολογικά, αφού θα πρέπει να υπερβάλλουν τον εαυτό τους, όχι για κάτι που θα ικανοποιήσει τα ίδια, αλλά για κάτι που θα κάνει τους γονείς τους να περηφανεύονται στη γειτονιά. Γίνονται τα παιδιά αντικείμενο ικανοποίησης της ματαιοδοξίας των γονιών τους, βιάζοντας έτσι τις επιταγές της ηλικίας τους και σκοτώνοντας την παιδικότητά τους.

Αλλά και το σχολείο καταπιέζει τους μαθητές, αφού πολλές φορές η υπερβολική εργασία χρησιμοποιείται σαν τιμωρία. Το σχολείο μαθαίνει τα παιδιά να είναι ανταγωνιστές και αντίπαλοι αφού η επιτυχία του ενός εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αποτυχία του άλλου σ' ένα αλληλοεξοντωτικό σύστημα πανελλήνιων εξετάσεων. Δεν τα μαθαίνει ότι είναι συναγωνιστές στη διαμόρφωση της αυριανής κοινωνίας, προετοιμάζοντας τα για τη συνεργασία, την αλληλοβοήθεια, την κατανόηση.

Ο εξευτελισμός

Υπάρχουν πολλοί είτε γονείς είτε δάσκαλοι που αποφεύγουν μεν τη

χρήση σωματικής βίας και αποκηρύσσουν μετά βδελυγμίας τη χειροδικία, όμως το λεξιλόγιο τους κυριαρχείται από τα διόλου κολακευτικά «ζών», «βλάκα», «άχρηστε», «ηλίθιε», «τούβλο», και άλλα όμοια, που, παρόλο που είναι απαλλαγμένα από τον σωματικό πόνο, μπορούμε να πούμε πως είναι πολύ χειρότερα από ένα απλό χαστουκάκι. Ο πόνος από το χαστούκι κάποτε θα περάσει. Ο στιγματισμός από ένα μειωτικό χαρακτηρισμό θα χαραχτεί πολύ πιο έντονα μέσα στο παιδί στο οποίο έχει απευθυνθεί⁴⁸.

B. M.M.E.

Όλα τα παραπάνω που έχουμε αναφέρει υπήρχαν πάντα και σε όλες τις εποχές. Και ζύλο και εκμετάλλευση και ψυχολογική βία και καταπίεση και εξευτελισμός. Όμως δεν υπήρχε η έξαρση βίας που υπάρχει στην εποχή μας. Η βία σήμερα μπαίνει στα σπίτια μας μέσα από την τηλεόραση είτε σαν είδηση, είτε σαν ταινία, είτε ακόμα και σαν διαφήμιση. Το δελτίο ειδήσεων έχει καταντήσει κατάλογος εγκληματικών ενεργειών, φόνων, ληστειών, τρομοκρατιών. Οι διάφορες ταινίες και σειρές πρέπει απαραίτητα να έχουν και σκηνές βίας σαν αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της όποιας εμπορικής επιτυχίας τους. Και η διαφήμιση δημιουργεί πρότυπα ηρωικών ή αντιηρωικών χαρακτήρων που μέσα από τη βίαια επιβολή τους κερδίζουν την επιτυχία και την αναγνώριση τους από τον περίγυρο τους. Τα παιχνίδια που διαφημίζονται έχουν σαν σενάριο τη συνεχή διαμάχη μεταξύ φανταστικών τερατόμορφων όντων, τη συνεχή πάλη ανάμεσα στο καλό και στο κακό χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς και με αφύσικες δυνατότητες μέσα στο τεχνολογικό σύμπαν. Τα παιδιά συνηθίζουν να τέρπονται με την τελειωτική καταστροφή του αντιπάλου.

Τα M.M.E. βιάζουν τον αυθορμητισμό του παιδιού και κατευθύνουν με τη συχνή επανάληψη τη νέα γενιά σ' έναν προκατασκευασμένο κόσμο συνεχούς αντιπαλότητας δημιουργώντας τους ψευδαι-

⁴⁸ Γ. Καβάζης και Μ. Παπαλαζάρου: «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7^ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 65-66

σθήσεις για τη φύση του κόσμου και της κοινωνίας και πιέζοντας τα ψυχολογικά στην επιλογή στρατοπέδου για την κοινωνική αλλά και τη βιολογική τους πολλές φορές επιβίωση. Η ζωή παρουσιάζεται σαν μια διαρκής μάχη κλεφτών και αστυνόμων κι όταν δεν μπορούμε να είμαστε με την πλευρά του ενός πρέπει αναγκαστικά να πάμε με την πλευρά του άλλου προκειμένου να μη μείνουμε έξω από το παιχνίδι.

Η τηλεόραση (γιατί αυτή είναι που επηρεάζει περισσότερο από όλα τα Μ.Μ.Ε.) δεν ψυχαγωγεί απλώς. Διαπλάθει και χαρακτήρες σύμφωνα με τα πρότυπα που παρέχει. Κι αυτό πρέπει να προσεχτεί αρκετά. Στην ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ αλλά και στο ΒΗΜΑ διαβάζουμε ότι σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει τα παιδιά μέχρι την ηλικία των 18 ετών έχουν δει τουλάχιστον 200.000 σκηνές βίας, 40.000 απ' αυτές σκηνές φόνου. Σύμφωνα με πρόσφατη έκθεση της Αμερικανικής Ένωσης Ψυχολόγων, ένα παιδί που τελειώνει το Δημοτικό έχει δει 8.000 φόνους και 100.000 βίαιες πράξεις. Δεν χρειάζεται να παρακολουθήσει τα θρίλερ: οι αμερικανικές εκπομπές κινούμενων σχεδίων περιλαμβάνουν κατά μέσο όρο 41 πράξεις βίας την ώρα.

Και φυσικά δεν πρέπει να ισχυριστούμε ότι αυτά είναι προβλήματα της αμερικάνικης κοινωνίας που δεν αφορούν τη δική μας. Οι αμερικάνικες σειρές υπάρχουν και στα δικά μας κανάλια. Οι ελληνικές τις μιμούνται. Τα ιδιωτικά κανάλια χρησιμοποιούν μεθόδους που έχουν δοκιμαστεί στις Δυτικές χώρες. Τα δορυφορικά κανάλια δεν έχουν περιορισμούς από σύνορα. Ήδη και η ελληνική τηλεόραση δείχνει σ' ένα παιδί μέχρι την ενηλικίωση του περίπου 18.000 φόνους. Έτσι μπορούμε να καταλάβουμε το άγχος που δημιουργείται στο παιδί και η ψυχολογική βία που δέχεται αφού το παιδί δεν μπορεί να διαχωρίσει το πραγματικό με το φανταστικό. Η κούρσα της θεαματικότητας ανάμεσα στα κανάλια, μεγαλοποιεί το μέγεθος της είδησης τραγικοποιώντας το επικίνδυνα και προσφέροντας στους μικρούς τηλεθεατές τη «γοητεία» του αποκρουστικού, όπως έγινε πρόσφατα με τις περιπτώσεις των «σατανιστών» και του «παιδοκτόνου». Δεν μπορούμε να θέσουμε θέμα λογοκρισίας, αλλά πιστεύουμε ότι πρέπει οι δημοσιογράφοι να είναι πιο προσεκτικοί ώστε να μην παρουσιάζεται η εικόνα μιας φρικιαστικής ζωής,

στην οποία το παιδί πρέπει να προσαρμοστεί με τη μοναδική συνταγή επιβίωσης που του παρέχεται: τη χρήση βίας.

Μπορούμε επομένως να πούμε ότι η τηλεόραση είναι ένα σχολείο βίας και εγκληματικότητας, ένα εκπαιδευτήριο τρομοκρατών, ληστών, βιαστών και φονιάδων; Σίγουρα καμιά ακραία στάση δε θα μπορούσε να είναι αληθινή. Η εξάπλωση όμως των ΜΜΕ και ο καθοριστικός ρόλος που παίζουν αυτά στη ζωή μας και στη διαμόρφωση συμπεριφορών και στάσεων, πρέπει να μας προβληματίσει και να στρέψει το βλέμμα μας στις μελλοντικές παρενέργειες της.

Η διαφήμιση και τα πρότυπα που προβάλλονται μέσα απ' αυτήν προκειμένου να ταυτιστεί ο καταναλωτής με το προϊόν, είναι ένας άλλος παράγοντας ψυχολογικού επηρεασμού και τυποποίησης συμπεριφοράς, μέσα από μια βιομηχανικά κατασκευασμένη καταναλωτική προσωπικότητα. Πρέπει κι εδώ να υπάρχει το μέτρο και η ευαισθησία όταν απευθύνεται σε κριτικά αδύναμους τηλεθεατές όπως είναι τα παιδιά. Διαφορετικά η δημιουργία τεχνητών αναγκών, η προβολή του πλούτου και της χλιδής και η καταναλωτική απληστία, μπορούν να οδηγήσουν ένα παιδί στην υπέρβαση των ηθικών του φραγμών και περιορισμών προκειμένου να ικανοποιηθεί η ανάγκη της απόλαυσης της μεγάλης ζωής. Έχουμε ακούσει από νεαρούς κλέφτες αλλά και ληστές Τραπεζών να λένε ότι το έκαναν για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες της ζωής, που είναι πολύ απαιτητική και ότι χρειαζόταν αρκετά χρήματα για να μπορέσουν να χαρούν κι αυτοί τις απολαύσεις της ...μεγάλης ζωής⁴⁹.

2. Η βία που ασκείται από τα παιδιά στον κοινωνικό τους περίγυρο

Εκτός από τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η βία είναι «μια φυγή προς τα μπρος» ατόμων που νιώθουν μεγάλη ανασφάλεια κι έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους, αντανακλαστική αντίδραση ενάντια σ' όλους

⁴⁹ Γ. Καβίτζης και Μ. Παπαλαζάρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 66-67

εκείνους που μια ζωή αμφισβητούσαν την αξία τους. Τέτοια είναι κυρίως παιδιά με διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, παιδιά χωρισμένων γονιών, παιδιά που έχασαν ένα γονέα τους από φυσικό θάνατο, παιδιά που έχουν ζήσει έντονα τον ιδρυματισμό, παιδιά που λόγω της αδυναμίας τους στα μαθήματα δεν μπόρεσαν ποτέ να αποτελέσουν το επίκεντρο της συζήτησης ή να νιώσουν κι αυτά πως κάτι αξίζουν. Ακόμα τα παιδιά κατώτερων οικονομικών στρωμάτων ή μειονοτήτων (οικονομικοί μετανάστες, γύφτοι. Τσιγγάνοι) που πάντα ένιωθαν σαν τα παραπεταμένα της ζωής, βρίσκουν την ευκαιρία να εκδικηθούν την κοινωνία. Τέλος τα παιδιά των λεγόμενων «καλών οικογενειών», που δε μεγάλωσαν ποτέ μέσα σε κλίμα κατανόησης και αμοιβαίου σεβασμού, ρισκάρουν αφού δεν έχουν τίποτα να χάσουν παρά μόνο να βρεθούν από τη μια φυλακή (οικογένεια-άμεσο περιβάλλον) στην άλλη με τα σίδερα και τους δεσμοφύλακες. Γι' αυτά δεν υπάρχει καμιά διαφορά αφού όλα τα δεσμά είναι ίδια. Η υπερπροστατευτικότητα των γονέων μπορεί να γεννήσει φαινόμενα βίας, αφού είναι κι αυτή μια εκδήλωση έλλειψης εμπιστοσύνης προς το παιδί, πράγμα υποτιμητικό για τις δυνατότητες του και την προσωπικότητα του. Τα παιδιά πιστεύουμε πως έχουν ανάγκη περισσότερης εμπιστοσύνης, περισσότερων πρωτοβουλιών, μεγαλύτερης ανεξαρτησίας. Διαφορετικά η αγάπη μας είναι σαν το σφικτό εναγκαλισμό της αρκούδας η οποία από την πολύ αγάπη της σφίγγει τα παιδιά της τόσο δυνατά ώστε πολλές φορές τα πνίγει.

Ακόμα, όπως και πιο πάνω, είδαμε τα «παιδιά της τηλεόρασης», η γενιά της φανταστικής πραγματικότητας, η γαλουχημένη μέσα στους κανόνες της τηλεοπτικής βίας και της δια της εξόντωσης του αντιπάλου επιβίωσης είναι τα παιδιά που παρουσιάζουν πολλές πιθανότητες να εκδηλωθούν βίαια στην εφηβεία τους.

Θα δούμε παρακάτω τις μορφές με τις οποίες εκδηλώνεται η παιδική βία⁵⁰.

⁵⁰ Γ. Καβάζης και Μ. Παπαλαζάρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7^ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 67

2.1. Πράξεις φθοράς

Σε δημοσίευμα της εφημερίδας ΒΗΜΑ διαβάζουμε ότι μικροί μαθητές νηπιαγωγείου έκαναν γυαλιά καρφιά το νηπιαγωγείου τους μιμούμενοι τηλεοπτική εκπομπή που είδαν. Εδώ υπάρχει καθαρά ο επηρεασμός από την τηλεόραση όπου τα παιδιά δεν έχουν ευκρινώς διακριτά τα όρια του πραγματικού με το φανταστικό κι ούτε μπορούν να ξεχωρίσουν την τηλεοπτική πραγματικότητα από την πραγματικότητα της ζωής. Άλλωστε δεν έχουν και ανεπτυγμένους τους ηθικούς εκείνους φραγμούς που θα τους εμπνεύσουν το σεβασμό απέναντι στην ιδιοκτησία.

Το ίδιο συμβαίνει και σε άλλα παιδιά που κινούνται βέβαια από διαφορετικά κίνητρα, όπως η ικανοποίηση της στέρησης (πραγματικής ή φαινομενικής) που νιώθουν απέναντι στους συμμαθητές τους, όταν δεν έχουν λόγω οικονομικής αδυναμίας της οικογένειάς τους το προϊόν που διαφημίζεται στα ΜΜΕ και το έχει ο συμμαθητής τους.

Η κλοπή και οι πράξεις φθοράς και καταστροφής είναι συνηθισμένες από την παιδική ηλικία. Το σπάσιμο των τζαμιών έρχεται να ικανοποιήσει την εκδικητικότητα του παιδιού απέναντι στη δίκαιη ή άδικη (αυτό ελάχιστα ενδιαφέρει) προσβολή ή και χειροδικία του γείτονα. Η μνησικακία είναι ένα πολύ ανθρώπινο χαρακτηριστικό. Η κάθαρση θα επέλθει μόνο μέσα από την εξιλέωση που θα νιώσει ο άνθρωπος όταν μπορέσει να ανταποδώσει τα ίσα.

Εκτός από την εκδίκηση που στρέφεται εναντίον συγκεκριμένου δράστη υπάρχει και η φθορά που έχει σαν αποδέκτη μεγάλο μέρος της απρόσωπης κοινωνίας, που έτσι γενικά και αόριστα κρίνεται ένοχη για την ανασφάλεια που δημιουργήθηκε στους νέους. Με τις φωτιές που βάζουν σε αυτόκινητα (κατά προτίμηση πλούσιων), το σπάσιμο τζαμαριών, τις μουντζούρες σε αγάλματα και προσόψεις κτιρίων ποσοποιούν την ύπαρξη τους. Το ότι προκαλούν φόβο είναι κάτι που τα κάνει πρωταγωνιστές έστω και αρνη-

τικούς.⁵¹

2.2. Παιδική εγκληματικότητα

Βλέπουμε κι εδώ ότι η τηλεόραση είναι ο υπ' αριθμόν ένα παράγοντας δημιουργίας και αναπαραγωγής της βίας. Η εγκληματικότητα όπως παρουσιάζεται στα δελτία ειδήσεων αλλά και ο καθημερινός βομβαρδισμός με σκηνές βίας μέσα από τα διάφορα σίριαλ ωθούν με βεβαιότητα τα παιδιά στην απόπειρα «πρακτικής εφαρμογής» των όσων είδαν.

Κατά τον Freud η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων μειώνει την ένταση των συγκρούσεων και ελευθερώνει τις δημιουργικές ικανότητες των ατόμων. Ο Feschbakh εισήγαγε τη θεωρία της υπόθεσης της αναστολής σύμφωνα με την οποία αυτός που παρακολουθεί σκηνές βίας φέρνει στο νου του τους κανόνες της κοινωνίας που απαγορεύουν τη βία. Ο θεατής αισθάνεται ενοχή και τέλος αναστέλλει την επιθετική του συμπεριφορά⁵². Όμως σήμερα η άποψη αυτή έχει εγκαταλειφθεί ακόμα και από τον ίδιο, ο οποίος δέχεται τώρα πως η επιθετικότητα αυξάνει με την παρακολούθηση σκηνών βίας. Σύμφωνα με μια έρευνα ενός Ολλανδού επιστήμονα του Jo Groebel που δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ της 9 Αυγούστου 1993 από τον Ανδρέα Χριστοδουλίδη οι εκπομπές βίας επιδρούν σημαντικά σε πρόσωπα με επιθετική διάθεση γιατί:

- Ψυχολογικά, δημιουργούν εξοικείωση με το στοιχείο που προκάλεσε τη διέγερση (πράξη βίας) και δημιουργούν την ανάγκη για την αναζήτηση πιο αποτελεσματικού ερεθίσματος.
- Συναισθηματικά, οι σκληρές σκηνές φαίνονται φυσιολογικές και οι σκηνές πόνου δεν προκαλούν πια κανένα συναίσθημα.
- Γνωστικά, οι σκηνές βίας δημιουργούν την αίσθηση ότι αυξάνεται η

⁵¹ Γ. Καβάζης και Μ. Παπαλαζάρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7^ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 67-68

⁵² Βλάχος Στ.: «Η βία στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η επιθετική συμπεριφορά», Περιοδικό «Σχολείο και Ζωή», τεύχος 10, Οκτώβριος 1989

πιθανότητα να πέσουν οι ίδιοι θύματα βίας στη γειτονιά τους, ενώ παράλληλα η επιθετικότητα θεωρείται ως το σωστό και αναγκαίο μέσο για την επίλυση των διαφορών.

Ακόμα η αποδοχή μιας μορφής βίας, αυτής που απευθύνεται στους κακούς και στοχεύει στη δια της βίας καταπολέμηση της βίας, δημιουργεί την εντύπωση ότι το έγκλημα μπορεί να είναι και ευλογημένο όταν χρησιμοποιείται για να εξολοθρευσει τον «κακό» αντίπαλο. Τα παιδιά με τους υποτυπώδεις κανόνες δικαίου που διαθέτουν και με ελάχιστους ηθικούς φραγμούς, ντύνονται με το μανδύα της υπεράσπισης του δικαίου τους καλύπτοντας έτσι και δικαιολογώντας κάθε πράξη βίας στην οποία καταφεύγουν. Π.χ., ο φιλαθλος της αντίπαλης ομάδας που τόλμησε να πανηγυρίσει, δεν πανηγυρίζει τη νίκη της ομάδας του, αλλά την ήττα της δικής μας ομάδας, κι επομένως μας έχει αδικήσει. Άρα νομιμοποιούμαστε να διεκδικήσουμε το δίκιο μας ακόμα και με βίαια μέσα.

Δεν ισχυριζόμαστε βέβαια ότι η τηλεόραση είναι αυτή που ευθύνεται ολοκληρωτικά για τη βία που υπάρχει και μάλιστα την παιδική. Η έξαρση της όμως μπορεί να μας οδηγήσει σε κάποιο συμπέρασμα ή έστω στην διαπίστωση ότι η τηλεόραση λειτουργεί ενισχυτικά στη λανθάνουσα επιθετικότητα που υπάρχει μέσα στα παιδιά και που δημιουργήθηκε από τους αρνητικούς παράγοντες του κοινωνικού του περιβάλλοντος (οικογένεια, σχολείο). Κι ο Groebel άλλωστε με την ερευνά του δεν έδειξε την αποκλειστική ευθύνη της τηλεόρασης ούτε ότι υπάρχει σ' αυτήν μεγαλύτερο ποσοστό ευθύνης απ' ότι στην οικογένεια και την κοινωνία. Μπορεί πρωτογενώς να υπάρχει η ίδια ευθύνη, όμως η τηλεόραση λειτουργεί σαν ενισχυτής αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών και κυρίως της βίας. Μέσα από την ταύτιση που επιχειρείται από το παιδί με τον ήρωα ή τον αντι-ήρωα της τηλεοπτικής εκπομπής η μίμηση των πράξεων και των εκφράσεων είναι πιο εμφανής. Άλλωστε ταύτιση δεν είναι τίποτα άλλο από μια ενσυνείδητη ή υποσυνείδητη αποδοχή αξιών, κανόνων και στάσεων, διαθέσεων και τρόπων συμπεριφοράς προσώπων με τα οποία μια θετική σχέση προσώπων δηλαδή

που τα αγαπάμε και τα θαυμάζουμε.

Αλλά και η δομή της κοινωνίας όπου επικρατεί ως συνήθως το δίκαιο του ισχυρότερου δεν οδηγεί τους νέους στη βίαια επίδειξη της ισχύος τους, ώστε να νιώθουν ότι είναι περιχαρακωμένοι από την εξωτερική αδικία; Η κοινωνία του ανελέητου ανταγωνισμού, της αβεβαιότητας, της ανεργίας, δεν είναι εκείνη που οδηγεί τα παιδιά στην «ασφάλεια» του εύκολου κέρδους, είτε αυτό θα λέγεται ληστεία, είτε εμπόριο ναρκωτικών ουσιών είτε παιδική πορνεία;

Η παιδική πορνεία μπορεί στη χώρα μας να μην είναι σημαντική, όμως η σεξουαλική κακοποίηση και παιδιών από μεγαλύτερους αλλά και παιδιών μεταξύ τους δεν είναι φαινόμενο που μπορούμε να το παραβλέψουμε. Ο βιασμός είναι μια πράξη επιβολής πάνω σε κάποιον άλλο συνάνθρωπο που τον θεωρεί το παιδί πιο αδύναμο από τον ίδιο. Είναι ίσως η αντίδραση στον ψυχολογικό βιασμό που έχει υποστεί όλα τα χρόνια που έζησε καταπιεσμένο από τους εκάστοτε δυνάστες του (οικογένεια, σχολείο, παρέα). Κι ακόμα η τηλεόραση που με την απότομη έκρηξη των τηλεοπτικών σταθμών, ιδιωτικών και δορυφορικών, αλλά και με την αύξηση του χρόνου εκπομπής (σχεδόν όλο το εικοσιτετράωρο), πρέπει να βρει ταινίες για να καλύψει το χρόνο της, προβάλλοντας έτσι χωρίς καμιά αναστολή ταινίες ερωτικού και πολλές φορές και βίαιου περιεχομένου σε ώρες που δεν μπορεί να ελεγχθεί η παιδική ακροαματικότητα, ωθεί τα παιδιά σε καταστάσεις σεξουαλικής βίας.

Τη χρήση ναρκωτικών ουσιών θα την εξετάσουμε παρακάτω σαν φαινόμενο αυτοκαταστροφής. Δεν μπορούμε όμως να παραβλέψουμε και την ολίσθηση στο οργανωμένο έγκλημα μέσα από τα ναρκωτικά, αφού όποιος πέσει σ' αυτήν την παγίδα δε ξεφεύγει από καμιά μορφής εγκληματική πράξη (ληστεία, φόνος, πορνεία, εμπόριο ναρκωτικών ουσιών κ.λ.π.).⁵³

⁵³ Γ. Καβάζης και Μ. Παπαλαζάρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 68-69

2.3. Αυτοκαταστροφή

Εδώ μπορούμε να πούμε ότι κυρίως η σύγκρουση ανάμεσα στο παιδί και το οικογενειακό περιβάλλον είναι εκείνη που σπρώχνει τα παιδιά έξω από το σπίτι. Η έλλειψη κατανόησης από τους γονείς τους, η υπερπροστατευτικότητα των γονέων προς τα παιδιά και η δημιουργία ενός τεχνητά ευτυχισμένου περιβάλλοντος για τα παιδιά, φαντάζει σαν ένα χρυσό κλουβί από το οποίο οφείλουν να αποδράσουν ανοίγοντας τα δικά τους φτερά και δοκιμάζοντας τις δικές τους δυνάμεις απέναντι στη ζωή. Πώς αντιμετωπίζουν όμως την πρώτη δυσκολία που θα τους τύχει; Έχουν πάρει όλα εκείνα τα εφόδια που τους είναι απαραίτητα να αυτοσυντηρηθούν;

Έχουν τη δύναμη να παλέψουν μέσα στις αντίξοες συνθήκες που θα συναντήσουν; Δύσκολο να πούμε ναι για τα παιδιά που έχουν συνηθίσει στη μη στέρηση, στη λήψη δηλ. «μασημένης τροφής». Γίνονται τότε εύκολη λεία στους «προστάτες» του εγκλήματος, θύματα ανίσχυρα να αντισταθούν στην πρόκληση να στελεχώσουν κάποια παρέα - συμμορία, μέσα από την οποία μπορεί να επιβεβαιώσουν την ύπαρξη τους, σίγουρα όμως θα την καταστρέψουν. Μπορεί πάλι να αναζητήσουν τη λύση των προβλημάτων τους μέσα στους τεχνητούς παραδείσους των ψυχοτρόπων φαρμάκων ή του αλκοόλ, που αν και ξέρουν ότι θα είναι η καταστροφή τους τα αποδέχονται σαν ένα καλό καταφύγιο που θα τα κρύψει από τη σκληρή πραγματικότητα.

Κι εδώ πρέπει να τονίσουμε την κοινωνική αναληψία με την οποία εξισώνεται ο χρήστης με τον έμπορο και η αντιμετώπιση του θύματος (τοξικομανή) σαν εγκληματία. Χρειάζεται η όσο το δυνατόν πιο άμεση τροποποίηση του νομικού καθεστώτος έτσι ώστε να αντιμετωπίζεται ο χρήστης σαν το κατ' εξοχήν θύμα που έχει την ανάγκη της βοήθειας και συμπαράστασης μας κι όχι της κατακραυγής μας.

Η αυτοκτονία όσο κι αν φαίνεται ότι είναι «απονενοημένο διάβημα» πράξη ακαταλόγιστη πρέπει να μας προβληματίσει: Ποιος όπλισε το χέρι του αυτόχειρα; Ποιος είναι ο πραγματικός φονιάς του; Όπως και στις περιπτώσεις των τοξικομανών και των αλκοολικών έτσι και στις περιπτώσεις

της αυτοκτονίας τα αίτια είναι ίδια. Η μόνη διαφορά είναι καθαρά χρονική. Στη μια περίπτωση ο θάνατος είναι αργός, στην άλλη ακαριαίος. Η άρνηση της ζωής είναι μια απάντηση στην άρνηση που δέχτηκαν τα ίδια από τη ζωή⁵⁴.

2.4. Περιθωριοποίηση

Η συνεχής αντιμετώπιση των παιδιών σαν φυλακισμένα μέσα στις προαποφασισμένες επιλογές των μεγάλων, δημιουργεί την εντύπωση της κοινωνικής τους ανυπαρξίας ή έστω της μη αναγκαιότητας τους μέσα στον κόσμο που οι μεγάλοι αποφάσισαν κι έφτιαξαν γι' αυτά. Μπαίνοντας στα παρασκήνια της κοινωνίας τα περιθωριοποιημένα παιδιά έρχονται σε επαφή με άλλους ομοιοπαθείς τους και δημιουργούν την ομάδα τους. Το περιθώριο της ζωής τους βολεύει, αφού μπορούν άνετα να οχυρώνονται και να διεξάγουν τον κλεφτοπόλεμο τους ενάντια στην κοινωνία των μεγάλων, νιώθοντας έτσι ότι χτυπούν το κατεστημένο. Οι μουσικές τους επιλογές κατευθύνονται στη ροκ και τη χέβι μέταλ, μουσικά ρεύματα με έντονη την αμφισβήτηση όλης της κοινωνίας και των δομών τους. Η απολιτικοποίησή τους και η έλλειψη εμπιστοσύνης προς τους κυβερνώντες αλλά και τους κάθε λογής καθοδηγητές, η ανασφάλεια για το αύριο, τους κάνουν μισάνθρωπους, ξενόφοβους, χωρίς πραγματικά ιδανικά ανθρωπισμού και τους ρίχνουν εύκολα σε ολοκληρωτικές ιδεολογίες κι εξευτελισμού των θεσμών μέσα από τους θεσμούς. Η έξαρση του ναζισμού, των ρατσιστικών κομμάτων αλλά και τα φαινόμενα τύπου Τσιτσιολίνα ή Μπερλουσκόνι στη Ιταλία δείχνουν ότι υπάρχουν σοβαρά προβλήματα στην ιδεολογία των νέων κι επειδή τα κρατικά σύνορα πλέον μόνο ιστορικό ρόλο παίζουν πρέπει να μας απασχολήσει σοβαρά το ενδεχόμενο εισαγωγής τέτοιων ιδεολογιών ή νοοτροπίας και πρακτικής και στην πατρίδα μας.

Θα πρέπει κι εδώ να δούμε την κοινωνική ευθύνη της περιθωριοποίησης αυτών των παιδιών. Δε φταίνε αυτά για τη θέση στην οποία οι

⁵⁴ Γ. Καβάζης και Μ. Παπαλαζάρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 69

ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τα τοποθετήσανε. Η δύναμη της κρατικής καταστολής της διαφορετικής φωνής που υψώνουν αυτά τα παιδιά ενάντια στο κατεστημένο, διεξάγοντας την αδιέξοδη τις πιο πολλές φορές επανάστασή τους, είναι τις πιο πολλές φορές όχι η θεραπεία αλλά η δύναμη που οπλίζει το χέρι του μασκοφόρου δεκαεξάχρονου με τη βόμβα μολότοφ.

Τα σημερινά παιδιά δεν έχουν ιδανικά γιατί κάποιος που έπρεπε να τους τα δώσει δεν τους τα έδωσε. Πίσω από κάθε δημιουργική γενιά υπήρχαν φωτισμένα πνεύματα που έδειχναν στους νεότερους το δρόμο που θα βάδιζαν, χωρίς κατ' ανάγκη να τους χειραγωγούν στη διαδρομή τους. Σήμερα μέσα στην κοινωνία της αφθονίας τα παιδιά μεγαλώνουν με τις απαξίες του άκρατου καταναλωτισμού, του ευδαιμονισμού, του γρήγορου και εύκολου κέρδους, της ελάχιστης προσπάθειας και της μέγιστης απολαβής. Δεν πρέπει να κατηγορούνται τα παιδιά. Όλοι εμείς και ακόμα περισσότερο οι εκπαιδευτικοί τους, καθρεφτίζονται μέσα στη συμπεριφορά τους. Γνωστός δημοσιογράφος υπογράφει τα κείμενα του με το κάπως ειρωνικό «ένας εργαζόμενος νέος». Ίσως να θέλει να χτυπήσει τους άλλους, τους μη εργαζόμενους, τους «τεμπέληδες». Δε μας λέει όμως τίποτα για τα ποσοστά ανεργίας που αυξάνουν συνεχώς μέσα από τις καθαρά κερδοσκοπικές επιλογές και πολιτικές που ίσως κι ο ίδιος να υπερασπίζεται. Ίσως γιατί αυτός είναι «εργαζόμενος». Τι μπορούν να πουν όμως οι στρατιές των παιδιών που πνίγονται καθημερινά μέσα στην ανασφάλεια (οικονομική, επαγγελματική, κοινωνική κ.λ.π.); Μέσα από ποια στήλη θα φωνάξουν το δίκιο τους; Γιατί αυτή η έκρηξη των μεγάλων εναντίον τους;⁵⁵

Συμπερασματικά όλα των παραπάνω αναφερομένων και μέσα από την καταγραφή των περιστατικών βίας καθώς και από την εξέταση των πιθανών αιτιών, μπορούμε να πούμε ότι:

α. Η παιδική βία δεν είναι τίποτα άλλο από εκτόνωση της σωρευμένης καταπίεσης της παιδικής ηλικίας και αντίδραση στη διαρκή βία (σωματική ή ψυχολογική) που ασκείται πάνω τους από τους μεγάλους

⁵⁵ Γ. Καβάζης και Μ. Παπαλαζάρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 69-70

(οικογένεια, σχολείο, κ.λ.π.).

β. Η βία σαν μορφή τιμωρίας είναι και ατελέσφορη αλλά και δημιουργός νέων εντάσεων και μακροπρόθεσμων εκρήξεων από τους νέους.

γ. Η έκρηξη των τηλεοπτικών μέσων μέσα από τα οποία επέρχεται η απευαισθητοποίηση των παιδιών για τον ανθρώπινο πόνο αλλά κυρίως η ψευδαισθηση ενός κόσμου ανύπαρκτου που παράγουν, δημιουργούν στα παιδιά σύγχυση ανάμεσα στο πραγματικό και το φανταστικό, ανάμεσα στο ηθικό και το ανήθικο, ανάμεσα στο επιτρεπτό και στο απαγορευμένο.

δ. Η προχειρότητα και η ανευθυνότητα των τηλεοπτικών σταθμών και ως προς την επιλογή των ταινιών που προβάλλουν και ως προς το χρόνο της προβολής, τραυματίζουν συναισθηματικά τα παιδιά και δημιουργούν διαταραχές στον ψυχικό τους κόσμο κατευθύνοντας τα σε βίαιες ενέργειες.

ε. Η ταχύτητα που μεταδίδεται η είδηση κάθε εγκληματικής ενέργειας μέσα στην medio-κρατούμενη κοινωνία μας και η ευκολία με την οποία εισβάλλει μέσω της μικρής οθόνης στα σπίτια μας, (πολλές φορές στο κυνήγι της ακροαματικότητας αναγγέλλεται με κάθε φρικιαστική της λεπτομέρεια), δημιουργούν επίσης τρομακτική συναισθηματική φόρτιση και ψυχολογική διαταραχή στα παιδιά, που αρχίζουν να μαθαίνουν ότι θα πρέπει να ζήσουν σ' ένα κόσμο που κυριαρχείται από φαινόμενα βίας.

στ. Η διαφήμιση, σε όλες τις μορφές της, δημιουργεί πρότυπα για μια προκατασκευασμένη κοινωνία, καθώς επίσης και τεχνητές ανάγκες που πρέπει να εκπληρωθούν πάση θυσία, αδιαφορώντας πολλές φορές για τη νομιμότητα των μέσων.

ζ. Τέλος η κοινωνική αναληψία μπροστά στα φαινόμενα της ανεργίας, της επαγγελματικής ανασφάλειας, της περιθωριοποίησης, και του ταξικού διαχωρισμού των ομάδων είναι η μεγαλύτερη αιτία φαινομένων κοινωνικής βίας.⁵⁶

⁵⁶ Γ. Καβάζης και Μ. Παπαλαζάρου, «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», 7^ο Συνέδριο Σύγχρονης Εκπαίδευσης, περιοδικό «Σύγχρονη εκπαίδευση», τεύχος 85, 1995, σελ. 70

3. Παιδιά πρωταγωνιστές νέων μορφών βίας

Τα τελευταία χρόνια, τα Μ.Μ.Ε. προσπαθούν να μας πείσουν ότι η παιδική εγκληματικότητα έχει πάρει διαστάσεις επιδημίας, σε παγκόσμια κλίμακα.

Έστω όμως και αν οι στατιστικές αποδείξουν, ότι δεν υπάρχουν σημαντικές αλλαγές στη συχνότητα ή και στη βαρύτητα της παιδικής εγκληματικότητας, ο τρόπος που παρουσιάζεται το θέμα δημιουργεί σύγχυση. Η σύγχυση όμως προκαλεί ή έντονες πρόσκαιρες αντιδράσεις, που είναι κυρίως θυμός και αγανάκτηση για τα «παλιόπαιδα» (άρα χαρακτηρίζονται θύτες), ή εθισμό. Και στις δύο περιπτώσεις το αποτέλεσμα είναι αρνητικό, γιατί ο θυμός και η αγανάκτηση, μας οδηγούν ή σε λανθασμένες αντιδράσεις ή την άλλη μέρα έχουν περάσει, παραμένει, όμως ο εθισμός και η παθητική αποδοχή της βίας ως φυσικού φαινομένου της εποχής μας, που όχι μόνον δε λύνει προβλήματα, αλλά δημιουργεί και νέα.

Ο εθισμός μας εμποδίζει να σκεφτούμε, ως λογικά όντα, α) το γιατί και β) το ποιος είναι ο δικός μας ρόλος στο φαινόμενο βία, γιατί όπως λέει και ο Σεφέρης «δε υπάρχει τίποτα που να μην το συνηθίζουμε, προσκυνώ». Και αυτό το προσκύνημα είναι που πρέπει να φοβόμαστε πάνω από όλα.

Έτσι συνηθίζουμε π.χ. να διαβάζουμε ότι στην Αμερική μαθητές 10-12 ή 15 ετών πηγαίνουν στο σχολείο με στιλέτο ή περιστροφο ή φορώντας αλεξίσφαιρο γιλέκο, ταυτοχρόνως όμως εξακολουθούμε να παραδεχόμαστε ότι ζουν σε πολιτισμένη χώρα και θεωρούμε πάντα τέλειο το εκπαιδευτικό τους σύστημα.

Αν όμως είναι γεγονός ότι έχει αυξηθεί η παιδική επιθετικότητα, παραβατικότητα ή και εγκληματικότητα, πρέπει να αναρωτηθούμε για τα αίτια και να δράσουμε πολύ πιο έντονα.

Υπάρχουν παιδιά που γεννιούνται βίαια επιθετικά ή και εγκληματίες; Και αν πράγματι υπάρχουν άρα και υπήρχαν, επομένως τι προκάλεσε αυτή την αύξηση υπάρχουν επιστημονικές αποδείξεις;

Θα προσπαθήσουμε λοιπόν να αποδείξουμε πρώτα, ότι υπάρχει σημαντική αλλαγή και ως προς τη συχνότητα και ως προς τη βαρύτητα της παιδικής εγκληματικότητας, δεύτερο ότι κανένα παιδί δεν μπορεί να γεννηθεί καλό ή κακό, άρα ούτε βίαιο, επιθετικό ή εγκληματίας και τρίτο ότι ο ρόλος των γιατρών, των εκπαιδευτικών κτλ, αλλά κυρίως των γονιών είναι σημαντικότατος, για την πρόληψη του φαινομένου, όσο είναι ακόμη καιρός.

Οι στατιστικές από όλα τα κράτη, ανεπτυγμένα και υπό ανάπτυξη και δυστυχώς και από την Ελλάδα, μας λένε ότι το φαινόμενο παίρνει πράγματι διαστάσεις επιδημίας. Όλο και πιο μικρά παιδιά γίνονται πρωταγωνιστές όλο και πιο αποτρόπαιων βίαιων πράξεων.

Και ερχόμαστε στο καθαρά ιατρικό ερώτημα, αν ένα παιδί γεννιέται ή γίνεται επιθετικό, βίαιο, η εγκληματίας. Η γνώση αυτή θα μας βοηθήσει να δούμε πιο καθαρά τα αίτια του φαινομένου.

Με κάθε γέννηση, γεννιούνται και όλες οι πιθανότητες να γίνει ένα παιδί καλό ή κακό με όποιον ορισμό και αν δίνουν οι διάφοροι πολιτισμοί στην έννοια του καλού και του κακού. Και αυτό, γιατί κάθε παιδί γεννιέται με γενετικό υλικό, που του επιτρέπει να μαθαίνει, μέσω του κύκλου επικοινωνίας με το περιβάλλον του και το καλό και το κακό, όπως ακριβώς του επιτρέπει να μάθει να μιλάει, να τραγουδάει, ή να λύνει ασκήσεις μαθηματικών. Επομένως κάθε παιδί έχει όλες τις δυνατότητες και όλες τις πιθανότητες, ανάλογα με το τι θα μάθει, τι θα του διδάχθει - στο σπίτι, στο σχολείο, στο περιβάλλον γενικά - να γίνει ένα εύκολο ή ένα δύσκολο παιδί, ένας ιδιοφυής εγκληματίας ή ένας μικροαπατεώνας, ένας ευτυχισμένος άνθρωπος ή ένα μίζερο, αδιάφορο άτομο, ένας καλός ή ένας κακός γονιός, δάσκαλος η γιατρός, Χίτλερ ή Μητέρα Τερέζα.

Θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε σημερινές γνώσεις της ιατρικής επιστήμης που αποδεικνύουν ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά, καλή ή κακή, μαθαίνεται δεν κληρονομείται. Το μόνο που κληρονομείται ως προς την συμπεριφορά είναι η ικανότητα για μάθηση.

Για να τεκμηριώσουμε τη θέση αυτή, θα βασιστούμε σε ιατρικές δημοσιεύσεις των τελευταίων 10 χρόνων, που αναφέρονται στην οργάνωση της

ανθρώπινης συμπεριφοράς και οι οποίες βασίζονται όχι σε φιλοσοφικές ή θρησκευτικές θεωρίες, αλλά σε πειραματικά και κλινικά δεδομένα της νευροφυσιολογίας, της ψυχοφυσιολογίας, της κλινικής και εξελικτικής ψυχολογίας και της εξελικτικής παιδιατρικής. Τα δεδομένα αυτά παρουσιάζονται στη διεθνή βιβλιογραφία, ως μοντέλο των λειτουργιών του εγκεφάλου με τις οποίες οργανώνεται η ανθρώπινη συμπεριφορά.

Ο φιλόσοφος Αντισθένης είχε πει «Αρχή σοφίας ονομάτων επισκεψις». Ετυμολογικά λουσόν η λέξη παιδί είναι παράγωγο του ρήματος παιδεύω που σημαίνει μορφώνω-αναπτύσσω-παιδαγωγώ κάποιον που δεν έχει συμπληρώσει την ανάπτυξη του και για την ιατρική γλώσσα σημαίνει τον εξελισσόμενο οργανισμό, τον οργανισμό που δεν έχει ακόμα ολοκληρώσει τις βιολογικές και οργανικές διαδικασίες που θα τον οδηγήσουν στην ολοκλήρωση της ψυχοσωματικής και πνευματικής του ανάπτυξης και στην οργάνωση της συμπεριφοράς του.

Για να συντελεστεί η ολοκλήρωση της ψυχοσωματικής και πνευματικής ανάπτυξης και να οργανωθεί η ανθρώπινη συμπεριφορά κάθε άνθρωπος περνάει από διάφορα στάδια εξέλιξης. Κάθε στάδιο εξέλιξης έχει τις δικές του σωματικές, ψυχικές και πνευματικές ανάγκες και προτεραιότητες, που είναι πάντα αλληλοεξαρτώμενες και αλληλοεπηρεαζόμενες.

Δεν υπάρχει καμία σωματική, ψυχική ή πνευματική λειτουργία, κατά την οποία να μη συμμετέχουν και οι τρεις αυτοί παράγοντες, αδιάφορο αν εκδηλώνεται ως σωματική, ψυχική ή πνευματική ευλειτουργία ή δυσλειτουργία.

Η γνώση αυτή έχει πολύ μεγάλη σημασία, γιατί η μη εκπλήρωση αυτών των αναγκών σε κάποιο από τα στάδια εξέλιξης, μπορεί να οδηγήσει σε μόνιμες, μη αναστρέψιμες (ή δύσκολα αναστρέψιμες στην καλύτερη περίπτωση) βλάβες ή λάθος τρόπους συμπεριφοράς, έστω και αν εκ των υστέρων, σε άλλο στάδιο, οι συνθήκες βελτιωθούν.

Δύο απλά παραδείγματα:

1) Η δηλητηρίαση με μόλυβδο κατά την βρεφική και παιδική ηλικία προκαλεί μόνιμη νοητική έκπτωση, ενώ στον ενήλικα τη νόσο μολυβδίαση που αφορά αλλά συστήματα, όχι πνευματικές λειτουργίες

2) Η βία που προβάλλεται από τα Μ.Μ.Ε. προκαλεί στα παιδιά φοβίες, έντονο άγχος και ανασφάλεια, ή εθισμό, ηρωοποίηση της βίας και μίμηση-μάθηση της βίας, ενώ στους ενήλικες αδιαφορία, αηδία, θυμό, αλλά πολύ συχνά και διασκέδαση, και αυτή είναι η μεγάλη παγίδα. Πρόσφατο δε παράδειγμα που συζητήθηκε εκτενέστερα από ψυχολόγους και ειδικούς για τις ψυχολογικές διαταραχές που προκάλεσε στα μικρά παιδιά, είναι αυτό της 11^{ης} Σεπτεμβρίου 2001, του τρομοκρατικού χτυπήματος στους δίδυμους πύργους της Νέας Υόρκης, χωρίς βέβαια να ξεχνάμε και τον βιασμό που έχει υποστεί η παιδική ψυχή, τόσα χρόνια, και από τις βίαιες σκηνές ταινιών που προβάλλονται απροκάλυπτα και χωρίς κανένα ευθύνης από την τηλεόραση αλλά και τις εικόνες των περιοδικών και εντύπων που κυκλοφορούν ελεύθερα στα περίπτερα, στα super market και καταστήματα, τρομοκρατώντας τις παιδικές ψυχούλες.

Αλλά πώς μαθαίνεται και οργανώνεται η ανθρώπινη συμπεριφορά; Με ποιους νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς; Τους φέρνουμε έτοιμους, γραμμένους στο γενετικό μας υλικό, ή τους αναπτύσσουμε βαθμιαία κατά τα στάδια εξέλιξης που αναφέραμε;

Άρα γεννιόμαστε ή γινόμαστε καλοί ή κακοί; Αλλά και στις δύο περιπτώσεις γιατί αυτή η αύξηση της παιδικής και νεανικής επιθετικότητας και εγκληματικότητας;

Η δύναμη του ενστικτώδους ντετερμινισμού στον άνθρωπο είναι μηδαμινή όπως πολύ παραστατικά αναπτύσσει και ο Dewkins στο βιβλίο του «Το Εγωιστικό Γονίδιο». Δηλαδή ο άνθρωπος κατά τη γέννηση του, δεν διαθέτει ενστικτώδη εφόδια για την οργάνωση της συμπεριφοράς του και τη λήψη των αποφάσεων του. Διαθέτει μόνο ενστικτώδη εφόδια για να φάει, να αναπνεύσει, να ενεργηθεί, να μάθει και να αντιδράσει με κλάμα στην αρχή και με το λόγο, την ομιλία αργότερα, για να επικοινωνήσει με το περιβάλλον

του, όποτε νοιώθει ότι δυσλειτουργεί (δηλ. πεινάει, κρυώνει, πονάει, φοβάται, νοιώθει μοναξιά κ.τ.λ.).

Ο άνθρωπος όμως διαθέτει έναν εγκέφαλο, με έναν τεράστιο αριθμό νευρικών κυττάρων, που συνδέονται και επικοινωνούν τόσο μεταξύ τους όσο και με όλα τα άλλα όργανα του σώματος, με ακόμη μεγαλύτερο αριθμό συνάψεων, μέσω των οποίων θα οργανώσει και τη συμπεριφορά του.

Η ανάπτυξη των νευρικών κυττάρων και των συνάψεων, τόσο μεταξύ τους όσο και με τα άλλα όργανα του σώματος αρχίζει ενδομήτρια και συνεχίζεται και μετά τη γέννηση. Η ταχύτητα είναι τόσο μεγαλύτερη, όσο πιο νέο είναι το άτομο. Γι'αυτό και τα παιδιά μαθαίνουν τόσο πολλά πράγματα σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα και γι'αυτό ό,τι μάθουμε κατά την παιδική ηλικία τόσο δύσκολα το ξεμαθαίνουμε. Η γνώση έχει καλά εμπεδωθεί.

Η βασική λειτουργία του ανθρώπινου εγκεφάλου με τον τεράστιο αυτό αριθμό κυττάρων και συνάψεων είναι να λαμβάνει συνεχώς πληροφορίες, να τις επεξεργάζεται, να συσσωρεύει και να αποκτά γνώση από τις πληροφορίες και να χρησιμοποιεί τη γνώση αυτή για την οργάνωση της συμπεριφοράς του.

Επομένως, ανάλογα με το είδος της γνώσης που συσσωρεύει και επεξεργάζεται ο εγκέφαλος κάθε ανθρώπου, στο κατάλληλο ή ακατάλληλο, στο σωστό ή λάθος στάδιο της εξέλιξης του εγκεφάλου του, οργανώνει και την ανάλογη καλή ή κακή, γοητευτική ή καταστροφική συμπεριφορά του. Έτσι, π.χ. εάν συσώρευσε γνώσεις βίας χωρίς γνώσεις απόρριψης της βίας, μπορεί να μιμηθεί και να εκτελέσει βίαιες πράξεις, έτσι όπως τις έμαθε.

Άρα δεν είναι γεννημένος εγκληματίας. Μόνο «καλός μαθητής» που είχε «ακατάλληλους δασκάλους» για την ηλικία του.

Ο άνθρωπος λοιπόν, οργανώνει τη συμπεριφορά του με μια συνεχή δυναμική και εκλεκτική ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του εγκεφάλου του και του εξωτερικού και εσωτερικού του περιβάλλοντος. Το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον, βέβαια δεν είναι ούτε σταθερά ούτε αμετακίνητα και φυσικά δεν είναι ίδια για τον καθένα μας. Ως εξωτερικό περιβάλλον ορίζεται

ο κοινωνικός και φυσικός χώρος μέσα στον οποίο γεννιέται και μεγαλώνει ένα άτομο ή άλλως ο,τιδήποτε βρίσκεται έξω από τη γενετική του υποδομή.

Εσωτερικό περιβάλλον είναι η εκάστοτε λειτουργική κατάσταση του οργανισμού (δηλ. είναι υγιής ή όχι, είναι θυμωμένος ή χαρούμενος, φοβισμένος ή όχι, γενικά ευλειτουργεί ή δυσλειτουργεί) και η μέσα στον εγκέφαλο του ανθρώπου αποθηκευμένη, σιγά - σιγά, γνώση γύρω από το εξωτερικό του περιβάλλον και γύρω από τον εαυτό του μέσα στο περιβάλλον αυτό, κάθε στιγμή.

Τα μηνύματα, οι πληροφορίες από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον προσλαμβάνονται από τα όργανα προσλήψεως (μάτια, αυτιά, δέρμα κ.τ.λ.) και κωδικοποιούνται ως οπτικά, ακουστικά κτλ. ερεθίσματα, κατόπιν μεταφέρονται με κεντρομόλους οδούς από τα περιφερικά αυτά όργανα στις ανάλογες φλοιώδεις περιοχές του εγκεφάλου, δηλ. τα οπτικά ερεθίσματα στο οπτικό κέντρο, τα ακουστικά στο ακουστικό κέντρο κ.ο.κ. και μεταφράζονται ξανά στους κώδικες αυτών των περιοχών.

Μέχρις αυτού του σημείου, δηλ. της μετάφρασης των πληροφοριών στις ειδικές εγκεφαλικές περιοχές, ο εγκέφαλος όλων των ανθρώπων είναι γενετικά προγραμματισμένος να χρησιμοποιεί τους ίδιους κώδικες.

Από τις ειδικές αυτές περιοχές οι πληροφορίες συγκλίνουν στην περιοχή της γνωστικής και συναισθηματικής ανάλυσης, όπου και μεταφράζονται ξανά στους συμβολικούς, «ιδιωτικούς» κώδικες, που έχει αποκτήσει το κάθε άτομο μέσω της επικοινωνίας με το δικό του περιβάλλον. Επομένως από το σημείο αυτό και μετά, ο εγκέφαλος κάθε ατόμου χρησιμοποιεί τους δικούς του ατομικούς κώδικες που εκφράζουν τη γνώση που απέκτησε μέσω της επικοινωνίας με τις προσωπικές του πραγματικότητες.

Οι προσωπικές αυτές εμπειρίες, η βιογραφία δηλ. κάθε ανθρώπου καθορίζουν και τις διαφορές στη συμπεριφορά των διαφόρων ατόμων, στο ίδιο εξωτερικό ερέθισμα ή πληροφορία και μπορούν να εξηγήσουν και τους μηχανισμούς, τις αιτίες του «περάσματος» ενός παιδιού στην παραβατικότητα ή όχι, στην επιθετικότητα ή όχι κ.ο.κ.

Αν καταφέραμε να παρουσιάσουμε σωστά αυτές τις γνώσεις, τότε πρέπει να είναι αυταπόδεικτο ότι κανένα παιδί δε γεννιέται προγραμματισμένο για να γίνει βίαιο, επιθετικό η εγκληματίας, άρα θύτης, έχει όμως όλες τις δυνατότητες να γίνει, αν αποκτήσει τους «ακατάλληλους» δασκάλους στην «κατάλληλη» ηλικία.

Και ερχόμαστε τώρα στο ερώτημα αν υπάρχει δυνατότητα πρόληψης του φαινομένου βίαιης συμπεριφοράς κατά την παιδική ηλικία και ποιος ο ρόλος του εκπαιδευτικού.

Θα μπορούσε κάποιος να υποστηρίξει, ότι η πρόληψη της παιδικής και νεανικής επιθετικότητας η και παραβατικότητας δεν είναι θέμα που αφορά και την ιατρική επιστήμη, αλλά τη νομική και παιδαγωγική, το κράτος, την αστυνομία, κ.ο.κ. Τα συμπεράσματα όμως που αναφέραμε, από τα πειραματικά και κλινικά δεδομένα, αποδεικνύουν ότι και οι γιατροί, όπως και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παίξουν σημαντικότερο ρόλο στην πρόληψη και στην έγκαιρη διάγνωση και θεραπεία των διαταραχών της συμπεριφοράς, σε ένα πολύ έγκαιρο στάδιο, όταν ακόμη δεν έχει οργανωθεί η λάθος συμπεριφορά του παιδιού και πριν το παιδί «περάσει» σε άλλες επιστήμες σαν θέμα μελέτης αλλά κυρίως θεραπείας και αντιμετώπισης, τους νομικούς και ακόμη χειρότερα την αστυνομία και τα δικαστήρια, γιατί τότε, συνήθως είναι αργά.

Μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο, όταν ακόμα «παίζεται» το προς ποια κατεύθυνση θα στραφούν οι σχέσεις γονιών-παιδιού και κατ' επέκταση παιδιού-σχολείου -κοινωνίας κ.λ.π..

Η μία κατεύθυνση είναι η ειρηνική και αποδοτική συνύπαρξη και αλληλοκατανόηση γονιών-παιδιού, ή δάσκαλου-παιδιού, όπου και οι δύο πλευρές εισπράττουν ευχαρίστηση και ικανοποίηση από τη σχέση τους και το παιδί αθροίζει θετικές πληροφορίες για τις σχέσεις του με το περιβάλλον του. Δεν το μισεί, το αποδέχεται, γιατί και το περιβάλλον το καλοδέχεται.

Η άλλη κατεύθυνση είναι η ανταγωνιστικότητα, η απόρριψη και η συνεχής απογοήτευση και των δύο πλευρών από κάθε νέα επαφή, που θα οδηγήσει στην οργάνωση λανθασμένων τρόπων συμπεριφοράς, των οποίων μία πιθανότητα είναι και η παραβατικότητα.

Αλλά εκεί που μπορούν όλοι οι σκεπτόμενοι άνθρωποι να βοηθήσουν στην πρόληψη της περαιτέρω εξάπλωσης της βίας, είναι το να απαιτήσουν από τους ανθρώπους των μέσων μαζικής επικοινωνίας και κυρίως της τηλεόρασης - το μεγάλο αυτό σχολείο και για το καλό και για το κακό, και για τους γονείς και για τους δασκάλους και για τα παιδιά - να σταματήσει αυτό το επικίνδυνο παιχνίδι της ηρωοποίησης της βίας, εν ονόματι του οικονομικού τους κέρδους.

Γιατροί και εκπαιδευτικοί και ψυχολόγοι παραδέχονται, ότι ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας, είναι η παρουσίαση της διδακτέας ύλης με οπτικοακουστικά μέσα και με συχνή επανάληψη. Μα αυτό δεν είναι η τηλεόραση; Τι τους διδάσκει όμως και τι μας διδάσκει; Όλα, όσα κανείς λογικός άνθρωπος δε θα ευχόταν να συμβούν σ'αυτόν ή σε όποιον αγαπά και εκτιμά.

Η ανθρώπινη συμπεριφορά, λοιπόν, είναι από τα πιο πολύπλοκα και τα πιο πολύπλευρα φαινόμενα της φύσης και πολλές φορές γίνεται και το πιο επικίνδυνο και καταστρεπτικό και για τον ίδιο τον άνθρωπο και για το περιβάλλον του.⁵⁷

⁵⁷ Αναστασία Γεωργιάδη-Κούκκου, Πρόεδρος της Ελληνικής Εταιρείας Πρόληψης της Κακοποίησης και Παραμέλησης του Παιδιού: 7ο Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης, άρθρο περιοδ. «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τεύχος 82-83 Μάιος-Αύγουστος 1995: «Παιδιά πρωταγωνιστές νέων μορφών βίας: Θύτες ή θύματα;»,σελ. 119-122

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 5^ο

ΑΡΧΙΚΗ ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ & ΜΟΡΦΕΣ ΕΠΙΘΕΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

1. Αρχική αιτία της επιθετικότητας. Θεωρητικές σκέψεις

Δεν πρέπει να μας ξενίζει καθόλου το γεγονός ότι πολλά επιθετικά παιδιά θεωρούνται προβληματικά και παραπέμπονται στις ψυχολογικές υπηρεσίες για διάγνωση και θεραπεία. Αυτού του είδους τα παιδιά κάνουν τους γονείς τους να υποφέρουν! Κάνουν τους δασκάλους τους να υποφέρουν! Ακόμη, κάνουν και τα άλλα παιδιά - κυρίως τα λιγότερο δυναμικά - να υποφέρουν από «τα χέρια» τους - τις μπουνιές και τις αγκωνιές τους. Να υποφέρουν από «τα πόδια» τους - τις κλωτσιές και τις τρικλοποδιές τους. Να υποφέρουν από «τη γλώσσα» τους - τις βρισιές και τις βλαστήμιες τους. Επιπλέον, κάνουν να υποφέρουν και οι γονείς των «θυμάτων» τους, οι οποίοι βλέπουν το παιδί τους να χύνει «μαύρα δάκρυα» και να φοβάται να πάει στο σχολείο, να βγει να παίξει στην αυλή ή σε μέρη όπου το περιμένουν οι παλι-καρισμοί ή η κακοποίηση. Τα επιθετικά παιδιά - που σε πολλές περιπτώσεις είναι και τα ίδια γεμάτα άγχος και απογοητεύσεις - κάνουν, τελικά, με την επιθετική τους συμπεριφορά, ζημιά στον ίδιο τους τον εαυτό. Η δυστοχία που τα κάνει επιθετικά βαθαίνει ακόμη περισσότερο όταν, εξαιτίας της επιθετικής τους συμπεριφοράς, τα άλλα παιδιά δεν θέλουν να τα συναναστρέφονται και

τα αποφεύγουν.

Ας πάρουμε, για παράδειγμα, μια μέρα από τη ζωή ενός δεκάχρονου επιθετικού παιδιού, του Μάρκου:

«Ο Μάρκος άρχισε να καυγαδίζει με τον αδελφό του, πρωί-πρωί, ενώ έπαιρνε το πρωινό του, ώσπου η μητέρα του αναγκάστηκε να του δώσει ένα γερό χαστούκι. Η αδελφή του έφυγε κλαίγοντας για το σχολείο, γιατί ο Μάρκος, χωρίς να του κάνει τίποτε, την χτύπησε. Στο σχολείο η δασκάλα του αναγκάστηκε να του κάνει δριμύτατες παρατηρήσεις και να τον μαλώσει πολλές φορές, γιατί έβαζε τρικλοποδιές και έφτυνε τα μικρότερα παιδιά στην αυλή. Το μεσημέρι, ενώ επέστρεφε στο σπίτι, κατάφερε να αναστατώσει μια καινούρια γειτόνισσα τους, κάνοντας τον γιο της να ουρλιάζει υστερικά: του ζούλησε στο πρόσωπο ένα ζωντανό σκοουλήκι. Όταν η μητέρα του «θύματος» πήγε να διαμαρτυρηθεί στη μητέρα του Μάρκου, ο Μάρκος στενοχώρησε τη μητέρα του, αντιμιλώντας της με αυθάδεια μπροστά στη γειτόνισσα. Η ημέρα τελείωσε με τον Μάρκο περίλοπο και μονάχο, αφού δεν τον δέχτηκαν σε ένα σπίτι, όπου όλα τα άλλα παιδιά είχαν πάει για να παίξουν».

Φυσικά, όλα τα παιδιά δείχνουν κάποια επιθετικότητα, ιδιαίτερα μάλιστα σε κάποια συγκεκριμένα στάδια της ανάπτυξης τους. Ορισμένα όμως παιδιά, όπως ο Μάρκος, δημιουργούν προβλήματα, εξαιτίας της μακράς διάρκειας της επιθετικότητας τους, της μεγάλης έντασης της εχθρότητας που νιώθουν και της ολοσχερούς αδυναμίας τους να ελέγξουν τις εχθρικές και καταστροφικές τους παρορμήσεις.

Η δυσκολία με τους γενικούς, τους ηχηρούς, όρους, όπως ο όρος «επιθετικότητα», είναι ότι είναι δυνατό να αναφέρονται και να περιλαμβάνουν πολλές και ποικίλες διαφορετικές εκδηλώσεις. Ορισμένοι θεωρητικοί υποστηρίζουν ότι η επιθετικότητα αναφέρεται σε όλες τις μορφές διεκδικητικής-αγωνιστικής προσπάθειας και σε όλες τις ενέργειες που αποσκοπούν στην άσκηση ελέγχου επάνω στο περιβάλλον. Αυτός ο ορισμός είναι τόσο ευρύς που μπορεί να συμπεριλάβει σχεδόν τα πάντα. Ασφαλώς όμως υποδηλώνει ότι η επιθετικότητα περιλαμβάνει όχι μόνο στοιχεία κατάστροφικά-αρνητικά, αλλά και στοιχεία δημιουργικά-θετικά, ακόμη και ιδιότητες που είναι όλως απαραίτητες για την επιβίωση του ατόμου.

Ας δούμε όμως ποια είναι τα αίτια που προκαλούν την ανθρώπινη επιθετικότητα.

Ένα θέμα που έχει απασχολήσει τους επιστήμονες, θεωρητικούς και ερευνητές - ψυχολόγους, κοινωνιολόγους, ερευνητές- και το οποίο αποτελεί «σημείο αμφιλεγόμενο» είναι η αρχική αιτία, η «πηγή» της ανθρώπινης επιθετικότητας. Σε ποιους παράγοντες, δηλαδή, οφείλονται οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των ατόμων ως προς την επιθετικότητα.

Για το θέμα αυτό έχουν διατυπωθεί δύο κύριες απόψεις, αντίθετες μεταξύ τους. Η μια άποψη δέχεται ότι η επιθετικότητα προκαλείται από ενδογενή αίτια, από κληροδοτημένα «ένστικτα», ενώ κατά την άλλη η επιθετικότητα είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων, των εμπειριών και των βιωμάτων του ατόμου είναι αποτέλεσμα μάθησης.⁵⁸

1.1. Η επιθετικότητα ως «ένστικτο»

Πολλοί άνθρωποι θεωρούν την επιθετικότητα που εκδηλώνουν τα παιδιά ως πρωτογενές ένστικτο⁵⁹, το οποίο θα πρέπει να δαμαστεί το συντομότερο δυνατόν. Αποδίδουν την επιθετικότητα σε εγγενείς ή έμφυτες τάσεις, κατάλοιπο της ζωώδους κληρονομιάς του ανθρώπου. Έτσι, μπορεί να τους ακούσουμε να λένε: «Έχει τη βία μέσα του». Και συχνά προσθέτουν: «Συμπεριφέρθηκε σαν ζώο».

Πολλοί είναι οι ειδικοί που υποστηρίζουν μια τέτοια άποψη για την επιθετικότητα, ότι δηλαδή έχει την αρχική πηγή της σε έμφυτες παρορμήσεις. Ο διάσημος ερευνητής π.χ. Konrad Lorenz⁶⁰ θεωρεί ότι η επιθετικότητα είναι ένα καθολικό πολεμικό ένστικτο, τόσο στα ζώα όσο και στον άνθρωπο, το οποίο κατευθύνεται εναντίον των μελών του ίδιου είδους. Παρεμφερείς απόψεις υποστηρίζει και ο ιδρυτής της ψυχανάλυσης Sigmund Freud.

⁵⁸ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 23-24

⁵⁹ Τα ένστικτα είναι πολύπλοκες, στερεότυπα επαναλαμβανόμενες, μορφές συμπεριφοράς που δεν επηρεάζονται από τη μάθηση και την άσκηση και που τις συναντάμε σε κάθε μέλος του ζωικού βασιλείου

⁶⁰ Lorenz, K., *On Aggression* (Harcourt, Brace & World, 1966)

Δεχόμενοι την άποψη, ότι η επιθετικότητα είναι μια πρωτογενής ενόρμηση, αφήνουμε παράλληλα να εννοηθεί ότι η επιθετικότητα ενεργεί, όπως ο ατμός στη μαγειρική χύτρα ταχύτητας. Όπως ακριβώς στη χύτρα χρειάζεται μια βαλβίδα ασφαλείας, για να βγαίνει ο συμπιεσμένος ατμός, έτσι και στο άτομο χρειάζεται να αφήνουμε διεξόδους για εκτόνωση της επιθετικότητας του. Δεχόμαστε ότι, αν το άτομο καταπνίγει μέσα του τα εχθρικά του συναισθήματα, θα δημιουργηθούν επικίνδυνες εσωτερικές εντάσεις και πιέσεις και, τελικά, θα έχουμε μια βίαιη, και ίσως καταστροφική, έκρηξη. Αν δηλαδή η επιθετικότητα είναι πραγματικά μια πρωτογενής βιολογική ανάγκη - όπως η πείνα ή η δίψα - τότε οδηγεί αναπόφευκτα το άτομο σε επιθετικές ενέργειες. Οι θεωρητικοί που ασπάζονται αυτές τις αντιλήψεις, ειρωνεύονται δηκτικά εκείνους που (κατά τη γνώμη τους) «ρομαντικά» αρνούνται να δεχθούν ότι ο άνθρωπος είναι βέβαια ον κοινωνικό, αλλά στην ουσία «ζώο». Αυτοί οι θεωρητικοί των ενστικτών λένε ότι, αν αγνοηθεί το ενστικτώδες αυτό στοιχείο της ζωώδους κληρονομιάς του ανθρώπου, μάταια οι άνθρωποι θα αναζητούν να βρουν τους λόγους που δεν μπορούν να δημιουργήσουν μια τέλεια και ορθολογική κοινωνία.

Οι απόψεις των θεωρητικών περί ενστικτών οδήγησαν στοχαστές, όπως τον Freud, να αποδεχθούν την άποψη ότι το μίσος και η βία είναι κάτι το αναπόφευκτο και να υποθέσουν ότι το καλύτερο που έχουν να κάνουν οι άνθρωποι είναι να βρουν διεξόδους μη επιβλαβείς κοινωνικά, προς τις οποίες να κατευθυνθεί το αναπόφευκτο μίσος, θεωρούν ότι το νήπιο είναι από τη φύση του «κακό» και ότι πρέπει να γίνει «καλό» ή «κοινωνικό» με εξωτερικό εξαναγκασμό, διαφορετικά πρέπει να εξασφαλιστούν κάποιες διέξοδοι για την «κακότητά» του. Είναι, όμως, γεγονός ότι (σε κάθε ζωικό είδος όπου τα μικρά περνούν μια μακρά περίοδο βρεφικής εξάρτησης) το σπέρμα του «καλού» και της στοργικής προσέγγισης υπάρχει στο άτομο από την αρχή της ζωής του, αλλά ο παραδοσιακός τρόπος ανατροφής των παιδιών ματαιώνει αυτή την αυθόρμητη καλοκαγαθία και αντικαθιστά τη φυσική καλοσύνη με

την ηθική του λεγόμενου «ενοχικού άγχους»⁶¹.

Εκείνο που είναι πραγματικά σημαντικό και που πρέπει να μη λησμονούμε σε όλες αυτές τις συζητήσεις και τις θεωρητικολογίες είναι το γεγονός ότι, καθώς ανεβαίνουμε την εξελικτική κλίμακα των ειδών, παρατηρούμε πως τα όντα βασίζονται διαρκώς λιγότερο στις αντανακλαστικές ή ενστικτώδεις συμπεριφορές, αλλά, απεναντίας, διαρκώς περισσότερο βασίζονται στην εμπειρία και στη μάθηση. Σε αυτό οφείλεται και η πραγματικά θαυμαστή πολυμορφία και η πολυειδία - οι ατομικές διαφορές - που υπάρχουν στην ανθρώπινη συμπεριφορά.

Κανείς δεν θα μπορούσε να αρνηθεί ότι ενδογενείς βιολογικοί παράγοντες, όπως οι ορμόνες και οι μηχανισμοί λειτουργίας του εγκεφάλου, έχουν σημαντικό ρόλο στην εκδήλωση της επιθετικής συμπεριφοράς, και στους ανθρώπους και στα ζώα. Υπάρχουν οι εσωτερικές μεταβολές που συμβαίνουν κατά τη διάρκεια των λεγόμενων «συναισθημάτων έκτακτης ανάγκης» - της οργής, του φόβου, της ταραχής και του πόνου. Κατά τη διάρκεια μιας τέτοιας κρίσης, οι ορμονικές αλλαγές ενεργοποιούν τις δυνάμεις του ατόμου, ώστε να μπορέσει να προετοιμαστεί για μια αποφασιστική μάχη ή για μια γρήγορη φυγή στην προσπάθεια του να επιβιώσει. Έχουν εντοπιστεί (σε πειράματα με ζώα) σημεία-κέντρα στον εγκέφαλο που σχετίζονται με την εκδήλωση οργής και επιθετικής συμπεριφοράς. Ο J.M.R. Delgado⁶² στο Πανεπιστήμιο Yale, έχει εμφυτεύσει σε αυτά τα σημεία του εγκεφάλου πιθήκων μικροσκοπικά ηλεκτρόδια. Πιέζοντας ένα κουμπί που στέλνει με μικροκύματα σήματα στο ηλεκτρόδιο, μπορεί να κάνει ένα ήρεμο ζώο να θυμώσει και να επιτεθεί σε άλλους πιθήκους, ενώ μπορεί να διακόψει αυτή την επιθετική αντίδραση, σταματώντας να πιέζει το κουμπί.

Είναι λογικό να υποθέσουμε ότι ο άνθρωπος, όπως και τα άλλα θηλαστικά, είναι εφοδιασμένος με εσωτερικούς μηχανισμούς που βρίσκονται στον εγκέφαλο και ενεργοποιούνται σε περίπτωση εχθρικής επίθεσης, ενώ παραμένουν σε λανθάνουσα κατάσταση κάτω από ήρεμες, ειρηνικές συνθήκες.

⁶¹ Suttie, I., *The Origins of Love and Hate* (Kegan Paul, 1939)

⁶² Delgado, J.M.R., "Sequential behaviour induced repeatedly by stimulation of the red nucleus in free monkeys", *Science*, 148, 1361-3, 1965.

Άνθρωποι, που προηγουμένως ήταν ήρεμοι, γίνονται οξύθυμοι και συχνά βίαιοι μετά από κάποια ασθένεια ή τραυματισμό. Η εμφάνιση του θυμού και της οργής στον άνθρωπο ρυθμίζεται από τον τόσο εξαιρετικά αναπτυγμένο φλοιό του εγκεφάλου, ο οποίος μπορεί άλλοτε να αναστέλλει και άλλοτε να απελευθερώνει τις επιθετικές εκδηλώσεις.⁶³

1.2. Η επιθετικότητα ως «μαθημένη συνήθεια»

Είδαμε παραπάνω ότι ο φλοιός του εγκεφάλου ασκεί έλεγχο στην επιθετική συμπεριφορά, άλλοτε αναστέλλοντας την και άλλοτε αποδεσμεύοντας την. Ο έλεγχος αυτός έκανε πολλούς διαπρεπείς επιστήμονες να δουν με αισιοδοξία την ανθρώπινη φύση. Αυτοί οι επιστήμονες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι, από μελέτες σχετικές με την επιθετικότητα που εκδηλώνεται από μεμονωμένα άτομα και κοινωνίες, προκύπτει το σημαντικό δίδαγμα ότι δεν υπάρχει καμιά ενστικτώδης παρόρμηση για βία μέσα στον άνθρωπο. Το συναίσθημα του θυμού μπορεί κάλλιστα να προκληθεί από ακούσιες εσωτερικές διεργασίες, αλλά οι αντιδράσεις του ανθρώπου στη συναισθηματική αυτή κατάσταση δεν είναι στερεοτυπικές, όπως στα ένστικτα. Η επιθετικότητα είναι μια μαθημένη συνήθεια, μια επιγενής παρόρμηση. Πιστεύεται ότι κοινωνικά μάλλον, και όχι βιολογικά, χαρακτηριστικά καθορίζουν τις εχθρικές πράξεις και τις φιλοπόλεμες διαθέσεις ατόμων και ομάδων. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, είναι δυνατόν, θεωρητικά τουλάχιστον, να μειώσουμε την πιθανότητα επιθετικής σύγκρουσης μεταξύ των ανθρώπων, περιορίζοντας τις σοβαρές ματαιώσεις και ελαχιστοποιώντας τα οφέλη που απολαμβάνει κανείς όταν είναι επιθετικός.

Μια από τις θεωρίες που αφορούν τις πηγές της επιθετικότητας είναι γνωστή ως υπόθεση: «ματαιώση-επιθετικότητα». Ματαιώση είναι η εσωτερική κατάσταση ή το συναίσθημα αναστάτωσης που νιώθουμε, όταν ένα μάλλον αξεπέραστο εμπόδιο δεν μας επιτρέπει να ικανοποιήσουμε μια ανά-

⁶³ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 25-27

γκη μας ή να πραγματώσουμε κάποιον επιδιωκόμενο σκοπό.

Η ανάγκη, της οποίας η ικανοποίηση παρεμποδίζεται, μπορεί εκείνη τη στιγμή να φαίνεται αρκετά σημαντική, σε άλλες όμως περιπτώσεις, αντικειμενικά κρινόμενη, μπορεί να είναι και ασήμαντη. Για παράδειγμα, ίσως μια τέτοια ανάγκη να είναι η επιθυμία του παιδιού για ένα δεύτερο κομμάτι γλυκό ή για να δέσει μόνο του τα κορδόνια των παπουτσιών του. Άλλοτε πάλι, ο σκοπός μπορεί να είναι ζωτικής σημασίας, όπως είναι η έντονη επιθυμία του παιδιού να περπατήσει, να επικοινωνήσει με το λόγο ή να καταφέρει να διαβάσει. Η απογοήτευση που νιώθει το παιδί, όταν η προσπάθεια του παρεμποδίζεται, δημιουργεί μερικές φορές μια συναισθηματική κατάσταση-θυμό-που αυξάνει την πιθανότητα να επακολουθήσει επιθετική συμπεριφορά.

Το αν θα επακολουθήσει ή όχι βία - και τι μορφές θα λάβει η βία αυτή - μετά από τη ματαιώση μιας εμπρόθετης ενέργειας, εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες: τις συνήθειες που έχει αποκτήσει το άτομο στην πορεία της ζωής του, τα χαρακτηριστικά της ιδιοσυγκρασίας του, τις επιδράσεις που του έχουν ασκηθεί από επιθετικά μοντέλα (όπως είναι οι επιθετικοί γονείς), την ανοχή που έδειχναν ή την τιμωρία που του επέβαλλαν τα σημαντικά πρόσωπα στη ζωή του, όταν εκδήλωνε τον θυμό του κ.τ.λ. Προφανώς, οι εμπειρίες που έχει ο καθένας σχετικά με τις παρεμποδίσεις και ματαιώσεις εμπρόθετων ενεργειών μας, τις στερήσεις και τις κακοτυχίες μας διαφέρουν σημαντικά. Είναι γεγονός ότι η μακροχρόνια συνεξάρτηση ή ευαισθητοποίηση σε κάποιες συγκεκριμένες ματαιώσεις, μειώνει σημαντικά το επίπεδο ανοχής μας έναντι του θυμού που μας προκαλούν οι διάφορες παρεμποδίσεις.

Υπάρχουν διάφορες τακτικές με τις οποίες τα άτομα αντιμετωπίζουν το θυμό και την «ευθύνη» στις διάφορες ματαιωτικές καταστάσεις, κυρίως όμως παρατηρούνται τρεις βασικοί τύποι: α) Άλλο-τιμωρητικός τύπος: Το άτομο έχει την τάση να συμπεριφέρεται εχθρικά στους άλλους, επειδή τους θεωρεί υπεύθυνους για τις ατυχίες του, β) Αυτο-τιμωρητικός τύπος: Το άτομο έχει την τάση να αναζητάει την ευθύνη μέσα του και να θεωρεί ότι ο εαυτός του είναι υπεύθυνος για τις ματαιώσεις του, γ) Ο τύπος της «αμυντικής»

ατιμωρησίας: Το άτομο αποκρύπτει τη ματαιωτική κατάσταση, αρνείται την ύπαρξη της και δεν αποδίδει ευθύνες σε κανέναν, ούτε στους άλλους ούτε στον εαυτό του.⁶⁴

1.3. Παθητική αναστολή: Μια τακτική που μειώνει την επιθετικότητα

Ο Ρώσος ερευνητής Ivan Pavlov, στα γνωστά πειράματα του για την κλασική μάθηση, ανακάλυψε ορισμένα ενδιαφέροντα στοιχεία για την αναστολή της επιθετικής συμπεριφοράς. Έδειξε ότι δεν είναι απαραίτητο να δρα, να κάνει κάτι, το ζώο, προκειμένου να έχουμε μάθηση. Απλώς, με το να μην κάνει τίποτα, μαθαίνει να μην κάνει τίποτα. Αυτό το μαθησιακό φαινόμενο λέγεται παθητική αναστολή. Εφαρμόζοντας αυτή την αρχή στην ανατροφή των παιδιών, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το παιδί μαθαίνει να μην είναι επιθετικό, αν απλώς δεν του επιτρέπουμε να προβαίνει σε επιθετικές ενέργειες.

Ένας άλλος ερευνητής ο John Scott⁶⁵ και οι συνεργάτες του προσπάθησαν να διατηρήσουν τις καλές σχέσεις που υπήρχαν ανάμεσα στα μέλη μιας αγέλης σκύλων, χωρίς ποτέ να τα τιμωρήσουν. Όπως είναι γνωστό, αρέσει στα κουταβάκια, καθώς παίζουν, να επιτίθενται στους εκπαιδευτές τους και, αν αυτό δεν σταματήσει από νωρίς, μπορεί να εξελιχθεί σε επικίνδυνη συνήθεια, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για ένα σκυλί μεγαλόσωμο. Η ερευνητική αυτή ομάδα υιοθέτησε την εξής μέθοδο ελέγχου της επιθετικότητας αυτής: κάθε φορά που τα κουταβάκια εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά, τα σήκωναν στα χέρια τους, χωρίς ποτέ να τα δείρουν ή να τα φοβερίσουν. Τα κουταβάκια όμως, όπως ξέρουμε, νιώθουν εντελώς ανίσχυρα, όταν τα πόδια τους δεν ακουμπούν το έδαφος. Καθώς τα πειραματικά κουταβάκια μεγάλωναν, το μόνο που χρειαζόνταν, για να πειθαρχήσουν, ήταν κάποιος να τα σηκώσει ψηλά και εκείνα ακαριαία λάμβαναν μια στάση τελείως παθητική. Η τεχνική αυτή ήταν αποτελεσματική, ακόμη και όταν εφαρμόστηκε σε

⁶⁴ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 27-28

⁶⁵ Scott. J.P., *Aggression* (Cambridge University Press, 1958)

επιθετικές ράτσες σκύλων, όπως είναι τα τερριέ.

Τα πειραματικά κουταβάκια είχαν αναπτύξει μια ισχυρή συνεισάρτηση ανάμεσα στη μη επιθετική συμπεριφορά και στην ανύψωση τους στον αέρα - μια εφαρμογή, στην πράξη, της αρχής της παθητικής αναστολής. Η γενική αυτή αρχή έχει εφαρμοστεί με επιτυχία (σε διάφορες παραλλαγές) και σε άλλα ζωικά είδη.

Ο Scott, σχετικά με τις μελέτες του αυτές, λέει τα εξής: «Τα εντοπωσιακά αυτά αποτελέσματα μας κάνουν αισιόδοξους ως προς την εφαρμογή γενικών θεωρητικών αρχών στην εξάσκηση του παιδιού να αναστέλλει τις αντικοινωνικές του παρορμήσεις. Η πιο σημαντική από αυτές τις αρχές είναι η παθητική αναστολή. Το παιδί αποκτά τελικά τη συνήθεια να μην είναι επιθετικό, απλώς αν δεν του επιτρέπουμε να προβαίνει σε επιθετικές πράξεις. Κατά συνέπεια, ένα σχετικά ήρεμο και ευτυχισμένο περιβάλλον θα δημιουργήσει αυτόματα ένα παιδί που θα έχει συνηθίσει να είναι ήσυχο και φιλικό με τους γύρω του.»

Φιλειρηνικό περιβάλλον σημαίνει ότι οι γονείς και οι δάσκαλοι κρατούν σε χαμηλό επίπεδο τις προκλήσεις για διαμάχες και συγκρούσεις. Κάτι τέτοιο, βέβαια, είναι σχετικά εύκολο να επιτευχθεί στην περίπτωση ενός βρέφους, αλλά παρουσιάζει ολοένα μεγαλύτερες δυσκολίες καθώς το παιδί μεγαλώνει κάποια πρόκληση για σύγκρουση και διαμάχη είναι αναπόφευκτη στην καθημερινή ζωή.

Τις αρνητικές συνέπειες ορισμένων μικρο-προκλήσεων μπορούμε εύκολα να τις ξεπεράσουμε, αν αποσιμώσουμε την προσοχή του παιδιού με κάποιο άλλο ερέθισμα που θα προκαλέσει άλλες, πιο ευχάριστες, αντιδράσεις. Τα αποτελέσματα θα είναι ακόμη καλύτερα, αν το ερέθισμα αυτό δοθεί πριν αρχίσει ο καυγάς. Σε ένα παιδικό πάρτι, για παράδειγμα, η ενασχόληση με ένα καινούργιο παιγνίδι, η απονομή κάποιου βραβείου ή το σερβίρισμα του φαγητού, αν γίνουν την κατάλληλη στιγμή, συμβάλλουν σημαντικά στο να αποφευχθούν πολλές από τις γνωστές συγκρούσεις και επιθετικές ενέργειες των παιδιών.

Οι τιμωρίες είναι η λιγότερο κατάλληλη μέθοδος για τον έλεγχο της επιθετικής συμπεριφοράς των παιδιών, γιατί ο πόνος αυτός καθαυτός αποτε-

λεί ερέθισμα για διαμάχη. Η πιο κατάλληλη μέθοδος για αναστολή της επιθετικότητας με εξωτερική επέμβαση είναι το άμεσο σταμάτημα των επιθετικών ενεργειών, από όπου και αν προέρχονται αυτές (παιδιά, ενήλικους).

Μέσα στον ενθουσιασμό μας κατά την εφαρμογή των ψυχολογικών γνώσεων για τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, θα πρέπει να μην ξεχνάμε ότι η επιθετικότητα δεν είναι μόνο αποτέλεσμα μάθησης. Υπάρχουν ακόμη πολλοί άλλοι αιτιολογικοί παράγοντες, και μια πλήρης ερμηνεία θα πρέπει να τους λάβει όλους υπόψη. Παρόλα αυτά, μπορούμε να πούμε με σιγουριά πως τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής δείχνουν ότι η μάθηση και η συνήθεια είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες και ότι κάθε ερμηνεία της επιθετικότητας που εκκινεί από άλλη αιτιολογική αφετηρία θα πρέπει να μην έρχεται σε αντίθεση με τα δεδομένα αυτά και με τις αρχές αυτές της παθητικής αναστολής.⁶⁶

2. Αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της παιδικής επιθετικότητας

Οι γονείς μπορούν να βοηθηθούν στην αντιμετώπιση της επιθετικότητας του παιδιού τους, αν συνειδητοποιήσουν ότι αυτή αναδύεται ως ένα φυσιολογικό, αν και ενοχλητικό, μέρος της διαδικασίας της κοινωνικοποίησης. Από τη στιγμή ακόμη της γέννησης, παρατηρούνται ατομικές διαφορές ως προς την διεκδικητικότητα και την παθητικότητα, οι οποίες σε πολλά παιδιά γίνονται πιο έντονες, καθώς μεγαλώνουν.

Ο θυμός εμφανίζεται από τους πρώτους ακόμη μήνες της ζωής. Το βρέφος δεν μπορεί να ανεχθεί να μην ικανοποιούνται οι επιθυμίες του και έχει την τάση να αντιδρά επιθετικά, όταν παρεμποδίζεται. Στα μικρά παιδιά οι εκδηλώσεις θυμού δεν κατευθύνονται σε κάποιο άλλο συγκεκριμένο πρόσωπο. Είναι αυτοκαταστροφικής μορφής. Τέτοιες εκδηλώσεις είναι να πηδούν νευριασμένα πάνω-κάτω, να κρατούν την αναπνοή τους, να κοκαλώνουν το σώμα τους, να ξεφωνίζουν, να μουγκρίζουν κ.λ.π. Αργότερα,

⁶⁶ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 29-30

εμφανίζεται η εχθρική- εκδικητική συμπεριφορά, η οποία αποβλέπει να προκαλέσει πόνο- βλάβη σε κάποιον άλλον. Και η επιθετικότητα αυτή παρουσιάζει εξίσου μεγάλη ποικιλία. Στα πλαίσια μιας τέτοιας συμπεριφοράς το παιδί μπορεί: να πετάει πράγματα, να αρπάζει δυνατά με τα χέρια, να τοιμπάει, να δαγκώνει, να χτυπάει, να βρίζει, να διαπληκτίζεται, να επιμένει ανυποχώρητα κ.τ.λ. Ένα μικρότερο παιδί μπορεί να δαγκώσει κάποιον, όταν δεν ικανοποιείται η επιθυμία του, ένα μεγαλύτερο παιδί μπορεί να χτυπήσει ή να πετάξει κάτι στο άτομο που το παρεμποδίζει.

Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο πιο έντονη είναι η απαίτησή του για άμεση ικανοποίηση όλων των επιθυμιών του. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, οι τοχαίες -χωρίς συγκεκριμένο αποδέκτη -εκδηλώσεις θυμικής διέγερσης, γίνονται όλο και πιο σπάνιες, ενώ η εκδικητική- εχθρική επιθετικότητα γίνεται συχνότερη. Δεν είναι εύκολο για τα μικρά παιδιά να μάθουν να «περιμένουν υπομονετικά», να «ζητούν ευγενικά», να είναι γενναιόδωρα, να σκέπτονται και τον άλλον και να κάνουν θυσίες για τους άλλους. Προσπαθούν «να περάσει το δικό τους», μαχόμενα με κάθε πρόσφορο τρόπο. Θα πρέπει τα παιδιά να μάθουν να ανέχονται και να συμμορφώνονται προς τους διάφορους φυσικούς πειθαναγκασμούς της σχολικής ζωής και των γονεϊκών ενοχλητικών παρεμβάσεων, των συχνών «μη» και της τιμωρίας. Όλα αυτά προκαλούν πικρία και, πιθανότατα, πυροδοτούν επιθετικότητα. Ίσως το παιδί να θελήσει «να πάρει το αίμα του πίσω», ακολουθώντας έμμεσες τακτικές: «σπάει τα νεύρα» της μητέρας του, ή την «εξαγριώνει» αρνούμενο να φάει ή να πάει για ύπνο, ή ξεχνώντας να πάει στην τουαλέτα και «κάνοντάς τα επάνω του». Εμφανέστερες μορφές επιθετικότητας είναι οι διαπληκτισμοί, η αγενής συμπεριφορά, μια αδιάφορη στάση προς το σχολείο και η καταστροφικότητα.

Η παρεμπόδιση της ικανοποίησης των αναγκών αποτελεί μια μόνο από τις πηγές άγχους που οδηγούν στην επιθετικότητα. Άλλη συνήθης αιτία είναι η σύγκρουση των κινήτρων. Από παρατηρήσεις της συμπεριφοράς παιδιών σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις, έχει διαπιστωθεί ότι μια από τις συνήθεις αιτίες επιθετικής συμπεριφοράς είναι οι διαμάχες για την κατοχή

επιθυμητών αντικειμένων. Ακόμη, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο αυτοέλεγχος: τα μεγαλύτερα παιδιά, κατά κανόνα, αναστέλλουν την ανοικτή εκδήλωση της εχθρότητας.⁶⁷

2.1. Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην επιθετικότητα

Τα αγόρια, από το 2^ο κιόλας έτος της ζωής τους, είναι, κατά μέσο όρο, πιο επιθετικό από ό,τι τα κορίτσια. Εμφανείς, επίσης, είναι και οι διαφορές ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα δύο φύλα εκδηλώνουν την εχθρότητά τους. Στα κορίτσια η επιθετικότητα εκδηλώνεται συνήθως με λεκτικές επιθέσεις και συχνό παρατηρείται το φαινόμενο να στρέφουν την επιθετικότητά τους στον ίδιο τους τον εαυτό, μέσα από ενέργειες αυτο-τιμωρίας και πρόκλησης αυτο-ζημίας, και ακόμη (σε ακραίες βέβαια περιπτώσεις) επιχειρώντας να αυτοκτονήσουν. Αντίθετα, τα αγόρια εκδηλώνουν την επιθετικότητά τους, στρέφοντός την κυρίως προς άλλα αγόρια μέσα από πράξεις βιαιοπραγίας.

Μετά το 3^ο έτος της ηλικίας, οι επιθετικότερες μορφές συμπεριφοράς, όπως τα ξεσπάσματα οργής, αρχίζουν να εμφανίζονται όλο και πιο σπάνια, τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια. Στο 9^ο έτος της ηλικίας, παρουσιάζονται συχνές εκρήξεις θυμού σε ένα ποσοστό μεγαλύτερο από το 50% των αγοριών, αλλά μόνο στο 30% των κοριτσιών.

Μερικές από τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ως προς την επιθετικότητα, μπορεί να οφείλονται στο γεγονός ότι οι γονείς έχουν την τάση να αποδοκιμάζουν περισσότερο τα κορίτσια παρά τα αγόρια που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά, επειδή, όπως προαναφέρθηκε, στην κοινωνία μας υποτίθεται ότι τα κορίτσια ενσαρκώνουν τον ρόλο του υπάκουου και ευαίσθητου πλάσματος που πρέπει σταθερό να προσφέρει αγάπη και στοργή. Επειδή όμως η κοινωνία θέλει τους άνδρες απαιτητικούς διεκδικητές, οι γονείς έχουν την τάση να επιδοκιμάζουν την επιθετική συμπεριφορά των

⁶⁷ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 30-32

αρσενικών παιδιών τους, και να την θεωρούν συστατικό στοιχείο «ανδροπρέπειας». Τις περισσότερες φορές οι γονείς δεν έχουν επίγνωση της «ενισχυτικής» τους αυτής συμπεριφοράς.

Το περιβάλλον όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι αποκλειστικά υπεύθυνο για όλες τις διαφορές αυτές, οι οποίες, ως σημειώθηκε, είναι ήδη εμφανείς από το 2ο έτος της ηλικίας. Φυσικά, ο τρόπος ανατροφής του παιδιού, παίζει σημαντικότατο διαφοροποιητικό ρόλο. Φαίνεται όμως, ότι υπάρχουν και ενδογενείς διαφορές (αυτές αφορούν, κυρίως, τις ορμόνες, ίσως και τα χρωματοσώματα), στις οποίες οφείλονται οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία. Πιθανόν, λόγω της διαφοράς αυτής στην αναλογία ορμονών, τα αγόρια, σε σύγκριση με τα κορίτσια, έχουν υψηλότερο επίπεδο ενεργητικότητας και μεγαλύτερο βαθμό κινητικότητας, γεγονός που οδηγεί τους γονείς και τους δασκάλους να επιβάλλουν στα αγόρια περισσότερους και αυστηρότερους περιορισμούς, καθώς μεγαλώνουν τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο, περιορισμούς οι οποίοι με τη σειρά τους ασκούν όλο και μεγαλύτερη εσωτερική ένταση και προξενούν όλο και πιο ενοχλητικές παρεμποδίσεις και ματαιώσεις.⁶⁸

Η πρόσφατη (αλλά πολλαπλώς αμφισβητούμενη) άποψη - ότι υπάρχει ένα επιπλέον αρσενικό χρωμόσωμα στον γενετικό κώδικα ορισμένων παρορμητικά επιθετικών εγκληματιών - που προβάλλεται από μερικούς θεωρητικούς, αποτελεί απλώς ένδειξη - δεν αποτελεί καθόλου απόδειξη - ότι αυτό το αρσενικό χρωμόσωμα συνδέεται με την παρορμητική και επιθετική συμπεριφορά.⁶⁹

3. Μορφές επιθετικής συμπεριφοράς στα παιδιά

Η επιθετικότητα κατά την παιδική ηλικία λαμβάνει διάφορες μορφές. Όπως είναι φυσικό, το παιδί, για να εκφράσει τις επιθετικές του

⁶⁸ Owen, D.R., "The 47, XYY male: areview", *Psychological Bulletin*, 78, (3), 209-33, 1972

⁶⁹ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», *εφαρμοσμένη ψυχολογία* 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 31-32

προθέσεις, χρησιμοποιεί κάθε φορά τα διαθέσιμα μέσα που του είναι πιο πρόσφορα. Μερικά παιδιά χρησιμοποιούν το κλάμα και τα ξεφωνητά. Άλλα χρησιμοποιούν τη σωματική βία - επάνω στον εαυτό τους ή επάνω στους άλλους. Άλλα χρησιμοποιούν λεκτικές μορφές βίας: τις βρισιές, τις βλαστήμιες και τις αισχρολογίες.

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε τις κυριότερες μορφές παιδικής επιθετικότητας, όπως είναι: τα πειράγματα και οι ψευτοπαλικαρισμοί, η «άσχημη» γλώσσα, η «θεατρική» μονοπώληση της προσοχής των άλλων και η εχθρότητα σε ομάδες.

3.1. Οι εκρήξεις οργής

Ας πάρουμε, ως πρώτο παράδειγμα επιθετικής συμπεριφοράς, τις εκρήξεις οργής. Τα ξεσπάσματα αυτά είναι από τις πιο έντονες και φοβερές κρίσεις θυμού που εκδηλώνουν τα παιδιά. Στις εκρήξεις αυτές, το παιδί φορτίζεται σε σημείο που γίνεται έξαλλο, χτυπάει με δύναμη τα πόδια του, χτυπέται με τις γροθιές του, κοκαλώνει το σώμα του, κρατάει την αναπνοή του, κτυπάει το κεφάλι του, σφαδάζει στο πάτωμα, βρίζει, στριγκλίζει κ.τ.λ.

Είναι αρκετά φυσιολογικό για ένα παιδί 2-3 ετών να παρουσιάζει τέτοια ξεσπάσματα. Αυτά τα μικρά «ηφαιστεια» εκρήγνυνται, κατά κανόνα, όταν ο γονέας «εκνευρίσει» το παιδί, γιατί δεν το αφήνει να κάνει κάτι που εκείνο επιθυμεί. Τη στιγμή της κρίσης, το παιδί φαίνεται πραγματικά σαν να «μισεί» τον γονέα του.

Ωστόσο, τις περισσότερες φορές το παιδί φαίνεται σαν να αποστρακίζει την επιθετικότητα του, βλάπτοντας τον ίδιο τον εαυτό του και όχι τον γονέα του. Κατά κάποιον παράδοxo τρόπο, εκφράζει την αγάπη του για τον γονέα του, αναστέλλοντας την «επίθεση» που θα μπορούσε να του είχε κάνει.

Συναισθήματα μίσους μπορεί να συνυπάρχουν με βαθιά συναισθήματα αγάπης, και αυτή η σχέση «αγάπη-μίσος», αυτή η αμφιθυμία, δείχνει την πολυπλοκότητα των ανθρώπινων συναισθημάτων. Πολλές

χιλιοταλαπωρημένες μητέρες πόσες φορές δεν έχουν ακούσει το παιδί τους να λέει: «Σε μισώ» ή «Μισώ την οικογένεια μου». Πρέπει όμως να ξέρουν ότι αυτές οι διαμαρτυρίες του παιδιού προκαλούνται από παρεμποδίσεις και ματαιώσεις κάποιων επιθυμιών του και ότι αυτή η συμπεριφορά του είναι απλώς ένα επιφανειακό κυματάκι στα βαθύτερα νερά μιας πραγματικής αγάπης. Οι ποιητές έχουν αντιληφθεί, εδώ και πολύ καιρό, ότι, στις σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, η αγάπη και το μίσος αποτελούν τις δύο όψεις του αυτού νομίσματος. Το παιδί που νιώθει ότι οι γονείς του το απορρίπτουν ή ο εραστής που έχει εγκαταλειφθεί από την Ιουλιέτα του, μπορεί να αντιδράσει στην απώλεια και την αποστέρηση με μίσος και εχθρότητα.

Ο τρόπος, με τον οποίο η μητέρα (ιδιαίτερα αυτή) αντιμετωπίζει την αμφιθυμία και την επιθετική συμπεριφορά του παιδιού της, μπορεί να παίξει, μακροπρόθεσμα, σημαντικό ρόλο στο αν το παιδί θα είναι υπερβολικά συνεσταλμένο ή υπερβολικά επιθετικό.

Μερικοί γονείς πιστεύουν ότι πρέπει να προφυλάξουν τα παιδιά τους από κάθε είδους ματαιώση και απογοήτευση. Ωστόσο, ενώ κάθε εχέφρων γονέας θα ήθελε να μη φορτωθεί το παιδί του με ένα σωρό απογοητεύσεις, η υπερβολική προστασία του παιδιού από τις ματαιώσεις και τις απογοητεύσεις που θα είναι αναπόφευκτες αργότερα στη ζωή του, μπορεί να διαμορφώσουν ένα άτομο με πολύ χαμηλό επίπεδο «ανοχής στις ματαιώσεις». Μερικά παιδιά θυμώνουν πολύ εύκολα και η παραμικρή πρόκληση γίνεται γι' αυτά μια καλοδεχούμενη ευκαιρία για να εξαπολύσουν ολόκληρο κύμα επιθετικών ενεργειών και καταστροφικών πράξεων. Άλλα, αντίθετα, αργούν να «πάρουν μπρος» και να αντιδράσουν και θεωρούν προτιμότερο να «μένουν απέξω» από τα γεγονότα που δημιουργούν εσωτερικές εντάσεις. Το ποσό της ενέργειας που το άτομο ξοδεύει σε παράλογη εχθρότητα και ανώφελο μίσος είναι ένας αξιόπιστος δείκτης για να κρίνουμε το βαθμό δυσπροσαρμοσίας του ατόμου.

Από ποιο σημείο όμως και πέρα η επιθετικότητα γίνεται βαριά παθολογική απόκλιση; Μερικοί πιστεύουν ότι η απάντηση στο ερώτημα αυτό είναι ότι η επιθετικότητα γίνεται σοβαρή παθολογική απόκλιση, όταν παίρνει

την καταστρεπτική αρνητική της μορφή - όταν γίνεται μίσος.⁷⁰

3.2. Το μίσος

Το συναίσθημα του μίσους περιέχει πάντοτε ένα στοιχείο εκδίκησης, την έννοια του «βγάζω το άχτι μου για κάποιον». Μπορεί να εκδηλώνεται με εκφοβισμούς προς έναν ήδη καταβεβλημένο αντίπαλο ή έναν φανερά αδύναμο ανταγωνιστή.

Αν, όπως υποστηρίζεται, η αγάπη είναι προϋπόθεση του μίσους, τότε θα πρέπει να έχει διαταραχθεί μια ήδη υπάρχουσα σχέση αγάπης, προτού γίνει μισητό το πρόσωπο που θεωρείται υπεύθυνο για τη διακοπή της σχέσης. Αυτή η άποψη οδήγησε τους ερευνητές να στραφούν στις πρώτες προσκολλήσεις του παιδιού, προκειμένου να δώσουν απαντήσεις σε κάποια από τα ανεξήγητα ερωτήματα σχετικά με το μίσος.

Είδαμε προηγουμένως ότι το παιδί διαμορφώνει τις πρώτες και, πιθανώς, τις πιο έντονες εντυπώσεις για τον κόσμο γύρω του και τη θέση του μέσα σε αυτόν, διαμέσου του είδους και της ποιότητας των σχέσεων του με τους γονείς του. Για παράδειγμα, το παιδί μπορεί να βρεθεί να ζει σε ένα περιβάλλον, όπου κυριαρχεί η αγάπη και η ενθάρρυνση ή σε ένα αρνητικό περιβάλλον, που το απορρίπτει ή που σχεδόν ξεχνά την ύπαρξη του. Ορισμένοι ψυχολόγοι (που ακολουθούν την ψυχαναλυτική κυρίως κατεύθυνση) υποστηρίζουν ότι το μίσος και η επιθετικότητα, καθώς και άλλα συναίσθημα, όπως η απληστία, ο φθόνος και η ζήλια, είναι παράγωγα των πρωταρχικών εμπειριών εξάρτησης του παιδιού και των συγκρούσεων που συνδέονται με αυτήν.

Ο άνθρωπος γεννιέται ιδιαίτερα αδύναμος και, συγκρινόμενος αναλογικά με τη διάρκεια της ζωής του - με οποιοδήποτε άλλο ζωικό είδος, παρουσιάζει την πιο παρατεταμένη παιδική ηλικία και εξάρτηση. Ο

⁷⁰ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 33-35

ψυχαναλυτής-συγγραφέας Anthony Storr⁷¹ υποστηρίζει ότι ένα από τα πολλά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που προκύπτουν από αυτή την παρατεταμένη εξάρτηση είναι η ροπή του ανθρώπου προς τη σκληρότητα. Πιστεύεται ότι, όταν οι παρορμήσεις του παιδιού για σύνναψη θετικών σχέσεων (όπως είναι η αγάπη του για τη μητέρα και η επιθυμία του να βρίσκεται κοντά της), απειλούνται σοβαρά ή απορρίπτονται, είναι δυνατό να νιώσει το παιδί ακραίες καταστάσεις ανησυχίας και πανικού ή αμυντικής στάσης, με αποτέλεσμα τις εκδηλώσεις εχθρότητας και μίσους.⁷²

3.3. Η παρανοϊκή εχθρότητα

Το ψυχολογικό φαινόμενο κατά το οποίο συναισθήματα που δημιουργούνται από ενδοψυχικές συγκρούσεις μέσα στο ίδιο το παιδί - όπως συμβαίνει με το μίσος - αποδίδονται αδικαιολόγητα στους άλλους, ονομάζεται προβολή. Το παιδί που έχει παρανοϊκές τάσεις χρησιμοποιεί την προβολή σε πολύ μεγάλο βαθμό και πιστεύει ότι οι άλλοι είναι εχθρικοί απέναντι του. Μια τέτοια κατάσταση μπορεί να καταλήξει ακόμη και σε παραληρήματα καταδίωξης. Τέτοιες παρανοϊκές τάσεις, και άλλα αρνητικά συναισθήματα, μπορεί να δημιουργήσουν στο παιδί μια ακατανίκητη επιθυμία να προκαλεί πόνο και βλάβη στους άλλους - ανθρώπους και ζώα.

Οι επιθετικές ενέργειες των ζώων, σε σύγκριση με εκείνες των ανθρώπων, έχουν σχετικά μικρή διάρκεια. Επίσης, από τις ενέργειες αυτές των ζώων απουσιάζει το στοιχείο της εχθρότητας και της σκληρότητας, το οποίο συχνά αποτελεί αναπόσπαστο χαρακτηριστικό της ανταποδοτικής τιμωρίας, την οποία σχεδιάζει ή φαντάζεται για «τον εχθρό του» εκείνος που μισεί. Η επιθυμία για εκδίκηση και η ανάγκη να είναι κανείς σκληρός φαίνεται ότι αποτελούν αποκλειστικά γνωρίσματα του ανθρώπινου είδους, αλλά οι λόγοι για τους οποίους οι άνθρωποι επιθυμούν να βλάπτουν τους άλλους είναι

⁷¹ Storr, A., *Human, Aggression* (The Penguin Press, 1968)

⁷² Martin Herbert: «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 35-36

πολύπλοκοι και ελάχιστα κατανοητοί.

Το παιδί που βασανίζει τα άλλα παιδιά και τυραννά τα ζώα είναι ένα απελπιστικά δυστυχισμένο παιδί που χρειάζεται τη βοήθεια του ειδικού. Όταν ένα παιδί δείχνει τέτοιου είδους σκληρότητα, οποιαδήποτε βραχυπρόθεσμη στρατηγική και αν εφαρμόσουν οι γονείς, δεν θα έχει εντυπωσιακά αποτελέσματα. Το πρόβλημα θα γίνει πιθανότατα χρόνιο, γιατί και η κατάσταση που δημιούργησε την έντονη δυστυχία του παιδιού (και η κατάσταση αυτή συχνά είναι μίσος του παιδιού προς τον ίδιο του τον εαυτό) πρέπει να προϋπάρχει για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Υπάρχει και μια άλλη σοβαρή προβληματική κατάσταση που σχετίζεται με την παρορμητική σκληρότητα - η ψυχοπαθητική προσωπικότητα. Ευτυχώς που αυτά τα δύο σοβαρά προβλήματα - η παρανοϊκή εχθρότητα, και η ψυχοπαθητική προσωπικότητα - είναι αρκετά σπάνιες καταστάσεις.⁷³

3.4. Τα πειράγματα και οι ψευτοπαλικαρισμοί

Τα ενοχλητικά πειράγματα και οι ψευτοπαλικαρισμοί είναι αρκετά συνηθισμένα προβλήματα κατά την παιδική ηλικία. Ωστόσο, οι ενέργειες αυτές, παρότι συνήθεις, σε μερικά παιδιά συχνά λαμβάνουν μια ανησυχητική σαδιστική μορφή. Είναι, συνήθως μια μορφή λεκτικής επιθετικότητας που αποβλέπει στο «να σπάσει τα νεύρα» του παιδιού, προς το οποίο κατευθύνεται, και αναπόφευκτα καταλήγει σε διαπληκτισμούς. Μπορεί να είναι και μια μορφή ψευτοπαλικαρισμού, μια ψυχολογική μάλλον παρά σωματική βιαιοπραγία.

Τα αγόρια καταφεύγουν σε πειράγματα και λεονταρισμούς συχνότερα, κατά μέσο όρο, από ό,τι τα κορίτσια. Έχει διαπιστωθεί ότι αυτή την συμπεριφορά την παρουσιάζουν μάλλον παιδιά που κατατρύχονται από συναισθήματα ανεπάρκειας, κατωτερότητας και ανασφάλειας. Τα «θύματα»

⁷³ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 36-37

είναι συνήθως παιδιά που δεν τα καταφέρνουν στα αντίποινα, που δεν είναι αποτελεσματικά στην αντεκδίκηση. Παιδιά που ξεχωρίζουν από τα υπόλοιπα για κάποιο περίοπτο-εμφανές γνώρισμα τους - για παράδειγμα τα παχύσαρκα παιδιά ή παιδιά με κάποια αναπηρία ή αγόρια με κάποια θηλυπρέπεια - επιλέγονται συχνά για να γίνουν τα θύματα.

Τέτοια πειράγματα μπορεί να είναι η κατονομασία και τα σκωπτικά σχόλια για κάποιο πραγματικό ή υποτιθέμενο ελάττωμα. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να είναι ένα παρατσούκλι που εκνευρίζει υπερβολικά το παιδί. Επίσης, ένα παιδί μπορεί να το χλευάζουν τα άλλα τα παιδιά, κάνοντας επικριτικά σχόλια για την οικογένεια του και το σπίτι του, για την εμφάνιση του ή για την επίδοση του στα μαθήματα ή στα παιχνίδια. Οι αφορμές-ευκαιρίες για ενοχλητικά πειράγματα είναι σχεδόν απεριόριστες, και ορισμένα αγόρια και κορίτσια αναπτύσσουν και καλλιεργούν αυτή την «τέχνη» του σαδισμού και της σκληρότητας σε εξαιρετικά μεγάλο βαθμό. Οι περισσότεροι άνθρωποι θυμούνται ότι κατά την παιδική τους ηλικία δέχθηκαν τις «κακογλωσσίες» κάποιων άλλων παιδιών, γεγονός που υπήρξε γι' αυτούς μια πικρή και ταπεινωτική εμπειρία, ιδιαίτερα αν κάτι τέτοιο τους συνέβαινε αδιάλειπτα, κατά τη διάρκεια των μαθητικών τους χρόνων. Γι' αυτά τα παιδιά, η σχολική ζωή είναι ένα πραγματικό μαρτύριο. Και, δυστυχώς, ως εξιλαστήριο θύμα για τα άγχη των άλλων, επιλέγονται συνήθως τα ευαίσθητα και ευάλωτα παιδιά, ακριβώς επειδή έχουν αυτά τα χαρακτηριστικά.

Αρκετά συχνά οι γονείς απολαμβάνουν να κάνουν με διάφορα πειράγματα να εκνευρίζονται και να θυμώνουν τα παιδιά τους. Οι γονείς αυτοί, όμως, πρέπει να ξέρουν ότι οι μορφές συμπεριφοράς του λεγόμενου «κακομαθημένου παιδιού» - όπως π.χ. συνεχώς να κλαψουρίζει, να παρουσιάζει έντονη προσκόλληση στους γονείς του, να έχει μεγάλη νευρικότητα, να παλινδρομεί σε μορφές ανώριμης συμπεριφοράς και να μωρουδίζει κ.τ.λ. - είναι δυνατό να προέλθουν από τέτοια επίμονα και καπιρτσιόζικα πειράγματα των γονέων. Οι γονείς που αρέσκονται να «πειράζουν» τα παιδιά τους, πιθανόν να τρόμαζαν, αν μάθαιναν ότι αυτή η

τακτική τους έχει αρνητικές συνέπειες. Θέλουν «απλώς να αστείευτούν» με το παιδί τους και επ' ουδενί να το βλάψουν.

Το παιδί που αποτελεί τον στόχο των πειραγμάτων, μπορεί άθελα του να φέρει τη μητέρα του σε δύσκολη θέση. Το παιδί αυτό δεν θέλει να τρέχει η μητέρα του κάθε λίγο και λιγάκι στο σχολείο και να λέει τις διάφορες αυτές ιστορίες στο δάσκαλο. Από την άλλη πλευρά όμως, δεν είναι σε θέση (ή μπορεί και να μην θέλει) να «ανταποδώσει μόνο του τα ίσα». Βέβαια, τέτοιου είδους θέματα δεν είναι ποτέ απόλυτα ξεκαθαρισμένα. Οι γονείς, όποιες και αν είναι οι αντιλήψεις τους, αναφορικά με τον σωστό τρόπο ανατροφής των παιδιών, συχνά νιώθουν αμηχανία και αβεβαιότητα για το αν είναι ορθές ή όχι οι γρήγορες αποφάσεις που είναι αναγκασμένοι να παίρνουν στην καθημερινή τους πρακτική άμεσης χειραγώγησης του παιδιού.

Οι Newsons, στην ερευνά τους για τον τρόπο ανατροφής των παιδιών στην Αγγλία, μας δίνουν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για τις αμφιβολίες μιας καλοπροαίρετης μητέρας, καθώς και για το πόσο προσεκτική είναι σε αυτά που λέει στο παιδί, όταν έρχεται αντιμέτωπη με το βασικό πρακτικό δίλημμα: «Να ενθαρρύνει ή να μην ενθαρρύνει το παιδί της στη χρήση βίας, έστω και για αυτο-άμυνα;» Στη σχετική έρευνα η μητέρα αυτή έλεγε:

«Δεν ξέρω, αν μπορούμε να διακρίνουμε πότε πρέπει να πούμε στο παιδί να υποχωρήσει και πότε πρέπει να τού πούμε να αντεπιτίθεται. Αλεχθάνομαι την ιδέα να πούμε σε κάποιο παιδί να επιτεθεί, γιατί δεν πιστεύω στη βία. Θεωρητικά τουλάχιστον, νομίζω ότι είναι λάθος να πούμε στο παιδί να χτυπήσει ένα άλλο παιδί. Όμως, από την άλλη μεριά, αν έβλεπα ένα παιδί να παίζει με παιδιά πολύ πιο δυνατά από αυτό, που προσπαθούσαν να του πάρουν κάτι, ίσως να του έλεγα: «Ωραία, λοιπόν, αφού είναι δικό σου και το θέλεις, κράτα το και μην τους αφήσεις να στο πάρουν», θα το ενθάρρωνα, δηλαδή, να αντισταθεί, αλλά δεν θα του έλεγα: «Χτύπα τους»».⁷⁴

Το θέμα αυτό της σύγχυσης και της αμφιθυμίας των γονέων πρέπει να οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς δεν κάνουν σαφή διάκριση ανάμεσα στα δύο είδη επιθετικότητας: τη συντελεστική επιθετικότητα και την εχθρική

⁷⁴ Newson, J. & Newson, E., *Four Years Old in an Urban Community* (Penguin, 1970)

επιθετικότητα.⁷⁵

3.5. Η «άσχημη γλώσσα»

Η «άσχημη» γλώσσα είναι μια μορφή λεκτικής βίας. Πολλοί άνθρωποι βρίζουν ή βλαστημούν για να «βγάλουν» από μέσα τους εχθρικά συναισθήματα που δεν μπορούν να τα εκφράσουν με άλλους τρόπους, με σωματική βία. Η χρήση «άσχημης» γλώσσας στους ενηλίκους ρυθμίζεται από συμβατικούς κανόνες και δεν αποδοκιμάζεται παρά μόνο αν χρησιμοποιηθεί σε ακατάλληλες περιστάσεις.

Στους περισσότερους ενηλίκους δεν αρέσει να ακούνε τα παιδιά, ιδιαίτερα τα δικά τους, να βρίζουν και να βλαστημούν. Οι εκδηλώσεις κατάπληξης που συχνά παρατηρούνται στους γονείς, όταν βρεθούν μπροστά στις πρώτες εκρήξεις «άσχημης» γλώσσας του παιδιού τους, οφείλονται κατά κύριο λόγο σε αμηχανία, ίσως και στην προσβολή που νιώθουν, γιατί το παιδί τους μίλησε άσχημα μπροστά σε τρίτους. Τα παιδιά δεν έχουν την ίδια ανάγκη με τους ενηλίκους να χρησιμοποιήσουν άσχημη γλώσσα, γιατί έχουν στη διάθεση τους πολύ μεγαλύτερη ελευθερία έκφρασης και περισσότερους εναλλακτικούς τρόπους εκτόνωσης. Γεγονός είναι πάντως ότι και τα παιδιά χρησιμοποιούν την άσχημη γλώσσα. Αρπάζουν κάποιες λέξεις και εκφράσεις από τους μεγάλους και από άλλα παιδιά, και τις επαναλαμβάνουν, συνήθως στις πιο ακατάλληλες στιγμές. Πολλοί γονείς δεν συνειδητοποιούν ότι η χρήση άσχημης γλώσσας δεν περιορίζεται σε μια συγκεκριμένη κατηγορία παιδιών. Γοητεύει όλα τα παιδιά και όλα, αν αφεθούν ελεύθερα, κάποια στιγμή θα αρχίσουν να επιδίδονται σε αυτό το «σπορ».

Η άσχημη γλώσσα συνίσταται σε αισχρές λέξεις ή σε βλαστήμιες.

Οι αισχρολογίες αρέσουν ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά. Στις μέρες μας, οι πρώτες άσχημες λέξεις που μαθαίνει ένα παιδί είναι συνήθως εκείνες που σχετίζονται με περιπτώματα. Το παιδί απολαμβάνει πολύ να τις

⁷⁵ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 37-39

λέει, γιατί ξέρει τι σημαίνουν. Τα παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών, έχοντας μάθει ότι οι λέξεις αυτές είναι απαγορευμένες, τείνουν να τις χρησιμοποιούν πολύ συχνά - όποτε, βέβαια, μπορούν να το κάνουν χωρίς συνέπειες. Τις ψιθυρίζουν στις γωνίες και τις γράφουν στους τοίχους. Αυτές οι λέξεις τους κινούν την περιέργεια, γιατί στην ηλικία αυτή οι λειτουργίες της απέκκρισης βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος του παιδιού και γιατί ξέρουν ότι αποτελούν απαγορευμένο ζήτημα. Η γοητεία αυτή τα κάνει να μεταχειρίζονται και άλλες λέξεις που έχουν ακόμη και μικρή σχέση με το θέμα αυτό, σαν να ήταν και αυτές αισχρολογίες. Ακούει κανείς μερικές φορές τα πιτσιρικά να ψιθυρίζουν τις λέξεις «κυλόττα» ή «πισινός» κρυφοκοιτάζοντας το ένα το άλλο και χαμογελώντας πονηρά.

Ένα άλλο είδος αισχρολογίας που προθύμως χρησιμοποιείται επίσης από τα παιδιά, είναι λέξεις αναφερόμενες στο σεξ, παρόλο ότι τα παιδιά δεν γνωρίζουν τι ακριβώς σημαίνουν οι λέξεις αυτές. Έχουν διαπιστώσει ότι, όταν λένε ορισμένες λέξεις, οι ενήλικοι που είναι παρόντες αντιδρούν έντονα. Είναι για αυτά, λοιπόν, πραγματικός πειρασμός να λένε τις λέξεις αυτές συχνά, για να δουν ποια θα είναι η αντίδραση την επόμενη φορά. Η διεθνήτρια ενός νηπιαγωγείου, υπό την πίεση μιας «επιδημίας» αισχρολογίας που είχε ξεσπάσει στο σχολείο της, ζήτησε τη βοήθεια του συγγραφέα (και των συνεργατών του σε ένα ψυχολογικό κέντρο). Τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τη λέξη «γαμώ» (το στόμα τους πήγαινε πολυβόλο), απολαμβάνοντας προφανώς τις υστερικές αντιδράσεις των δασκάλων. Όταν οι δάσκαλοι (μετά από τις οδηγίες που έλαβαν από το ψυχολογικό κέντρο) έπαυσαν να αντιδρούν, το μαζικό φαινόμενο γρήγορα ξεθύμανε.

Οι βλαστήμιες είναι αρκετά δημοφιλείς στα μεγαλύτερα παιδιά και συνήθως χρησιμοποιούνται στις κατάλληλες περιπτώσεις. Η βλαστήμια «στο διάολο» χρησιμοποιείται αρκετά συχνά από τα μεγαλύτερα παιδιά. Το «Διάολε!» θεωρείται σήμερα αρκετά άκακο, ακόμη και στο στόμα ενός παιδιού. Οι βλαστήμιες δεν συγκινούν ιδιαίτερα τα παιδιά μέχρι να φτάσουν στην εφηβεία, οπότε αποκτούν μεγαλύτερη επίγνωση του νοήματος των λέξεων.

Υπάρχουν διάφοροι λόγοι που τα παιδιά χρησιμοποιούν αισχρολογίες. Ένας από τους λόγους είναι η γοητεία που ασκεί το γεγονός ότι, τόσο οι ίδιες λέξεις όσο και τα πράγματα στα οποία αναφέρονται, είναι απαγορευμένες. Οι λέξεις αυτές ασκούν κάποια μαγεία στους κύκλους των παιδιών. Προφέροντας τες, το παιδί είναι σίγουρο ότι θα κάνει τους φίλους του να γελάσουν. Άλλος λόγος είναι ότι στα παιδιά αρέσει να μιμούνται τους μεγάλους και η άσχημη γλώσσα θεωρείται κάτι αποκλειστικά «για μεγάλους», όπως το κάπνισμα. Συχνά αυτός είναι ο λόγος που βωμολοχούν τα μεγαλύτερα παιδιά. Το παιδί έχει την τάση να χρησιμοποιεί την αγαπημένη βρισιά κάποιου τον οποίον θαυμάζει, π.χ. του μεγαλύτερου αδελφού του. Ιδιαίτερο γόητρο αποκτάει το παιδί που ξέρει αισχρολογίες που δεν τις γνωρίζουν τα άλλα παιδιά.

Λέγεται συχνά ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν άσχημη γλώσσα, επειδή θέλουν να «σοκάρουν» τους μεγάλους και ότι, αν υπάρξουν τέτοιες αντιδράσεις καταθροσύνης από τους μεγάλους, όταν το παιδί βωμολοχεί, το βέβαιο είναι ότι η βωμολοχία θα συνεχιστεί και θα επαυξηθεί. Αυτό δεν αληθεύει εντελώς. Το να σοκάρεις κάποιον (με την έννοια ότι προσπαθείς με συγκεκριμένες ενέργειες να τον εκνευρίσεις) είναι μια επιτηδευμένη απόλαυση που την μαθαίνει κανείς όταν φθάσει στην εφηβεία. Τα παιδιά είναι πάρα πολύ εξαρτημένα από τους μεγάλους και ποτέ δεν θα ήθελαν να αποξενωθούν από αυτούς. Αυτό που πράγματι θέλουν είναι να τους προκαλέσουν, να αποσπάσουν την προσοχή τους, να πουν κάτι που θα αναγκάσει τους μεγάλους να ασχοληθούν μαζί τους. Ο ασφαλέστερος τρόπος για να ενθαρρύνει κανείς ένα παιδί να βωμολοχεί είναι να γελάσει την πρώτη φορά που το παιδί κάνει κάτι τέτοιο. Ο καλύτερος τρόπος, για να κάνουν οι γονείς τα παιδιά τους να σταματήσουν τις βρισιές και τις βωμολοχίες, είναι να μην τους δίνουν καμία απολύτως σημασία. Χρειάζεται όμως πολλή προσοχή, γιατί τα παιδιά μπορεί να αποδειχθούν πολύ επίμονα και τότε οι γονείς ίσως παύσουν πρώτοι να τηρούν αυτή την αδιάφορη στάση τους. Επίσης, η μέθοδος αυτή παραβλέπει την πιθανότητα να έχει το παιδί πραγματικά ανάγκη για περισσότερη προσοχή εκ μέρους των γονέων του. Αρκετές φορές

συμβαίνει οι γονείς να χρησιμοποιούν οι ίδιοι άσχημη γλώσσα και να προβάλλουν τη δικαιολογία ότι: «οι μεγάλοι μπορούν να βρίζουν και να βλαστημούν, αλλά όχι τα παιδιά». Αυτό είναι όχι μόνο παράλογο, αλλά φέρει και ακριβώς το αντίθετο από το επιθυμητό αποτέλεσμα.

Εδραιώνει την πίστη του παιδιού ότι η δυνατότητα να χρησιμοποιεί άσχημη γλώσσα είναι ένα συναρπαστικό προνόμιο και ένα «διάσημο» εξουσίας. Όσο περισσότερο το παιδί πιστεύει κάτι τέτοιο, τόσο περισσότερο θέλει και να το κάνει.

Είναι δύσκολο να ξεκαθαρίσουμε ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος με τον οποίο ένας γονέας θα κατορθώσει ώστε το παιδί του να πάψει να χρησιμοποιεί άσχημη γλώσσα. Το να τιμωρείς κάθε φορά το παιδί που βωμολοχεί - εκτός του ότι οι περισσότεροι γονείς δεν θα ήθελαν να κάνουν κάτι τέτοιο με τα παιδιά τους - έχει ως συνέπεια απλώς να πάψει το παιδί να χρησιμοποιεί άσχημη γλώσσα μπροστά τους. Τα αποτελέσματα είναι βραχυπρόθεσμα. Εκείνο που πραγματικά θα βοηθούσε τους γονείς είναι να προσπαθήσουν να αναλύσουν και να μάθουν τους λόγους, για τους οποίους θέλουν να σταματήσουν το παιδί τους να χρησιμοποιεί άσχημη γλώσσα, θεωρούν την άσχημη γλώσσα ως κάτι το πολύ προσβλητικό; Μήπως ανησυχούν ότι το παιδί θα τιμωρηθεί από το κοινωνικό του περιβάλλον (λόγου χάρι με το να μην του επιτρέπουν να παίζει με τα άλλα παιδιά); Ή φοβούνται μήπως νομίσουν οι άλλοι ότι το παιδί έχει κακή ανατροφή; Είναι εντελώς απαραίτητο να πούμε στο παιδί ότι η άσχημη γλώσσα προσβάλλει τους ανθρώπους. Όταν το παιδί κατανοήσει ότι η άσχημη γλώσσα πραγματικά προσβάλλει τους άλλους, είναι εύκολο να αντιμετωπιστούν, χωρίς υποκρισία, ποικίλες καταστάσεις, όπως π.χ. οι βωμολοχίες μπροστά σε καλεσμένους.⁷⁶

⁷⁶ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 39-42

3.6. Η «θεατρική» μονοπώληση της προσοχής των άλλων

Πολλές φορές παρατηρούμε σε ορισμένα παιδιά να υιοθετούν μια ιδιόρρυθμη στάση αυτή του να προσπαθούν να βρίσκονται φορτικά συνεχώς στο προσκήνιο, να επιδεικνύονται και να μονοπωλούν την προσοχή των άλλων.

Σχεδόν όλα τα παιδιά περνούν από ένα ή και περισσότερα στάδια επιδειξιομανίας και, δυστυχώς (αφού η επιδειξιομανία είναι ένα χαρακτηριστικό που προκαλεί αντιπάθεια), μερικά νιώθουν την ανάγκη να επιδεικνύονται όλες τις ώρες. Η ηλικία μεταξύ 3 και 5 ετών καθώς και η περίοδος της εφηβείας είναι περίοδοι έξαρσης της «θεατρικής» επίδειξης και της μονοπώλησης της προσοχής των άλλων.

Η περίοδος μεταξύ 3 και 5 ετών είναι συνήθως η φάση της ταχείας ανάπτυξης του κοινωνικού Εγώ. Αρχίζει να διαμορφώνεται η ατομικότητα του παιδιού καθώς αυξάνει η συναισθηματική αυτονομία του από την οικογένεια. Το παιδί κατορθώνει να επιβεβαιώνει τον εαυτό του, σε κάποιον βαθμό τουλάχιστον. Είναι αρκετά σύνηθες, οι προσπάθειες αυτές του παιδιού προς την αυτονομία να παίρνουν τη μορφή της θορυβώδους ορμητικότητας, του αρνητισμού και της επιδειξιομανίας.

Το παιδί, μέσα στη χαρά της αίσθησης της δικής του προσωπικότητας και ατομικότητας, και των επιδράσεων που ασκούν επάνω στους άλλους, δεν μπορεί πάντοτε να διακρίνει τα όρια μεταξύ της αυτοεπιβεβαίωσής του (που οι γονείς θέλουν να ενθαρρύνουν ως κάποιον βαθμό), της μονοπώλησης της προσοχής των άλλων και του δικαιώματος των άλλων να πουν και αυτοί μια λέξη στη συζήτηση ή να τους αφήνουν ήσυχους. Πολλά παιδιά είναι ελκυστικά, χαριτωμένα και πολύ θαρρετά με τους μεγάλους (ειδικά με τους γονείς τους, οι οποίοι, στο κάτω-κάτω, έχουν και μια συναισθηματική επένδυση στα βλαστάρια τους) και ενθαρρύνονται στο να προσελκύουν τα φώτα της δημοσιότητας πάνω τους και στο να «κλέβουν την παράσταση» από άλλα παιδιά και μεγάλους στις διάφορες κοινωνικές εκδηλώσεις. Όλοι μας, πιθανώς, είχαμε κάποτε την εμπειρία να επισκεφθούμε

ένα σπίτι, όπου το παιδί αποτελεί το μόνο κέντρο όλων των δραστηριοτήτων της οικογένειας και να βρεθούμε μπροστά σε μια κατάσταση, όπου εμείς οι μεγάλοι δεν μπορούμε να ανταλλάξουμε ούτε μια κουβέντα μεταξύ μας, επειδή το παιδί έχει το μονοπώλιο «στη σκηνή» και εξαντλεί όλο του το ρεπερτόριο από «χαριτωμένα» τεχνάσματα. Και αυτό που ίσως είναι σαγηνευτικό για τους γονείς, ακόμη και για τους τρίτους (για τα πρώτα 10 λεπτά τουλάχιστον), αποβαίνει απρεπές, ασεβές, εγωιστικό και αντικοινωνικό. Σε ορισμένες οικογένειες το εκκρεμές έχει πάει εντελώς στο άλλο άκρο από τον βικτοριανό κανόνα. Τότε έλεγαν ότι «τα παιδιά είναι μόνο για να φαίνονται, και όχι να ακούγονται» τώρα, μερικές οικογένειες, έχουν φθάσει στο ακριβώς αντίθετο, ότι δηλαδή «οι μεγάλοι είναι μόνο να φαίνονται, και όχι για να ακούγονται».

Βέβαια τα παιδιά δεν φταίνε αν οι γονείς τους τα αφήνουν να φέρονται έτσι και, μολονότι πρέπει να δίνουμε στα παιδιά ευκαιρίες και κάποιον εύλογο χρόνο να συμμετέχουν και να λένε τις απόψεις τους στις κοινωνικές εκδηλώσεις, ωστόσο οι γονείς προσφέρουν κακές υπηρεσίες στα παιδιά τους αν δεν τους διδάσκουν την τέχνη να μοιράζονται κοινωνικές δραστηριότητες, να αυξομειώνουν το βαθμό παρουσίας του εαυτού τους και να μην καταντούν αφόρητα ανιαροί τύποι. Υπάρχουν λόγοι - πέρα από τις υπερβολές της παιδικής ηλικίας και πέρα από την ανάγκη για επιβεβαίωση της ατομικότητας που τόσο έντονα εκδηλώνουν τα παιδιά - στους οποίους οφείλεται η επίμονη και υπερβολική μορφή επιδεικτικής συμπεριφοράς στα παιδιά. Μπορεί ένα παιδί να έχει μάθει με την επιδεικτική συμπεριφορά να αναπληρώνει ή να συγκαλύπτει κάποιο συναίσθημα αμηχανίας, συστολής ή ανεπάρκειας που νιώθει, όταν βρίσκεται με άλλα παιδιά ή με μεγάλους. Είναι όπως «όταν σφυρίζεις στο σκοτάδι» για να παίρνεις θάρρος. Ίσως είναι μια αντίδραση στις καυχησιές και στις υπερβολές των φίλων του, μια προσπάθεια να κερδίσει λίγο από την προσοχή τους. Οι έφηβοι συχνά χρησιμοποιούν επιδεικτική συμπεριφορά για να αποσπάσουν την προσοχή του άλλου φύλου ή να κρύψουν κάποια αμηχανία τους και συχνά για να εκφράσουν προς τους γονείς τους την αδιάφορη στάση «Δε με νοιάζει!» ή την αυτονομιστική

διάθεση «Είμαι αρκετά μεγάλος πα».

Μερικά παιδιά, που από άβουλους γονείς έχουν αφεθεί να γίνουν το επίκεντρο του ενδιαφέροντος και έχουν κατ' αυτόν τον τρόπο γίνει εγωκεντρικά, μπορεί να χρησιμοποιούν την επιδεικτική συμπεριφορά για να κερδίσουν την προσοχή - ακόμη και την αρνητική - των τρίτων, οι οποίοι δεν έχουν καμία διάθεση να δείξουν το αποκλειστικό ενδιαφέρον που επιδεικνύει προς το παιδί η οικογένεια του. Αυτός ο «ναρκισσισμός» μπορεί να προχωρήσει βαθύτερα: το παιδί να είναι γεμάτο έπαρση, να θέλει να το λατρεύει ο καθένας και να το επιδοκιμάζει και να ικανοποιεί τις ανάγκες του, ενώ αυτό αδιαφορεί τελείως για των άλλων την προσωπικότητα, τις ανάγκες κ.λ.π.

Η επιδειξιμανία είναι συνήθως μεταβατική μορφή συμπεριφοράς. Χρειάζεται συμπαθητικό χειρισμό και κατανόηση των λόγων, για τους οποίους την εκδηλώνει το παιδί. Αν και δεν είναι καθόλου απαραίτητο να την πατάξουμε με τρόπο αυταρχικό και τραχύ, εντούτοις δεν πρέπει ούτε και να την ενθαρρύνουμε. Μπορούμε να κατευθύνουμε την προσοχή του παιδιού σε κάτι άλλο, και αφού το αφήσουμε να πει και να κάνει τα δικά του για κάποιο μικρό, εύλογο χρονικό διάστημα, σταματάμε τις υπερβολές του (τη μονοπώληση του χρόνου, τις μεγαλοποιήσεις του και τις έντονες φωνές του) είτε εξηγώντας του πως αυτοί οι τρόποι συμπεριφοράς στρέφονται τελικά εναντίον του είτε απομακρύνοντας το από το κέντρο «της σκηνης». Το παιδί που χρησιμοποιεί επιδεικτική συμπεριφορά, για να κερδίσει την προσοχή των άλλων, συνήθως την χάνει, γιατί γίνεται αντιπαθητικό. Η επιδεικτική συμπεριφορά γρήγορα θα εξαλειφθεί, αν δεν αμείβεται, δηλαδή αν δεν παρέχουμε στο παιδί κοινό-θεατές για να δώσει την παράσταση του.⁷⁷

3.7. Η εχθρότητα σε ομάδες

Ο Muzaffer Sherif και οι συνεργάτες του στο Πανεπιστήμιο της Oklahoma στις Η.Π.Α., σε ένα πείραμα, γνωστό ως το «πείραμα της σπηλιάς

⁷⁷ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 42-44

του Ληστή», έδειξαν ότι μπορούσαν σε διάστημα λίγων εβδομάδων να φέρουν δύο ομάδες 11χρονων κανονικών παιδιών σε κατάσταση έντονης εχθρότητας και στη συνέχεια να αντιστρέψουν τελείως στην εξέλιξη, προκαλώντας ένα πνεύμα ζεστής φιλίας και ενεργού συνεργασίας. Η ερευνητική τους εργασία εμπεριέχει και κάποιες υποδείξεις για όσους δουλεύουν με παιδιά σε ομάδες.

Οι ερευνητές εξηγούν με πιο τρόπο προκάλεσαν κατάσταση πολέμου μεταξύ δύο ομάδων αγρών, τους «Κροταλίες» και τους «Αετούς», στην κατασκήνωση όπου έγινε το πείραμα:

«...Για να προκαλέσουμε προστριβές μεταξύ των ομάδων, οργανώσαμε ένα τουρνουά παιχνιδιών: μπέιζ μπωλ, ποδόσφαιρο, διελκυστίνδα, κυνήγι του θησαυρού, αλλά στην εξέλιξη των αγώνων το καλό αθλητικό πνεύμα εξανεμίστηκε γρήγορα».

Να τι συνέβη μετά την πρώτη πειραματική παρέμβαση:

«... Το καλό αθλητικό πνεύμα εξανεμίστηκε γρήγορα. Τα μέλη κάθε ομάδας άρχισαν να φωνάζουν τους αντιπάλους τους «βρομιάρηδες», «όπουλους» και «ζαβολιάρηδες». Δεν ήθελαν να έχουν καμία σχέση με άτομα της αντίπαλης ομάδας. Πολλοί ... στράφηκαν εναντίον εκείνων που είχαν διαλέξει ως «καλύτερους τους φίλους», όταν πρωτοήλθαν στην κατασκήνωση. Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών κάθε ομάδας αξιολογούσαν αρνητικά όλα τα παιδιά της άλλης. Οι αντίπαλες ομάδες έφτιαχναν απειλητικά πανώ και κατάστρωναν επιθέσεις, μαζεύοντας, κρυφά, αποθέματα άγουρων μύλων για προρομαχικά. Στη «οπηλιά του Ληστή» ήρθαν οι Αετοί, μετά από κάποια ήττα σε έναν αγώνα του τουρνουά και έκαψαν ένα πανώ που είχαν ξεχάσει οι Κροταλίες. Την άλλη μέρα οι Κροταλίες άρπαξαν τη σημαία των Αετών, μόλις έφθασαν στο γήπεδο. Από κει και ύστερα, οι ύβρεις, οι καυγάδες και οι επιθέσεις ήταν στην ημερήσια διάταξη».

Οι ερευνητές τώρα έβαλαν σκοπό να μετατρέψουν την εχθρότητα σε αρμονική συνεργασία. Άρχισαν ως εξής:

«... Βάλαμε τους Κροταλίες και τους Αετούς να συναναστρέφονται σε κοινωνικές εκδηλώσεις: κινηματογράφο, φαγητό στην ίδια τραπεζαρία κ.λ.π. Αντί όμως να ελαττωθούν οι συγκρούσεις, οι καταστάσεις αυτές χρησίμευαν στα μέλη των

αντίπαλων ομάδων ως ευκαιρίες μόνον για να μαλώνουν και να επιτίθενται ο ένας στον άλλο.».

Τελικά κατάφεραν να λύσουν τη σύγκρουση με τον ακόλουθο τρόπο:

«...Το νερό ερχόταν στην κατασκήνωση σε σωλήνες από μια δεξαμενή περίπου ένα μίλι μακριά. Κανονίσαμε να το διακόψουμε και μετά καλέσαμε όλα τα παιδιά να τα ενημερώσουμε για το πρόβλημα. Και οι δύο ομάδες προθυμοποιήθηκαν να φάξουν το δίκτυο του νερού, για να βρουν τι συνέβαινε. Δούλεσαν μαζί αρμονικά και ως το απόγευμα είχαν εντοπίσει και διορθώσει τη βλάβη».

Το αποτέλεσμα ήταν:

«...Τα μέλη των δύο ομάδων άρχισαν να νιώθουν πιο φιλικά μεταξύ τους. Για παράδειγμα, ένας Κροταλίας που δεν τον χώνεραν οι Αετοί για την άσχημη γλώσσα του και την ικανότητα του να τους νικάει, έγινε ο «απίθανος». Τα παιδιά σταμάτησαν να σπρώχνονται στην ουρά για φαγητό. Δεν ορίζονταν πια και κάθονταν μαζί στο τραπέζι. Αναπτύχθηκαν καινούργιες φιλίες ανάμεσα σε άτομα και από τις δύο ομάδες. Στο τέλος, οι ομάδες έφτασαν στο σημείο να αναζητούν ευκαιρίες για να βρίσκονται μαζί, να διασκεδάζουν και να «περιποιούνται» ο ένας τον άλλο. Αποφάσισαν να οργανώσουν μια κοινή υπαίθρια γιορτή, όπου παρουσίασαν εναλλάξ σκετς και τραγούδια. Παιδιά και από τις δύο ομάδες ζήτησαν να γυρίσουν στα σπίτια τους με το ίδιο λεωφορείο».

Αντίθετα με τις απόψεις πολλών θεωρητικών, η απλή κοινωνική συναναστροφή - καλοπροαίρετη κοινωνική επαφή μεταξύ ανταγωνιστών - δεν μειώνει την εχθρότητα. Το τέχνασμα είναι να βάλει κανείς τις ομάδες να προσπαθήσουν μαζί να πετύχουν πρωταρχικούς στόχους που θα είναι πραγματικοί και πειστικοί για όλα τα ενδιαφερόμενα μέλη. Η εχθρότητα υποχωρεί, όταν υπάρχει κοινή δράση για να επιτευχθεί κάποιος υπέρτατος σκοπός. Είναι λυπηρό αν σκεφθεί κανείς ότι συνήθως χρειάζεται ένας εξωτερικός εχθρός - ένας πόλεμος -για να υπάρξει ο υπέρτατος σκοπός, αρκετά πειστικός, ώστε να κάνει τους πολίτες να συμπεριφέρονται σαν

αγαπημένα αδέρφια, ο ένας προς τον άλλον.⁷⁸

4. Η βία στα τηλεοπτικά προγράμματα και τα πολεμικά παιδικά παιχνίδια

Σε προηγούμενο κεφάλαιο τονίσαμε ήδη ότι υπάρχει διάχυτη η ανησυχία για την επιρροή που πιθανώς να ασκεί επάνω στην επιθετικότητα των παιδιών, η βία που βλέπουν στην τηλεόραση ή η βία που ενυπάρχει στα παιδικά πολεμικά παιχνίδια, στα video games, στο Internet κ.τ.λ. . Η βία αυτή βέβαια ανήκει πολλές φορές στο χώρο του φανταστικού και άλλες φορές πάλι στον κόσμο του πραγματικού.

Θα μπορούσε, άραγε, η εικονιστική και συμβολική αυτή βία να ενθαρρύνει τα παιδιά στο να γευθούν και την πραγματική βία; Οι γονείς που αρνούνται να αφήσουν τα παιδιά τους να παίξουν με παιδικά «όπλα», να παίξουν με τα video games που παρουσιάζουν συνήθως βίαιες εικόνες, να χρησιμοποιούν το Internet «κατεβάζοντας» sites με βίαιο πολλές φορές περιεχόμενο ή να βλέπουν τα γουέστερν της εβδομάδας, θρίλερ ή αστυνομικά έργα (ή, στο κάτω-κάτω, ακόμη και το «Τομ και Τζέρι» ή και το δελτίο ειδήσεων) είναι αφελείς γκρινιάρηδες ή σώφρονες υποστηρικτές μιας τακτικής που ασφαλώς μειώνει τη ροπή των παιδιών προς την επιθετικότητα; Δυστυχώς, δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα για να μας δώσουν μια ικανοποιητική απάντηση στα ερωτήματα αυτά.

Έρευνες στο Πανεπιστήμιο Stranford στις Η.Π.Α. και στο Πανεπιστήμιο του Λονδίνου στην Αγγλία έδειξαν, μεταξύ άλλων, κάτι το οποίο νομίζουμε ότι είναι πολύ σημαντικό: «Το τι παίρνουν τα παιδιά από την τηλεόραση και πόσο αυτή τα επηρεάζει καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς τα έχουν μάθει οι γονείς τους να χρησιμοποιούν την τηλεόραση».

Η έρευνα αυτή δεν μπόρεσε να βρει αποδείξεις ότι ορισμένα παιδικά παιχνίδια προκαλούν επικίνδυνα επιθετικότητα, βία ή φόβο σε ένα ήδη φυσιολογικό παιδί, ή ότι προκάλεσαν ψυχολογικές διαταραχές σε ένα

⁷⁸ Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 45-46

ψυχικά ισορροπημένο παιδί, ή ότι έτρεψαν προς την εγκληματικότητα ένα κοινωνικοποιημένο παιδί. Το σημαντικό που προέκυψε ήταν σαφείς ενδείξεις ότι τα παιδικά παιχνίδια ή η τηλεόραση θα μπορούσαν να οξύνουν κάποιο πρόβλημα που ήδη υπάρχει στο παιδί και, ακόμη, να δώσουν κάποιες «ιδέες» για εγκληματικές πράξεις σε ένα παιδί που ήδη βρίσκεται στον ολισθηρό δρόμο της εγκληματικότητας.

Πολλά από τα παιδιά που έχουν «τηλεοπτική εξάρτηση» είναι ήδη δυσπροσάρμοστα. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι, αν αυτά τα παιδιά δεν έπαιρναν τις «επικίνδυνες» ιδέες τους από την τηλεόραση, θα τις έπαιρναν από τον κινηματογράφο, από τα κόμικς, από τα περιοδικά ή/και από τους γονείς τους, χωρίς βέβαια αυτό να αποτελεί επιχείρημα για να αφήνουμε άκριτα να παρακολουθούν τα παιδιά τηλεόραση απεριορίστως.

Θα πρέπει να παραδεχθούμε ότι το ερώτημα που κυρίως απασχολεί τους γονείς, δηλαδή ποια είναι πράγματι τα αποτελέσματα της τηλεοπτικής βίας, δεν έχει απαντηθεί με σαφήνεια. Ως τώρα, οι ειδικοί δεν βοηθούν και πάρα πολύ, αφού είτε διαφωνούν μεταξύ τους, είτε υπεκφεύγουν δίνοντας απαντήσεις με πολλούς περιοριστικούς προσδιορισμούς, με αποτέλεσμα οι γονείς να μην ξέρουν πως να εφαρμόσουν τα συμπεράσματα των ειδικών στο συγκεκριμένο παιδί τους. Είναι όμως γεγονός ότι το ερώτημα αυτό είναι ίσως το μόνο, σχετικά με τις επιδράσεις των μέσων μαζικής επικοινωνίας, το οποίο έχει μελετηθεί με επιμονή και σε βάθος. Τι μπορεί να σταχυολογηθεί μέσα από τα πολύπλοκα δεδομένα αυτής της έρευνας;

Τα παιδιά πράγματι μιμούνται τις βίαιες ενέργειες προτύπων που εμφανίζονται τόσο στην οθόνη όσο και ζωντανά «εκ του φυσικού». Επιπλέον, η επιρροή αυτή της παρατήρησης επιθετικών προτύπων εξακολουθεί να υπάρχει για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα και είναι ιδιαίτερα έντονη, όταν το επιθετικό πρότυπο προβάλλεται ως πετυχημένο. Η διαπίστωση αυτή είναι σημαντική αν λάβει κανείς υπόψη του το περιεχόμενο των περισσότερων παιδικών τηλεοπτικών προγραμμάτων. Σε μια λεπτομερή ανάλυση των προγραμμάτων αυτών στις Η.Π.Α., διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα:

α) Οι βίαιες μέθοδοι είναι το μοναδικό και πιο διαδεδομένο μέσο που χρησιμοποιούν οι ήρωες για να πετύχουν επιθυμητούς στόχους.

β) Απαράδεκτες, κοινωνικά, μέθοδοι προβάλλονται ως επιτυχίες πολύ πιο συχνά από ό,τι κοινωνικώς παραδεκτές.

Αυτές, οι κάπως θεωρητικές διαπιστώσεις δεν προσφέρουν και πολύ μεγάλη βοήθεια στον πατέρα και στη μητέρα, που το παιδί τους, τους ικετεύει να το αφήσουν να δει μια ταινία με γκόνγκστερς ή να του αγοράσουν ένα πλαστικό «όπλο θανατηφόρων ακτινών» για χριστουγεννιάτικο δώρο ή έστω ένα video games. Στο θέμα αυτό μεγάλη σημασία έχει η αίσθηση του μέτρου μάλλον, παρά οι υπεραπλουστευμένες αποφάσεις προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Δεν πρόκειται για διωνυμικές αποφάσεις, του τύπου: «Ναι, να βλέπει τα πάντα». - «Όχι, να μη βλέπει καθόλου τηλεόραση» ή «Ναι, ας βλέπει κάθε βιαιότητα». - «Όχι, καμία βιαιότητα». Αυτό που μπορούμε να κάνουμε είναι να αναλογιστούμε τη μεγάλη σπουδαιότητα που έχει για το παιδί το παιγνίδι και η φαντασία, καθώς και τον αντίκτυπο που έχει για την ομαλή ένταξη και αποδοχή του παιδιού στις ομάδες των συνομηλίκων, η πεισματική άρνηση μας να του επιτρέψουμε το είδος εκείνο των παιγνιδιών και τηλεοπτικών προγραμμάτων, που επιτρέπεται σχεδόν σε κάθε άλλο παιδί.

Το παιγνίδι, όπως ξέρουμε, είναι η ζωή του παιδιού. Επιτελεί πολλές λειτουργίες στην ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη. Και αυτό είναι ένα από τα πρώτα πράγματα που πρέπει να έχει υπόψη του κανείς σχετικά με τα πολεμικά παιγνίδια των παιδιών. Δεν έχει να κάνει απλώς με σκοτωμούς - σκοτωμούς στο φανταστικό. Τα περισσότερα από τα παιγνίδια των μεγαλύτερων παιδιών έχουν κάποια δομή και στη δομή αυτή κατά κανόνα ενυπάρχει ένας «αγώνας» για το ποιος θα είναι ο «καλός». Πολλά παιδικά παιχνίδια που είναι βασισμένα σε τηλεοπτικά σήριαλ με καουμπόης και ληστές, με στρατιώτες στον πόλεμο, με τον «Ρομπέν των δασών» και με τον «Σούπερμαν», είναι ό,τι και τα γραπτά πρωτότυπα τους: απέριπτες ιστορίες ηθικής. Τις περισσότερες φορές το παιδί ταυτίζεται με τον ήρωα και ο «κακός» έχει την τύχη που του αξίζει (συνήθως κάτω από μελοδραματικές και

συνταρακτικές σκηνές θανάτου). Ένας ερευνητής θέτει το εξής βασικό ερώτημα: Όταν ο ήρωας πυροβολεί και σκοτώνει τον «κακό», μαθαίνουν άραγε τα παιδιά ότι «ο κακός έχει κακό τέλος», ή μήπως διδάσκονται ότι είναι καλό να σκοτώνεις τους «κακούς»; Δυστυχώς στα θέματα αυτά δεν υπάρχει μια απλή απάντηση. Αλλά ακόμη και αν υπήρχε μια απλή απάντηση, δεν θα ήταν κατ' ανάγκη κάποια από τις δύο ακραίες δυνατότητες που αναφέραμε παραπάνω.

Για παράδειγμα, υπάρχουν αρκετές αποδείξεις ότι το φυσιολογικό παιδί (σε αντιδιαστολή με το ψυχικά διαταραγμένο) είναι απολύτως ικανό να διακρίνει τις πραγματικές από τις φανταστικές καταστάσεις. Και επειδή μπορεί σαφώς να κάνει αυτές τις διακρίσεις, όταν «πυροβολεί» με το δάκτυλο του ή με ένα πιο αληθοφανές «όπλο», η επιθυμία του «να σκοτώσει» ή «να πετοκόψει» τον «εχθρό» δεν γίνεται καθόλου μεγαλύτερη, όπως δεν είναι μεγαλύτερη η πραγματική ευχαρίστηση που θα ένιωθαν οι γονείς του, αν έβλεπαν στην πραγματικότητα να τρέχει ποτάμι το αίμα από κάποιον κακοποιό, επειδή προηγουμένως είχαν δει στην τηλεόραση - και τότε ίσως είχαν νιώσει και κάποια ικανοποίηση - να τιμωρείται, με τον ίδιο ακριβώς αποτρόπαιο τρόπο, ο κακοποιός του υποθετικού σεναρίου. Η δικαιοσύνη που απονέμεται στα παιδικά παιγνίδια (όπως και αυτή στην οθόνη) μπορεί να είναι βίαιη και άμεση, δεν έχει όμως πλήρως ξεκαθαριστεί κατά πόσο το «βίαιο παιγνίδι» είναι ολωσδιόλου αρνητικό.

Ένα πρόβλημα, φυσικά, είναι πού θα θέσεις τα όρια. Θα απαγορεύουμε τα επιθετικής-βίαιης σωματικής επαφής σπόρ, όπως το ράγκμπι, το χόκεϋ, το καράτε ή την πυγμαχία, κατά την παιδική ηλικία, γιατί πιθανό να καλλιεργήσουν επιθετικές τάσεις σε ορισμένα άτομα; Επίσης, τι θα γίνει με τον εξοντωτικό ανταγωνισμό στα σχολεία μεταξύ των μαθητών για την... «πρωτιά» στη βαθμολογία; Ο όρος «επιθετικότητα», όπως είδαμε και παραπάνω, μπορεί να καλύψει μια πολύ μεγάλη ποικιλία δράσεων και αντιδράσεων.

Υπάρχει μια άποψη, αρκετά διαδεδομένη και από πολλούς αποδεκτή (παρότι επιστημονικώς αναπόδεικτη) ότι τα παιδικά παιγνίδια με

βιαιότητες και σκοτωμούς, καθώς και η παρακολούθηση στην οθόνη προβαλλόμενης βίας, μπορεί να παραγάγουν κάποιο θετικό αποτέλεσμα μέσω της «κάθαρσης». Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, τα συναισθήματα «καθαίρονται», χάρη στη μείωση της έντασης που προκαλεί η ταύτιση με τα προβαλλόμενα πρότυπα που προβαίνουν σε βίαιες πράξεις. Η οργή ξεθυμαίνει, ας πούμε, με τη «βίωση» στη φαντασία ή με τη συμβολική «σύμπραξη» στις καταστάσεις αυτές.

Μερικοί γονείς υποστηρίζουν ότι είναι φυσιολογικό για το παιδί να εκδηλώνει επιθετικότητα εναντίον των γονέων, όταν το «εκνευρίζουν» με τις διάφορες παρεμποδίσεις τους και τις ματαιώσεις. Αυτή η διοχετευόμενη μέσα σε ελεγχόμενο κανάλι και η ευθεία έκφραση οργής θεωρείται ότι είναι «υγιέστερη» από την αναστολή της. Εδώ, δηλαδή, λειτουργεί στη σκέψη των γονέων το ερμηνευτικό πρότυπο της «ενστικτώδους επιθετικότητας», που μεταφορικώς την περιγράφουμε σαν τις εσωτερικές πιέσεις που δημιουργούνται μέσα σε μια μαγειρική χύτρα ταχύτητας. Ο Boyd McCandless προβάλλει τουλάχιστον δύο λόγους για να αντικρούσει τις αντιλήψεις που υποκρύπτονται σε τέτοιες απόψεις:

«Ο πρώτος λόγος είναι ότι δεν υπάρχουν μεγάλα περιθώρια στην εκπολιτισμένη και συνεργατική σύγχρονη κοινωνία για άμεση και πρωτόγονη έκφραση επιθετικότητας, όταν ως επιθετικότητα λογίζεται τόσο η σωματική όσο και η λεκτική βία. Ορισμένες μορφές συγκαλυμμένης λεκτικής επιθετικότητας, όπως είναι το κουτσομπολιό ή η δήθεν «ειλικρίνεια και ευθύτητα», συγχωρούνται ευκολότερα παρά η σωματική βία ή η άμεση λεκτική κακοποίηση. Όμως, ακόμη και αυτό, το λεγόμενο «κοινωνικό» κουτσομπολιό ή δήθεν η ειλικρίνεια και ευθύτητα, υποκρύπτουν εχθρότητα και είναι πιθανότερο να προκαλέσουν περιπλοκές στις σχέσεις, παρά να «λαδώσουν τα γρανάζια» της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι, κατά τη συμπεριφοριστική θεωρία, η εκδήλωση επιθετικότητας και η συνακόλουθη στιγμιαία μείωση της εσωτερικής έντασης αυξάνει περισσότερο παρά εξασθενίζει την τάση να συμπεριφέρεται κανείς επιθετικά. Υπάρχουν αποδείξεις που τεκμηριώνουν την άποψη αυτή. Αντίθετα, δεν έχουμε καμία απολύτως απόδειξη ότι, με το να συμπεριφέρεται κανείς επιθετικά, μειώνει την τάση του να είναι

επιθετικός. Αν έχει κάτι να μας πει σήμερα η επιστημονική έρευνα είναι ότι το ακριβώς αντίθετο ισχύει. Έχει διαπιστωθεί ότι παιδιά και ενήλικοι με βίαιες φαντασιώσεις επιθετικότητας είναι πιο έκδηλα επιθετικοί στη διαπροσωπική τους συμπεριφορά από ό,τι είναι εκείνοι που οι επιθετικές φαντασιώσεις τους έχουν καταπνιγεί ή εμπεριέχουν στοιχεία που δείχνουν ότι το άτομο ανησυχεί για τις επικίνδυνες συνέπειες της επιθετικότητας του στον ίδιο βαθμό που ανησυχεί και για την ίδια την επιθετικότητα του, αυτήν καθεαυτή. Με άλλα λόγια, οι επιθετικές φαντασιώσεις είναι πολύ πιθανότερο να διεγείρουν τις επιθετικές προθέσεις ή/και να παρακινούν το άτομο σε εκδηλώσεις επιθετικής συμπεριφοράς, παρά να «αποστραγγίζουν» το πολεμικό-επιθετικό του ένστικτο.»⁷⁹

Ο συνετός γονέας πρέπει να ζυγίσει όλες τις πλευρές και να συνεκτιμήσει όλες τις παραμέτρους, όπως γίνεται με τα «κέρδη» και τις «ζημιές» ενός ισολογισμού, προτού αποφασίσει αν θα απαγορεύσει ή όχι τα τηλεοπτικά γουέστερς και τα πολεμικά παιχνίδια. Άραγε, τα αμφίβολα κέρδη, που συνεπάγεται για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού μια ολοκληρωτική-καθολική απαγόρευση, θα υπερτερήσουν απέναντι στη σίγουρη πικρία, αμηχανία και απομόνωση που θα νιώσει το παιδί, όταν δεν θα μπορεί να συμμετάσχει, μαζί με τα άλλα παιδιά, σε κάποια από τα πιο δημοφιλή παιχνίδια και ψυχαγωγικές δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας; Γεγονός είναι πάντως ότι, όταν το παιδί νιώθει πραγματικά την ανάγκη να εκδηλώσει επιθετικότητα, τα τεχνητά, αν και αληθοφανή, όπλα σίγουρα του φαίνεται να μετρούν λιγότερο από ό,τι μετρούν τα φυσικά του όπλα, όπως είναι τα δόντια του και οι γροθιές του.

Αν ο γονέας προσπαθήσει να θυμηθεί τα δικά του παιδικά χρόνια και να «ξαναβιώσει» εκείνα τα παιδικά παιχνίδια της βίας, καθώς και τις πολεμοχαρείς ταινίες που είχε χαρεί, το πιθανότερο είναι ότι θα βρει τις επιδράσεις τους πρόσκαιρες και χωρίς μακροπρόθεσμες επιβλαβείς συνέπειες. Καμιά σοβαρή αρνητική επίδραση δεν φαίνεται να άφησαν στους τόσοσους φλήσυχους, ειρηνικούς και νομοταγείς πολίτες, οι οποίοι στην παιδική τους

⁷⁹ McCandless, B., *Children: Behaviour and Development* (Holt, Rinehart & Winston 1967)

ηλικία ένιωσαν το συναίσθημα της δύναμης και την παιδική «απόλαυση» να ταυτίζονται με έναν καουμπό ήρωα.

Τα πολεμικά παιχνίδια και τα βίαια ψυχαγωγικά παιδικά τηλεοπτικά προγράμματα ωχριούν συγκρινόμενα με τις επιδράσεις που έχει διαπιστωθεί ότι σίγουρα προδιαθέτουν ευνοϊκά τα παιδιά να εκδηλώσουν εχθρική συμπεριφορά, όπως είναι οι εχθρικοί, οι απορριπτικοί και οι τιμωρητικοί γονείς. Αυτό που επίσης λησμονούμε είναι ότι οι γονείς μπορούν να παρέμβουν στη χρήση της τηλεόρασης, κάνοντας τις επιλογές τους. Δεν είμαστε παθητικά θύματα της τηλεόρασης. Μπορούμε να κάνουμε διάκριση ανάμεσα στην τελετουργική βία των γουέστερν ή κινούμενων σχεδίων και στην παρατεταμένη και βάνουση βία ορισμένων σαδιστικών προγραμμάτων για ενήλικους. Τη μια μορφή βίας μπορούμε να την επιτρέψουμε, αν το παιδί επιθυμεί να δει το έργο, και την άλλη να μην την επιτρέψουμε. Δεν πρόκειται δηλαδή για ερώτημα του τύπου «Ναι» ή «Όχι», «Να βλέπουν» ή «Να μη βλέπουν», τα παιδιά τηλεόραση. Έχουμε το δικαίωμα επιλογής. Το ίδιο κουμπί της τηλεόρασης που πατάμε για να παίξει, αν το ξαναπατήσουμε την σβήνει. Ας μάθουμε να χρησιμοποιούμε το διακόπτη αυτόν όχι μόνο για να ανοίγουμε την τηλεόραση, αλλά και να την κλείνουμε. Επίσης, οι γονείς πρέπει να συζητούν με το παιδί και να του εξηγούν τα προγράμματα που του προκαλούν αγωνιώδη ερωτήματα και ανησυχητικούς προβληματισμούς. Δυστυχώς όμως, συχνά η τηλεόραση χρησιμοποιείται σαν ηλεκτρονική «νταντά» για να απασχολεί τα παιδιά, ενώ οι γονείς δεν έχουν την παραμικρή ιδέα για το τι βλέπουν τα παιδιά και, πάνω από όλα, για το τι σκέπτονται και για το πώς νιώθουν για αυτό που βλέπουν.

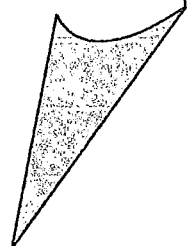
Είναι πολύ χαρακτηριστικό να θυμόμαστε ότι τα παιδιά που θεωρούνται από τους συμμαθητές τους ως τα πιο επιθετικά είναι εκείνα που παρακολουθούν, χωρίς καμιά επίβλεψη, τα πιο βίαια τηλεοπτικά προγράμματα. Επιπλέον, αξίζει να μη λησμονάμε ότι οι μεγάλοι πάντοτε χρησιμοποιούν, ως αποδιοπομπαίο τράγο, καθετί καινούριο που έρχεται στα μέσα μαζικής επικοινωνίας (τα φτηνά μυθιστορήματα, τα κόμικς, το ραδιόφωνο, τον κινηματογράφο και, τώρα, την τηλεόραση) για να του

φορτώσουν τη δική τους αποτυχία να παραγάγουν τους «τέλειους» νέους μιας Ουτοπίας, που μόνο στη φαντασία μας μπορεί να υπάρξει. Να μην ξεχνάμε αυτό που έδειξε και η έρευνα - το έχουμε ήδη τονίσει παραπάνω - ότι το τι παίρνουν τα παιδιά από την τηλεόραση και πόσο αυτή τα επηρεάζει καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από το πώς τα έχουν μάθει οι γονείς τους να χρησιμοποιούν την τηλεόραση.⁸⁰

⁸⁰ *Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998, σελ. 58-63*

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΒΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ

Ο προσδιορισμός της βίας στο σχολείο είναι αρκετά σύνθετος. Οι ερμηνείες που δίνονται έχουν σαφή ιδεολογική και κοσμοθεωρητική αναφορά. Και ακόμα, οι μαθητές μπορούν να νοηθούν ως μια ενιαία κοινότητα με κοινά κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Είναι γνωστό το φαινόμενο του βιολογικού ανταγωνισμού κοινωνικών γεγονότων. Σήμερα γίνεται μία παραπλανητική προσπάθεια να ερμηνευθούν η επιθετικότητα και τα ζητήματα βίας στις γενετικές μήτρες και στην αν ζήτηση «κακών γονιδίων» ή σε αδιερεύνητες περιοχές της ψυχής. Ένας θεσμός, που εξ ορισμού έχει αναλάβει με συστηματικό τρόπο την προαγωγή μιας εξευγενισμένης συμπεριφοράς του ανθρώπου, βρίσκεται πολύ εύκολα σε θέση ενοχοποίησης, για ένα θέμα που παρουσιάζει γενικευμένη και κυρίαρχη μορφή!

Σ' έναν κόσμο εκτεταμένης βίας, λοιπόν, η αναζήτηση αντικοινωνικής συμπεριφοράς στο νέο που αυτοανακαλύπτεται μέσα από το συγκεκριμένο πολιτισμικό περιβάλλον, μπορεί να χαρακτηριστεί και περίεργη. Το παιδί γνωρίζει και ενσωματώνει τη βία στη βιωματική φάση της κοινωνικής του εξέλιξης και την εγχαράσσει στο πεδίο της συνείδησής του, ως συστατικό στοιχείο της ζωής και του δημόσιου βίου. Η καθημερινή ζωή στην οικογένεια, στο δρόμο, στην εργασία, σχεδόν κάθε στοιχείο είδησης, η διεθνής διακρατική πρακτική, οι περισσότερες συνεννοήσεις των ανθρώπων εμπεριέχουν στον ένα

ή στον άλλο βαθμό στοιχεία βίας και αυταρχικής επιβολής. Ιδεολογίες, θρησκείες, κοσμοθεωρίες ακόμα και οι πιο «απελευθερωτικές» για τη συνείδηση του ανθρώπου παραπέμπουν σε μορφές βίας τουλάχιστον ως «μέσο» για το πέρασμα στον παράδεισο που ευαγγελίζονται.

Τα κοσμοειδωλα του βιομηχανικού πολιτισμού, ο ρόλος του σύγχρονου κράτους ως συστήματος εξουσίας, η ιδεολογία του φιλελευθερισμού και οι νόμοι της αγοράς και του ανταγωνισμού αλλά και η ίδια η ροπή της ιστορίας παραπέμπουν, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, σε θεωρήσεις βίας και καταναγκασμού.

Αν ο κόσμος μας, η σκέψη μας και η πράξη μας αναφέρονται σε μία σφαίρα γενικής βίας, μήπως η όλη προσπάθειά μας τείνει στο να υπερασπίσει κάποιες μορφές βίας και να απορρίψει κάποιες άλλες; Χαρακτηριστικό δείγμα: Ο Γκάντι έλεγε πως η πείνα είναι η χειρότερη μορφή βίας. Ο πολιτισμός της Δύσης, όμως εδώ έχει καταφέρει να πείσει την κοινότητά του ότι η φτώχεια των χωρών του Τρίτου Κόσμου είναι προϊόν δικής τους αδυναμίας. Παρακάμπτει, δηλαδή, το ιστορικό γεγονός ότι η ανάπτυξη του Βορρά προϋποθέτει την υποανάπτυξη και την εξαθλίωση του Νότου.

Τα στοιχεία της ελευθερίας και των επιλογών του πολίτη είναι ελάχιστα και συμπιεσμένα. Ακόμα και τα βιώματά του, που αποτελούν θεμελιώδη γνωρίσματα της ταυτότητάς του, είναι μαζικοποιημένα και οριοθετημένα. Πέτρινα πρόσωπα, βλοσυρές όψεις, σφιγμένα χείλη, απλανή βλέμματα, πρόχειρα χαμόγελα, αμήχανες συμπεριφορές συνθέτουν τις κινούμενες σε ρυθμό κατανάλωσης και υλικής ευμάρειας ανθρώπινες φιγούρες. Η γενική αλλοτρίωση αφήνει λίγα περιθώρια για την αντίληψη μιας αντίληψης ζωής που θα απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις του ανθρώπου σε μία κατεύθυνση προάσπισης των συμφερόντων του και ανάδειξης του κοινωνικού του ρόλου. Το ότι, δεν καλλιεργείται η κριτική σκέψη και ο στοχασμός δεν είναι «παράλειψη» του σχολείου, είναι επιλογή. Η αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και η «νομιμοποιημένη βία» του εκπαιδευτικού συστήματος, η απαξίωση της σχολικής ζωής, τα μετασχολικά αδιέξοδα του νέου, οι κοινωνικές ανισότητες, η αίσθηση που αποκομίζει ένα παιδί ότι δεν έχει αξία

μέσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς γιατί δεν ανταποκρίνεται στα κριτήρια που βάζει το σχολείο και η έλλειψη αντισταθμίσιματος μέσα στην ίδια την οικογένεια είναι το υπόστρωμα ανάπτυξης των φαινομένων βίας από τους μαθητές. Τα νευρωτικά παιδιά, οι μαθητές του άγχους, οι νέοι της βίας είναι οι «εκδηλώσεις» μιας κοινωνίας της οποίας το «όραμα» είναι μακράν της ανθρώπινης σφαίρας.

Σ' ένα τέτοιο ασφυκτικό πλαίσιο με εσωτερικές αντιφάσεις και συγκρούσεις, ο εκπαιδευτικός είναι μετέωρος ανάμεσα σε κοινωνικούς ρόλους, σε λειτουργίες καθημερινότητας, σε παιδαγωγικές στάσεις. Και όλα αυτά σ' ένα κλίμα όπου ο δάσκαλος χειραγωγείται και χειραγωγεί χωρίς να μπορεί να προσδιορίσει με ευκολία τη δική του γραμμή αντίστασης και πολύ περισσότερο το πεδίο χειραφέτησης του.

Ο μαθητής γνωρίζει ότι για να είναι αποδεκτός στο σχολικό περιβάλλον πρέπει να ανταποκριθεί σε συγκεκριμένα στερεότυπα. Αν δεν τα καταφέρει ή δε θελήσει να «ανταποκριθεί», τότε θα καταφύγει στη δημιουργία ενός άλλου μικρόκοσμου που θα έχει τους δικούς του κανόνες. Αν και είναι κάπως πρόχειρο, εν τούτοις πρέπει να δεχθούμε ότι πιο κοντά σε αυτή τη θέση είναι τα κοινωνικά αδικημένα άτομα. Το σχολείο, παλλόμενο από τα προστάγματα του ανταγωνισμού της αγοράς εργασίας, ερμηνεύει και καθοδηγεί το «αναφαίρετο» δικαίωμα του ανθρώπου του «διαφορετικού» από τον άλλο ως «ξεχωριστού» που πρέπει να διαπρέπει (φυσικά εις βάρος των άλλων). Η περιβόητη άμιλλα στους σχολικούς θεσμούς, θέση-κλειδί του συντηρητικού πολιτικού χώρου, δεν είναι καθόλου αθώα. Το σχολείο συμπυκνώνει τις κοινωνικές αντιφάσεις στον ψυχισμό και στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού με έντονο τρόπο. Στο πώς θα αντιδράσει ο μαθητής σ' ό,τι εν δυνάμει και προοπτικά δεν τον περιλαμβάνει είναι ένα αρκετά πολύπλοκο ζήτημα. Ωστόσο η καθημερινή λειτουργία των χώρων της οργανωμένης μάθησης παρακάμπτει το όλο θέμα ή το αντιμετωπίζει ως μη υπάρχον!

Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι ακόμα και ο τυποποιημένος κώδικας αμοιβής-τιμωρίας του σχολείου είναι συμβατός με ξεπερασμένα αρχέτυπα. Εκ παραλλήλου ο παιδαγωγικός διάλογος, κάτω από το βάρος της

μετωπικής διδασκαλίας και των συνθηκών της σχολικής ζωής, εξαντλείται σε μία τυπική διαδικασία και ενεργοποιείται μάλλον ως «έκτακτο γεγονός» σε ακραίες συμπεριφορές. Η αυταρχική δόμηση των θεσμών της μόρφωσης «συμπιέζει» την προσωπικότητα του παιδιού και δημιουργεί νευρώσεις και άγχη που ενσωματώνονται στην ψυχοσύνθεση του. Εκείνο το πλέγμα που βαρύνει και κλονίζει το σημερινό μαθητή είναι: α) αβεβαιότητα και ανασφάλεια στους δικούς του παρθένους σχεδιασμούς, β) αδιέξοδα της μετασχολικής του ζωής στο επαγγελματικό πεδίο, γ) αναντιστοιχία αξιών μεταξύ των χώρων της μόρφωσης και των αντίστοιχων της κοινωνίας της αγοράς, δ) σχολική αποτυχία (σε μεγάλο βαθμό είναι μετουσίωση των κοινωνικών ανισοτήτων) η οποία παρουσιάζεται από πολύ νωρίς (δημοτικό), δεν αντιμετωπίζεται πουθενά και «χρεώνει» τον μαθητή ως αποτυχημένο στη ζωή.

Μια εξουσιαστική σχέση του διδάσκοντος απέναντι στο διδασκόμενο είναι ό,τι χειρότερο για να τροφοδοτήσει την αντικοινωνική συμπεριφορά του νέου.

Οι οπαδοί του αυταρχισμού, μέσα από τον έντονο χρωματισμό της «σχολικής βίας» και τον ορισμό της ως ένα αυτοφυές εκπαιδευτικό πρόβλημα, επιζητούν τη νομιμοποίηση για την ανάδειξη ενός σχολείου πειθαναγκασμού. Παρακάμπτεται ακόμα και μια θεμελιακή αρχή ότι η «μεταβίβαση ψυχής» από το δάσκαλο δε μπορεί να γίνει με «έλλειμμα» δημοκρατίας και ελευθερίας.

Σ' ένα τέτοιο ασφυκτικό πολιτισμικό περιβάλλον (κοινωνικό και σχολικό) η αμφισβήτηση του νέου δε βρίσκει δημιουργική διέξοδο και «οδηγείται» σε αδυναμία συνύπαρξης, αντίστοιχα η μόρφωση καλείται να καταλαγιάσει τα πάθη σε μία ασταθή ισορροπία, αφού οι κοινωνικές ανισότητες δημιουργούν ισχυρές ιδεολογικές θεωρήσεις και στάσεις ζωής.

Άλλωστε η Παιδεία δε μπορεί παρά να καλλιεργεί τον ιστορικό και κοινωνικό ρόλο του νέου, να αναδεικνύει την ανθρώπινη κατάσταση, να διαπαιδαγωγεί τους μαθητές στην αμφισβήτηση, στην αυτενέργεια, στην αναζήτηση.

Ωστόσο πέραν της όποιας διαπιστωτικής εικόνας ή ανάλυσης βάθους, προκύπτει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο το ερώτημα: τι ζητάμε ως προς αυτό το θέμα από το σχολείο; Να αφαιρέσει κάποια κομμάτια από τη γενικευμένη πραγματικότητα της βίας; Να αμφισβητήσει σοβαρά το φαινόμενο αυτό καθ' αυτό της βίας; Να απορρίπτει μία κοινωνική ηθική που διαπνέεται από στοιχεία βαρβαρότητας; Να τραβήξει κάποιον μοναχικό δρόμο αυθεντικής ηθικής; Μήπως, τέλος, ζητάμε να βγάξει υποτακτικούς πολίτες με μεθόδους πειθαναγκασμού;

Αλλά πριν από όλα αυτά τα ερωτήματα η παιδαγωγική πρέπει να απαντήσει και σ' ένα άλλο στοιχείο; Μπορεί να απορρίψει την ηθική σ' εκείνες τις όψεις της βίας που αποβλέπουν στην προαγωγή της κοινωνικής δικαιοσύνης;

Παρά τις γκρίζες περιγραφές το σχολείο παραμένει ο κυριότερος θεσμός που αγωνίζεται για ένα δημοκρατικό σύστημα αξιών και που κάνει μια συντονισμένη προσπάθεια εξανθρωπισμού του ανθρώπου. Ο πλούσιος συναισθηματισμός του παιδιού, η μη οικονομική συγκρότηση της σχολικής κοινότητας, η συστηματική παρουσίαση της ανθρώπινης ιστορικής περιπέτειας, η πρωτογενής αναζήτηση του νοήματος της ζωής από το νέο διαμορφώνουν ένα παιδαγωγικό πλαίσιο συμπεριφοράς που μπορεί να καλλιεργήσει την αλληλεγγύη, την ανεκτικότητα, τον πλουραλισμό, την κατανόηση και τη συνεργασία.⁸¹

Η επιθετικότητα, θα λέγαμε, είναι μια διάθεση που ενεργοποιεί τον οργανισμό μέχρι να μειωθεί η αιτιολογική της βάση, χωρίς να μεταβάλλεται υποχρεωτικά σε επίθεση, να αποβλέπει δηλαδή στην καταστροφή.

Η επιθετικότητα συμβάλλει στη δόμηση της προσωπικότητας και στοχεύει στην αρμονική ένταξη του ανθρώπου στην κοινωνία των συνανθρώπων του. Θα μπορούσαμε μάλιστα, να πούμε ότι η επιθετικότητα είναι μία από τις μορφές «διαλόγου» ανάμεσα στις ενορμήσεις και το περιβάλλον. Ο

⁸¹ Τσούλιας Νίκος, εκπαιδευτικός και Ειδικός Γραμματέας της ΟΛΜΕ, εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Σ.Ε. (1,2,3-12-94), άρθρο περιοδ. «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τεύχος 84 Σεπτ-Οκτ. 1995: «Η βία στο σχολείο, απόπειρα θεωρητικής προσέγγισης», σελ. 93-95

κόσμος δεν γίνεται αντιληπτός «ως ουδέτερος» και η επιθετικότητα είναι ένας τρόπος να γνωρίσουμε αυτόν τον κόσμο.

Η είσοδος του νέου στο «χώρο του σχολείου» και ιδίως στην «κοινωνία του σχολείου» συμπίπτει με την περίοδο που αναζητεί ασφάλεια. Ο ζωτικός του χώρος —η περιοχή της ασφάλειας του— έχει ανάγκη από προστασία και η δοσολογία αγάπης/τιμωρίας είναι το κρίσιμο στοιχείο για να αξιολογήσουμε μία στάση ως θετική (από παιδευτική σκοπιά).

Το πρόβλημα μετατίθεται από την επιθετικότητα ως ιδιότητα του υποκειμένου στο αντικείμενο εναντίον του οποίου στρέφεται. Επίθεση εναντίον ποίου; Πώς; Και βέβαια: Γιατί;

Η λειτουργική επιθετικότητα (που διαλύει την ένταση ή την αποστέρηση) απομπλέκει τις αγχωτικές καταστάσεις χωρίς όμως να καταλήγει σε ευτυχία.

Η ένταση που «παράγεται» μέσα στα σχολεία εμπλέκει συνήθως πολλά υποκείμενα και ρόλους, παίρνει απρόσμενες μορφές, συντελείται σε διάφορους χώρους.

Οι διδάσκοντες-καθηγητές διαπληκτίζονται μεταξύ τους για τα πολιτικά, τα συνδικαλιστικά, τα συντεχνιακά, τα φορολογικά, τα συνταξιοδοτικά και ενίοτε για τα εκπαιδευτικά θέματα.

Οι καθηγητές έρχονται σε ρήξη με τους μαθητές είτε διότι απροσημάτιστα επιχειρούν να επιβάλλουν αναχρονιστικές μεθόδους πειθαρχοποίησης (ακόμα και στρατιωτικοποίησης) είτε διότι έχουν ταυτίσει το σχήμα «εξουσία-υποταγή» με το σχήμα «πομπός-δέκτης παιδείας».

Οι μαθητές επιτίθενται, αντεπιτίθενται ή (ισχυρίζονται ότι) αντισηκώνονται στον αυταρχισμό, τον καθωσπρεπισμό, την υποκριτική ηθική, την απόστεωμένη γνώση. Αρνούνται τους ρόλους και καταστρέφοντας τα εργαλεία μάθησης στην πραγματικότητα απορρίπτουν πρόσωπα κι αντιλήψεις.

Οι καθηγητές, οι γονείς και οι μαθητές σχηματίζουν ένα ασταθές τρίγωνο στις κάτω γωνίες του οποίου φωλιάζουν οι υπαιτιγμοί για χρηματισμό και η δομή της γονεϊκής εξουσίας, ενώ στην πάνω γωνία κοκορεύεται μια αλαζονίζουσα κοινωνική ανωτερότητα του «κατέχοντος» (ιδίως στα

ιδιωτικά σχολεία) που δεν μπορεί όμως να κρύψει το μέγα συναισθηματικό στέρεμα (γνωστό και ως «χάσμα γενεών»).

Τέλος ο «πόλεμος» ανάμεσα στους μαθητές άλλοτε εμφανίζεται ως ένας σύγχρονος «διάυλος επικοινωνίας» κι άλλοτε συμβολίζει έναν έμμεσο τρόπο αυτο-επιβεβαίωσης (και τελικά ενηλικίωσης). Με λέξεις (βρισιές, υπονοούμενα), με κινήσεις (χειρονομίες, απειλητικά νεύματα) και με πράξεις (χειροδικίες, συμπλοκές) οι νέοι - προκαλώντας και προκαλούμενοι - «γνωρίζονται» με τον Άλλον, ψηλαφίζουν τα όρια του εαυτού τους, διαμορφώνουν την εικόνα τους (προς τα έξω και προς τα μέσα), δοκιμάζουν την αντοχή τους στις πιέσεις της εξουσίας.

Στην τάξη, στην αυλή, στην εκδρομή πλάθονται κοινωνικές πρακτικές που κατά περίπτωση συνθέτουν ή οξύνουν τις αντιθέσεις που φέρουν μαζί τους όλοι οι εμπλεκόμενοι στο σχολείο (είτε εισέρχονται στην αίθουσα διδασκαλίας, είτε περιμένουν στο γραφείο καθηγητών, είτε απλώς τηλεφωνούν - συνήθως άνωθεν).

Αν όμως η «σχολική συνείδηση» γαλβανίζεται σε κοινό πλαίσιο δεν πρέπει να υποτιμάμε την άλλη συνείδηση που έχει διαμορφώσει ήδη ο καθένας. Αυτή η «άλλη συνείδηση» από τη μια συνδέεται με την αξιολόγηση της βίας ως τρόπου άσκησης της εξουσίας (και τελικά επιτυχίας) (από την εξουσία του δρόμου με τις σουζες ή το έγκλημα ως την εξουσία δια του νόμου με τα παραθυράκια ή την εξουσία επί των ανθρώπων με τις μίζες ή τις γνωριμίες) κι από την άλλη συναρτάται με την κοινωνική προέλευση του καθενός και τη θέση/ρόλο του στον καταμερισμό της παραγωγής και της εργασίας. Ψευδείς ή αυθεντικές αυτές οι (συχνά αντιφατικές) συνειδήσεις, όπως προείπαμε, επηρεάζουν το σχολείο το οποίο μη δυνάμενο να εξισώσει τις ανισότητες και να υπερβεί τις εξουσιαστικές δομές χειροτερεύει την ιδεολογική σύγχυση. Ο γονιός υποτιμά το δασκαλάκο (αφού αισθάνεται ότι ο ίδιος είναι πιο πετυχημένος, πιο πλούσιος, ότι έχει τα «μέσα» να τον πιέσει) χωρίς όμως να κατανοεί το παιδί του (αφού ποτέ δεν κάθισε να του μιλήσει ειλικρινά, καθώς ο χρόνος δεν του φτάνει για τέτοιες πολυτέλειες). Ο δάσκαλος βιώνει τις κοινωνικές αδικίες και την κρατική αδιαφορία χωρίς όμως να μπορεί να

«βγάλει αγάπη» για το λιγότερο ένοχο μέρος αυτής της συνωμοσίας δηλ. το μαθητή του. Ο ένας κρύβεται πίσω από τον άλλο και όλοι πίσω από το κοινωνικό σύνολο και μέσα στην ανομία με αποτέλεσμα η επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία να αναιρεί στην πράξη την ανάγκη για παιδεία αλλά και την ίδια την ουσία της γνώσης. Σχολείο και μη σχολείο ταυτόχρονα.

Λιμουζίνες και μισθοί πείνας, γόννοι γνωστών οικογενειών και υψηλά ιστάμενα πρόσωπα, συγκρούσεις κοινωνικών ομάδων και εκπαιδευτικών αντιλήψεων, ανταγωνισμοί και εμπορευματοποιήσεις μοναξιά και περιθωριοποίηση, το δικαίωμα στη διαφορά και τα γνωστά 3Κ (Καριέρα-Κέρδος-Κατανάλωση) όλα αυτά γεννούν, ανατρέφουν, τροφοδοτούν (υπογείως και υπεργείως) την ένταση και την κρίση στο σχολείο. Τα κέντρα ως παράκεντρα αισθητικής, ηθικής, κατάρτισης, κοσμοθεώρησης, κοινωνικής πρακτικής, «πολιτισμού» από τη μια λειτουργούν σαν πλοκάμια χταποδιού που έχουν θανάσιμα σφιχταγκαλιάσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κι από την άλλη προβάλλουν θολή εικόνα που δεν σου επιτρέπει να διακρίνεις τον πραγματικό ένοχο (αν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι υπάρχει ένας και μόνο).

Βέβαια το μίγμα αυτό δεν έχει γίνει ακόμα εκρηκτικό. Κι αυτό είναι το μόνο παρήγορο σημείο. Ενώ σε άλλες χώρες (Σουηδία, Η.Π.Α.) οι διδάσκοντες φοβούνται να μπουν στις αίθουσες και σε άλλες (Γαλλία) οι μαθητές αρνούνται να παρακολουθήσουν μαθήματα, στην Ελλάδα τα πράγματα είναι διαφορετικά. Κανείς δεν φοβάται κανένα στο σχολείο (ίσως διότι και κανείς δεν ενδιαφέρεται για κανένα).

Ο μαθητής δεν οπλοφορεί, ο καθηγητής δεν παθιάζεται, το «σύστημα» προτιμά την αδράνεια και την απάθεια («12 χρόνια είναι θα περάσουν») και εκτονώνουν (ή εξιδανικεύουν) τη βία στην τηλεόραση ή στους ενδοοικογενειακούς καβγάδες. Δεν υπάρχει ούτε αναπτύσσεται «κουλτούρα βίας» στο σχολείο, βέβαια, ως τέτοια δεν εννοώ τους «βανδαλισμούς» ή τα συνθήματα στους τοίχους. Το ελληνικό σχολείο δεν είναι καν «στόχος». Και οι διδάσκοντες γίνονται «στόχοι» μόνο για λόγους βαθμολογικούς ή ακραίας

αυταρχικότητας (κούρεμα, σκουλαρίκι κτλ.). Η (όποια) βία σχετίζεται με την ανία και όχι με άλλα γεγονότα.

Σε περίοδο κοινωνικών αποκλεισμών, ρατσισμού και μη ανοχής, τρέμοντας την ευρωπαϊκή και πολυπολιτισμική πρόκληση, το ελληνικό σχολείο δεν μπορεί να δημιουργήσει «ατμόσφαιρα», να εμπνεύσει αλληλεγγύη κι αγάπη, να μεταδώσει γνώση, να διδάξει ήθος κι αυτά γιατί δεν έχει πρόσωπο. Δυστυχώς στερείται ταυτότητας.

Όλα τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια να γινόμαστε μάρτυρες μιας τυφλής βίας, η οποία στην ουσία είναι μια μορφή εκτόνωσης, μια απόδειξη αποστέρησης, μια κραυγή αδιεξόδου. Κανείς δεν είναι ευτυχισμένος μέσα στο ελληνικό σχολείο (ούτε στο πανεπιστήμιο άλλωστε). Η επιθετικότητα δεν εξιδανικεύεται και η φαντασία δεν ενθαρρύνεται.

Ούτε οι «ενδυματολογικοί κώδικες», η προσευχή, το ποινολόγιο, όπως ισχυρίζονται ορισμένοι, είναι αυτά που θ' αλλάξουν το κλίμα. Δεν είναι οι σχολικοί ψυχολόγοι, οι σύλλογοι γονέων και οι πάσης φύσεως σύμβουλοι που θα συνεγείρουν τη νεολαία. Δεν είναι η αξιολόγηση και η επετηρίδα που θα μπολιάσουν με ζήλο τον διδάσκοντα. Δεν είναι οι βιντεοσκοπούμενες επισκέψεις των Υπουργών Παιδείας που θ' αποτρέψουν τον έμπορο των ναρκωτικών να τη στήνει στη γωνιά περιμένοντας τα θύματα του.

Αν υπάρχει κάποιο μονοπάτι προς τη λύση το πρώτο βήμα πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί: να βγουν από τα ταπεινά ή πολυτελή γραφεία τους και να ξανακαθίσουν στα θρανία. Ίσως τότε μόνο, με τον τρόπο αυτό, μάθουν να χειρίζονται υποθέσεις ανθρώπων χωρίς να ηθικολογούν ή να τραυματίζουν, να χειρίζονται ε τη γνώση χωρίς να κερδοσκοπούν, να χειρίζονται το λόγο χωρίς να εμπαίζουν ή να ευτελίζουν. Οφείλουν να κάνουν αυτοκριτική και -γιατί όχι;- να ζητήσουν συγγνώμη. Ο κύκλος της (όποιας) βίας έχει στο κέντρο ένα ΚΕΝΟ. Τη βία στο σχολείο ένα μπορεί να τη σταματήσει κλείνοντας ταυτόχρονα το μέγα κενό της ελληνικής εκπαίδευσης: ο όρθιος, χαμογελαστός, συνεπής, ήπιος πάντα νέος σε ιδέες και πάντα

ανοικτός στο διάλογο, στην επικοινωνία και στις προκλήσεις των καιρών,
έλληνας εκπαιδευτικός.⁸²

⁸² Πανούσης Γιάννης, Πρόεδρος του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Σ.Ε. (1,2,3-12-94), άρθρο περιοδ. «Σύγχρονη Εκπαίδευση», τεύχος 84 Σεπτ-Οκτ. 1995: «Η βία στο σχολείο»,σελ. 79-81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^ο

ΘΕΣΜΙΚΗ ΒΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. Εισαγωγικά στοιχεία

Τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας, η βία στο σχολικό χώρο αυξήθηκε. Πρόκειται, κυρίως, για μια γενίκευση της κοινωνικής βίας στο σχολείο. Συναντούμε, σε πολύ μικρή κλίμακα, το συνηθισμένο φάσμα βίας κατά των προσώπων, κατά των αγαθών, κατά των θεσμών. Εντούτοις, το σχολείο έχει μια ιδιαίζουσα, πολύ συγκεκριμένη, ευαισθησία στη βία και μπορούμε να ισχυριστούμε ότι ένα μέρος της βίας που εκδηλώνεται στο σχολικό χώρο σχετίζεται άμεσα με τη βία του ιδρύματος, με το προφίλ βίας (βιαιότητων) του. Μπορούμε έτσι ίσως να κάνουμε λόγο, για «υπέρμετρα ιδιαίζουσα» περίπτωση.

Ένα «υπέρμετρα ιδιαίζον» σχολείο είναι το σχολείο εκείνο που συσσωρεύει κοινωνικά προβλήματα. Εγγράφεται και ανευρίσκει τους μαθητές του σε ένα περιβάλλον αποδιοργανωμένο από την ανεργία, την αποτυχία, τον στιγματισμό. Ένα τέτοιο σχολείο μπορεί να θεωρηθεί εγκληματικό ή βίαιο από τη στιγμή που δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα ή

ακόμη χειρότερα, όταν τα παραγνωρίζει, τόσο σε επίπεδο κοινωνικών εταίρων και πολιτείας, όσο και σε επίπεδο σχολικής ζωής και παιδαγωγικής.

Μπορούμε βεβαίως να πούμε ότι το ίδιο ισχύει και για τα κοινά σχολεία, με την έννοια ότι και αυτά τα σχολεία αγνοούν εξίσου τους κοινωνικούς εταίρους και κυρίως τους γονείς. Αγνοούν ακόμη τη σχολική ζωή, τον λόγο των μαθητών, την παιδαγωγική και την προσωπική στράτευση των εκπαιδευτικών.

Θα μπορούσαμε, λοιπόν, να τα θεωρήσουμε ανεπαρκή ως προς τις ανθρώπινες σχέσεις, την ανθρωπιά. Και θα μπορούσαμε, επίσης, να τοποθετήσουμε την έννοια της «σχολικής κακομεταχείρισης» ανάμεσα στον ομολογημένο βαθμό ανεπάρκειας και στον ανεκτό βαθμό της «υπέρμετρα ιδιάζουσας» περίπτωσης που σχεδόν έχει προκληθεί. Ως σχολικές κακομεταχειρίσεις θα μπορούσαν να θεωρηθούν οι πράξεις, οι δράσεις ή οι αρνήσεις για δράση, που οφείλονται και σε παραγκώνιση της θεσμικής βίας στον σχολικό χώρο. Θεωρητικά, είναι εύκολο να τις εντοπίσουμε και να τις διορθώσουμε.

Όπως ακριβώς το παιδί, έτσι και ο έφηβος φαίνεται ότι είναι ευαίσθητος σε αυτού του είδους τις σχολικές κακομεταχειρίσεις, στο βαθμό που αυτές πλήττουν μια προσωπικότητα σε μεταβατική φάση, με πολλαπλές αντιδράσεις που καλύπτουν κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής. Η εφηβεία κάνει πράξη τη βία της, και σύμφωνα με αυτή τη λογική, κάνει πράξη εν μέρει αυτά που υφίσταται, αντιδρά εν μέρει σε μια κακομεταχείριση που χρησιμοποιεί «ως πρόσχημα» τη συμβολική φύση του σχολικού θεσμού. Ακριβώς σε αυτή την κρυμμένη, καλυμμένη ή παραγνωρισμένη συμβολική διάσταση της κακομεταχείρισης θα επικεντρώσουμε την ανάλυση μας. Εξάλλου, το γενικότερο πρόβλημα της σχολικής βίας το έχουμε θίξει αρκετές φορές στο παρελθόν.

Ο χαρακτηρισμός «σχολική κακομεταχείριση» θα μπορούσε να τεκμηριωθεί σε σχέση με πέντε διαστάσεις, που έχουν συμβολικές επιπτώσεις και είναι διαρθρωτικές του σημερινού σχολείου. Ενός σχολείου που θα το απασχολούσε το να σέβεται τα άτομα: την κατάσταση των χώρων (φυσική),

τη διοίκηση (τη διαχείριση και την υποδοχή), την κοινωνικότητα (τη σχολική ζωή), την παιδαγωγική (τις σχέσεις, την επικοινωνία, τις παιδαγωγικές μεθόδους), την ηθική (το πνεύμα των νόμων, το κύρος του λόγου), θα μπορούσαμε να τοποθετήσουμε τη σχολική κακομεταχείριση στην κατηγορία της «συμβολικής κατάχρησης», που θα σήμαινε κάθε πράξη κατάχρησης της εξουσίας, της αυθεντίας, της θέσης, της δομής, μέσα σε ένα εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Δεν έχουμε καμία πρόθεση να επιβαρύνουμε το σχολείο, το οποίο έχει ήδη επωμιστεί ένα βαρύ έργο και καλείται να προσφέρει πολλά. Υπάρχει ένα είδος συμβολικής νόμιμης βίας του σχολείου, που ενέχεται στην κανονιστική δέσμευση, στο κοινωνικό, συνταγματικό συμβόλαιο. Διαπιστώνουμε εδώ αυτό που ο S. Tomkiewicz χαρακτήρισε ως «υπερ-βία» και επιχειρούμε να δείξουμε ότι, οι σχολικές, θεσμική κακομεταχείριση και συμβολική κατάχρηση είναι πράγματι ιδιάζουσες περιπτώσεις βίας.⁸³

2. Η κατάσταση των χώρων

Το σχολείο πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση του 21ου αιώνα. Σήμερα στην Ελλάδα, κατά κύριο λόγο στα δημόσια σχολεία, παρατηρούμε κτίρια παλιά, φθαρμένα, με τοιμεντένιες και ασφαλτοστρωμένες αυλές, χωρίς ένα δέντρο, αίθουσες ανήλιαγες, μικρές και στενάχωρες, όπου, έτσι και καθίσουν τριάντα άτομα, δεν μπορεί κανείς να κινηθεί, χωρίς όργανα διδασκαλίας και σύγχρονα μέσα εκμάθησης.

Το σχολείο έχει μια λειτουργία φιλοξενίας, μια φυσική διάσταση υποδοχής, η οποία προδιαθέτει για δουλειά, προκαθορίζει την ατμόσφαιρα. Εύκολα διαπιστώνουμε πόσο υπερέχουν τα σύγχρονα ιδιωτικά σχολεία, με τα πλακόστρωτα, τα μάρμαρα, τους μεγάλους υαλόφρακτους χώρους, τις εσωτερικές αυλές, τους χάρτες στην είσοδο, τις βιντεοθόνες, τις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων, τους χώρους περισυλλογής, τα όργανα ψυχαγωγίας, όπου οι

⁸³ Λουκία Μπετζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 49-51

αυλές είναι ανθισμένοι χώροι ανάπαυσης, κάποιες φορές πολύ μεγάλοι σε έκταση, από τα δημόσια που λειτουργούν ως ιστορικά προπολεμικά απόμεινάρια, όπου ακόμη δεν υπάρχει κανένας χώρος για ξεκούραση ή για κάποια απασχόληση, αλλά διάδρομοι πλοίων, παράθυρα τοποθετημένα πολύ ψηλά, ακατονόμαστες τουαλέτες, όπου τα κορίτσια πηγαίνουν κατά ομάδες, και αυλές όπου θα σιχαινόμασταν να αναπνεύσουμε.

Μερικά σχολικά κτίρια δεν είναι παρά εμπόδια στην εφαρμογή ενεργητικών μεθόδων διδασκαλίας, θα έπρεπε να σχεδιάζουμε, με γνώμονα τις ευκολίες, ημι-ιδιωτικούς χώρους, εστίες που να επιτρέπουν τη συγκέντρωση μικρού αριθμού μαθητών, βιβλιοθήκες ενσωματωμένες στις αίθουσες και διάσπαρτες μονάδες τεκμηρίωσης, χώρους μελέτης και χώρους για αθλητικές δραστηριότητες, θα έπρεπε να θέσουμε την αρχιτεκτονική στην υπηρεσία της σπουδής κι όχι να τη χρησιμοποιούμε για να αναγείρουμε αεροπλάνα από τσιμέντο.⁸⁴

3. Η διαχείριση

Όλοι γνωρίζουμε ότι ο διευθυντής είχε έναν κεντρικό ρόλο στην αντιμετώπιση των προβλημάτων του σχολείου, ότι η σχολική ιδεολογία του μπορούσε ακόμη και να επιδεινώσει τα προβλήματα ή, αντίθετα, να αξιοποιήσει τις προβληματικές καταστάσεις. Γνωρίζουμε πλέον ότι ο διευθυντής είναι υπεύθυνος, κατά το ένα τρίτο ή το ήμισυ, για το συλλογικό κλίμα, την ποιότητα των σχέσεων, την ατμόσφαιρα του σχολείου. Η διεύθυνση ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος είναι το επάγγελμα - η άσκηση της διαχείρισης (των ομάδων και των προβλημάτων), της υποδοχής των μαθητών, των διδασκόντων, των γονιών, δηλαδή της πλαισίωσης και του ελέγχου, του σημείου αναφοράς, των ανθρωπίνων σχέσεων και επαφής. Με αυτό τον τρόπο συνάπτεται μια ηθική της σχολικής ζωής, δημιουργούνται και επαναπροσδιορίζονται τα εσωτερικά και εξωτερικά δίκτυα του ιδρύματος που θα

⁸⁴ Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 51-52

μπορούν να παρακολουθήσουν τα προβλήματα, να τα επωμιστούν, να μιλήσουν για τις πιο δύσκολες περιπτώσεις μαθητών. Έτσι, συμβαίνει οι περιπτώσεις αυτές, με εξαίρεση τους νέους που έχουν ολοκληρωτικά εμπλακεί στην παραβατικότητα, να μεταπηδούν σε μια ελπιδοφόρα συμπεριφορά, ακόμη και συνεργατική συμπεριφορά, αρκεί να απευθυνθεί ο κάθε εκπαιδευτικός σε αυτούς τους νέους σύμφωνα με τους κανόνες και τους τύπους.

Το ίδιο ισχύει και για τους υπερβολικά αντιδραστικούς διδάσκοντες που η συμπεριφορά και η ομιλία τους βρίσκονται μόλις εντός των δεοντολογικών ορίων.

Έρευνες έχουν δείξει ότι σε ένα σχολικό χώρο υπάρχουν πολλές πειθαρχικές αντιπαραθέσεις, ομάδες επίλυσης προβλημάτων, υποστηρίξεις διδασκόντων, δύσκολες τάξεις. Και πάντα υπάρχει η διαφορετική στάση, αυτή η αυθεντική, κριτική ακρόαση, που σέβεται τον υπεύθυνο ή τον βοηθό του, ακόμη και σε καταστάσεις βίας και αυτό ακριβώς το στοιχείο συνιστά τον σχολικό θεσμό.

Φυσικά, πρέπει να ξέρουν όλοι οι εκπαιδευτικοί να συνδιαλέγονται με μια τάξη, μια ομάδα καθηγητών, έναν μαθητή που αντιμετωπίζει δυσκολίες, έναν διδάσκοντα που χάνει την επαφή.

Σε αυτό το θεσμικό σημείο θεμελιώνεται η κακομεταχείριση και η συμβολική κατάχρηση: οι μαθητές που αποβάλλονται χωρίς να κριθούν ή χωρίς διαδικασίες, και χωρίς να επανεντάσσονται, οι μαθητές που γίνονται θύματα μιας σιωπηρής συμφωνίας, η βία ορισμένων ελέγχων βαθμολογίας, η περιφρόνηση προς τους γονείς, οι φήμες, τα κουτσομπολιά που μεταφέρονται από στόμα σε στόμα και οδηγούν σε διακρίσεις, η προσβολή μέσω της άρνησης κάθε ενεργού σχέσης και κατά κάποιον τρόπο λόγω αδυναμίας, η παρενόχληση και του καλού και του κακού μαθητή. Εντοπίζουμε εδώ μια συναισθηματική εξίσωση, πράγματι εύθραυστη, που συνδέει την κατάσταση των χώρων, τη διαχείριση, τη σχολική ζωή, την πόλη. Η σχολική φοίτηση είναι μια «κοινωνική συνολική κατάσταση».⁸⁵

⁸⁵ Λοοκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 53-54

4. Η κοινωνικότητα

Οι ομιλίες γύρω από τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη προσπαθούν μάταια να καλύψουν τις κοινωνικές ελλείψεις στον συγκεκριμένο τομέα, καθώς επίσης και τις σχολικές ελλείψεις. Πόσα σχολεία αντιμετωπίζουν με σοβαρότητα την πολιτική αγωγή, επωφελοόμενα των περιστάσεων, όταν διεξάγονται εκλογές, όταν πραγματοποιούνται οι συγκεντρώσεις των αντιπροσώπων, όταν γίνεται η εκλογή των αντιπροσώπων;

Πόσα σχολεία οργανώνουν «ώρες αφιερωμένες στη ζωή» (μέσα στο κανονικό πρόγραμμα), ώρες για την ομάδα, ώρες λόγου; Πόσα σχολεία καταρτίζουν τους βασικούς καθηγητές γύρω από τα θέματα των σχέσεων και της επικοινωνίας; Πόσα σχολεία αξιοποιούν πραγματικά τις κοινωνικο-εκπαιδευτικές εστίες, τις λέσχες, τις εξόδους-επισκέψεις, τις δραστηριότητες της πόλης;

Ο F. Breađin ύστερα από έρευνα που διεξήγαγε γύρω από τη σύγχρονη νεολαία, πρότεινε να αποκτάται το δικαίωμα του συνεταιρίζεσθαι από τα 13 χρόνια και να δημιουργηθεί ένα καθεστώς «προενηλικίωσης». Επειδή η εφηβεία είναι η «κοινωνία των νέων» και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χώροι ζωής, η εκλεπτυσμένη θεσμοθέτηση δένει-υφάινει, με μικρή ή μεγάλη επιτυχία, τη σχολική ζωή.

Όλοι αναγνωρίζουμε τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών συμβούλων, αληθινών σχολικών εκπαιδευτών που μοιράζονται μέρος της εκπαιδευτικής ευθύνης με τον διευθυντή. Όλοι γνωρίζουμε ότι στις συνελεύσεις των εκπροσώπων, των καθηγητών, οι οποίες πρέπει να γίνονται συχνότατα, είναι που θα πρέπει να διακυβεύεται είναι η κοινωνική υπόσταση του παιδιού, του εφήβου, σε κάθε ηλικία, με την προϋπόθεση πάντα ότι ο ενήλικος παραμένει στη θέση του, στη θέση που του ανήκει και μόνο σε αυτήν.

Δεν είναι πλέον δυνατόν να παίζουμε με τη σχολική ζωή, με τα πολιτικά δικαιώματα, με το καθεστώς «προενηλικίωσης» στο σχολείο, εν ολίγοις να παίζουμε με τη δημοκρατία. Η δημοκρατία, ακριβώς μια ιδέα που αντλεί την ισχύ της από την καθημερινή πρακτική. Ο καθένας γνωρίζει τι τον

περιμένει. Η εμπιστοσύνη ή η δυσπιστία θα αποτελέσουν την απόδειξη.⁸⁶

5. Η παιδαγωγική

Η παιδαγωγική σχέση θα μπορούσε να είναι αμετάβλητη; Τον περισσότερο καιρό παραμένει αναλλοίωτη, μετωπική θα λέγαμε, διπολική, πέρα από τις ιστορικές θεμελιώσεις της. Το σχολείο μπορεί να ενοήσει μια παιδαγωγική σχέση και μεθόδους οι οποίες, αφού έδωσαν κάποια στοιχειώδη δείγματα την εποχή της Εθνικής Εκπαίδευσης και του αλφαριθμητισμού, καταρρίπτονται μία προς μία, στο παρόν, όταν εφαρμόζονται στην εκπαίδευση μαθητών με δυσκολίες; Διότι όσο μεγαλύτερες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι μαθητές, τόσο αυτές διαιώνίζονται! Εκτός κι αν συμβεί κάποιο θαύμα, στην πραγματικότητα οι «κακοί» μαθητές δεν προοδεύουν. Το σχολείο ξέρει, ακόμη, να διδάσκει τους καλύτερους μαθητές, και ξέρει περίπου να διδάσκει τους μέτριους μαθητές. Έχει σε μεγάλο βαθμό χάσει την επαφή του με τα πραγματικά σχολικά προβλήματα και με τη δυσκολία που αιφνίδια επανήλθε. Έτσι, με τρόπο υποκριτικό, συγχέει μεταξύ τους την απόδοση, τη σχολική φοίτηση, ακόμη και το ίδιο το πρόσωπο του μαθητή.

Αυτό που θεμελιώνει καθοριστικά τη δυνατότητα μάθησης και, κατά συνέπεια, τις καλύτερες διδακτικές μεθόδους είναι η «εκπαιδευτική» σχέση. Όμως η παιδαγωγική σχέση είναι σκοτεινή. Βασίζεται ολοκληρωτικά και μόνον στην προσωπικότητα του διδάσκοντα, του δασκάλου, στην περιχάρωση της τάξης, στην απώλεια της ταυτότητας των μαθητών με δυσκολίες, στην προσωποποιημένη προσέλκυση ή απώθηση. Ακόμη και σε ένα παραδοσιακό μάθημα, σε ένα παραδοσιακό σχολείο, και οι ίδιοι οι διδάσκοντες δεν αντέχουν, δεν ξέρουν όμως πώς αλλιώς να συμπεριφερθούν και το παραδέχονται. Οι πιο πεισματάρηδες διδάσκοντες, και δικαιολογημένα νευρωτικοί εξαιτίας των καθημερινών βιαιοπραγιών στο σχολείο οι οποίες έχουν και τους ίδιους ως στόχο, σκληραίνουν και γίνονται δύστροποι και απορρηπτικοί.

⁸⁶ Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 54-55

Πολλοί ερευνητές στα συγγράμματά τους, αναφέρονται στην κατάσταση αυτή την οποία ένιωσαν παρακολουθώντας πειραματικά κάποια σχολεία. Ένωσαν, όπως λένε, την εκρηκτική ένταση αυτής της σχέσης, όπου ο αυθεντικός λόγος δεν έχει θέση, όπου η καθημερινότητα έχει μολυνθεί από το άγχος της αποτυχίας και όπου διδάσκοντες και μαθητές βυθίζονται από κοινού σε μια κακοήθη κατάθλιψη. Έτσι έκφρασαν την άποψη ότι η βία που ασκείται στο σχολείο από τους μαθητές, κυρίως κατά των διδασκόντων, των υπευθύνων, κατά του θεσμού, έχει πάντα μια δικαιολογία, αν όχι πραγματική, τουλάχιστον προβολική, η οποία ριζώνει σε ένα πλήγμα του ναρκισσισμού. Κατά τη διάρκεια ορισμένων από τις μελέτες πεδίου που έκαναν οι διάφοροι ερευνητές, κάποιες φορές σε μεγάλες ομάδες μαθητών ξαφνιάστηκαν, όπως λένε, από τη δυσκολία αυτής της σχέσης με τον ενήλικους.

Τους ξάφνιασαν, επίσης, οι παρατηρήσεις ορισμένων από αυτούς τους ενήλικες, οι καταδίκες ή η θυματοποίηση των διδασκόντων, οι εγκληματικές αξιολογήσεις, οι αξιολογήσεις που γράφονται σε ορισμένους ελέγχους (που θα μπορούσαν να επιφέρουν μέχρι και μήνυση!). Μέχρι τη χειρότερη μορφή αδιαφορίας: *«Μερικοί καθηγητές προσπαθούν να με παροτρύνουν να δουλέψω, ενώ άλλοι με αφήνουν αβοήθητο στο βάθος της αίθουσας» (1994). Μέχρι την πρόκληση μίσους: «Μας μίλησαν για το μάθημα των μαθηματικών με μίσος, είπαν πως δεν καταλαβαίνουν τίποτε στο μάθημα, πως νιώθουν τρόμο στη ιδέα ότι πρέπει να πάνε στο μάθημα, πως έχουν εφιάλτες, πως έχουν την εντύπωση ότι είναι "κουτορνίθια", πως είναι αηδιασμένοι από τον τρόπο που τους φέρονται οι καθηγητές. "Για αυτούς είμαστε μηδενικά, βλάκες"... μας είπαν. Μισούν τους καθηγητές τους και μερικοί θα είχαν ακόμη και να πεθάνουν».*

Το σχολείο, πράγματι, τοποποιεί τις σχέσεις και την κοινωνική θέση. Η παιδαγωγική σχέση και η παιδαγωγική αποτελούν πλέον κοινωνικά τεστ.

Και συχνά η βία είναι αυτή που υποχρεώνει να ακολουθηθούν παιδαγωγικές μέθοδοι διαφορετικές, ενεργητικές, θεσμοποιημένες, να ακολουθείται η διαφοροποίηση και ο σεβασμός: να αλλάξουν το επάγγελμα ή να

αλλάζουν επάγγελμα; Η εκπαίδευση δεν είναι σε καμία περίπτωση κάποια ασήμαντη δουλειά.⁸⁷

6. Η ηθική

Στα σχολεία ανέκαθεν παρατηρούμε ότι ακολουθούνταν και ακολουθείτε μια τακτική ηθικής, αν μπορούσαμε να εκφραστούμε κατ' αυτό τον τρόπο, η οποία παίρνει τη μορφή ενός «καταστατικού», ενός «συμβολαίου της σχολικής ζωής».

Δηλαδή παρατηρούμε ότι σε όλα υπάρχει η θεμελιώδης απαγόρευση της θεσμικής παιδαγωγικής δηλαδή: μη βλάπτεις τον άλλον, μη βλάπτεις τον εαυτό σου, μια εκ των ουκ άνευ προϋπόθεση, ώστε κάθε άνθρωπον να μπορεί να ζει «εν κοινωνία». Για τους μικρότερους σε ηλικία, θα λέγαμε: μην ενοχλείτε τους άλλους ή τον εαυτό σας.

Πρόκειται για τη θεμελιώδη ανθρώπινη αρχή: το σεβασμό.

Από τα δύο χρόνια έως την ώριμη ηλικία το καταλαβαίνουν όλοι, αλλά δεν πρόκειται για λόγια, ούτε για απόφθεγμα, αλλά για ένα αξίωμα των ανθρωπίνων σχέσεων που οφείλει να επιβεβαιώνεται μέσα από την πρακτική λειτουργία του θεσμού. Αυτό το στοιχείο είναι που αποτρέπει τη βία και που θεοπίζει το σχολείο ως ανθρώπινη εκπαιδευτική ομάδα.

Με αφετηρία αυτό τον νόμο, προβληματιζόμαστε για τους κανόνες, τον κανονισμό, σε συσχετισμό με το κοινωνικό και πολιτισμικό νόημα, το δικαστικό νόημα του θεσμού, τις ποινές, το πειθαρχικό πλαίσιο, καθώς επίσης και για τις αρχές οι οποίες λαμβάνουν αποφάσεις, ελέγχουν, εκφέρουν λόγο, ρυθμίζουν. Το σχολείο είναι ένας χώρος ζωής που στηρίζεται σε σχέσεις και, ως εκ τούτου, οφείλει να ξεκινά από τον λόγο.

Βεβαίως, ο θεσμικός μηχανισμός είναι αυτός που δεσμεύει τον άνθρωπο ως ομιλούν υποκείμενο. Το πνεύμα των νόμων, το πνεύμα του νόμου, αποκτούν έτσι αξία. Τελικά, το σχολείο πρέπει να οργανωθεί γύρω

⁸⁷ Λοκία Μπεζέ: «Βία στο σχολείο, βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 56-58

από τον σεβασμό στον λόγο και την ύπαρξη του άλλου, δηλαδή την αυθεντική δημοκρατία.

Διότι, αν η κοινωνικά ορισμένη ηθική είναι μεταβαλλόμενη, η Ηθική είναι από την πλευρά της ένας ζωτικός ουσιώδης νόμος του είδους. Η βία το αποδεικνύει κάθε μέρα.

«Ούτε με αναγνώρισαν, ούτε με αποδέχθηκαν, λειτουργώ με πόνο, και στη βία που υφίσταμαι απαντώ με τη βία που ασκώ».

Συνοψίζοντας, και τελειώνοντας με αυτό, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε δύο βασικές μορφές σχολικής κακομεταχείρισης:

- μια εξτρεμιστική μορφή, όπου το σχολείο συμπεριφέρεται ως θεσμός βίας, με σωματικές επιθέσεις, με σοβαρές λεκτικές προσβολές, με επιθέσεις κατά των αγαθών οι οποίες συγκαλύπτονται από την αδιαφορία, την ανικανότητα ή, αντίθετα από τη μοιρολατρία των ενηλίκων και
- μια ύπουλη μορφή, όπου το σχολείο δεν διασφαλίζει τον σεβασμό και τη δικαιοσύνη που του αρμόζει και συμπεριφέρεται ως θεσμός που καταχράται σε επίπεδο υποδοχής, πρόσβασης στον λόγο, ευαισθησίας για τα προβλήματα, παιδαγωγικής.

Θεσμός βίας. Θεσμός που καταχράται. Όπως βραβεύονται οι μαθητές, θα μπορούσαν να βραβεύονται και τα σχολεία που αντιστέκονται στην «ιδρυματοποίησή» τους, να βραβεύεται ο σεβασμός του «σχολείου». Ξεκινώντας από τον θεσμό αυτόν που καταχράται εξαιτίας των χώρων και της διαχείρισης τους, από την κοινωνικότητα ή την παιδαγωγική, από τη θεσμική βία, θα μπορούσαμε να εντοπίσουμε εύκολα τα όρια της συμβολικής κατάχρησης και της «σχολικής» κακομεταχείρισης.

Για συμπέρασμα: αυτό που φαίνεται ουσιώδες ως προς την κοινωνικοποίηση είναι να αισθάνεται το ανθρώπινο ον και να γνωρίζει ότι σημαίνει κάτι για τον άλλον, και τούτο σε οποιαδήποτε ηλικία της ζωής του...⁸⁸

⁸⁸ Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ.58-60

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 8^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 συγκροούνται; 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.

Η προσέγγιση αυτών των θεματικών ενοτήτων 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 διαφορετικές 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 απόστολης 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.⁸⁹

2. Επιθετικότητα και βία

Εάν λάβουμε ως σημείο εκκίνησης του προβληματισμού μας τις επιστημονικές εξηγήσεις⁹⁰ για το φαινόμενο αυτό, διαπιστώνουμε ότι υπό τον όρο βία περιγράφονται ποικίλες και διαφορετικές διαθέσεις, πράξεις,

⁸⁹ Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 61-62

⁹⁰ Το Συμπόσιο του Τμήματος της Κρήτης με θέμα *Η επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, το 1991, το 7^ο Συνέδριο της «Σύγχρονης Εκπαίδευσης» με θέμα *Η Βία στο Σχολικό Χώρο*, τον Δεκέμβριο 1994 και το 2^ο Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο με θέμα *Ψυχοκοινωνικά Προβλήματα-Απειθαρχία, Επιθετικότητα, Βία, Εγκληματικότητα στο Σχολείο και στην Κοινωνία*, τον Μάρτιο 1996.

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 υπέρμετρα διευρυμένοι. Οι διάφορες προσεγγίσεις αναφέρονται συνήθως 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. Οι διερευνήσεις των παραπάνω παρουσιάζουν μian άνιση ανάπτυξη. Δίνεται έμφαση στις στάσεις και συμπεριφορές των μαθητών προς τους διδάσκοντες και το σχολείο, ενώ ελάχιστες έρευνες εμβαθύνουν στις συμπεριφορές των διδασκόντων ή των μαθητών μεταξύ τους.

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 μian 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 χαραρίζει πάνω στο θρανίο, ή τα σεξουαλικού περιεχομένου «γκράφιτι» 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 απεριορίστου αριθμού και τα κριτήρια για να χαρακτηριστούν είναι παρομοίως απεριορίστου 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.

Αν, για παράδειγμα, περιοριστούμε στα δεδομένα έρευνας που πραγματοποιήθηκε με σκοπό να καταγράψει τις επιθετικές συμπεριφορές των μαθητών (Ταρατόρη & Χατζηδήμου, 1997), βρίσκουμε τον εξής ορισμό της επιθετικότητας: «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 οίσα να γίνουν αυτά "επιθετικά"» (Βουϊδάσκης, 1987). 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.

Η υιοθέτηση παρόμοιων ορισμών δύσκολα δικαιολογείται από την αναφορά ότι «υπάρχουν στον επιστημονικό χώρο ορισμένες βασικές και συγκεκριμένες θεωρίες που προσπάθησαν και προσπαθούν να επεξηγήσουν το φαινόμενο της "επιθετικότητας"... όμως καμία... δεν μπορεί να δώσει οριστικές λύσεις στο πρόβλημα της επιθετικότητας...»⁹¹. Ακόμη κι αν αντιπαρέλθουμε το εάν η επιστημονική θεωρία στοχεύει άμεσα σε λύσεις και το εάν η επιθετικότητα είναι πρόβλημα που αναζητά λύση... η αποδοχή ή διατύπωση ενός ορισμού έχει φυσικά προεκτάσεις κυρίως όταν χρησιμεύει για

⁹¹ Ταρατόρη Ε & Χατζηδήμου Δ: «Ψυχολογικά προβλήματα», Κομοτηνή 1997, σελ. 94

να κατασκευαστεί ένα εργαλείο με σκοπό τη συλλογή στοιχείων. Στη συγκεκριμένη έρευνα διευκρινίστηκε στους μαθητές «τι σημαίνει ο όρος επιθετικότητα. Δηλαδή πώς οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς εκδηλώνουν την εχθρότητα τους (με ξύλο, φωνές, βρισιές, βλαστήμιες, αισχρολογίες, ενοχλητικά πειράγματα και ψευτοπαλληκαρισμούς, υπερβολική ειρωνεία κ.λπ.)»⁹².

Υπό τις συνθήκες αυτές το εύρημα ότι, για παράδειγμα, 7,1% των μαθητών απαντούν ότι συμπεριφέρονται «πολύ» επιθετικά στους συμμαθητές τους και 3,8% ότι συμπεριφέρονται «πολύ» επιθετικά στους εκπαιδευτικούς τους⁹³ δύσκολα μπορεί να αποκτήσει συγκεκριμένο περιεχόμενο και δύσκολα μπορεί να τύχει αναλύσεως. Διότι, με βάση τον παραπάνω ορισμό, θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι όλα αυτά (ξύλο, βρισιές, ψευτοπαλληκαρισμοί κ.λπ.) είναι εκδηλώσεις εχθρότητας και επιθετικότητας.

Μια πρώτη παρανόηση, λοιπόν, σχετίζεται με τη συνάφεια μεταξύ αυτού που μετρούμε και των κατηγοριών στις οποίες ταξινομούμε αυτές τις μετρήσεις. Για παράδειγμα, τα «ενοχλητικά πειράγματα» γιατί αποτελούν επιθετική ενέργεια, και μάλιστα εχθρική, δηλαδή κακοπροαίρετη; Χαρακτηρίζονται ως τέτοια από τον πομπό ή τον αποδέκτη;

Κι αν η λειτουργία τους είναι αυτή, του να επιστρέψουν στον πομπό, εξυπηρετώντας δικές του ανάγκες σύγκρισης με τον άλλον και συγκρότησης;

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

⁹² Ταράτορη Ε & Χατζηδμήμου Δ: «Ψυχολογικά προβλήματα», Εκτιμήσεις μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την επιθετικότητα των εκπαιδευτικών, των γονιών και των ίδιων. Μια εμπειρική προσέγγιση. Σε Εταιρεία Παιδαγωγικών Επιστημών Κομοτηνής, Κομοτηνή 1997, σελ. 96

⁹³ Ταράτορη Ε & Χατζηδμήμου Δ: «Ψυχολογικά προβλήματα», Κομοτηνή 1997, σελ. 97

να είναι καλοήθης, όπου η μαχητικότητα του ατόμου εκφράζεται με την άμιλλα και τη δημιουργικότητα.

Σχετικά με την επίθεση, δεν υπάρχει κοινή αποδοχή. Οι κυριότερες θέσεις είναι ασυμβίβαστες μεταξύ τους. Πολλοί θεωρούν ως επίθεση κάθε συμπεριφορά που τραυματίζει ή προκαλεί βλάβη στον άλλον. Άλλοι ως μια πρόθεση τραυματισμού ή πρόκλησης βλάβης στον άλλον ή ακόμα ότι μια συμπεριφορά νοείται ως επίθεση μόνον αν είναι ταυτοχρόνως εκούσια και παραβιάζει έναν κανόνα που διέπει την κατάσταση μέσα στην οποία εκδηλώνεται η συγκεκριμένη συμπεριφορά. Οι επιθέσεις μπορούν να λάβουν πολλές και διαφορετικές μορφές και περιλαμβάνουν κάθε άμεση ή έμμεση αντίδραση, ενεργητική ή παθητική, κινητική ή λεκτική. Η πρόθεση του ατόμου είναι αυτή που επιτρέπει να διαχωρίσουμε την εχθρική επίθεση από τη λειτουργική επίθεση, η οποία συνίσταται στη χρήση ενός καταναγκασμού με σκοπό την επίτευξη ενός στόχου διαφορετικού από την πρόκληση βλάβης στο θύμα.

Για τη βία, οι προσεγγίσεις ανάγονται σε ένα εντελώς διαφορετικό πλαίσιο. Θα μπορούσε να γίνει λόγος, καταρχήν, για ένα ενδοψυχικό πεδίο, όπου η βία θεωρείται εντελώς διαφορετική από την επιθετικότητα. Για παράδειγμα, μια ερωτική επιθυμία μπορεί να είναι βίαιη και, αντίστροφα, μια επιθετική πράξη όπως η δημόσια ή ιδιωτική κριτική μπορεί να μην είναι βίαιη. Η «θεμελιώδης βία», ως φυσική εκδήλωση καταστροφικότητας μπορεί, όπως η λίμπιντο, να εξουδετερωθεί ή να μετουσιωθεί και να μετατραπεί σε σημαντική κινητήρια δύναμη της ανθρώπινης δραστηριότητας. Εκτός από τον διαχωρισμό της σωματικής βίας και της ψυχικής βίας, οι κυριότερες μορφές ψυχικής ή ηθικής βίας που έχουν περιγραφεί είναι η απειλή απόσυρσης της αγάπης και της προστασίας και η διαστροφική χρήση του συλλογισμού που υποβάλλει το θύμα σε λογικές αντιφάσεις. Γενικά, η κατοχή ενός αγαθού, μιας γνώσης, μιας γνώσης «του πράττειν» μπορεί να γίνει αισθητή από αυτούς που δεν την κατέχουν ως βία που τους ασκείται από τους κατέχοντες. Στην προέκταση αυτού του αισθήματος μπορεί, κατά δεύτερο λόγο, να γίνει αναφορά στη βία που συνάγει με το μη προβλέψιμο, το χάος

και την πλήρη αποδιοργάνωση, καθώς και με τους φόβους για το άγνωστο που μπορεί ανά πάσα στιγμή να συμβεί. Όμως αυτή ακριβώς η βία, ως διάχυτο αίσθημα, δεν είναι δυνατόν να οριστεί.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι 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.

Επανερχόμενοι στον χώρο του σχολείου αντιλαμβανόμαστε ότι οι ευρύτεροι ορισμοί της επιθετικότητας και της βίας οφείλουν να απολέσουν αρκετά από τα στοιχεία τους, όλα όσα ανάγονται σε άλλο πλαίσιο ανάλυσης, όπως αυτό της αναπτυξιακής διαδικασίας, της εκπαιδευτικής πράξης ή της παράβασης κανόνων, ώστε όταν γίνεται λόγος για επιθετικές ή βίαιες συμπεριφορές να καθίσταται δυνατή η περιγραφή τους. Κατά κάποιον τρόπο θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο ορισμός της επιθετικότητας που συναντούμε στην καθομιλουμένη και στον χώρο της εκπαίδευσης εμπεριέχεται στους ψυχολογικούς ορισμούς. Όμως οι έννοιες της επιθετικότητας, της επίθεσης και της βίας χρησιμεύουν, στην ψυχολογία, για την κατανόηση και ερμηνεία ψυχικών καταστάσεων και ανθρώπινων εκδηλώσεων, χωρίς αυτές να χαρακτηρίζονται αξιολογικά.

Στον χώρο της εγκληματολογίας και του δικαίου γίνεται λόγος για άσκηση βίας, με την έννοια του εξαναγκασμού, και για άσκηση σωματικής βίας. Οι σχετικές αναφορές του Ποινικού Κώδικα είναι σαφείς και οριοθετημένες. Η βία συσχετίζεται με το αξιόποιο της πράξης και «ως πράξη νοείται μόνο η εκούσια ανθρώπινη, εξωτερική συμπεριφορά»⁹⁴. Ο εξαναγκασμός και η σωματική βία υπεισέρχονται ως συστατικά στοιχεία σε σύνθετα ή πολύπρακτα εγκλήματα όπως η ληστεία ή ο βιασμός.⁹⁵

Ο ποινικός και, κατ' επέκταση, εγκληματολογικός ορισμός της βίας είναι παραπλήσιος με τον ορισμό που προτείνει, από άλλη οπτική γωνία, ο

⁹⁴ Μαγκάνης, Γ.Α. «Ποινικό Δίκαιο, Διάγραμμα Γενικού Μέρους», Αθήνα 1984, εκδ. Παπαζήση, σελ. 147

⁹⁵ Μαγκάνης, Γ.Α. «Ποινικό Δίκαιο, Διάγραμμα Γενικού Μέρους», Αθήνα 1984, εκδ. Παπαζήση, σελ. 440

J.C. Chesnais συγγραφέας της Ιστορίας της βίας: «η βία δεν έχει τη σημασία που της αποδίδεται από την κοινή γνώμη και, αναμφιβόλως, τοποθετείται στην κορυφή της ιεραρχίας των παραβάσεων κατά των προσώπων, διότι τα απειλεί σε ό,τι πιο πολύτιμο έχουν: τη ζωή, την υγεία, την ελευθερία»⁹⁶. Ο Chesnais, λαμβάνοντας υπόψη τόσο τους διαφορετικούς ορισμούς της βίας όσο και την ιστορική εξέλιξη της εγκληματικής βίας –που καταφανώς είναι φθίνουσα στην ανθρώπινη κοινωνία -, διαχωρίζει τρεις ομόκεντρους κύκλους της βίας. Στον εξωτερικό κύκλο τοποθετεί την ηθική ή συμβολική βία, την οποία χαρακτηρίζει και ως «λεκτική κατάχρηση ορισμένων διανοουμένων» και η οποία δεν έχει καμία σχέση με «τη γνώση του κόσμου της εξαθλίωσης και του εγκλήματος». Στον δεύτερο κύκλο τοποθετεί την οικονομική βία που αφορά όλες τις παραβάσεις κατά των αγαθών. Στον τρίτο, κεντρικό κύκλο και «σκληρό πυρήνα» της βίας τοποθετεί τη σοβαρή, σωματική βία που παίρνει τέσσερις μορφές: την εκούσια ανθρωποκτονία (ή απόπειρα), τους βιασμούς (ή απόπειρες), τις εκούσιες σωματικές βλάβες, τις ένοπλες ή βίαιες κλοπές. Σύμφωνα με τον Chesnais, μόνον αυτός ο σκληρός πυρήνας μπορεί να λάβει τον χαρακτηρισμό της βίας.

Έτσι, επανερχόμενοι στον χώρο του σχολείου, θα λέγαμε, επαναλαμβάνοντας τα λόγια του E. Debarbieux, ότι «η μελέτη της βίας στον σχολικό χώρο ισοδυναμεί με την εξέταση του νοήματος της εκπαιδευτικής πρακτικής»⁹⁷.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να πούμε ότι κάθε επιθυμητή συμπεριφορά (π.χ. υπάκουοι και καλοί μαθητές) δεν μπορεί να μεταφράζεται σε κανόνα, ούτε βέβαια να εκλαμβάνεται ως κανόνας. Αν αυτό συνέβαινε, τότε θα είχαμε να κάνουμε με ολοκληρωτικές ιδεολογίες και με την περιθωριοποίηση κάθε μη αρεστής συμπεριφοράς από και σε κάθε διαφορετική ομάδα. Το ατομικό, το οικογενειακό, το σχολικό, το κοινωνικό και πολιτικό θα νοούνταν ως μονοσήμαντα και άρα μη ανθρώπινα. Από την άλλη, ο χαρακτηρισμός μιας πράξης ως επιθετικής ή βίαιης έχει νόημα μόνο σε σχέση με έναν κανόνα και

⁹⁶ Chesnais, J.C « Histoire de la violence », Paris 1981, :Robert Laffont, σελ. 33

⁹⁷ Debarbieux, I. "La violence en milieu scolaire", Paris 1996, Editions Sociales Francaises, σελ, 46

τα ελαστικά ή μη όρια του. Είναι γνωστή για όλον γενικά τον πληθυσμό, και ιδιαίτερα για την εφηβική περίοδο, η ύπαρξη της «αφανούς εγκληματικότητας», δηλαδή η σε μεγάλο ποσοστό παραβίαση κανόνων ή και νόμων, η οποία όμως συνδέεται άμεσα με την κοινωνική θέση των εφήβων και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης, γι' αυτό έχει λάβει και την ονομασία «*delinquance statutaire*»^{98,99}

3. Εφηβεία και βία

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 εντοπώσεις, η εικόνα εμφανίζεται αρκετά διαφορετική. Η εικόνα αυτή διαφοροποιείται ακόμη περισσότερο αν εξετάσουμε χωριστά τις διάφορες κατηγορίες παραβάσεων 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 αυτο-ομολογούμενης εγκληματικότητας σε Γυμνάσια και Λύκεια όλης της Ελλάδας¹⁰⁰(την οποία θα παρουσιάσουμε εκτενέστερα σε επόμενο κεφάλαιο), από τους 3.795 μαθητές ηλικίας 14-17 χρόνων, που ρωτήθηκαν, το 73,4% απάντησε ότι έγγραψε σε τοίχους, θρανία, πόρτες ή έσπασε κάτι μέσα στο σχολείο, και το 60,9% ότι χαστουκισε, χτύπησε

⁹⁸ δηλαδή ειδική της κοινωνικής θέσης *status*

⁹⁹ Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 63-69

¹⁰⁰ Μπεζέ Λ. «Πρόληψη και αντιμετώπιση της εγκληματικότητας των ανηλίκων», Αθήνα 1990, εκδ. Σάκκουλας, σελ. 29-38

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 Αθηνών¹⁰¹, 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 1992-93¹⁰², 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.

Παρόμοιο είναι και το συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει και ο Ν. Κουράκης βασιζόμενος στην ανάλυση των επίσημων στατιστικών: «η εικόνα που προκύπτει από τους αριθμούς δεν παρουσιάζει κάποιες εμφανείς τάσεις αυξητικού ή φθίνοντα χαρακτήρα, ... η βαριά παραβατικότητα των εφήβων κινείται σε σταθερώς χαμηλά επίπεδα»¹⁰³.

¹⁰¹ Φικαολάς Ν. & Αρμενιάκης Α. «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», *Σόγχ. Εκπαίδ.* 81, σελ. 42-50

¹⁰² Καλαμπάλικη Φ. : «Καταστροφικότητα, Σχολική εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», *Σύγχρονη Εκπαίδευση* 81, σελ. 32-41

¹⁰³ Κουράκης Ν.: «Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία-Θεμελιώδεις αξίες, θεσμοί και νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα», 1998

Πέρα, όμως, από τις ποσοτικές διαπιστώσεις, τα στοιχεία αυτά περιέχουν μίαν 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. Κάτι το οποίο μας παραπέμπει στη βαθμιαία κατάκτηση άλλων γνωστικών εργαλείων και άλλης μορφής εσωτερίκευσης των κανόνων των κοινωνικών συνδιαλλαγών. Το στοιχείο αυτό, καίτοι δεν είναι άγνωστο στη διεθνή βιβλιογραφία, ενισχύει τη θέση ότι η παραβατικότητα των ανηλίκων δεν μπορεί να ερμηνευθεί παρά μόνο στο πλαίσιο μιας αναπτυξιακής προσέγγισης.

Έτσι λοιπόν και οι παραβάσεις στον χώρο του σχολείου δεν μπορούν να έχουν νόημα παρά σε σχέση με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, σε συνδυασμό με την εναρμόνιση της εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής με τις αναπτυξιακές απαιτήσεις των νέων. Μια δεύτερη παρανόηση, λοιπόν, φαίνεται να σχετίζεται με την υποκατάσταση της πραγματικής εικόνας και της σημασίας της εφηβικής παραβατικότητας από μεμονωμένες, ενδεχομένως ιδιαίτερα βίαιες, πράξεις εφήβων. Η «λεγόμενη» αύξηση της βίας των εφήβων μοιάζει απροσδιόριστη, ασαφής και ως εκ τούτου παραπέμπει περισσότερο σε ένα πλαίσιο αποδιοργάνωσης, απουσίας κατανόησης, έλλειψης σαφούς εικόνας, αφενός όσον αφορά τις διαδικασίες κοινωνικοποίησης των εφήβων και αφετέρου όσον αφορά το τι ακριβώς διαδραματίζεται στο σχολείο, το τι κάνει το σχολείο. Μήπως, λοιπόν, ο λόγος για τη βία στο σχολείο δεν είναι άλλος από αυτόν που σχετίζεται με τη δυσλειτουργία του σχολείου;¹⁰⁴

¹⁰⁴ Λουκία Μπεζέ «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, 1998, σελ. 69-72

4. Σχολείο και βία

Τα δύο βασικά κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με τον ρόλο που μπορεί και πρέπει να διαδραματίσει το σχολείο στον τομέα της πρόληψης της νεανικής εγκληματικότητας χρονολογούνται από το 1972 και το 1982 αντίστοιχα. Τα κείμενα αυτά, προϊόντα ομάδων εργασίας, έχουν ως στόχο όχι μόνο την επιστημονική ανάλυση μιας κατάστασης αλλά και τη διατύπωση υποδείξεων με ισχύ για όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα.

Στο κείμενο του 1972 γίνεται αναλυτική αναφορά στα χαρακτηριστικά του σχολικού ιδρύματος που ενδέχεται να αποτελέσουν παράγοντες μη προσαρμογής, ακόμα και εγκληματικότητας. Τα χαρακτηριστικά αυτά κατατάσσονται σε τρεις κατηγορίες: στις λειτουργίες του σχολείου, τη γενική οργάνωση του σχολείου, και το εκπαιδευτικό προσωπικό.

Σε επίπεδο λειτουργίας του σχολείου, επί τη βάση των δεδομένων πολυάριθμων μελετών, γίνεται λόγος για τη μεταβίβαση αξιών και κανόνων διαφορετικών από αυτούς που γνωρίζουν οι μαθητές στην κοινωνική τάξη προέλευσης τους, για τη μεταβίβαση γνώσεων και τεχνικών που απαιτούν ένα θεωρητικό και γλωσσικό υπόβαθρο, το οποίο δεν κατέχουν οι μαθητές των μη προνομιούχων τάξεων, για μετάδοση μιας στερεότυπης γνώσης που συχνά είναι ξεκομμένη από την πραγματικότητα, για τη βραδυπορία των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων σε σχέση με τις αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία, για την προσκόλληση του σχολείου μόνο στον εκπαιδευτικό ρόλο και όχι στον παιδαγωγικό.

Σε ό,τι αφορά τη γενική οργάνωση του σχολείου, γίνεται αναφορά στην πολιτισμική διάσταση μεταξύ των σχολικών εγχειριδίων και του πραγματικού περιβάλλοντος των μαθητών, στον στερεότυπο χαρακτήρα των σχολικών προγραμμάτων, στην απουσία ενδιαφέροντος για ό,τι διαδραματίζεται έξω από το σχολείο, στην ομοιομορφία των προτύπων αναφοράς που προτείνει το σχολείο.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, υπογραμμίζεται η ελλειψής παιδαγωγική κατάρτιση, η απουσία θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης

στις δυναμικές όψεις των διαπροσωπικών σχέσεων, τα κενά σε επίπεδο ψυχολογικών σχέσεων με τους νέους και με τις οικογένειες τους.

Η ανάλυση του ειδικού ρόλου που μπορεί να παίζει το σχολείο στην πρόληψη καταλήγει, μεταξύ άλλων, στο ότι «ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης δεν μπορεί να τίθεται μόνο σε όρους μεγαλύτερης πρόσβασης των μαθητών σε μια εκπαίδευση όλο και περισσότερο μακρόχρονη, αλλά κυρίως σε όρους ίσων ευκαιριών για κάθε μαθητή για τη δόμηση του μέλλοντος του»¹⁰⁵

Στο κείμενο του M.L. Walgrave βρίσκουμε εκτενή αναφορά στη σχολική εγκληματολογία και ο συγγραφέας υπογραμμίζει: «Οι έρευνες της αφανούς εγκληματικότητας, η ψυχολογία και η κοινωνιολογία της εφηβείας μας μαθαίνουν ότι η παρέκκλιση των νέων είναι ένα φαινόμενο φυσιολογικό και μάλιστα αναγκαίο. Το μεγαλύτερο μέρος της νεανικής εγκληματικότητας εξαφανίζεται, άλλωστε, στην ενηλικίωση χωρίς καμία ειδική παρέμβαση»¹⁰⁶. «Η "νεανική εγκληματικότητα" δεν έχει ανάγκη από μια ειδική θεωρία. Ερμηνεύεται από την ψυχολογία και την κοινωνιολογία της φυσιολογικής ανάπτυξης»¹⁰⁷. Κατά τον συγγραφέα, αυτό που χρήζει ανάλυσης δεν είναι το γιατί οι νέοι διαπράττουν παραβατικές πράξεις, αλλά γιατί σταματούν να το κάνουν, και καταλήγει στο ότι «εάν η παραβατικότητα επιμένει μετά την περίοδο της εφηβείας, είναι επειδή η κοινωνία και οι θεσμοί της δεν μπόρεσαν να γοητεύσουν το άτομο με ελκυστικές αξίες που θα μπορούσαν να το συγκρατήσουν από το να ριψοκινδυνέψει την αποσύνθεση»¹⁰⁸.

Είκοσι πέντε χρόνια μετά, σε τι διαφέρουν αυτές οι διαπιστώσεις από τις αντίστοιχες σημερινές;

Από την ανάγνωση των σύγχρονων κειμένων που πραγματεύονται τη «βία στο σχολείο» και τη «βία του σχολείου», διαπιστώνουμε ότι σε αυτά γίνεται, κατά κύριο λόγο, αναφορά στη δυσκαμψία και στις αδυναμίες του

¹⁰⁵ Μαρρογιώργος Γ. «Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο, Σύγχρονη Εκπαίδευση 1995, τεύχος 80, σελ. 83-84

¹⁰⁶ Walgrave, M.L. "Le role de l' ecole dans une societe en evolution. In. Conseil de i ; Europe. Prevention de la delinquance juvenile - Le role des institutions de socialisation dans une societe en evolution » Etudes relatives a la recherche criminologique, Vol XIX, σελ. 58

¹⁰⁷ Walgrave, όμοια σελ. 75

¹⁰⁸ Walgrave, M.L. όμοια σελ. 76

σχολείου να απευθυνθεί και να ενσωματώσει όλα τα άτομα σχολικής ηλικίας. Μια τρίτη παρανόηση, λοιπόν, φαίνεται να έγκειται στη μετάθεση των προβλημάτων δυσλειτουργίας του σχολικού θεσμού στα θέματα βίας και, γιατί όχι, και στην εν μέρει συγκάλυψη των προβλημάτων πίσω από γενικές, ασαφείς εικόνες βιαιοτήτων.

Είναι προφανές ότι αυτό το οποίο εμπίπτει στην εκπαιδευτική πρακτική και την παιδαγωγική ανήκει κατά κύριο λόγο σε αυτό τον τομέα, και κάθε σύγκριση με άλλες κοινωνικές εκδηλώσεις, άλλα φαινόμενα και άλλες συμπεριφορές δεν μπορεί παρά να αλλοιώνει τη μελέτη και, κατά συνέπεια, τις προτάσεις.¹⁰⁹

Όπως επισημαίνει ο Walgrave, επισείοντας την προσοχή των ερευνητών, «οι δεσμοί μεταξύ της σχολικής αποτυχίας (τόσο όσον αφορά τα σχολικά αποτελέσματα όσο και τη διαγωγή και την ένταξη) και της παραβατικότητας δεν ανάγονται σε κάποιο βαθύ επίπεδο, αλλά στο κοινωνικά ευάλωτο ορισμένων μαθητών... ένα σοβαρό κενό που παρουσιάζει η σχολική εγκληματολογία συνίσταται στην ολοκληρωτική απουσία ερευνών γύρω από τις σχολικές καριέρες στη στοιχειώδη εκπαίδευση... είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι δυσκολίες στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση πηγάζουν συχνά από τις εμπειρίες στην πρωτοβάθμια»¹¹⁰.

5. Μορφές εκδηλώσεων συμπεριφοράς βίας

Η βία σαν θετική παράβαση των αναμενόμενων συμπεριφορών στοχεύει στην αναβάθμιση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου. Η αθέμιτη βία ορίζεται μέσα από συνεχείς παραβάσεις της συμπεριφοράς στους κοινούς οργανωμένους κώδικες επαρκούς κοινωνικοποίησης. Η παραβατική συμπεριφορά κωμάνεται ανάμεσα στα δυο άκρα: α) πρωινή καθυστέρηση στο σχολείο γιατί βλέπαμε τηλεόραση μέχρι αργά το βράδυ και β) πολλές και

¹⁰⁹ Μπεζέ Λουκία: «Βία στο σχολείο βία του σχολείου», *Ελληνικά Γράμματα*, Αθήνα 1998, σελ.61-75

¹¹⁰ Walgrave, M.L., *όμοια* σελ. 77,78

συνεχείς πρωινές καθυστερήσεις στην έναρξη του σχολικού προγράμματος γιατί έτσι αντιλαμβανόμαστε την πρωινή προσέλευση στο σχολείο.

Η βία σαν μια έκφραση της συμπεριφοράς χρεώνει πρώτα από όλα το ίδιο το άτομο σε μια ματαίωση φυσιολογικής λειτουργίας. Δευτερογενώς εκτιμάται από το περιβάλλονσαν θεμιτή ή αθέμιτη παράβαση στους θεσπισμένους κανόνες καλής συμπεριφοράς. Έτσι ο μαθητής που δαγκώνει και σπάει τα μολυβιά του ή πασαλείβει με μπλάνκο το θρανίο του έχει ο ίδιος περάσει από μια διαδικασία βίας η οποία τον εξώθησε, τον έβγαλε έξω από τα δεδομένα του. Με τα οποία πιθανόν θα ήθελε να συμμετέχει στο πρόγραμμα του. Αποτέλεσμα να γίνεται βίαιος, επιθετικός, καταστροφικός.

Ας δούμε τώρα ποιες είναι μορφές εκδηλώσεων συμπεριφοράς βίας στο σχολικό χώρο¹¹¹

5.1. 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

¹¹¹ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), σελ. 76

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.¹¹²

5.2. 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 μπουνιές, 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 δέρνουν». Φράσεις που χαραχθηκαν 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 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

¹¹² Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε.(1,2,3-12-94), σελ. 76

σωματικής βίας και εγωπάθειας που εκφράζονται μέσα από τις περίφημες διαταραχές της συμπεριφοράς τις οποίες συχνά περιγράφει η εξελικτική ψυχοπαθολογία.¹¹³

5.3. 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

¹¹³ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε.(1,2,3-12-94), σελ. 76

αμέλεια των γονιών τους μένουν νηστικά και αναγκάζονται να κλέβουν 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.¹¹⁴

5.4. 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 αντιμετωπίζουν 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.¹¹⁵

5.5. 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,

¹¹⁴ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε.(1,2,3-12-94), σελ. 76

¹¹⁵ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε.(1,2,3-12-94), σελ. 77

γρατσουνιές στον πίνακα, στα θρανία, γράψιμο με διορθωτικά (μπλάγκο) ή πάνω σε αυτά ή στους τοίχους, καταστροφή και ρύπανση στις τουαλέτες των σχολείων, αισχολογίες πάνω στους τοίχους, σκίσιμο και καταστροφή βιβλίων, απουσιολογιών 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 τοιγάρο του γονιού και φτάνει στο σημείο να πηγαίνει ο μικρός/ή μαθητής/τρια στο σχολείο του/της και να μυρίζει αλκοόλ και τοιγάρο 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.¹¹⁶

¹¹⁶ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), σελ. 77

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9^ο

ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΤΗΣ ΒΙΑΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. Ο περιβάλλον χώρος που αναπτύσσονται οι παραβατικές συμπεριφορές

Οι κοινωνικοί θεσμοί μέσα από τις δομές της οικογένειας ,της σχολικής τάξης, στοχεύουν στο να βοηθήσουν τον άνθρωπο να είναι καλά προσαρμοσμένος. Οι κοινωνικές προσδοκίες ακουμπούν πολλές φορές πάνω στους νομοθέτες που οργανώνουν τις μορφές της κοινωνικής δράσης. Η κοινωνική αλληλεπίδραση ορίζεται μέσα από τη κοινωνική ενσωμάτωση στους παραπάνω θεσμούς.

Έτσι διακρίνουμε τις σχέσεις των δομών και των θεσμών μέσα από πρωταρχικές αξίες που χαρακτηρίζουν τα περιβάλλοντα: α) οικογενειακό, με σειρά από συνεχείς ταυτοποιήσεις που οργανώνει τη σύνθεση και τη συνοχή της οικογενειακής ομάδας, β) σχολικό, με σειρά στόχων που προσδοκούν στο να εκπαιδεύσουν το ανθρώπινο δυναμικό έτσι ώστε σαν ενήλικες προσωπικότητες να μπορούν να επιλύουν τα προβλήματα με επιτυχία και γ) θρησκευτικό περιβάλλον, με στόχους να συγκρατήσει τα ψυχικά πάθη, τις

φοβίες και τις μεταφυσικές ανάγκες. Έτσι οι στερεότυπες και λειτουργικές θεσμοθετήσεις του θρησκευτικού συναισθήματος δεν αφήνουν περιθώρια για την εκδήλωση των «κακών πράξεων».¹¹⁷

1.1. Περιβάλλον υπό διαμόρφωση, έξω από τις συνήθειες δομές

Οι αλλοιωμένες στο χρόνο και στο χώρο εικόνες της κοινωνικής παρακμής οδηγούν τα παιδιά έξω από τις οργανωμένες περιβαντολλογικές μορφές στήριξης. Ψάχνουν να βρουν κάτι έξω από το σχολείο, το σπίτι, την εκκλησία. Κάτι που να μιλάει στη καρδιά τους, να μικραίνει τη μοναξιά τους, και να τα αποστασιοποιεί από τη θλιβερή πραγματικότητα. Έτσι διαμορφώνεται ένα σιωπηρό περιβάλλον κάλυψης σοβαρών ενδοαναγκών που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Αυτό το καινούριο εν δυνάμει περιβάλλον ευθύνεται για πολλές μελλοντικές πράξεις των μαθητών. Αν είναι ευτοχισμένοι και μπορούν να μεταφέρουν τις αποσκευές που κουβαλούν από το σπίτι στο σχολείο και όπου αλλού με επιτυχία, τα πράγματα θα πάνε καλά. Αν όμως παραβιάζονται βασικές οδοί επικοινωνίας, και τοχαίνει να μην υπάρχουν από πίσω αποσκευές, και το σπίτι να είναι ανυποψίαστο, να μην στηρίζει η να μην μπορεί να βοηθήσει τα πράγματα εξελίσσονται μοιραία για τον ίδιο το ανθρώπινο δυναμικό.¹¹⁸

1.2. Απουσία οικολογικού περιβάλλοντος

Κατά τη δεκαετία του '60 στην Αθήνα (εκεί που εστιάζεται περισσότερο το πρόβλημα), υπήρχαν αρκετοί χώροι που μπορούσε κανείς να θαυμάσει το περιβάλλον και τη φύση. Τώρα οι πολυκατοικίες για τις μη ευνοημένες κοινωνικοοικονομικά οικογένειες που ζουν στοιβαγμένες σε κλουβία μπρετόν, έχουν αντικαταστήσει τα περιβόλια με τα χόρτα και όλη αυτή την φυσική ομορφιά που υπήρχε. Η κίνηση έχει ερμηνευτεί σαν μια μικρή

¹¹⁷ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε.(1,2,3-12-94), σελ. 77

¹¹⁸ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε.(1,2,3-12-94), σελ. 77

πλαστική μπασκέτα μέσα στο παιδικό δωμάτιο όπου ο μαθητής του δημοτικού τεντώνεται για να βάλει ένα καλάθι. Ταυτίζεται με τον αγαπημένο του παίχτη που βλέπει στη τηλεόραση. Μέχρι να τον απογοητεύσει και να αισθανθεί μόνος του και να πάψει να πετυχαίνει το στόχο, καλάθι.¹¹⁹

2. Η ενδιάμεση «παραβατική» συμπεριφορά βίας

Εδώ αναφερόμαστε σε μια λανθάνουσα μορφή παραβατικής συμπεριφοράς βίας. Αυτή διατρέχει ανάμεσα από τις εξελικτικές λειτουργίες του παιδιού, η οποία δεν είναι αποκωδικοποιημένη. Έτσι υποθέτουμε τα εξής.

α) Το ίδιο το παιδί δεν έχει την ψυχοσυναισθηματική ωριμότητα για να καταλάβει "Τι συμβαίνει όταν δεν αισθάνεται καλά"

β) Από τους γονείς οι οποίοι για διάφορους λόγους δεν μπορούν να βοηθήσουν στο να διευθετηθούν τέτοια προβλήματα των παιδιών τους που σχετίζονται με συμπεριφορές βίας.¹²⁰

2.1. Σταδιακή μάθηση μέσα από ενδιάμεσες καταστάσεις παραβατικότητας

Όλοι κάποια στιγμή στη ζωή μας νομιμοποιούμεθα κάποιων παραβάσεων οι οποίες βοηθούν στην ίδια την επιβίωση μας. Έτσι για τους ενήλικες η παράβαση του παράνομου παρκαρίσματος μπορεί να αντιμετωπιστεί με την πληρωμή χρηματικού προστίμου. Τι γίνεται όμως με τα παιδιά που κυριαρχούν στα παιχνίδια τους «Οικλεφτές και οι αστυνόμοι». Εδώ μέσα από σταδιακές μαθήσεις ενδιάμεσων μορφών παραβατικών συμπεριφορών βίας, προετοιμάζονται για το κόσμο των ψευδαισθήσεων. Ο πιο έξυπνος είναι αυτός που θα πείσει τους άλλους ότι παραβαίνει περισσότερους κανόνες. Αυτός θα είναι ο κερδισμένος, θα γίνει ο πλούσιος, που θα διατάζει,

¹¹⁹ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε.(1,2,3-12-94), σελ. 77

¹²⁰ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε.(1,2,3-12-94), σελ. 77

ξεπερνώντας έμφυχα και άφυχα εμπόδια. Είναι πολύ μακριά από σχολικές αποτυχίες και στεναχώριες και ας είναι λειτουργικά αναλφάβητος.¹²¹

2.2. Ανοχή γονέων, παραμέληση, κακοποίηση

Οι γονείς ανέχονται πολλές ενδιάμεσες παραβατικές πράξεις των παιδιών που εμπεριέχουν καταστάσεις βίας για να μην το τραυματίσουν «ανεπανόρθωτα». Καλύπτουν συμπεριφορές βίας από τους δάσκαλους που δεν εκτιμούν και βέβαια δεν εμπιστεύονται. Επιδεικνύουν μεγαλοποιώντας τις ικανότητες των παιδιών τους. Άλλοι τα παραμελούν, αφήνοντας τα νηστικά, βρώμικα και παγωμένα. Συχνά μητέρες αφήνουν το μπαμπά να φέρει σε πέρας τις οικογενειακές υποχρεώσεις που προέκυψαν. Από την άλλη κάποιοι «μπαμπάδες» κακοποιούν σεξουαλικά τα μικρά κορίτσια τους. Βέβαια δεν υπάρχουν προγράμματα εκπαίδευσης γονέων. Γιατί απέχει πολύ το βιολογικό ένστικτο του σημερινού γονέα από τον εκπαιδευμένο γονέα. Φαίνεται το κενό οργάνωσης σχολών βοήθειας και ενημέρωσης της γονικής συμπεριφοράς. Έτσι ο βιασμένος γονιός εξακολουθεί να καταπιέζει και πολλές φορές να βασανίζει το παιδί του. Μια και η καθημερινή βία είναι στις μέρες μας δεδομένος και διαδεδομένος τρόπος ζωής.¹²²

3. Η μεταφορά της βίας από την κοινωνία στο σχολείο

Όπως προείπαμε, η βία είναι φαινόμενο παράλληλο - κατά την εξέλιξη του- με την ιστορία του δυτικού κυρίως πολιτισμού¹²³. Είναι συνηφασμένη τόσο με την συλλογική έκφραση της δραστηριότητας του ανθρώπου, όσο και με την ατομική και σε προσωπικό επίπεδο εκδηλούμενη συμπεριφορά.

¹²¹ Μαρία Δροσινού «Η βία στο σχολικό χώρο», εργασία στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), σελ. 77

¹²² Δροσινού Μαρία, δασκάλα Ειδικής Αγωγής, εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), με θέμα: «Η βία στο σχολικό χώρο», τεύχος 85, 1995, σελ. 76-78

¹²³ J. Leaute: «Η ανθρώπινη βία», Αθήνα χ.χ., εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη, σελ. 206

Από την άλλη μεριά είναι γνωστό ότι, η οργάνωση και η δομή της σύγχρονης πολιτείας θεμελιώνεται στην δυνατότητα καταναγκασμού που έχει η κρατική εξουσία απέναντι στους πολίτες, στην δυνατότητα δηλαδή άσκησης νόμιμης βίας έστω και ως έσχατου μέσου, για την επιβολή της κρατικής βούλησης ή για την συμμόρφωση προς αυτήν. Στα σύγχρονα κράτη ως γνωστόν η δυνατότητα καταναγκασμού βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με την εκμείωση της συναίνεσης των εξουσιαζομένων, ώστε χωρίς την άσκηση υλικής ή ωμής βίας (άρα παράνομης) να επιτυγχάνεται η βιωσιμότητα της οποιασδήποτε κρατικής εξουσίας¹²⁴. Η δυνατότητα καταναγκασμού λοιπόν του Κράτους είναι μια παράμετρος που οριοθετεί τις σχέσεις κράτους πολίτη και διαφοροποιεί τη λειτουργία κάθε ενός στα πλαίσια της σύγχρονης κοινωνίας.

Οι διαυλοι μέσα από τους οποίους ασκείται αυτή η δυνατότητα καταναγκασμού, διακρίνονται σε πολλά επίπεδα που άλλοτε καταγράφονται ως άξονες ή στοιχεία συστατικά του πολιτεύματος και έχουν σχέση με τη διάκριση των εξουσιών, άλλοτε καταγράφονται ως φορείς ιδεολογίας που απευθύνονται τόσο στους ενεργούς, όσο και στους μελλοντικούς πολίτες. Σε αυτό το τελευταίο πλαίσιο εντάσσεται και η λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος και ειδικότερα του σχολείου πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης¹²⁵.

Από την άποψη αυτή, το σύστημα Παιδείας και εκπαίδευσης των πολιτών αλλά και οι δομές μέσα από τις οποίες ενυλώνονται οι στόχοι του αποτελούν βασικούς κρίκους συνοχής του κοινωνικού ιστού.

Μέσω της διαπαιδαγώγησης, της κοινωνικοποίησης και του κοινωνικού ελέγχου¹²⁶ που επιβάλλεται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα προετοιμάζεται και προδιαγράφεται η μελλοντική κάθε φορά κοινωνία.¹²⁷

Η σχέση σχολείου και κοινωνίας επομένως φαίνεται να είναι μια λειτουργική σχέση, με την έννοια ότι το πρώτο τροφοδοτεί τη δεύτερη, τη

¹²⁴ Μάνεση Α. «Συνταγματικό Δίκαιο-Ι», Θεσσαλονίκη, 1980, εκδ. Σάκκουλα, σελ. 75 επ.

¹²⁵ Γαλήνη Γ.: «Εκκλησιαστικό-προβληματική εκπαίδευση στο σχολείο», Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων: Επανάταξη-Ένταξη, Αθήνα-Κομοτηνή, 1990, εκδ. Α. Σάκκουλα, σελ. 559, 561

¹²⁶ Νόβα Χ.: «Σχολική Κοινωνικοποίηση και αποκλίνουσα συμπεριφορά», Χρονικά Εργαστηρίου Εγκληματολογικών επιστημών του Δ.Π.Θ., τ.6, 1993, σελ. 28

¹²⁷ Γαλήνη Γ.: «Εκκλησιαστικό-προβληματική εκπαίδευση στο σχολείο», όμοια, σελ. 559

συντηρεί και την αναπαράγει μέσα από τη διαδικασία της δευτερογενούς κοινωνικοποίησης. Παράλληλα το σχολείο δέχεται την επίδραση του ευρύτερου κοινωνικού γίγνεσθαι όχι μόνον σε επίπεδο θεσμών αλλά και σε επίπεδο ουσίας. Με τη διαδικασία αυτή διασφαλίζονται οι υπάρχουσες κοινωνικές σχέσεις και διατηρείται η υπάρχουσα κοινωνική πραγματικότητα. Στο σημείο αυτό, τίθεται ένα πρώτο ερώτημα: Αποτελεί το σχολείο μια μικρογραφία - ένα μικρόκοσμο καθ' εικόνα και ομοίωση της κοινωνίας;

Το ερώτημα έχει σχέση α) με το σύστημα αξιών και αξιολογήσεων που διέπουν τη σχολική ζωή και λειτουργία και αντανακλούν μια συγκεκριμένη ηθική (την κυρίαρχη ηθική) και β) με τη διακριτική δυνατότητα κατάταξης των μαθητών σε καλούς και κακούς και με την κατά συνέπεια επιβολή ποινών.

Με το παραπάνω σκεπτικό και από πρώτη άποψη φαίνεται ότι, η αναπαραγωγή στο σχολικό περιβάλλον των φαινομένων που εκδηλώνονται στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο και ειδικότερα η βία, η παρεκκλίνουσα συμπεριφορά αλλά και η εγκληματικότητα αποτελούν αναπόφευκτες συνέπειες της σχέσης του σχολείου με την κοινωνία. Το ζήτημα σε ένα γενικό επίπεδο αποτελεί από καιρό αντικείμενο επιστημονικού προβληματισμού, παρά το γεγονός ότι δεν έχει μελετηθεί η επίδραση του σχολείου ως παράγοντα εγκληματογένεσης¹²⁸.

Συγκεκριμένα, η ενεργητική ή παθητική (δράστες θύματα) εμπλοκή των νέων με το εγκληματικό φαινόμενο και η παραβατική συμπεριφορά τους και ειδικότερα των νέων σχολικής ηλικίας αλλά και των φοιτητών, έχει μελετηθεί και γίνει αντικείμενο συζητήσεων κατ' επανάληψη σε σχέση με εγκλήματα του κοινού Ποινικού Δικαίου, όπως η χρήση ναρκωτικών, ο αλκοολισμός, η κλοπή, κακοποίηση εκμετάλλευση ανηλίκου, κ.α.

Οι αριθμοί, τα σχόλια και τα συμπεράσματα τέτοιων προσεγγίσεων αν και δεν είναι αποτέλεσμα συνεχούς και συστηματικής καταγραφής¹²⁹ οδηγούν στο συμπέρασμα ότι, τα παιδιά αναπαράγουν τη βία που καταγράφεται

¹²⁸ Νόβα Χ.: «Σχολική Κοινωνικοποίηση και αποκλίνοσα συμπεριφορά όμοια, σελ. 2

¹²⁹ Νόβα Χ.: «Σχολική Κοινωνικοποίηση και αποκλίνοσα συμπεριφορά, όμοια σελ. 13

στην κοινωνία σε μεγαλύτερο η μικρότερο βαθμό (είτε αντανακλαστικά είτε όχι) και παράλληλα συχνά υπόκεινται τη βία αυτή ως θύματα.

Αν το σχολείο δεν είναι εικόνα και ομοίωση της κοινωνίας τείνει ωστόσο να της μοιάσει και πάντως λειτουργεί με τους ίδιους κανόνες: συγκεκριμένα η σχολική ζωή διέπεται από την ιεραρχία, μια συγκεκριμένη ιδεολογία και κανόνες συμπεριφοράς, πειθαρχία που η παράβαση τους έχει ως συνέπεια πάντα μία -έστω και αν δεν είναι η ίδια- τιμωρία. Έστω και αν το ελληνικό σχολείο άλλαξε σε πολλά πράγματα την τελευταία εικοσαετία, υπάρχει πάντα η διακριτική ευχέρεια για το σύλλογο των καθηγητών και τους άλλους αρμόδιους να δείξουν και την «άγρια πλευρά τους αυτήν που συγκινεί» αν χρειαστεί¹³⁰.

Υπάρχουν, ωστόσο, κάποια φαινόμενα της σχολικής ζωής που δεν έχουν σχολιασθεί παρά μόνον ευκαιριακά και σποραδικά, όποτε δηλαδή είναι δυνατόν να κινήσουν το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης. Ένα τέτοιο φαινόμενο αποτελούν και οι μαθητικές κινητοποιήσεις που κατά καιρούς δημιουργούν προβλήματα στην εκάστοτε ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας.

Η προσέγγιση και μελέτη του φαινομένου των μαθητικών κινητοποιήσεων είναι σημαντική κατά την άποψη μας επειδή:

1. Μπορεί μέσα από τη μελέτη τους να επιβεβαιώνεται ή να απορρίπτεται η σχέση λειτουργικότητας Σχολείου - Κοινωνίας και από αυτή την άποψη να τίθεται σε δοκιμασία ο ρόλος του Σχολείου ως εκπαιδευτικού θεσμού και ιδιαίτερα ως υποσυστήματος της κοινωνικής οργάνωσης,

2. Έχουν άμεση σχέση με τη στάση ζωής των μαθητών και την τοποθέτηση τους, τόσο απέναντι στην κοινωνία, όσο και απέναντι σ' αυτούς τους ίδιους και την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους¹³¹ και τέλος,

3. Οι μαθητικές κινητοποιήσεις είναι πιθανόν να έχουν σχέση - και αυτό μπορεί να ενδιαφέρει άμεσα όχι μόνον τους εγκληματολόγους αλλά και τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς- με την αύξηση ή μείωση της

¹³⁰ Μπεζέ Λ.: «Εγκληματικότητα και κρίση ταυτότητας στην εφηβεία», *Έγκλημα και Κοινωνία*, 1987, τ.1. σελ. 23

¹³¹ Μπεζέ Λ.: «Εγκληματικότητα και κρίση ταυτότητας στην εφηβεία», *Έγκλημα και Κοινωνία*, 1987, τ.1. σελ. 23

εγκληματικότητας των ανηλίκων και της παραβατικότητας συμπεριφοράς τους ειδικότερα.

Ο λεγόμενος «μαθητόκοσμος» στη χώρα μας, στο παρελθόν αλλά και σχετικά πρόσφατα, επέδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ευαισθησία σχετικά με τις εξελίξεις στο χώρο της Παιδείας.

Ωστόσο το σημαντικό στο σημείο αυτό δεν είναι το «γιατί κινητοποιούνται οι μαθητές», αλλά κυρίως το πώς αντιμετωπίζονται από την κοινωνία και αυτό έχει σχέση και με τη μεταφορά του προτύπου κοινωνικής βίας στο σχολείο, με τον έλεγχο της οργανωμένης κοινωνίας επί του εκπαιδευτικού συστήματος και με την αναπαραγωγή του προτύπου της κοινωνίας μέσα από τον μικρό - κόσμο του σχολείου.

Οι αντιδράσεις, που συχνά εισπράττουν οι μαθητές είτε στο παρελθόν είτε πρόσφατα, χαρακτηρίζονται κατ' αρχήν από την καχυποψία που εκφράζεται από μέρος της κοινής γνώμης και ενισχύεται από μέρος των ΜΜΕ και άλλων πολιτικών αλλά και διδακτικών φορέων, σχετικά με την αληθοφάνεια των αιτημάτων τους και την ενδεχόμενη χειραγώγηση-που πιθανόν υπόκεινται οι μαθητικές κοινότητες-από ενδιαφερόμενους φορείς (αντίπαλα κόμματα, πολιτικές οργανώσεις κ.λ.π.).

Προκύπτει ωστόσο μία αντίφαση στα σχόλια και τις απόψεις της κοινής γνώμης και ορισμένων αρμοδίων: Συγκεκριμένα δεν έχει καταγγελθεί ποτέ (όχι αναγκαστικά από τους εκπαιδευτικούς, υπάρχουν και τα ΜΜΕ) ότι γίνεται προσπάθεια χειραγώγησης, στις περιπτώσεις που οι μαθητές συμμετέχουν σύσσωμοι σε εθνικά συλλαλητήρια. Κατά συνέπεια θα μπορούσε να υποστηριχθεί από την μία θεωρούνται ικανοί να διαδηλώσουν τις πεποιθήσεις τους για ένα ευρύτερο πλαίσιο προβλημάτων όπως π.χ. τα εθνικά θέματα, ενώ όταν πρόκειται για ζητήματα που τους αφορούν άμεσα θεωρούνται ανίκανοι να διαμορφώσουν και να διατρανώσουν τη δική τους βούληση.

Στο σημείο αυτό, θα θέλαμε να αναφερθούμε στο γενικότερο χαρακτήρα των μαθητικών κινητοποιήσεων σε σχέση με το εκπαιδευτικό

σύστημα και τους κανόνες συμπεριφοράς, που επικρατούν στο εσωτερικό του, αλλά και σε σχέση με το ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι:

Είναι σαφές ότι, με κάθε είδους μαθητικές κινητοποιήσεις, άσχετα με το εφικτό ή το δίκαιο των αιτημάτων τους, δοκιμάζεται η τάξη και η ομαλή λειτουργία του κάθε σχολείου και κατ' επέκταση του συστήματος εκπαίδευσης ειδικά όταν πρόκειται για μαζικές κινητοποιήσεις. Με αυτή την έννοια, οι μαζικές μαθητικές κινητοποιήσεις θα μπορούσαν να ενταχθούν στα όρια μεταξύ νόμιμης αποδεκτής και παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς και ανεξάρτητα από τις ποινικές κυρώσεις που ορισμένα γεγονότα κατά την εξέλιξη των κινητοποιήσεων μπορεί να προκαλέσουν να αντιμετωπισθούν ως σχολικό πρόβλημα¹³².

Μπορεί επίσης να υποστηριχθεί ότι, οι μαθητικές κινητοποιήσεις έχουν χαρακτήρα πολιτικό με την ευρεία έννοια του όρου, με την έννοια δηλαδή της συμμετοχής στα κοινά.

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω θα μπορούσαν να δίνουν την εντύπωση μίας οριακής μορφής πολιτικής παρέκκλισης.

Είναι όμως έτσι ή μήπως οι μαθητικές κινητοποιήσεις αποτελούν υγιείς και επομένως, φυσιολογικά αναμενόμενες εκδηλώσεις της νεανικής ορμής και αντίθετα αποτελούν μία δυναμική είσοδο στα κοινωνικά πράγματα και ειδικότερα σε θέματα που αφορούν άμεσα το σχολικό πληθυσμό;

Από τα πιο συγκλονιστικά γεγονότα μαζικών μαθητικών κινητοποιήσεων στην Ελλάδα την τελευταία δεκαετία 1990-2000, που απασχόλησαν έντονα την Ελληνική κοινή γνώμη και το Υπουργείο Παιδείας ήταν εκείνα του ακαδημαϊκού έτους 1990-1991, που κατά τη διάρκεια τους διαπράχθηκε η δολοφονία του καθηγητή Νίκου Τεμπονέρα. Η προσέγγιση των γεγονότων αυτών αποτελεί ένα πρόσφορο παράδειγμα για την κατανόηση της ελληνικής πραγματικότητας. Δεν θα γίνει αναφορά εδώ στις λεπτομέρειες της συγκεκριμένης εγκληματικής πράξης. Η εξέλιξη όμως και ο χαρακτήρας των μαθητικών κινητοποιήσεων εκείνης της εποχής είναι διαφωτιστικά για τα

¹³² Νόβα Χ.: «Σχολική Κοινωνικοποίηση και αποκλίνοση συμπεριφορά», όμοια σελ. 30

θέματα που θίγουμε εδώ. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα αναφέρονται όχι τόσο στο περιεχόμενο των μαθητικών διεκδικήσεων, όσο στον τρόπο διεκδίκησης και τις επιπτώσεις του, σε σχέση με τη μεταφορά στο σχολικό περιβάλλον των προτύπων βίας που επικρατούν στην κοινωνία και παραπέμπει σε προβληματισμούς, που αφορούν τη σχέση πολιτικοποίησης και παραβατικής ή εγκληματικής συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο:

Οι απόψεις και οι προβληματισμοί που παρατίθενται στη συνέχεια είναι αποτέλεσμα μιας προσεκτικής μελέτης μέρους του ημερήσιου Τύπου της εποχής των μαθητικών κινητοποιήσεων του Φθινοπώρου του 1990.

Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μαθητικών κινητοποιήσεων του 1990-91 σύμφωνα με την πρώτη αυτή μελέτη μπορούν να συνοψισθούν στα εξής:

1. Οι κινητοποιήσεις για πρώτη φορά ξεκίνησαν από την επαρχία και όχι από την Αθήνα. Κατά συνέπεια θα μπορούσε να γίνει λόγος για επισήμανση των σχολικών προβλημάτων και κατανόηση της σοβαρότητας τους από ένα μεγάλο φάσμα μαθητικού πληθυσμού.

2. Δεν έγινε δυνατόν να τυποποιηθούν ιδεολογικά σε αντιστοιχία με τα τότε υπάρχοντα πολιτικά κόμματα και σχήματα και ρεύματα. Από εδώ προκύπτει και η αρχική σχετική αμηχανία των πολιτικών κομμάτων να πάρουν θέση απέναντι στο ζήτημα.

3. Χαρακτηρίστηκαν από πρωτοφανή μαζικότητα, πρωτοτυπία και φαντασία συνθημάτων και είχαν σαφώς ειρηνικό χαρακτήρα, που έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια από τους μαθητές να διαφυλαχθεί, πράγμα που διέψευσε και τις πλέον επιφυλακτικές τοποθετήσεις στο σχετικό ζήτημα.

4. Δεν είχαν σχέση ούτε ακολουθούσαν αντίστοιχες φοιτητικές κινητοποιήσεις ή αιτήματα, όπως συνέβαινε συχνά στο παρελθόν, αλλά αντίθετα προκάλεσαν τη συμπαράσταση των φοιτητών. Το χαρακτηριστικό αυτό αποτελεί σταθμό στην πορεία του μαθητικού χώρου.

5. Έφεραν σε αδιέξοδο ή τουλάχιστον σε αμηχανία το Υπουργείο Παιδείας και με τον τρόπο αυτό επενέβησαν άμεσα αν και πρόσκαιρα στην πολιτική του Υπουργείου.

Οι αντιδράσεις που προκάλεσαν μπορούν να συνοψισθούν στα ακόλουθα:

1. Επιχειρήθηκε εμφανώς να κατασταλούν οι κινητοποιήσεις μέσα από εκφοβιστικά μέτρα (το γνωστό θέμα των απουσιών) ή ενέργειες (διώξεις και εξώδικα κατά μαθητών).

2. Διχάστηκαν οι σύλλογοι γονέων και κηδεμόνων και προκλήθηκαν ποικίλες αντιδράσεις που προέρχονταν και από ενέργειες μεμονωμένων γονέων.

3. Έγιναν η αφορμή για την εκδήλωση βίαιων ενεργειών που μεταξύ άλλων οδήγησαν και στη δολοφονία του Ν. Τεμπονέρα.

4. Αποτέλεσαν κίνητρο για το σπιντατισμό μαθητών στο χώρο του σχολείου μέσα από μηνύσεις και εξώδικα.

Τα ζητήματα που προκύπτουν είναι πολλά. Στα πλαίσια αυτής της παρουσίασης δεν θα επιχειρηθεί η επίλυση τους ούτε καν η τοποθέτηση επί αυτών. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε απλώς, να παραθέσουμε ορισμένους προβληματισμούς οι οποίοι είναι αναγκαίο κάποτε, να γίνουν αντικείμενο συζήτησης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των εγκληματολόγων:

1. Με δεδομένο ότι η βία αποτελεί συστατικό φαινόμενο της οργανωμένης κοινωνίας και ότι το πρότυπο της, ως παράμετρος των κοινωνικών σχέσεων αφομοιώνεται σε διάφορα επίπεδα από το μαθητικό πληθυσμό, για τις συγκεκριμένες κινητοποιήσεις διαπιστώνεται ότι δεν ακολουθήθηκαν τα ίδια σχήματα.

2. Οι μαθητές φαίνεται ότι, τέθηκαν εκτός των σχημάτων διεκδίκησης που ακολουθούνται στις κινητοποιήσεις άλλων ομάδων πληθυσμού:

Ποιοι είναι οι λόγοι; Απειρία; Απογοήτευση από παραδοσιακά σχήματα και ιδεολογίες; Ή τελικά μια διαφορετική αντίληψη ένα διαφορετικό όραμα, έστω και φευγαλέο, για τον κόσμο;

3. Γιατί στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν λειτούργησαν τα βίαια πρότυπα με τα οποία βομβαρδίζονται τα παιδιά κυρίως από την τηλεόραση; Και γιατί τόσοι πολλοί; Μήπως τελικά τα «παιδιά των χάμπουργκερς» είναι σε θέση να μας δίνουν μηνύματα που αρνούμαστε να αντιληφθούμε;

4. Μήπως ανατράπηκαν -και μήπως τελικά υπό ορισμένες συνθήκες είναι ανατρέψιμες-όλες εκείνες οι κοινωνιολογικές, εγκληματολογικές και άλλες εκτιμήσεις για τη βία στα σχολεία και την παραβατική συμπεριφορά των μαθητών;

5. Ποια θα ήταν η εξέλιξη αν δεν είχαν μεσολαβήσει τα μετέπειτα δραματικά γεγονότα;

6. Επίσης οι μαθητικές κινητοποιήσεις θορύβησαν τόσο πολύ μερίδα του πληθυσμού θεωρήθηκε ότι έπρεπε να κατασταλούν με κάθε τρόπο;

7. Η ελληνική κοινωνία που περιλαμβάνει όλους εμάς, τυπικά αρμόδιους και μη, είναι σε θέση να αντιδράσει με άλλο τρόπο έκτος της βίας σε φαινόμενα που ξεφεύγουν από το σύνηθες μέτρο και από το μέτριο;

8. Η μήπως δεν είμαστε σε θέση να κληροδοτήσουμε άλλο εργαλείο επικοινωνίας στους νεότερους εκτός από τη βία;

Σε αυτή την περίπτωση ποιο είναι το μήνυμα που καλούμαστε με τη σειρά μας να διαβιβάσουμε στους νέους;

Μήπως ότι πρέπει, για να θεωρηθούν ενταγμένοι, μη παρεκκλίνοντες πρέπει να χάσουν τον αυθορμητισμό, τα οράματα, τη φαντασία τους για να «προσγειωθούν»; Η ένταξη στην κοινωνία πρέπει αναγκαστικά να προϋποθέτει την απώλεια της αθωότητας λες και η αθωότητα προϋποθέτει την ανυπαρξία ωριμότητας;¹³³

Μήπως τελικά αυτό είναι το μήνυμα μας προς τη σχολική νεολαία;

Είναι γεγονός ότι, η πολιτική δεν είναι αθώα υπόθεση. Ωστόσο, άλλο πράγμα είναι η πολιτική με την έννοια της διαδικασίας διακυβέρνησης και άλλο πράγμα ο πολιτικά συνειδητοποιημένος (χειραφετημένος) πολίτης.

Δεν έχει διερευνηθεί ακόμη, από όσο είμαι σε θέση να γνωρίζω, η σχέση πολιτικοποίησης και εγκληματικότητας. Ωστόσο, έχουμε την εντύπωση ότι, την εποχή που τα στέκια των νέων σχολικής και μετά - σχολικής ηλικίας ήταν εστίες προβληματισμού και σχεδιασμού της μελλοντικής κοινωνίας και όχι χώροι βαρυστημένων ψυχών, η εξάπλωση των ναρκωτικών στα σχολεία, ήταν ιδιαίτερα περιορισμένη και οι χούλιγκανς δεν είχαν ακόμη εμφανισθεί.

¹³³ Εφημερίδα «Η Καθημερινή», Άρθρο, Πανούσης Γ. «Ελληνικό Πολιτικό Παραμύθι», 1-10-1993

Είναι δυνατόν η πολιτικοποίηση να συμβάλει στην περιστολή της παραβατικότητας και κυρίως στη μείωση της εγκληματικότητας;

Πιθανόν. Ωστόσο αυτής της μορφής την πολιτικοποίηση (όπως καταγράφηκε στη διάρκεια των μαθητικών κινητοποιήσεων του 90-91) θα μπορούσε να την χαρακτηρίσει κάποιος παραβατική, παρεκκλίνουσα συμπεριφορά ή εκτροπή;¹³⁴ Μάλλον όχι.

Ένα πρώτο συμπέρασμα από τα γεγονότα εκείνης της περιόδου φαίνεται να είναι δυνατόν να διατυπωθεί: Η βία που προσφέρουμε καθημερινά στα παιδιά στο σπίτι, στις σχέσεις μας μαζί τους, από την τηλεόραση, στο γήπεδο, υπό συγκεκριμένες συνθήκες τα αφήνει ανέπαφα.

Μήπως η γενιά των «οναπς» μας δείχνει τελικά ένα δρόμο για να σταματήσει να «πουλάει» το έγκλημα;

Η πολιτικοποίηση ως στοιχείο γενικής πρόληψης εγκλημάτων και ως παράγοντας συνοχής του κοινωνικού ιστού είναι δυνατόν να αποτελέσει το μέτρο διάπλασης του αυριανού πολίτη και να αποτελέσει εσωτερικό στοιχείο και της πολυσυζητημένης διαπαιδαγώγησης.

Αυτό προϋποθέτει, ότι κάποτε όλοι θα ενδιαφερθούμε σοβαρά -και κυρίως η ελληνική πολιτεία- για την υλοποίηση του νοήματος του όρου διαπαιδαγώγηση. Αν θέλουμε βέβαια να πλάσουμε πολίτες και όχι υπηκόους.¹³⁵

¹³⁴ Εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», άρθρο, Χρονοπούλου Α. «Δεν γίνονται μαθήματα, αλλά τα σχολεία λειτουργούν», 11-3-1988

¹³⁵ Βιδάλη Σ., εγκληματολόγος και Δρ. Νομικής του Δ.Π.Θ., εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), με θέμα: «Η βία στο σχολικό χώρο», τεύχος 82-83, 1995, σελ. 112-116

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 10^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, κατάστροφές 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 συνεχίζονται να γίνονται έρευνες, μελέτες από ειδικούς, θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες όμως

ποικίλλουν δραματικά δίχως να δίνουν λύσεις στο πρόβλημα της σχολικής βίας.

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:

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 πρόνομο 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 σιγματίζονται παραβάτες ή αποκλίνοντες από τα χαμηλότερα κοινωνικοοι-

κονομικά 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 διωκτικών 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 μικροκοινωνικό επίπεδο, όσο και στο ψυχοκοινωνικό.

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.

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 συμπε-

ριφορά 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 «προβληματικοί», 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.¹³⁶

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

¹³⁶ Καλαμπάκη Φιλιά: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), σελ. 32

υποκείμενα βάσει στατιστικών στοιχείων.

2. Παρουσίαση έρευνας για την καταστροφικότητα

Η κ. Καλαμπαλίκη Φιλιώ, εκπαιδευτικός, στην εισήγησή της στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης παρουσίασε εργασία η οποία βασίζεται σε ένα μέρος δεδομένων 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 κατάστροφικότητας 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.¹³⁷

¹³⁷ Καλαμπαλίκη Φιλιώ: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), σελ. 32

2.1. Θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας

Στην ερευνά της η κ. Καλαμπαλίκη Φιλιώ 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 πολυσημαντες 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 ασυνείδητα 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.

Σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι μια σειρά διαψεύσεων 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.¹³⁸

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 συμ-

¹³⁸ Καλαμπαλίκη Φιλώ: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), σελ.33- 34

πλήρωσαν ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις.

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

Τα παιδιά έπρεπε να τοσέκάρουν 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 για καταστροφικότητα από τη στιγμή που το αποτέλεσμα του είναι καλαιόθητο 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 αντιασθητικό 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.

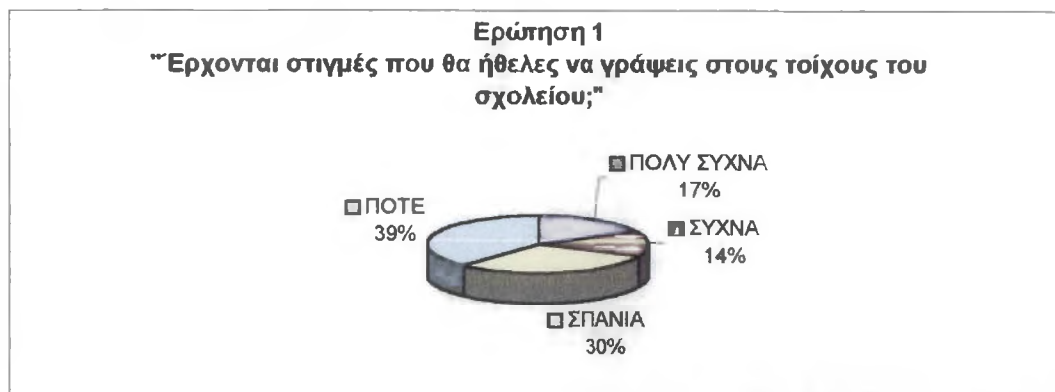
Βέβαια οι απαντήσεις που δόθηκαν, κατά την κρίση μας, συμφω-

νούν 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 αυτούς, βέβαια πάντα μέσα σε κλίμα ευπρέπεια και σεβασμού του περιβάλλοντος αλλά και της προσωπικότητας.

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

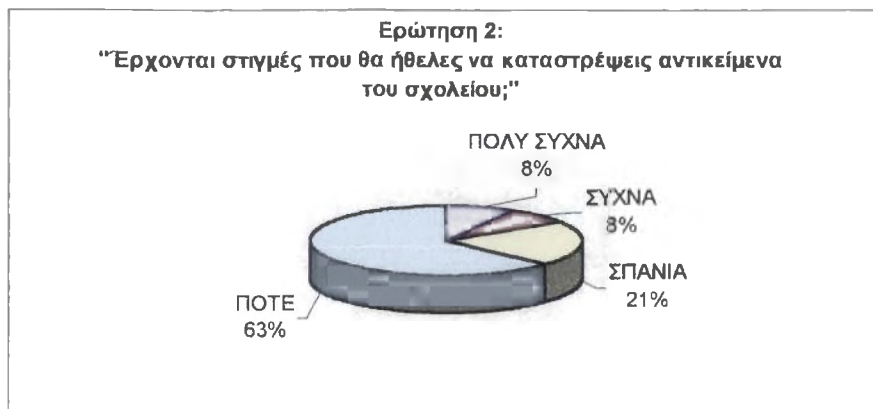
Από την άλλη όμως πλευρά όταν ο μαθητής αποφασίζει από μόνος του να ζωγραφίσει ή να γράψει λογότυπα ή εκφράσεις με υβριστικό και χυδαιό περιεχόμενο, τότε η πράξη του αυτή καταχωρείται ως μια πράξη καταστροφικότητας. Δεν είναι όμως ικανή από μόνη της η πράξη του αυτή καθ' αυτή, να χαρακτηρίσει ως καταστροφική 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.

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



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 σπιντατίσει. 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.

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.

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.

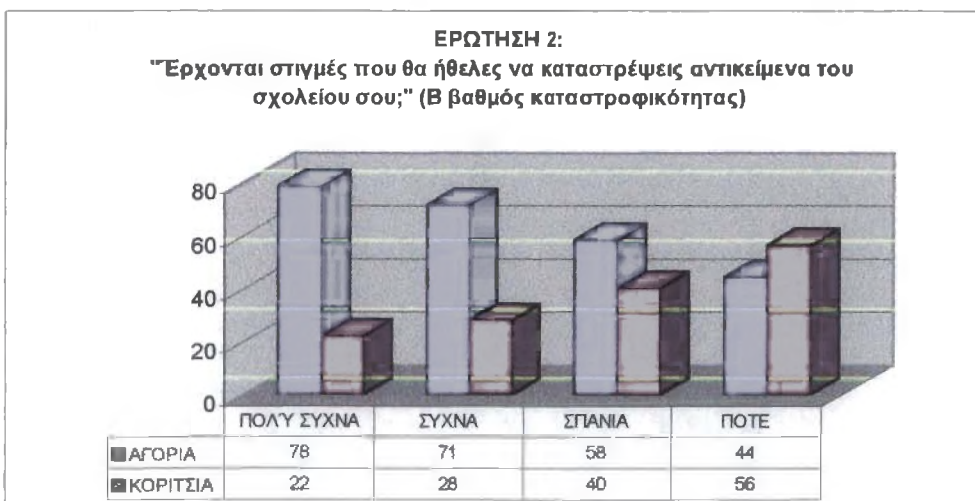
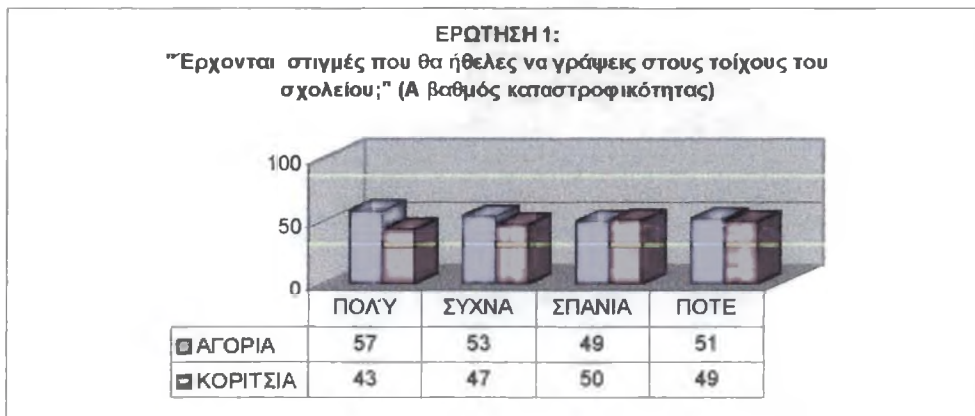
Στις διασταυρώσεις με το επάγγελμα του πατέρα και το μορφωτικό επίπεδο αυτού, συγκεντρώνονται μεγαλύτερα ποσοστά στις κατηγορίες των μεσαίων και κατώτερων στρωμάτων, ωστόσο αν και στατιστικά σημαντικές οι διαφορές είναι πολύ μικρές. Πρέπει να επισημάνουμε πως τα παιδιά που ο πατέρας τους ανήκει στην 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 χωρών, 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.

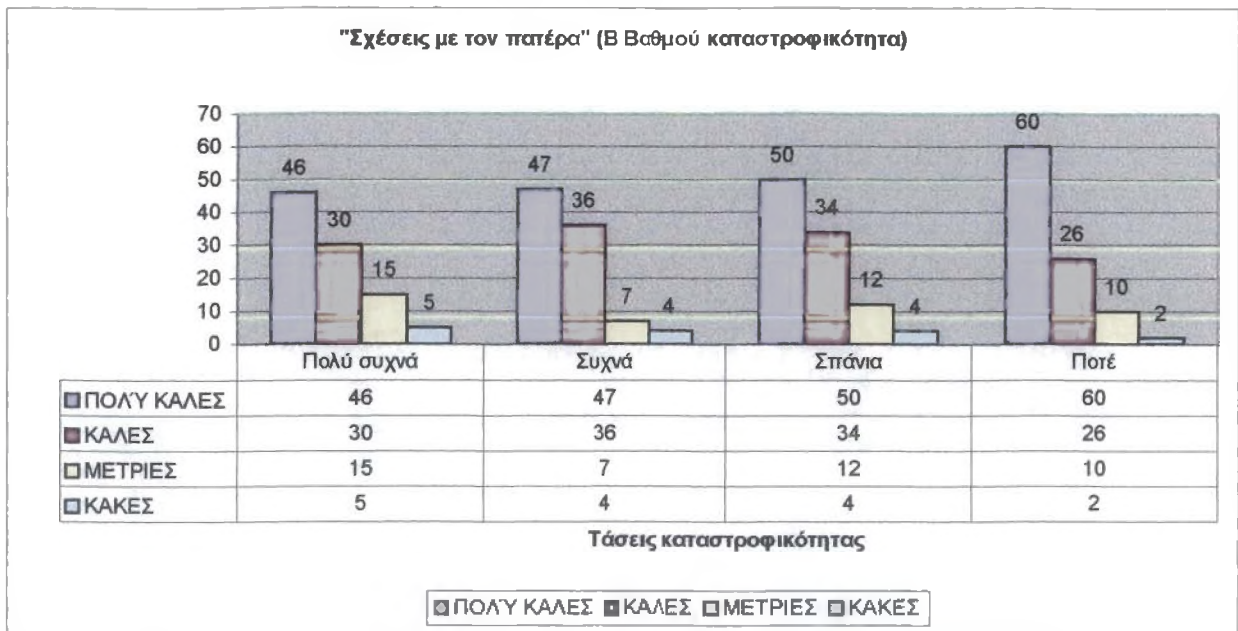
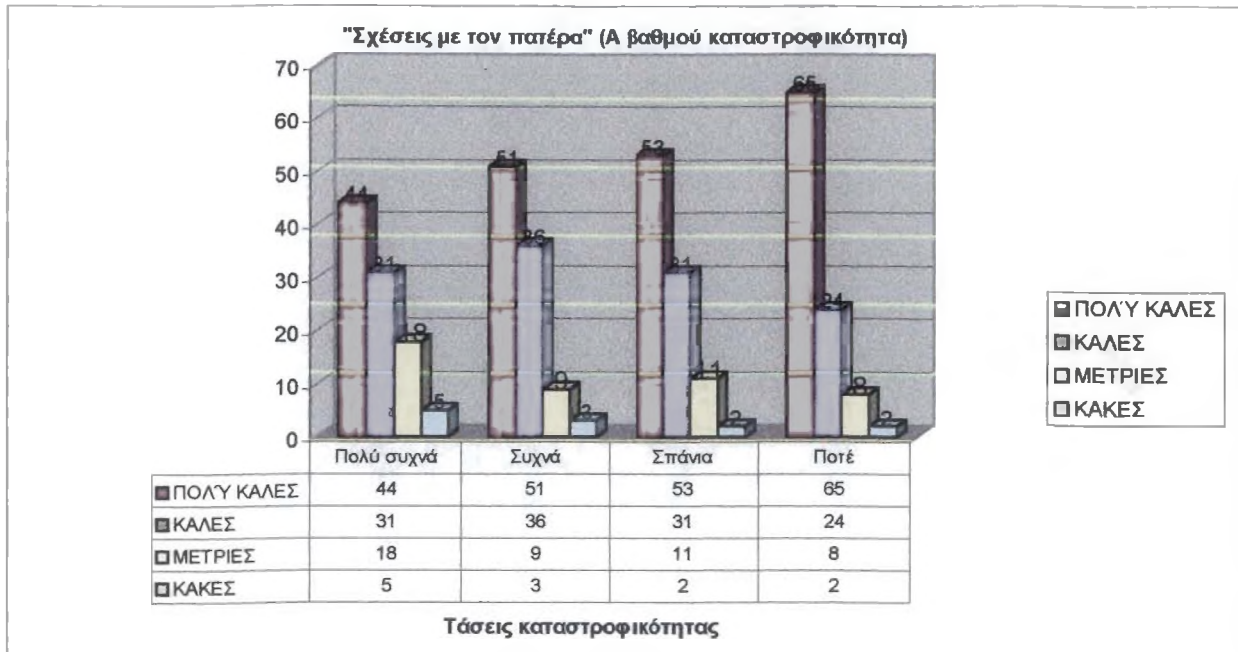
Ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονιών παρατηρούμε πως τα παιδιά που δηλώνουν τάσεις καταστροφικότητας εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά στις κατηγορίες των μορφωμένων γονιών (Λύκειο, ΤΕΙ, ΑΕΙ), κάτι σχεδόν παράλογο θα λέγαμε, διότι όλοι περιμένουμε ότι οι γονείς που έχουν κάποια στοιχειώδη μόρφωση θα μπορούσαν 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%.



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 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.

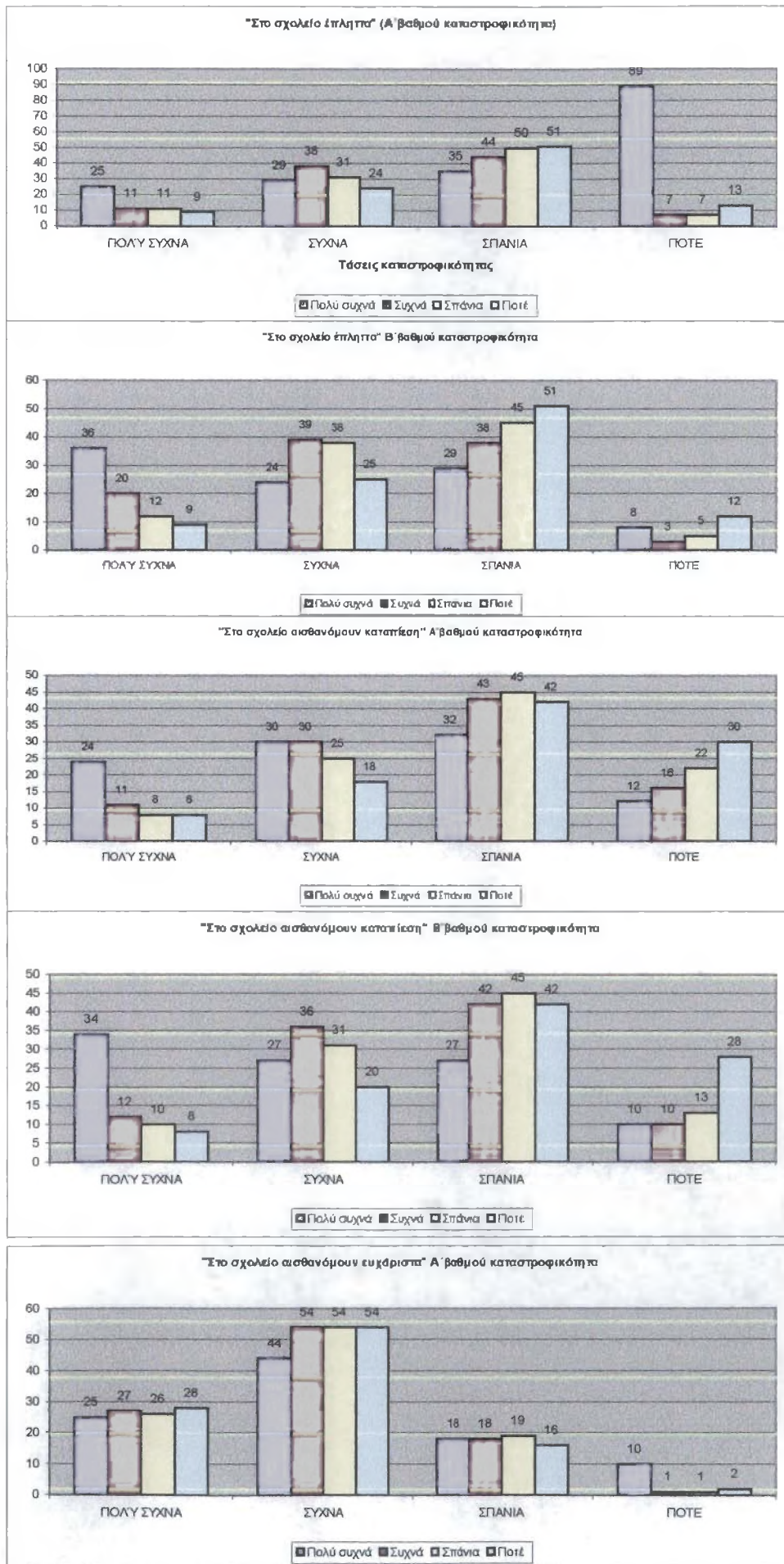
Έτσι λοιπόν συνάγεται το συμπέρασμα ότι η επίδραση και ο ρόλος των σχέσεων του αποκλίνοντος μαθητή με τους γονείς του είναι εξαιρετικά πολύπλοκο ζήτημα και χρειάζεται διερεύνηση σε βάθος, και σε καμιά περίπτωση δεν μπορούμε να πούμε ότι εξαντλούμε την μελέτη του εδώ, ωστόσο κατά την γνώμη μας και σύμφωνα 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.

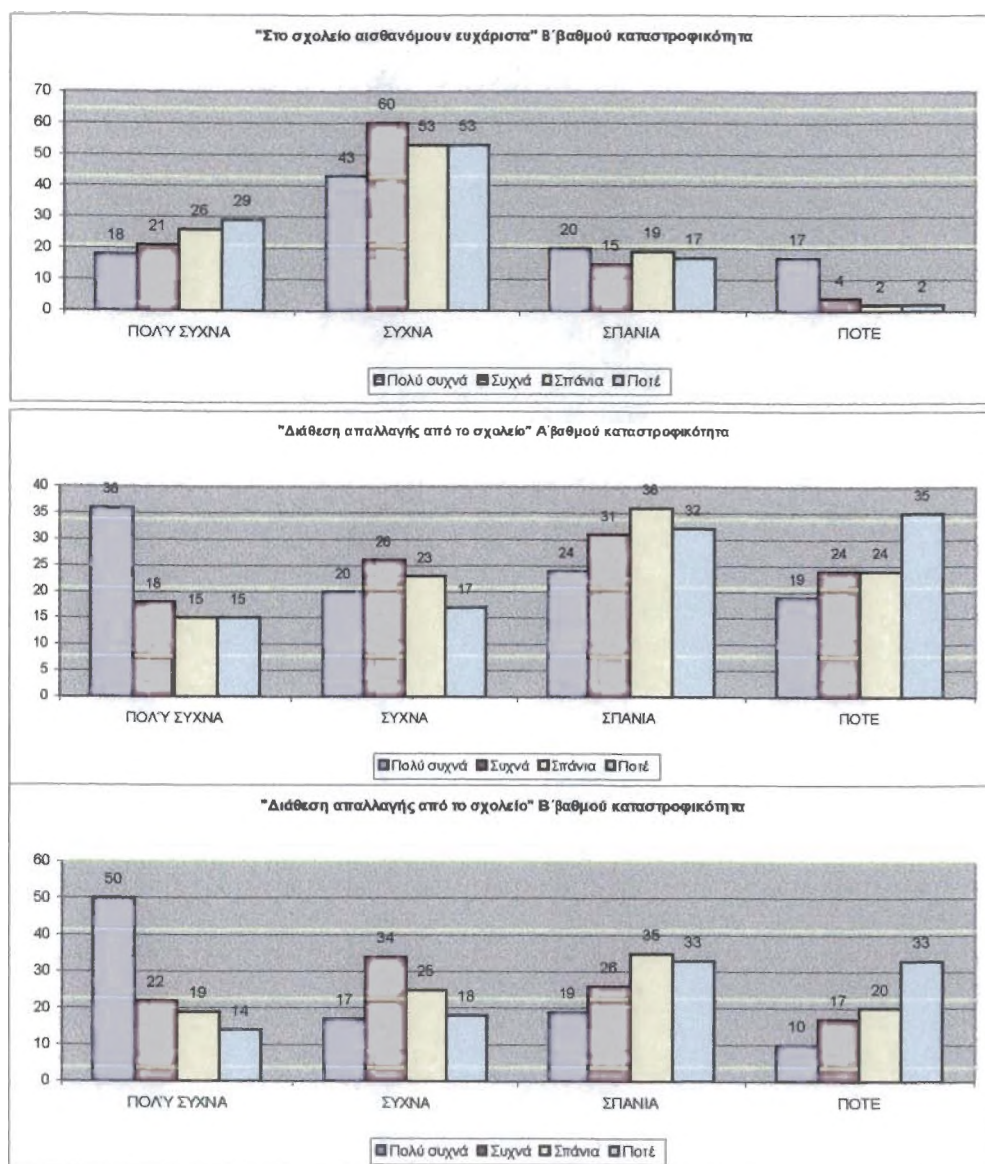
Συνεχίζοντας την έρευνα θεωρήθηκε φρόνιμο από την ερευνήτρια να ελέγξει κατά πόσο η αρνητική σχολική εμπειρία των εφήβων και οι προβληματικές σχέσεις με τους καθηγητές τους συνοδεύουν καταστροφικές τάσεις στον σχολικό χώρο. Έτσι οι μαθητές του δείγματος ερωτήθηκαν αν έχουν ευχάριστες ή δυσάρεστες εμπειρίες 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).

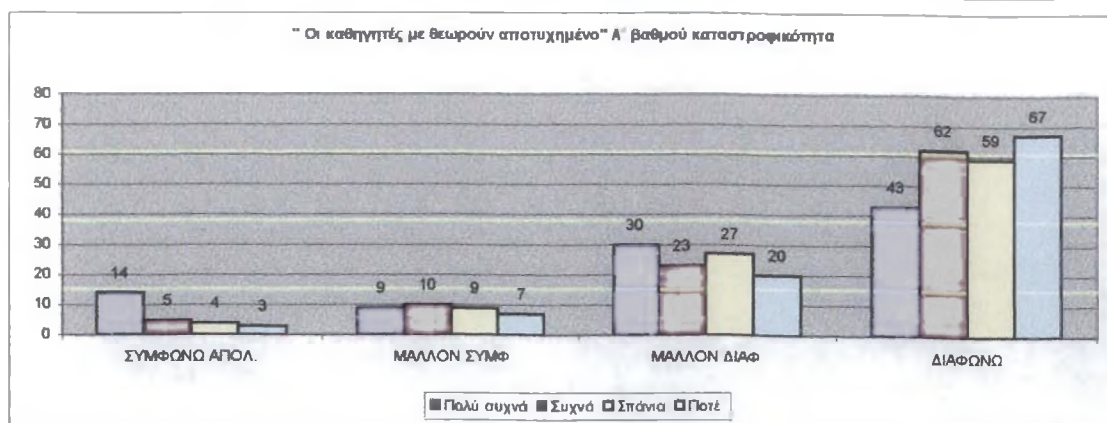
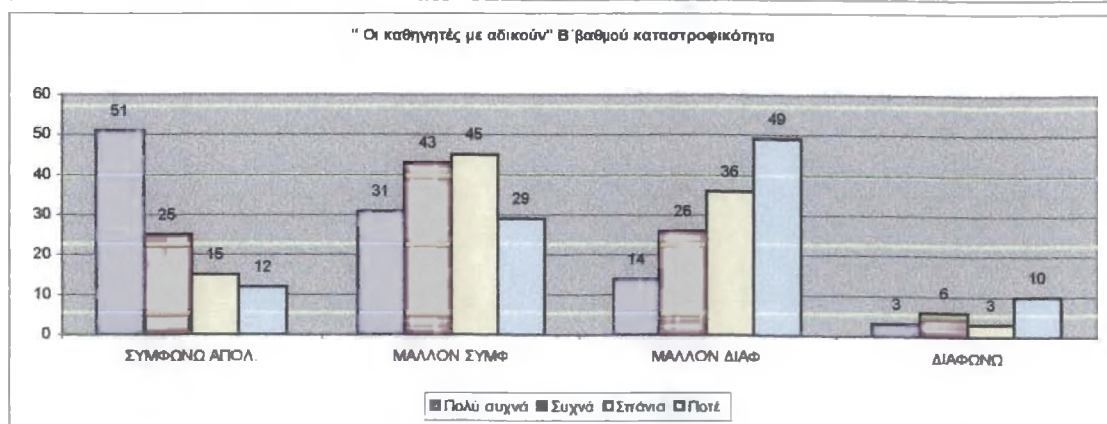
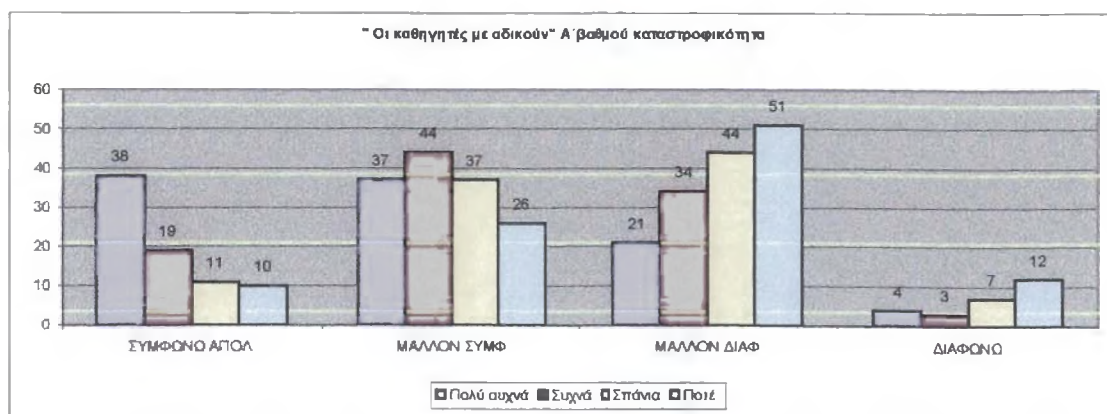
Τα συμπεράσματα συμφωνούν με άλλες έρευνες που αναδεικνύουν την θετική σχέση της πλήξης και ανίας των μαθητών με την παραβατική συμπεριφορά στο σχολείο.

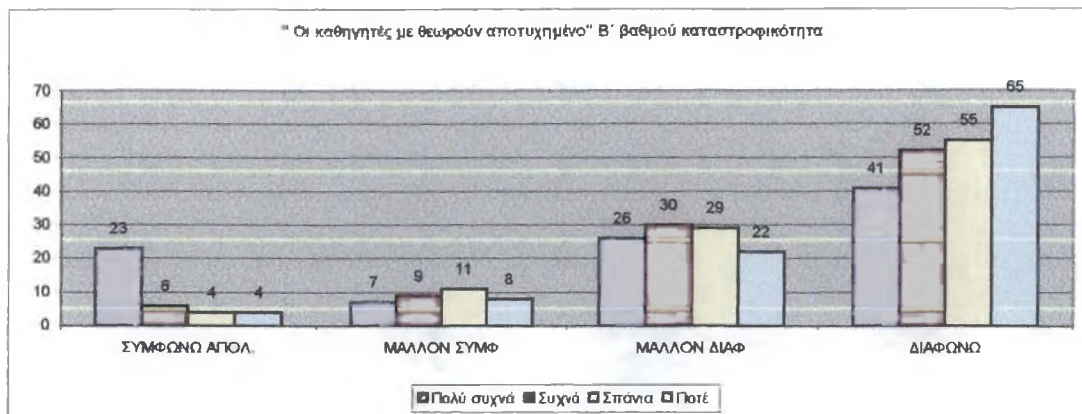




Τα παιδιά που ομολογούν τάσεις καταστροφικότητας δηλώνουν ότι οι καθηγητές τους τους αδικούν συστηματικά και τους θεωρούν αποτυχημένους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό απ' όσα δεν ομολογούν τάσεις καταστροφικότητας. Μάλιστα απ' όλες τις μεταβλητές της έρευνας, η μεταβλητή του αισθήματος της αδικίας και της άνισης 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

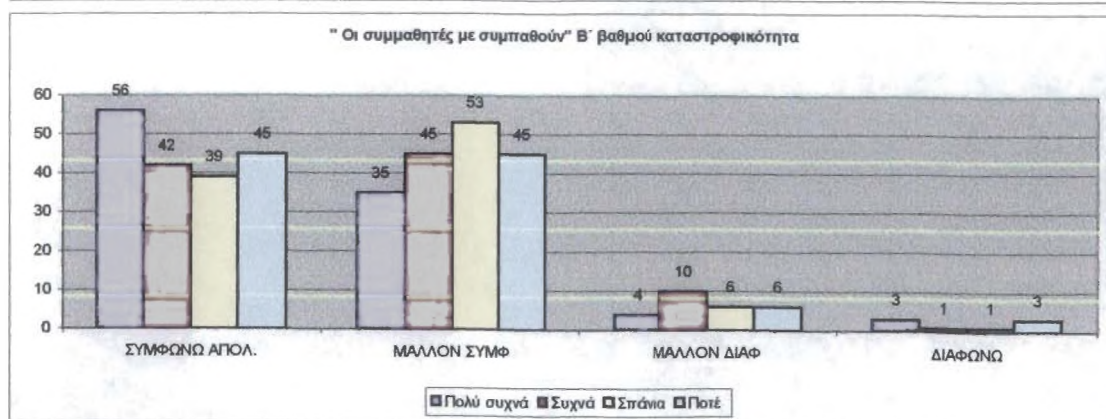
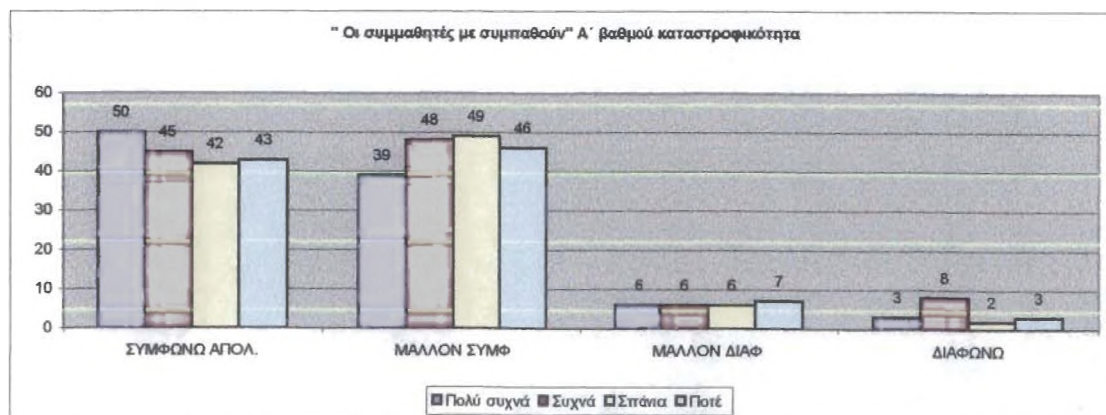
αυτή τη λεκτική και την ψυχολογική, με αποτέλεσμα το αντικείμενο (μαθητής) μη μπορώντας να αντιδράσει με άλλο τρόπο από την άδικη και άνιση αυτή συμπεριφορά του καθηγητού του, να προβάλει καταστροφικές τάσεις προς τρίτους. Η σχέση αυτή εμφανίζεται πολύ συχνά στις περισσότερες έρευνες που γίνονται σε όλο τον κόσμο από διάφορους ερευνητές. Και στην περίπτωση αυτή τα ποσοστά μεγαλώνουν στην καταστροφικότητα Β βαθμού.



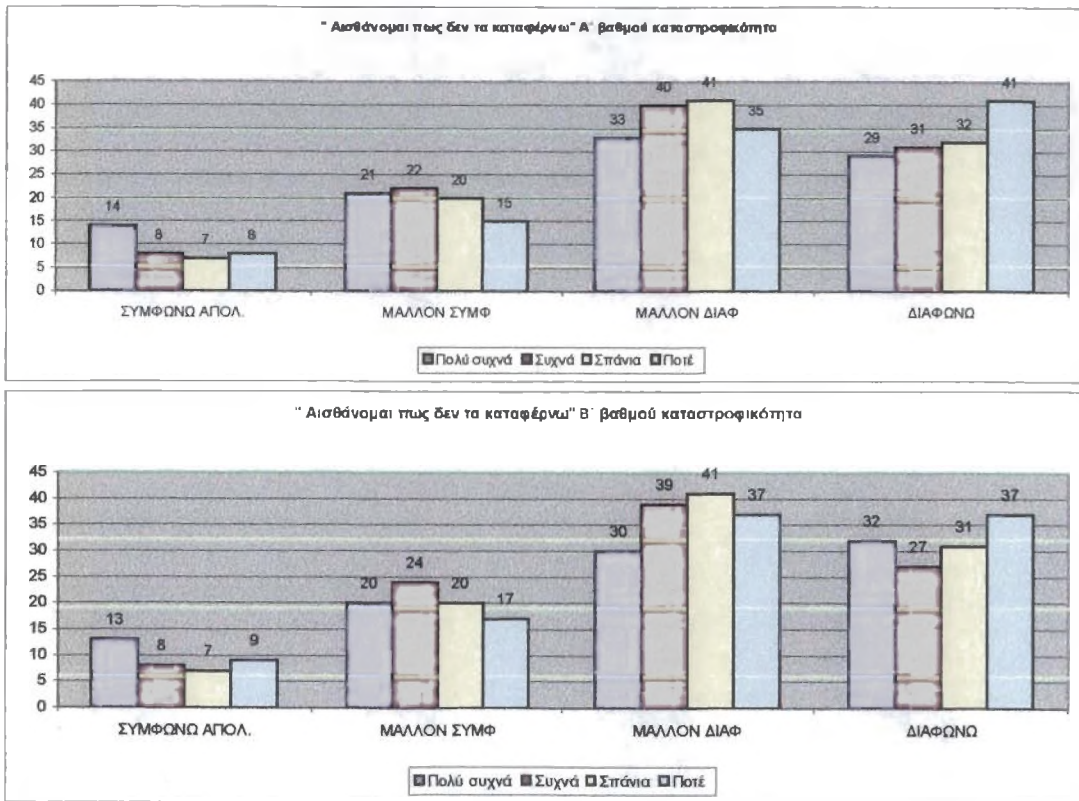


Αν αυτό το συναίσθημα αντανακλά μια αντικειμενική σχέση ανισότητας και αδικίας ή μια τεχνική ουδετεροποίησης των ενοχών των υποκειμένων για την σχολική τους αποτυχία και συμπεριφορά, παραμένει ζήτημα ανοικτό προς διερεύνηση.

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.

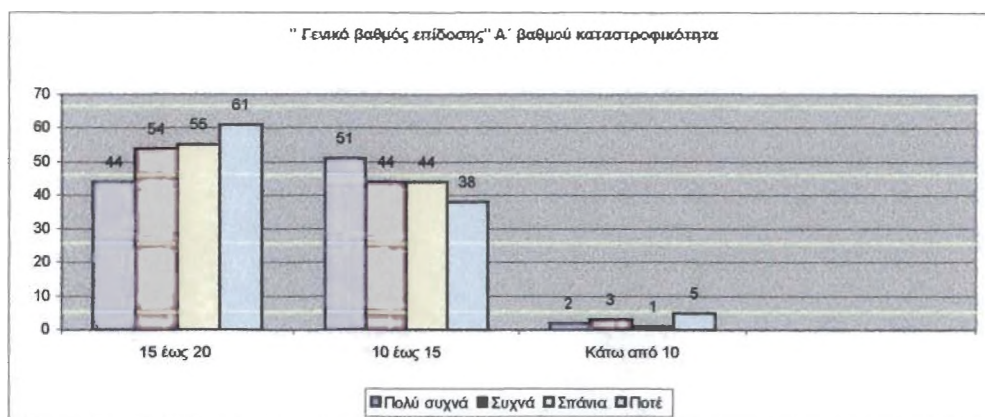


Όσον αφορά την εικόνα που έχουν τα παιδιά με συχνές διαθέσεις καταστροφικότητας για τον εαυτό τους παρατηρήσαμε ότι κάθε άλλο παρά είναι αρνητική ή τουλάχιστον δεν είναι σημαντικά αρνητικότερη από την εικόνα που έχουν τα υπόλοιπα παιδιά.



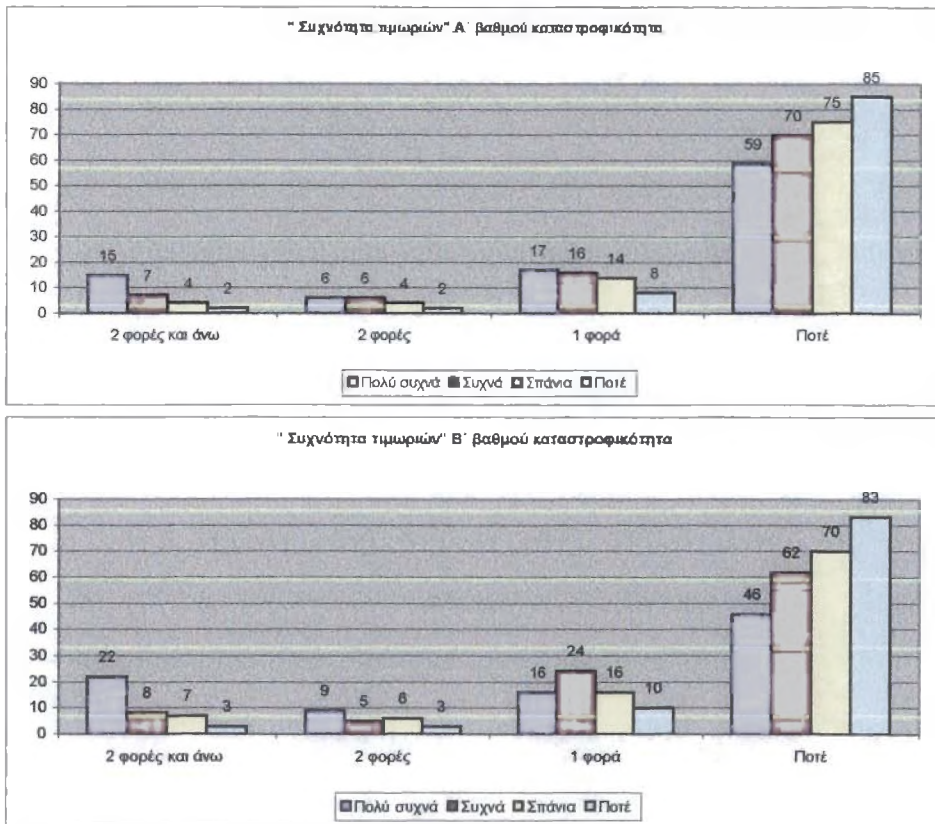
Φαίνεται πως τα παιδιά με τάσεις καταστροφικότητας, παρ' όλο που θεωρούν ότι οι καθηγητές τους έχουν αρνητική εικόνα γι' αυτούς, δεν έχουν αποδεχτεί για τον εαυτό τους την εικόνα αυτή ή τουλάχιστον δεν ομολογούν κάτι τέτοιο. Εκτιμούμε ότι η αρνητική εικόνα που έχει ο καθηγητής για τον μαθητή συνιστά 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.



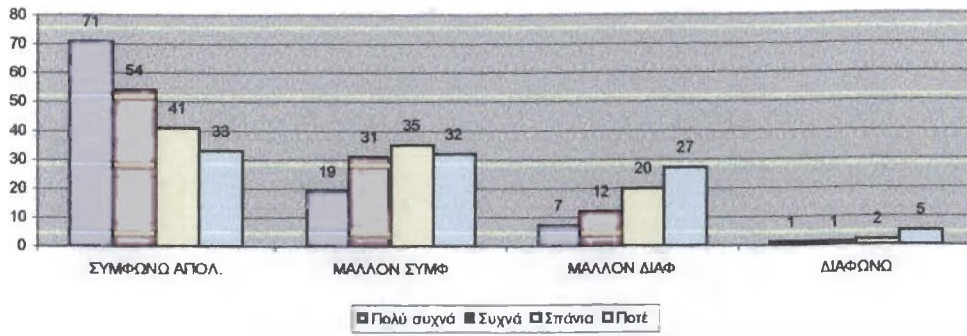
Ως προς τις τιμωρίες, όπως παρατηρούμε στο παρακάτω σχεδιάγραμμα, οι διαφορές είναι σημαντικές. Φαίνεται καθαρά πως τα παιδιά με τάσεις καταστροφικότητας παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα τιμωριών από τα υπόλοιπα παιδιά και αυτό είναι φυσικό διότι εξαρτάται από την φύση και τον τρόπο της τιμωρίας, το 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.

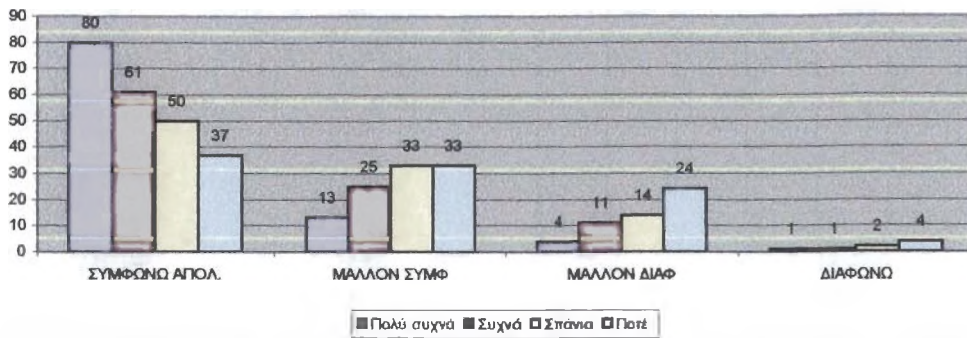


Τα ίδια παιδιά θέλουν το σχολείο να τους δίνει μεγαλύτερη ελευθερία (κύριο χαρακτηριστικό της εφηβείας) και να είναι λιγότερο απαιτητικό. Επίσης θέλουν την κατάργηση των απουσιών και των ποινών, σε αρκετά μεγαλύτερο ποσοστό από τα υπόλοιπα παιδιά. Και στις μεταβλητές αυτές τα παιδιά με τάσεις καταπονητικότητας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

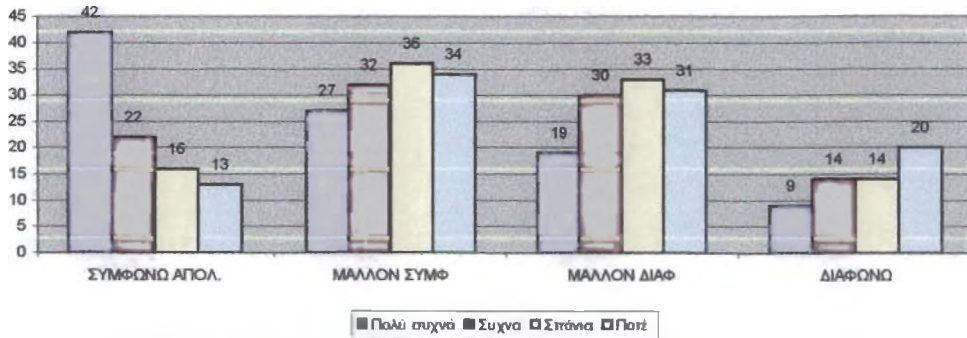
"Θέλω το σχολείο να δίνει περισσότερη ελευθερία" Α' βαθμού καταστροφικότητα



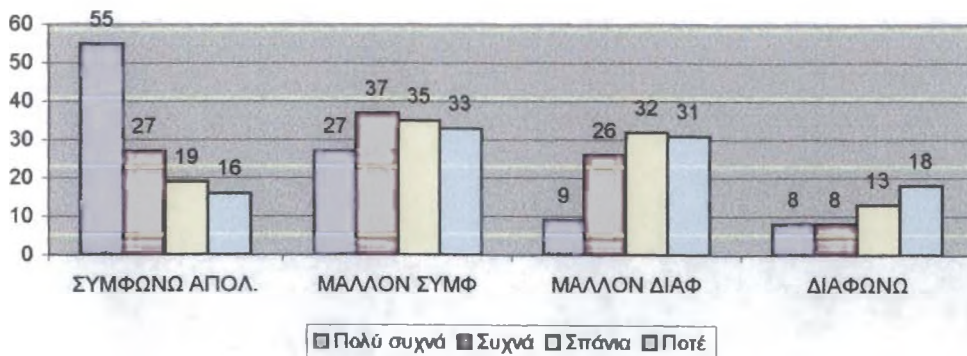
"Θέλω το σχολείο να δίνει περισσότερη ελευθερία" Β' βαθμού καταστροφικότητα

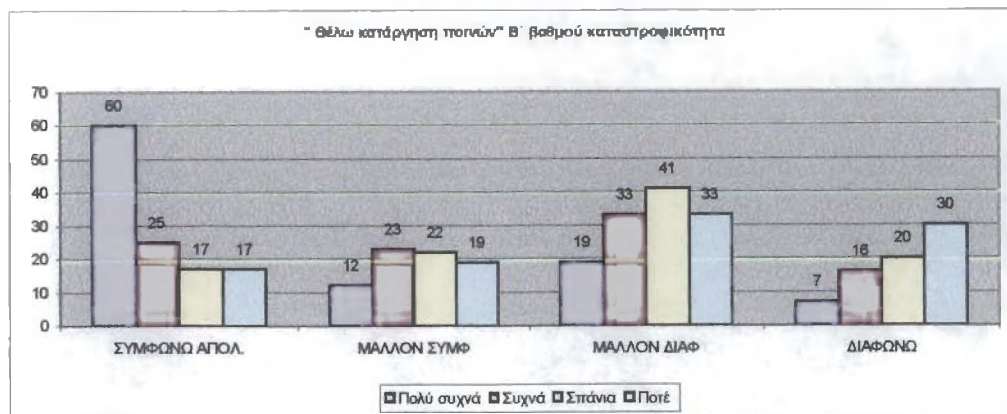
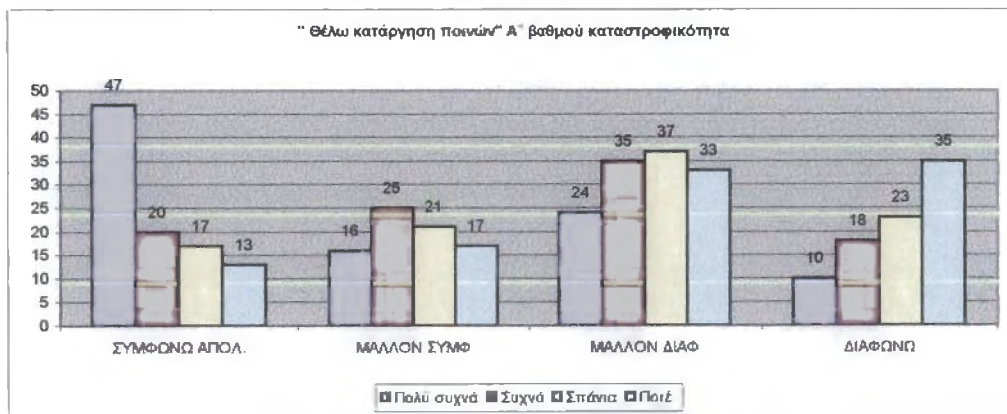
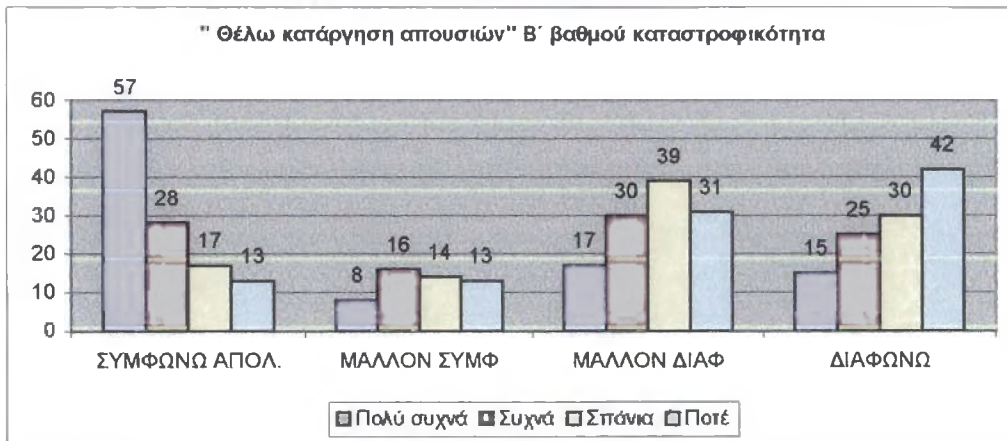
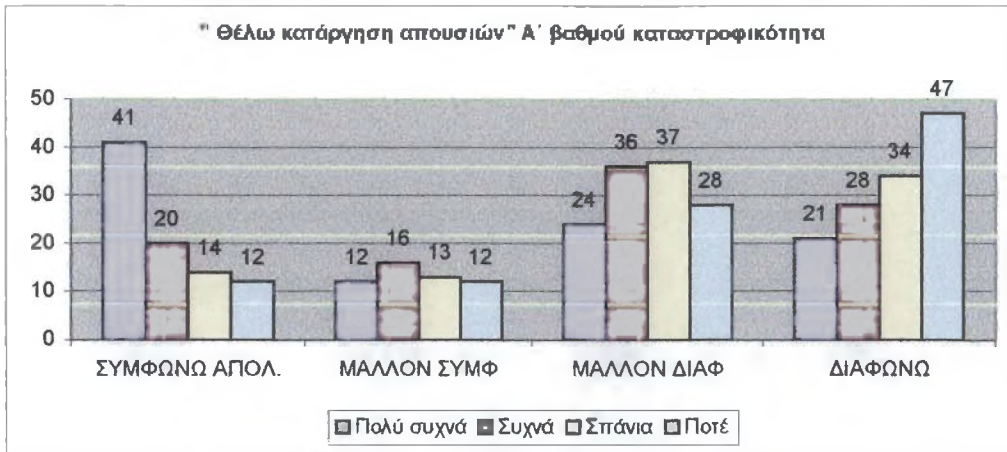


"Θέλω το σχολείο λιγότερο απαιτητικό" Α' βαθμού καταστροφικότητα

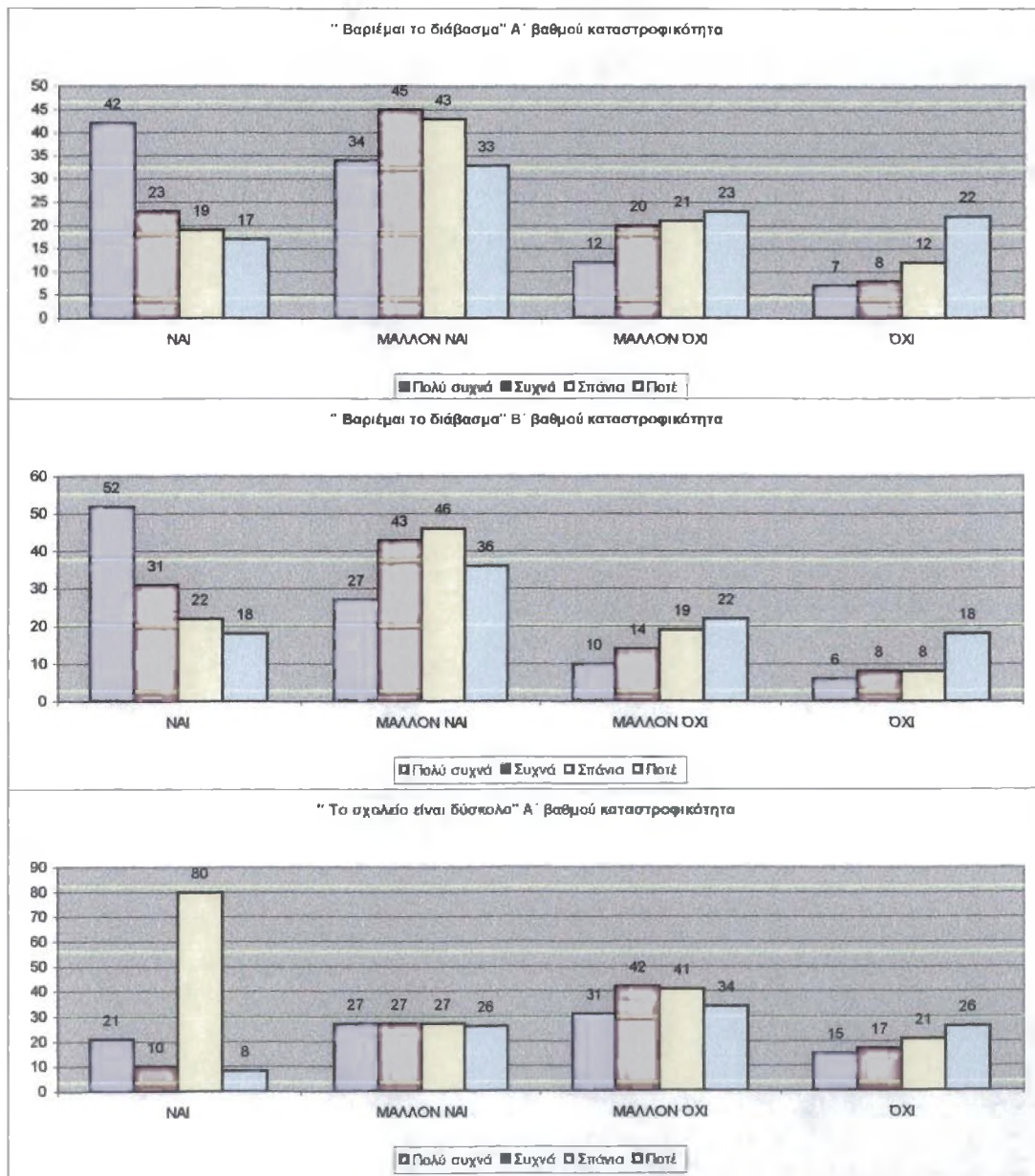


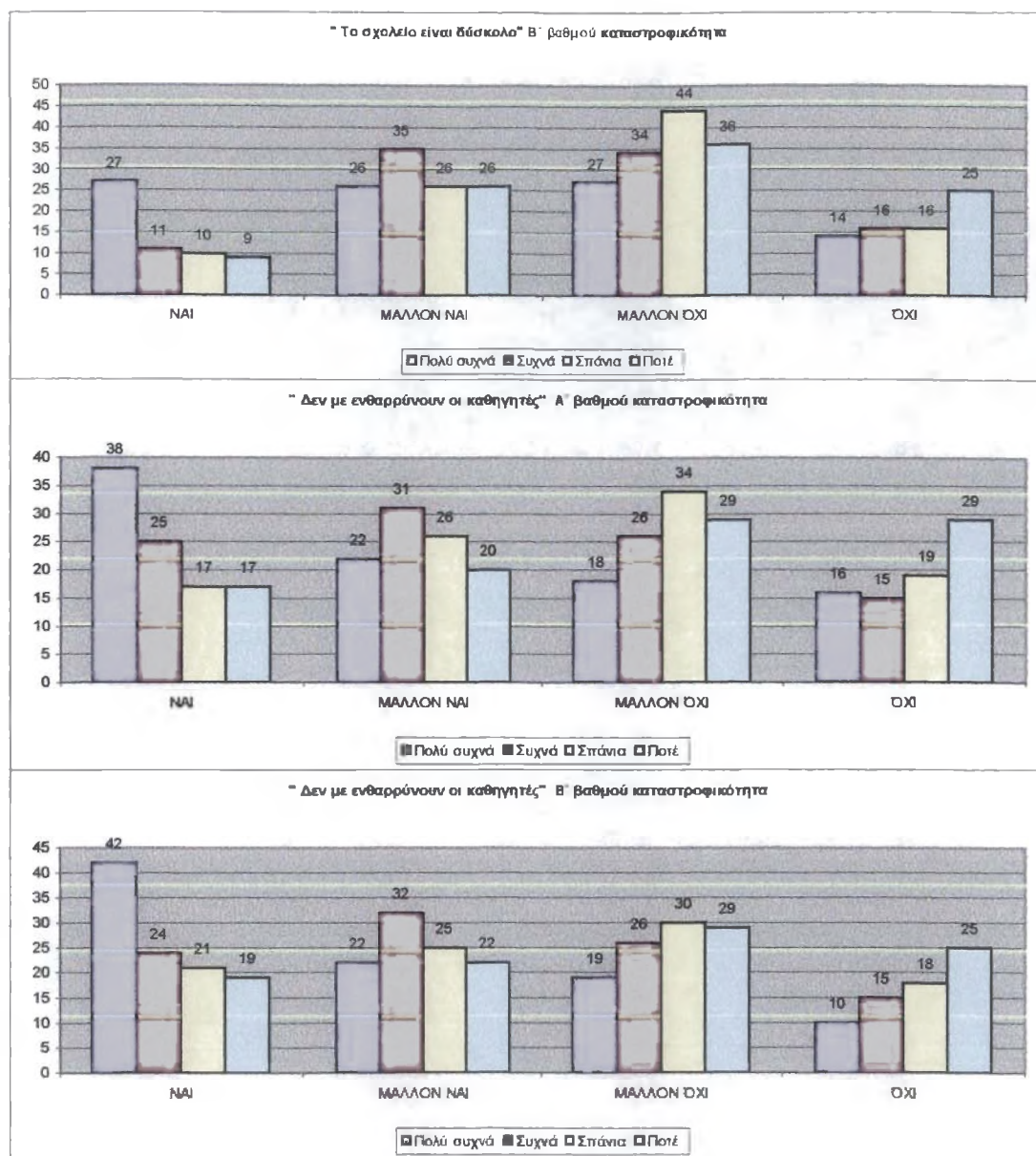
"Θέλω το σχολείο λιγότερο απαιτητικό" Β' βαθμού καταστροφικότητα





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.





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 εντο-

νότερες 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.

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).*
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 πλειοψηφία 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 τάσεις 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.

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.

Αξιζει 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-επεικείς και αυτό διότι οι επεικείς χρησιμοποιούν ψυχοπαι-

δαγωγικούς 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 θίγεται 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.

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

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 δικαιο και τέλος η εμφάνιση είναι προσωπική έκφραση και σε καμία 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.¹³⁹

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.¹⁴⁰

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

¹³⁹ Ερευνητική Ομάδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Πατρών «Φαινομενολογία της σχολικής βίας. Η βία στη συνείδηση καθηγητών και μαθητών», εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), σελ.28-31

¹⁴⁰ Καλαμπάλικη Φιλιά: «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-94), σελ.34-41

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.

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 οινοπνευματωδών 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 μιμητισμός, 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.¹⁴¹

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. Συγκεντρωτικά, αρκετά

¹⁴¹ Φακιολάς Νικ. & Αρμενιάκης Αντ., «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», εισήγηση στο 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-95), Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 81, σελ. 42-43

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.

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 ανταλλαγής 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.¹⁴²

Ηλικίες Μαθητών				
Συγκρούσεις μαθητών	% συγκρ.	% 12 -15	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 «βίαιοι». Όσοι δεν έχουν εμπλακεί καθόλου σε βίαια

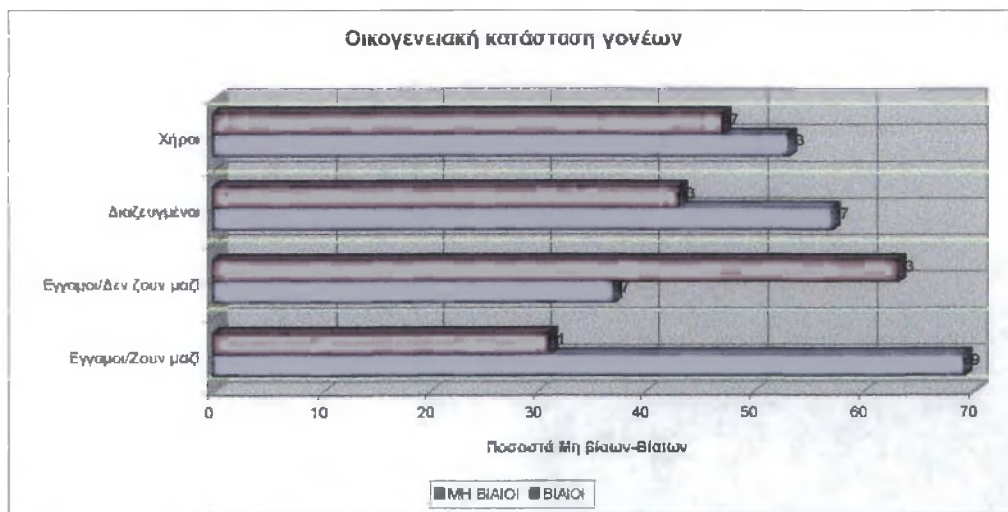
¹⁴² Φικιολός Νικ. & Αρμενάκης Αντ., «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», εισήγηση στο 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-95), Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 81, σελ. 43-44

επεισόδια τον τελευταίο χρόνο στην ομάδα «μη βίαιοι». Το σύνολο των μαθητών, «βίαιοι» και «μη βίαιοι», 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.

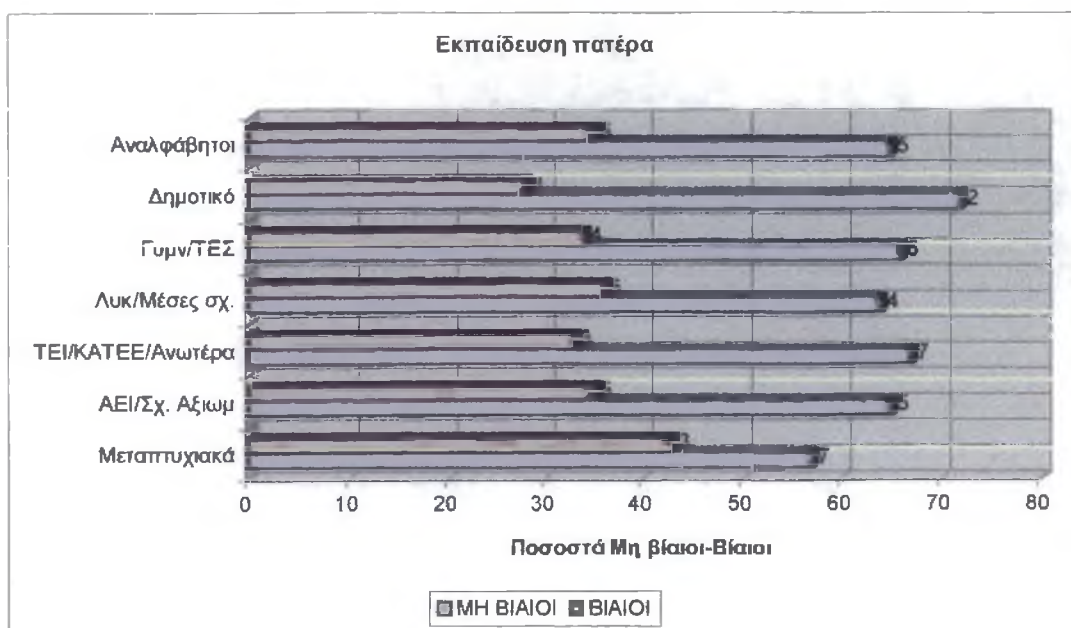
Το μέγεθος της οικογένειας των μαθητών δεν φαίνεται να επηρεάζει ιδιαίτερα την εμπλοκή τους σε βιαιότητες.

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.

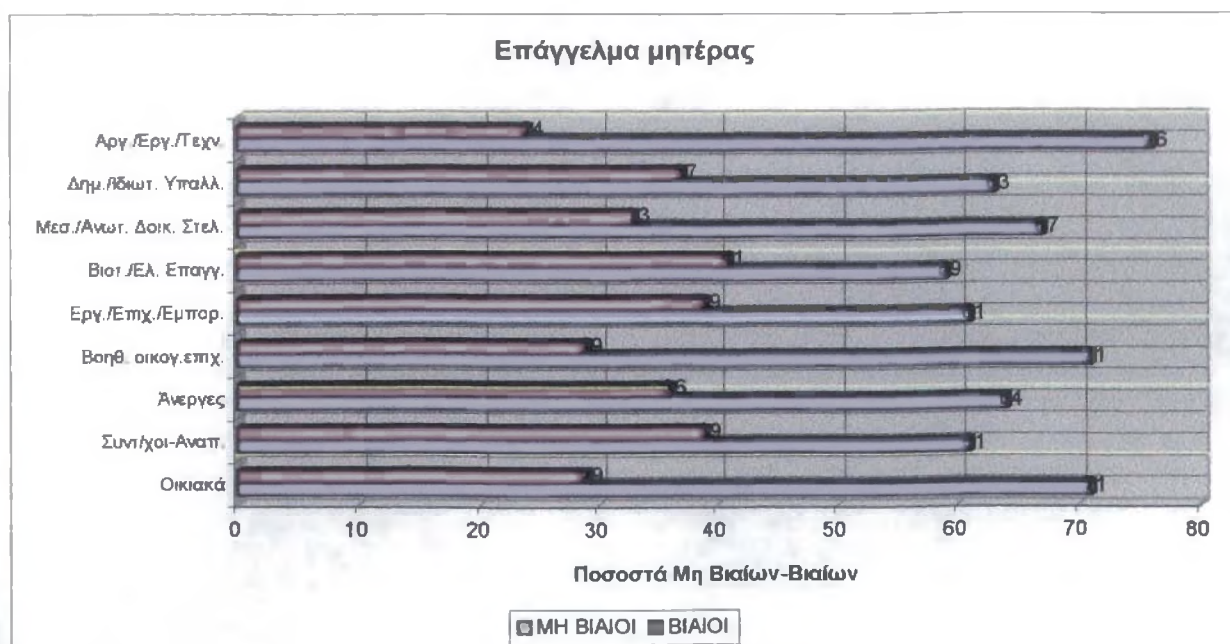


Η εμπλοκή των μαθητών σε βιαιότητες είναι μεγαλύτερη, όταν οι γονείς τους έχουν μεταπτυχιακά ή παν/κά διπλώματα, είναι απόφοιτοι Λυκείου ή αναλφάβητοι, κάτι που φαίνεται και στην προηγούμενη έρευνα

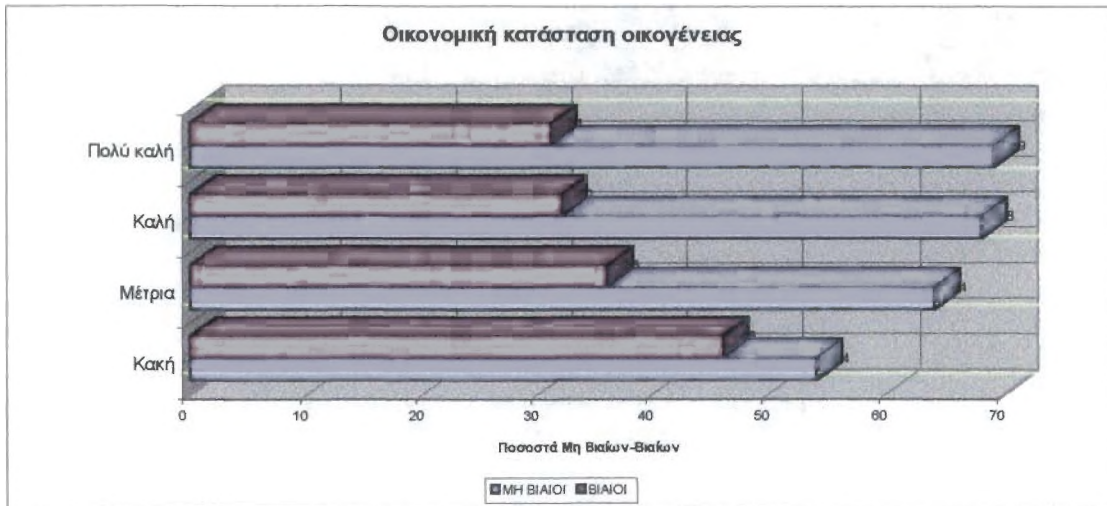
που παρουσιάσαμε. Για τις μητέρες υπάρχει μια μικρή διαφοροποίηση καθώς προστίθενται εκείνες που έχουν αποφοιτήσει από το Γυμνάσιο.



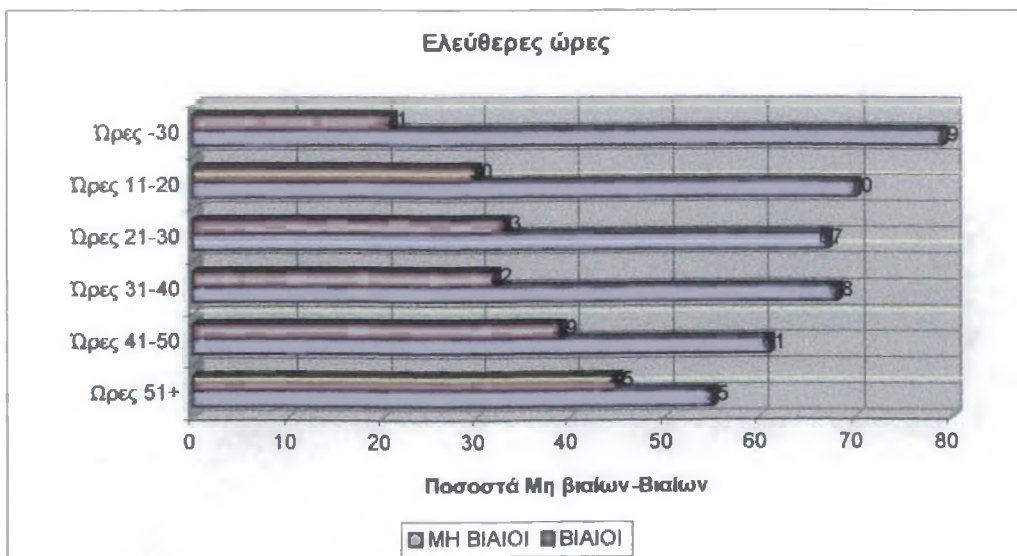
Το επάγγελμα του πατέρα δεν φαίνεται να επηρεάζει τη συμπεριφορά των μαθητών παρόλο που τα παιδιά των ανέργων εμπλέκονται συχνότερα σε βιαιότητες. Αντίθετα, η απασχόληση της μητέρας, ιδιαίτερα στα ελεύθερα, επιχειρηματικά και εμπορικά επαγγέλματα ή η έλλειψη απασχόλησης λόγω ανεργίας ή σύνταξης συνδέονται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



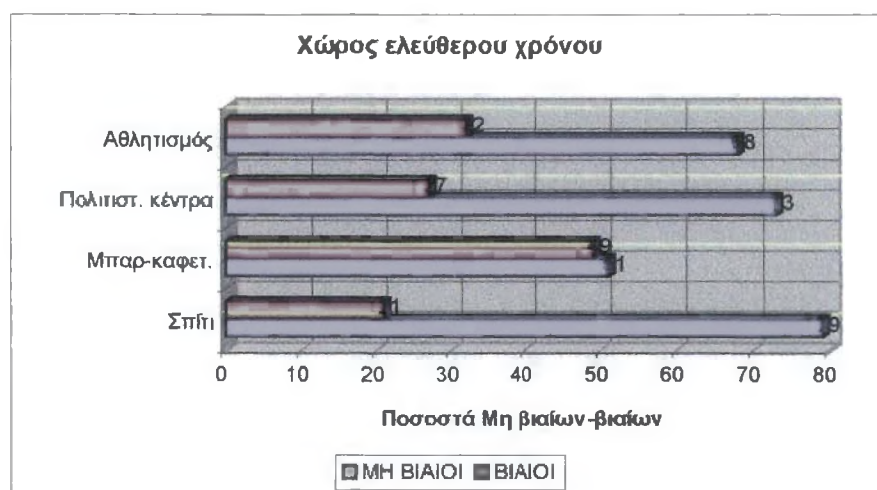
Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας συνδέεται ευθύγραμμα με τη βιαιότητα των αντίστοιχων μαθητών. Όσο χειρότερη είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών τόσο συχνότερα έχουν εμπλοκή σε βιαιότητες. Είναι πάντως αξιοπερίεργο το εύρημα ότι, όσο μεγαλύτερο αριθμό δωματίων έχουν τα σπίτια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



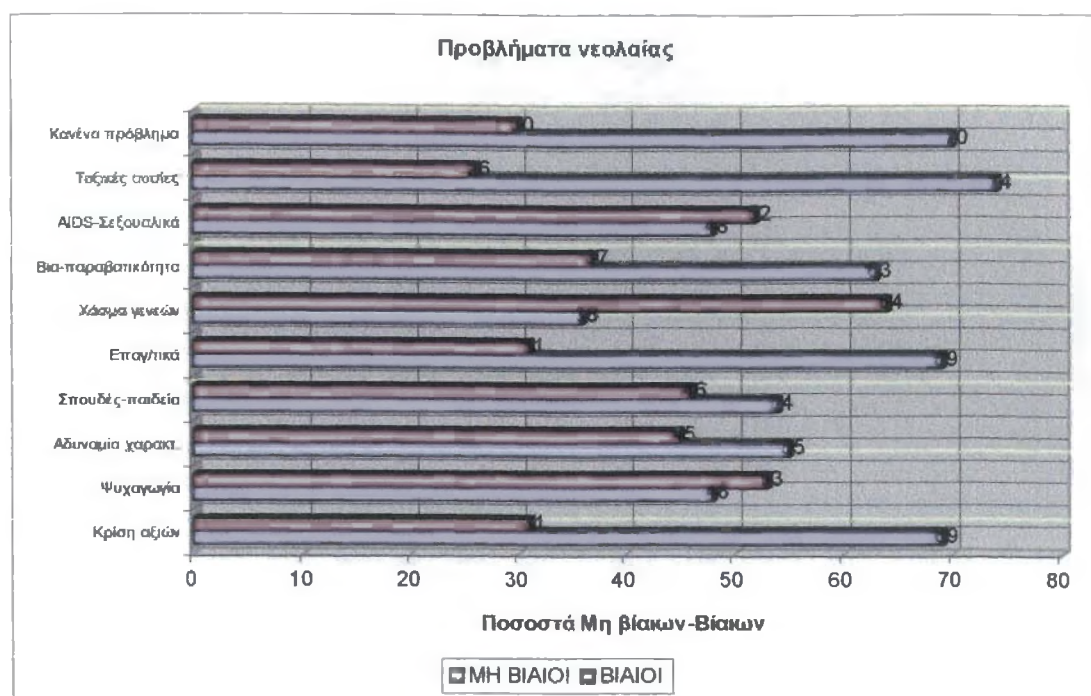
Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι, όσες περισσότερες ελεύθερες ώρες διαθέτουν οι μαθητές τόσο το ποσοστό εκείνων που συμμετείχαν σε βιαιότητες αυξάνεται.



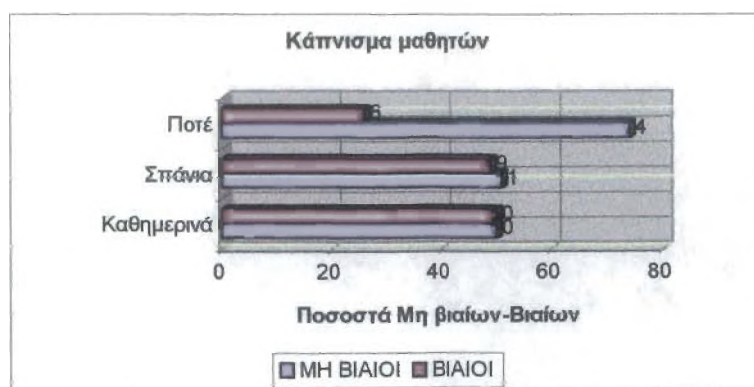
Σαφής σχέση εμφανίζεται μεταξύ βιαιότητας και διάθεσης του ελεύθερου χρόνου από τους μαθητές σε μπαράκια και καφετέριες. Ποσοστό 49% από αυτούς έχει εμπλακεί σε πράξεις βίας. Υψηλό ποσοστό βιαιότητας εμφανίζουν και οι μαθητές που συχνάζουν σε αθλητικούς χώρους και γήπεδα, ενώ το μικρότερο εμφανίζουν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



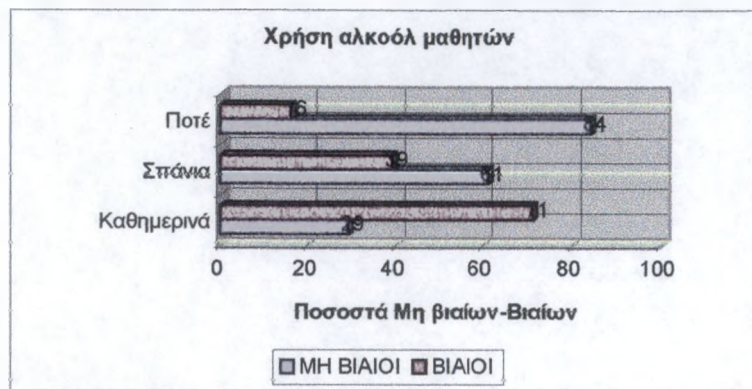
Η συσχέτιση της βιαιότητας των μαθητών με την ιεράρχηση από τους ίδιους των προβλημάτων της νεολαίας δίνει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση. Οι μαθητές που εμπλέκονται περισσότερο σε βιαιότητες είναι εκείνοι που δηλώνουν ότι τα κυριότερα προβλήματα της σημερινής νεολαίας είναι κατά σειρά το χάσμα γενεών, 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.



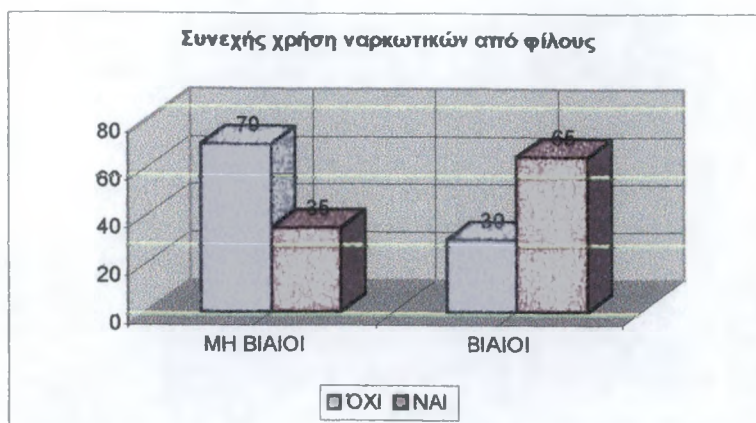
Αντίστοιχη είναι και η αύξηση της βιαιότητας σε μαθητές που οι ίδιοι, οι γονείς ή οι φίλοι τους έκαναν χρήση οινόπνευματώδων ποτών σε σχέση με εκείνους που δεν κάνουν χρήση τέτοιων ουσιών. Ποσοστό 71% από αυτούς που κάνουν καθημερινά χρήση αλκοολούχων ποτών είχε εμπλακεί σε βιαιότητες στη διάρκεια του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



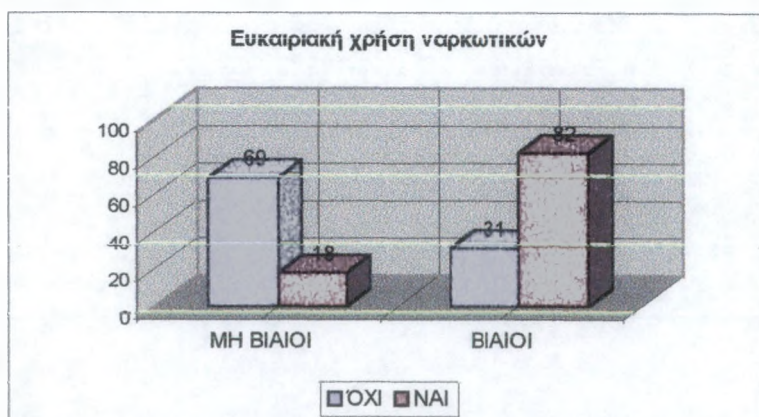
Σημαντικές διαφοροποιήσεις προκύπτουν μεταξύ των μαθητών που κάνουν χρήση ηρεμιστικών ή διεγερτικών χαπιών καθώς ποσοστό 71% από αυτούς είχε εμπλακεί σε βιαιότητες. Στην περίπτωση χρήσης ηρεμιστικών από τους γονείς τους τα ποσοστά είναι χαμηλότερα.



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.

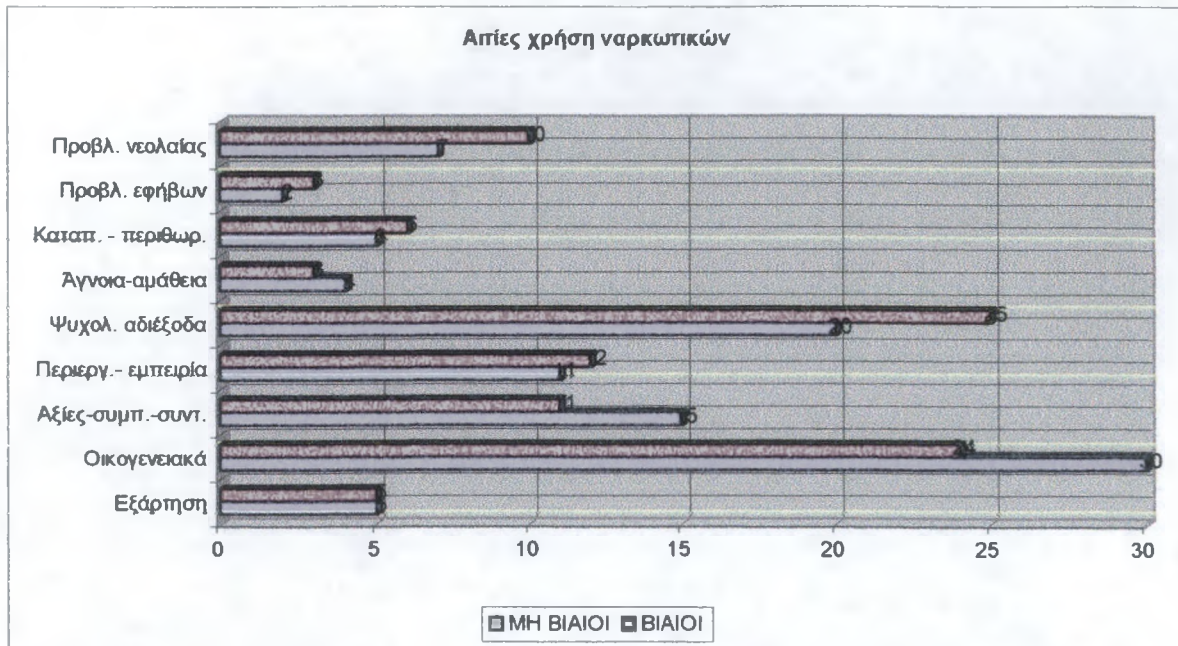


Όταν οι μαθητές δηλώνουν ότι έχουν κάνει οι ίδιοι χρήση ναρκωτικών, τότε η εμπλοκή τους σε βιαιότητες κατά τη διάρκεια του τελευταίου χρόνου φτάνει σε πολύ υψηλά ποσοστά. Αναφέρει περιστατικά βιαιότητας ποσοστό 72% των μαθητών που έχουν δοκιμάσει, 82% όσων κάνουν ευκαιριακή χρήση και 93% όσων κάνουν συνεχή χρήση ναρκωτικών.

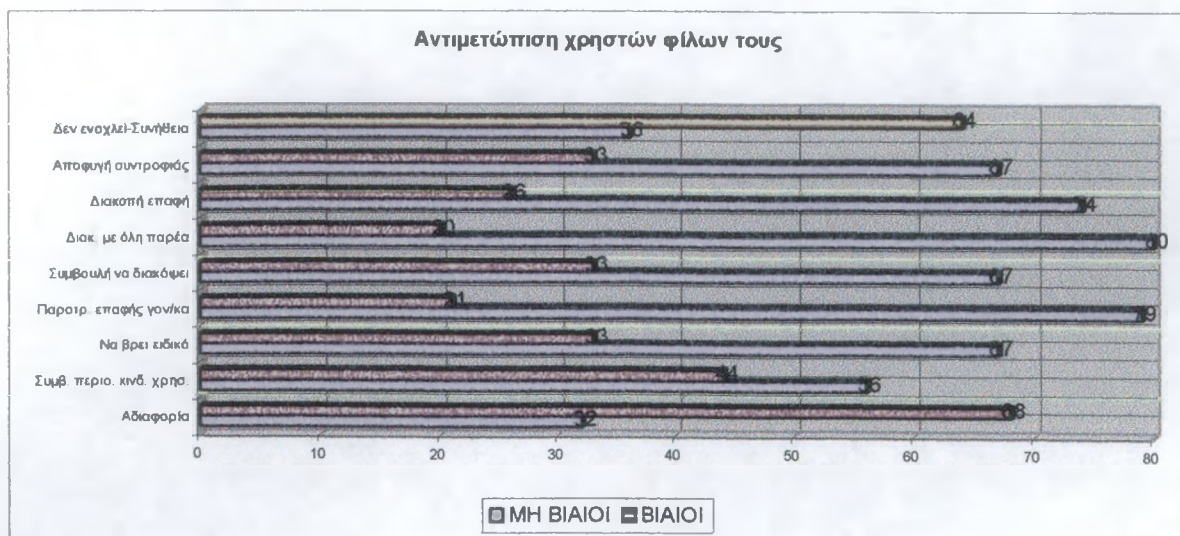


Οι μαθητές που έχουν εμπλακεί σε βιαιότητες διαφοροποιούνται σημαντικά, από όσους δεν έχουν εμπλακεί, στον τρόπο ιεράρχησης των προβλημάτων που μπορούν να οδηγήσουν ένα νέο στη χρήση ναρκωτικών.

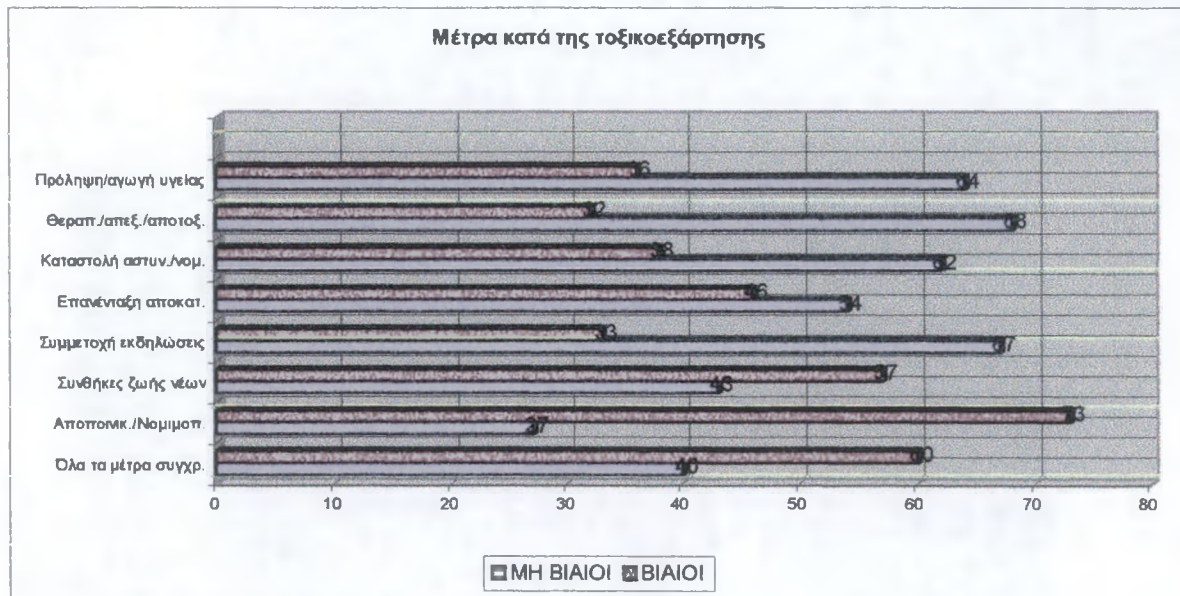
Τα γενικά προβλήματα της νεολαίας και των εφήβων έρχονται πρώτα στη σειρά για αυτή την κατηγορία μαθητών και ακολουθούν η καταπίεση, τα ψυχολογικά αδιέξοδα και η περιέργεια.



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.



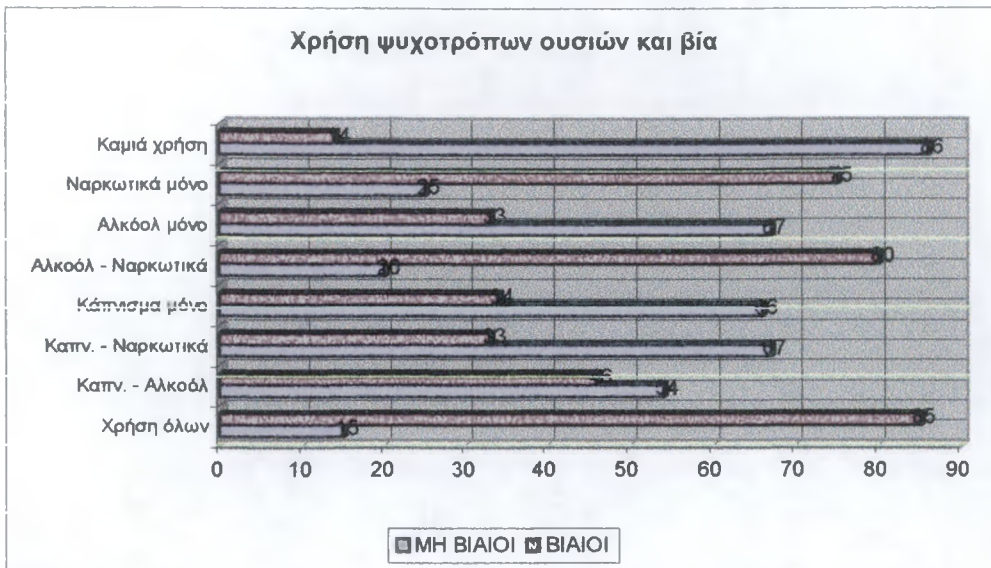
Υψηλά ποσοστά βιαιότητας εμφανίζουν κυρίως οι μαθητές εκείνοι που προτείνουν για την αντιμετώπιση της τοξικοεξάρτησης την αποποινικοποίηση ή νομιμοποίηση των ναρκωτικών, την εφαρμογή πολλών συγχρόνως μέτρων, την καλύτερευση της ζωής των νέων και την κοινωνική επανένταξη των απεξαρτημένων ατόμων. Αντίθετα, οι μαθητές που προτείνουν πρόληψη, συμμετοχή των νέων σε δημιουργικές δραστηριότητες και θεραπεία ή απεξάρτηση εμφανίζουν τα χαμηλότερα ποσοστά εμπλοκής σε βιαιότητες.¹⁴³



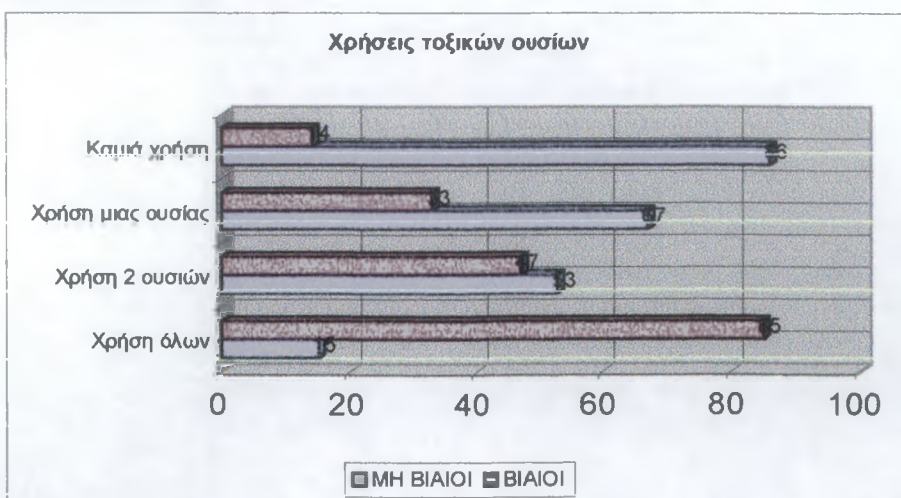
3.3. Δείκτες πολυμεταβλητής ανάλυσης δεδομένων

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% συχνή και ποσοστό 33% σπάνια εμπλοκή. Στο σύνολο των μαθητών του δείγματος ποσοστό 60%, δηλαδή 20% συχνά και 40% σπάνια, είχαν εμπλοκή σε βιαιότητες.

¹⁴³ Φακιολίδης Νίκ. & Αρμενιάκης Αντ., «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών ιατρικών ουσιών σε βιαιότητες», ετήρησιση στο 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-95), Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 81, σελ. 44-46



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.¹⁴⁴

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.

¹⁴⁴ Φακιολός Νικ. & Αρμενιάκης 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. 46

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, αναλφάβητους 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.

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.¹⁴⁵

¹⁴⁵ Παπαολίς Νικ. & Αρμενιάκης Αντ., «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», εισήγηση στο 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-95), Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 81, σελ. 46-47

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 11^ο

ΒΙΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΥΤΑΡΧΙΣΜΟΥ & ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ- ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ & 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, αυτενέργεια, 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.).¹⁴⁶

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 ερμηνέυσουν ορισμένα «δυσλειτουργικά» φαινόμενα στη διαδικασία της αγωγής, 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.

¹⁴⁶ Χαρίδελιμος Κωνσταντίνου «Η προσευχή ως μέσο έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή» εισήγηση στο 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-95), Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 82-83, σελ. 137-138

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 οποιοσδήποτε 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 μηΐσει, 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,

οχολαστικότητα, 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 ενηλίκου, 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 ενηλίκου, 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 αυταρχική 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 κοινωνικο-οικονομική 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 σχολικές 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.¹⁴⁷

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.

¹⁴⁷ Χαρίλαμος Κωνσταντίνου «Η μυστική ως μέσω έκφρασης κυριαρχικού, εξουσιαστικού και δύναμης στη σχολική αγωγή» εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-95), Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 82-83, σελ. 139-140

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.,
- 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 βάνουσα.

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.¹⁴⁸

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 κοινωνικοποίησής 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.

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

¹⁴⁸ Χαρίλαμος Κωνσταντίνου «Η αρουσιχία ως μέσο έκφρασης κυριαρχικού, εξουσιών και δύναμης στη σχολική αγωγή» εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-95), Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 82-83, σελ. 142-143

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 «ανώτερο» 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 σηματικότητα, 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 ενοϊκές 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.¹⁴⁹

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 αποδείξεις¹⁵⁰.

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.,

¹⁴⁹ Χαράλαμπος Κωνσταντίνου «Η προσεχγή ως μέσο έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή» εισήγηση στο 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σ.Ε. (1,2,3-12-95), Σύγχρονη Εκπαίδευση τευχ. 82-83, σελ. 143

¹⁵⁰ Jean Chateau: «Οι Μεγάλοι Παιδαγωγοί», σελ. 448

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.

Ο Ευθύμιος Πανούσος¹⁵¹, υποστηρίζει 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 αντιγράφουν 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 αναζητώντας ασφάλεια, βοήθεια, προστασίας κάτω από αυτή τη θέση κύρους για την οποία έχει πληροφορηθεί αρκετά, θετική ή αρνητικά, πολύ πριν βρεθεί στο σχολείο.

¹⁵¹ Πιλιανούσιος Ε.: «Πολιτεία και Παιδεία» στο Δ.Ν. Μιφωνίτη, *Ο φόβος της Ελευθερίας: Δοκιμές Ανθρωπισμού*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση 1971, σελ. 152

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 μπορέσουμε 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, εκπαιδεύονται 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 διαπαιδαγώγησης 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 επίδραση 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' ό,τι ο ίδιος ήταν χθες¹⁵².

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 πάλη 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: πώς θα μετρήσουμε με τα νούμερα ή με κάποια ζυγαριά ακριβείας το πνεύμα των μαθητών μας όταν στον ψυχισμό μας κόσμο επιδρούν ταυτόχρονα πολλοί παράγοντες; Πώς θα μετρήσουμε την ένταση και τη σφοδρότητα των ανθρωπίνων συναισθημάτων; Πώς μπορούμε να βάλουμε στην ίδια μοίρα δύο μαθητές με ποικιλία ατομικών διαφορών; Πώς μπορούμε να βγάλουμε μέσο όρο ανάμεσα σε τόσα διαφορετικά μαθήματα; Ποια είναι τα κριτήριά μας; Πώς 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; Πώς 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 εννοεί την απομνημόνευση και τις γνώσεις. Ποιος φταίει που

¹⁵² Λάμπρος Κώσιος «Θεωρία και Πράξη της Αντιπραγματικής Εκπαίδευσης» (Α.Σ. Νηλ), εκδ. Μλουκουμίνη, Αθήνα

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.¹⁵³

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.

¹⁵³ Ζήση-Μίση Ελένη «Ο αυτιστικός στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή στο σημερινό σχολείο», εργασία για το 7^ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης (1994), Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 82-83 σελ. 151-156

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 βαθμολογία, τις άσκοπες συνεχείς εξετάσεις που έχουν σκοπό την επιλογή των μαθητών, καθώς και τη σχέση της με την ταξική προέλευση τους.

Ο εκπαιδευτικός στα πλαίσια της άτυπης καθημερινής αξιολόγησης, δηλαδή της προφορικής αξιολόγησης, ενθαρρύνει τον αδύνατο στην επίδοση 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 εμπεδωθεί ή να αναζητήσει καινούρια διδακτική μεθοδολογία.

Πολλές φορές τα κριτήρια που δομούν την αξιολόγηση είναι υπερβολικά προσκολλημένα στην απώτατη σκοπιμότητα των κοινωνικο-εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γεγονός που είναι μακριά από το στόχο να οδηγηθούν όλα τα παιδιά στη μάθηση. Η αξία της αξιολόγησης είναι η ίδια έκφραση του ατόμου και η ταυτόχρονη αλλαγή μιας υπαρκτής πραγματικότητας¹⁵⁴.

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.

¹⁵⁴ Γαϊΐνη Τισή «Η άτυπη μάθηση», *Εκπ. Κοινωνία* 11, 1991, σελ. 45

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 εννοιών¹⁵⁵.

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 εκπαιδευτικού¹⁵⁶.

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 ψυχο-

¹⁵⁵ Παπαμιχαήλ Ιωάννης «Η επίλυση των προβλημάτων», Σύγχρονη εκπαίδευση, τομ. 69, σελ. 28

¹⁵⁶ Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γίτσι «Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση», Σύγχρονα Θέματα, τευχ. 18, 1985, σελ. 41-56

λογικής 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 καταστάσεις¹⁵⁷.

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 ανάλογα¹⁵⁸. Οι χαρακτηρισμοί, οι επιδοκίμασιες, 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 μηχανισμού¹⁵⁹.

¹⁵⁷ Πρωτακωνιστινίου Π. «Αξιολόγηση και ιδεολογία». *Εκλ. Κριτ.* 13, 1991, σελ. 15-19

¹⁵⁸ Μπέλλης, Θρ. «Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής», εκδ. *Επικαιρότητα*, Αθήνα 1985, σελ. 103

¹⁵⁹ Αθανασίου Λ. «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο», *Επιστ. Επετ. Τον Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων*, Ν. 3, 1990, σελ. 12

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 μαθητή¹⁶⁰.

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 σχέσεις¹⁶¹. 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.

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

¹⁶⁰ Αβδάλη Αθανασία: «Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι. Σύγχρονη Εποχή», άρθρο στην Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1989, σελ. 32-33

¹⁶¹ Δήμος Γεωργία: «Ανάλυση βασικών παραγόντων της διαδικασίας του στιγματισμού στο σχολείο» Επισ. Επετ. Του ΙΙ.Τ.Δ.Ε. του Παν. Ιωαννίνων, 1990, σελ. 89.

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 δικαιώματα¹⁶².

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 συνήθως 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 «πώς 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.

¹⁶² Μιχαηλέκου Ζ.: «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση», άρθρο στη Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1991, σ. 56

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.¹⁶³

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 εργατόπαιδα¹⁶⁴. Οι αξιωματικές προσδοκίες του δασκάλου προσβάλλονται από την αδιαφορία και την αποτυχία των αδύνατων μαθητών γεγονός που τον αναγκάζει να τους αξιολογεί αρνητικά και να τους ταξινομεί σε ανάλογες με την απόδοση και την εξυπνάδα ομάδες και τάξεις. Έτσι η γνώση

¹⁶³ Ράπτη Μαρία: «Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο», εισήγηση στο 7^ο εκπαιδευτικό συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης 1994, Σύγχ. Εκπ. τ. 82-83, σελ. 131-134

¹⁶⁴ Λήτρα Λίλιαν: «Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο», εκδ. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1976, σελ. 111

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 εξέταση¹⁶⁵.

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.¹⁶⁶

Για όλα τα παραπάνω ο κάθε εκπαιδευτικός θα πρέπει να σκεφθεί μέχρι ποιο σημείο γίνεται άθελά του αναπαραγωγός των κοινωνικών τάξεων,

¹⁶⁵ Φρίγκκος Χρήμιος: «Ψυχομαθησιακή», Αθήνα 1984, σελ. 425

¹⁶⁶ Ράπτη Μιρία: «Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο», εισήγηση στο 7ο εκπαιδευτικό συνέδριο της Σύγχρονης Εκπαίδευσης 1994, Σολχ. Εκπ. τ. 82-83, σελ. 134-135

ευνοώντας τους κοινωνικά προνομιούχους και καταδικάζοντας τους αδύνατους που προέρχονται συνήθως από κατώτερα κοινωνικά στρώματα.

Επίσης η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα ψυχοπαιδαγωγικά θέματα και ιδιαίτερα στο ρόλο της διαμορφωτικής αξιολόγησης στη μάθηση κρίνεται απαραίτητη, καθώς και η σωστή ενημέρωσή τους για το αντισταθμιστικό ρόλο της διδασκαλίας στην αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων με την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης.¹⁶⁷

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.¹⁶⁸

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 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 συ-

¹⁶⁷ Τσιμπίδης Γιάννης: «Η ισοτιμία ευκαιριών στην εκπαίδευση», εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1982, σελ. 56-59

¹⁶⁸ Παπμιχαήλ Γιάννης: «Αξιολόγηση και εκπαιδευτική σχέση», εκδόσεις Νέα Παιδεία, Αθήνα 1985, σελ. 35-42

μπεριφορά 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.¹⁶⁹ 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.

¹⁶⁹ Πιπιδόπουλος Μ.: «Σχολική αποτυχία» Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου 1990

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 αυτοεκτίμησής 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 αυτοεκτίμησής 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 αυτοεκτίμησή.

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 αυτοεκτίμησή 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 συμπε-

ριφορά 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.

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 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 ανοικτός.

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, διαμόρφωση 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.¹⁷⁰

7. Εκπαιδευτικό σύστημα και παραβατικές συμπεριφορές

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

¹⁷⁰ Καλογριδίη Σοφία «Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση-Νεανική λαμβανικότητα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 82-83, σελ. 157-161

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 δικαιώματος 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, διαπιστώνεται από μια ιεραρχική διάκριση στην κατανομή κύρους, εξουσίας, δικαιωμάτων και προνομίων στα πρόσωπα που συμμετέχουν 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 «απαι-

τητικού» 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.

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

Παράλληλα βλέπουμε να οξύνονται μέσα στο σχολικό χώρο τα προβλήματα απειθαρχίας και μη ομαλής συμβίβωσης 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 κατάναγκασμό, 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 μάστιγα του «ετοιθελισμού» που θα οδηγήσει τους νέους με τ' «ανθισμένα» όνειρα τους να βρουν το σωστό προσανατολισμό τους.

Οποσδήποτε, ένα δημοκρατικό σχολείο στην όλη δομή, οργάνωση και λειτουργία του δεν επιτρέπει να εκδηλωθούν νοοτροπίες και σχέσεις εξουσίας και βίας. Το νέο σχολείο -πραγματικό εργαστήριο 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.

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 στηρίξει 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 υπευθυνοποίησης 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 τιμώ». Τούτο αποτελεί μια σοβαρή αιτία για το ότι οι σχολικές τάξεις βρίθουν από πράξεις αντεκδίκησης.

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.

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 (τοιγγανόπουλα, 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 προσπάθεια 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 πνίγει την έκταση 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) 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.

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, γενναιόψυχος, 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 προσωπικότητάς 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.

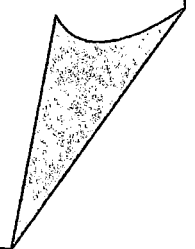
Για να γίνουν όλα αυτά χρειάζεται κοινή προσπάθεια, κοινός αγώνας. Πολιτεία, εκπαιδευτικοί, γονείς, πνευματικοί άνθρωποι, Κόμματα, Μ.Μ.Ε. και κοινωνικοί φορείς είναι ανάγκη να συμπορευτούν.

Η ενεργή συμμετοχή όλων είναι η «εκ των ων ουκ άνευ» προϋπόθεση για την επίτευξη του κοινού στόχου.¹⁷¹

¹⁷¹ Παιδαγωγολόγος Τίτος: «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 84, σελ. 88-92

ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ

**ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ
ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΩΝ ΒΙΑΣ**



Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 12^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 αντιμετωπίζουν 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 έτοι - 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 εξαρχής 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.

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 άποφή 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 τόσο 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 πάψουν 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 διδάσκοντες 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.

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 δημοσκοπήση, 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, φανερώνοντας 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 επλέξουν 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 επιτύχει 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 εξηγείρονται ενεργά.

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 μεσαιας 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 μίαν 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 βίατη 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 βιαιών 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.

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.

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 ανεβαίνει η στάθμη της επιθετικότητας. Και αυτό με απλά λόγια σημαίνει ότι γνωρίζει πολύ καλά διαχειρίζεται μια σύγκρουση.

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 περιουλολογής, 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 ουσιώδεις. 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 (συνά 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 χλευάζονταν από κάποια τάξη και οι νέοι ανακάλυπταν, τελικά, ότι οι παλιοί καθηγητές που τους κορόιδευαν ήταν από χρόνια ο περίγελος των μαθητών.

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 παίξουν 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 χρίζει 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.

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 «προτοπιάνουμε» 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, εμπυχωτές, 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 εξ αρχής 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 κατανοητούς 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.

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.

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 χώρος 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 συζητήσεως 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.

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.

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 συμμορφώνονται. 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.¹⁷²

Συμπερασματικά επιπλέον θα λέγαμε ότι το σχολείο οφείλει να είναι προσιτό στους μαθητές, χωρίς να είναι στο ίδιο επίπεδο με αυτούς, να

¹⁷² Λουκία Μλεξέ: «Βία στο σχολείο-Βία του σχολείου ...», εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σελ.93-115

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 ομίξει 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 καθένας 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 επιτρέψει να διευθετούν τα κοινωνικά, οικολογικά, πολιτισμικά και πολιτικά προβλήματα που είναι και θα είναι δικά τους.

Κ Ε Φ Α Λ Α Ι Ο 13^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 δίνονταν από τους γονείς τους.

Με τα χρόνια ο ρόλος αυτός των γονιών μπήκε στο περιθώριο, καθώς οι συνθήκες ζωής άλλαξαν και υπαγόρευσαν 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, διαμορφώνει 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.

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 συνθήκες 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.

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 προγραμμάτων.

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, καλύτερεύουν. 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.

Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συνεργασία οικογένειας -σχολείου για τη διάγνωση και αντιμετώπιση κάποιων «ειδικών» προβλημάτων, όπως οι μαθησιακές δυσκολίες, οι συναισθηματικές 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.¹⁷³

¹⁷³ Ψύλλη Αντιστοιχία: «Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;», Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 85 σελ. 71-75

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Alheit P.: Zivile Kultur. Werlust und Viedera neignung der Moderne, Frankfurt a/M 1994.
2. Buford Bill, "Geil auf Gewalt. Unter Hooligans", Wien 1992.
3. Chesnais, J.C « Histoire de la violence », Paris 1981, :Robert Laffont.
4. Dahl. R, Power and Democracy in America, στο: Identity, Power and Change, εκδ. M. Weinstein Glenview 1971.
5. Debarbieux, I. "La violence en milieu scolaire", Paris 1996, Editions Sociales Francaises.
6. Delgado, J.M.R., "Sequential behaviour induced repeatedly by stimulation of the red nucleus in free monkeys", Science, 1965.
7. Freud S, Zeitgemasses über Krieg und Tod. G.W., X., Frankfurt am Main.
8. Fromm E., "The Anatomy of Human Destructiveness", London 1974.
9. Galtung j., Gewalt, Frieden und Friedensforschung, "Senghaas, D. (Hrsg)", Kritische Friedensforschung, Frankfurt/M, 1971.
10. J. Leaute: «Η ανθρώπινη βία», Αθήνα χ.χ., εκδ. Νομική Βιβλιοθήκη.
11. Jurgen Habermass, Technik und Wissenschaft als Ideologie, βλ, την ελληνική μετάφρ. στις εκδόσεις '70, Αθήνα 1970.
12. Lancaster C.S., "The Evolution of Hunting", στο Man the Hunter, Chicago 1978.
13. Lorenz, K., On Aggression (Harcourt, Brace & World, 1966).
14. Martin Herbert; «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», εφαρμοσμένη ψυχολογία 1β, 12^η έκδ. «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998.
15. McCandless, B., Children: Behaviour and Development (Holt, Rinehart & Winston 1967).

16. Moller K., "Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen-Phänomene, Ursachen und Ansatzpunkt für Jugendarbeit", στο KjuG.4 (1991).
17. Newson, J. & Newson, E., *Four Years Old in an Urban Community* (Penguin, 1970).
18. Owen., D.R., "The 47, XYY male: areview", *Psychological Bulletin*, 78, (3), 209-33, 1972.
19. Rauchfleisch U., "Allgegenwart von Gewalt", Göttingen 1992.
20. Schorb B. & Theunert H., „Gewalt im Fernsehen. In welchen Formen sie sich darstellt und wie junge Konsumenten damit umgehen“, Expert Verlag, Sindelfingen 1984.
21. Schwind H., Baumann J., (εκδ.) *Ursachen, Prävention und Kontrolle von Gewalt*, Berlin 1990.
22. Scott. J.P., *Aggression* (Cambridge University Press, 1958).
23. Storr Anthony: «Ανθρώπινη επιθετικότητα», εκδόσεις Γλάρος, 1979.
24. Suttie, I., *The Origins of Love and Hate* (Kegan Paul, 1939).
25. Toch H., "Violent Men: An Inquiry into the Psychology of Violence", Harmonds-worth 1972.
26. Vogel U., *Gewalt*, "Worterbuch der Soziologie, hrsg. V. G. Endruweit und G. Trommsdorf" Bd.1, DTV/Enke Verlag 1989.
27. Walgrave, M.L. "Le role de l' ecole dans une societe en evolution. In. Conseil de i ; Europe. Prevention de la delinquance juvenile - Le role des institutions de socialisation dans une societe en evolution » *Etudes relatives a la recherche criminologique*, Vol XIX.
28. Winnicott D., "Aggression. Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz", Stuttgart 1988.
29. Αβδαλή Αθανασία: «Οι βαθμοί είναι αναγκαίοι. Σύγχρονη Εποχή», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1989.
30. Αθανασίου Λ. «Η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού στο σχολείο», έκδοση Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. Παν. Ιωαννίνων, τεύχος Ν. 3, 1990.
31. Βαμβουκάς Μιχάλης: «Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία», εκδόσεις Γρηγόρης, 1998.

32. Βάος Αντώνης: «Εικαστική αγωγή στην ελληνική εκπαίδευση», εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 2000.
33. Βιδάλης Σωτήριος: «Η βία στο σχολικό χώρο», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 82-83, 1995.
34. Βλάχος Στυλιανός: «Η βία στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και η επιθετική συμπεριφορά», έκδοση περιοδ. «Σχολείο και Ζωή», τεύχος 10, Οκτώβριος 1989.
35. Βουϊδάσκης Βασίλης: «Η τηλεοπτική βία και επιθετικότητα και οι επιδράσεις τους στα παιδιά και στους νέους», εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1992.
36. Γαϊτάνη Τασή «Η άτυπη παιδεία», έκδοση Εκπαιδευτική Κοινότητα τεύχος 11, 1991.
37. Γαλάνη Γεωργίου.: «Εκληματοπροβληματική εκπαίδευση στο σχολείο», Πρακτικά Συμποσίου Πρόληψη και αντιμετώπιση της Εγκληματικότητας των Ανηλίκων: Επανένταξη-Ενταξη, Αθήνα-Κομοτηνή, 1990, εκδόσεις Σάκκουλα.
38. Γαλάνη Γεωργίου: «Παραβατικότητα μαθητών και προληπτική εκπαίδευση», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευσης, τεύχος 82-83, 1995.
39. Γεωργούλη-Κούκκου Αναστασία: «Παιδιά πρωταγωνιστές νέων μορφών βίας», εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 82-83, 1995.
40. Δήμου Γεωργία: «Ανάλυση βασικών παραγόντων της διαδικασίας του στιγματισμού στο σχολείο», έκδοση Επιστημονική Επετηρίδα του Π.Τ.Δ.Ε. του Παν. Ιωαννίνων, 1990.
41. Δροσινού Μαρία «Η βία στο σχολικό χώρο», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 85, 1995.
42. Ζήκος Ιωάννης: «Πειθαρχία και ελευθερία», έκδοση περιοδ. «Σχολή και Ζωή», τεύχος 35, Μάρτιος 1987.
43. Ζήση-Μάτη Ελένη «Ο αυταρχισμός στις σχέσεις δασκάλου-μαθητή στο σημερινό σχολείο», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 82-83, 1995
44. Καβάζης Γ και Μ. Παπαλαζάρου,: «Κακοποίηση των παιδιών-Παιδική εγκληματικότητα», έκδοση Σύγχρονη εκπαίδευση, τεύχος 85, 1995.

45. Καλαμπαλίκη Φ. :»Καταστροφικότητα, Σχολική εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση τεύχος 81, 1995.
46. Καλογρίδη Σοφία «Σχολική αποτυχία-χαμηλή αυτοεκτίμηση-Νεανική παραβατικότητα», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 82-83, 1995.
47. Κολτσιδης Αντώνης: «Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής του εφήβου. Η διαμόρφωση του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του εφήβου μέσα στο ελεγκτικό του περιβάλλον», Αθήνα 1988.
48. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη Γίτσα «Επιλογή και αξιολόγηση στην εκπαίδευση», έκδοση Σύγχρονα Θέματα, τεύχος 18, 1985.
49. Κοντολέων Ν.Μ. «Βία και κράτος, εν σχήμα πολιτικών εννοιών των αρχαίων Ελλήνων», έκδοση Επετηρ. Φίλοσ. Σχολής Παν. Αθηνών, 1965.
50. Κοσμόπουλος Αλέξανδρος: «Ψυχολογία και οδηγική της παιδικής και νεανικής ηλικίας», Πάτρα 1980.
51. Κουράκης Νέστωρ: «Εγκληματικοί Ορίζοντες», τόμος Α' & Β', Αθήνα Κομοτηνή 1991.
52. Κουράκης Νέστωρ: «Έφηβοι παραβάτες και κοινωνία-Θεμελιώδεις αξίες, θεσμοί και νεανική παραβατικότητα στην Ελλάδα», 1998.
53. Λάμπρος Κώστας «Θεωρία και Πράξη της Αυταρχικής Εκπαίδευσης» (Α.Σ. Νηλ), εκδ. Μπουκουμάνη, Αθήνα.
54. Λίτσας Παναγιώτης: «Σχολείο. Ο ... μόνιμος και καθημερινός «Γολγοθάς» των μαθητών», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 14, 1983.
55. Λολώνης Δημήτριος: «Η Τιμωρία» εκδ. περιοδικό «Σχολείο και Ζωή» τεύχος 7-8-9, 1993.
56. Λύρσα Λίλιαν: «Η αποτυχία και η αδιαφορία στο δημοτικό σχολείο», εκδόσεις Ζαχαρόπουλος, Αθήνα 1976.
57. Μαγκάνης Γιάννης «Ποινικό Δίκαιο, Διάγραμμα Γενικού Μέρους», Αθήνα 1984, εκδόσεις Παπαζήση.
58. Μάνεση Άννα «Συνταγματικό Δίκαιο-Ι», Θεσσαλονίκη, 1980, εκδόσεις Σάκκουλα.
59. Μαρτιν Χέρμπεντ (Martin Herbert): «Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας», έκδοση «Ελληνικά Γράμματα», Αθήνα 1998

60. Μαυρογιώργος Γεώργιος: «Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 80, 1995.
61. Μολβάρ Α. «Προβλήματα Συμπεριφοράς στο Σχολείο», εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1999.
62. Μπαμπλέκου Ζ.: «Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αξιολόγηση», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 56, 1991.
63. Μπεζέ Λουκία (μετάφραση από το βιβλίο του V. Courtecuisse, J. Fortin): «Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου», εκδόσεις ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα 1998.
64. Μπεζέ Λουκία.: «Εγκληματικότητα και κρίση ταυτότητας στην εφηβεία», εκδόσεις περ. «Έγκλημα και Κοινωνία», τεύχος 1, 1987.
65. Μπέλλας, Θρ. «Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής», έκδοση Επικαιρότητα, Αθήνα 1985.
66. Νέστορας Νικόλαος.: «Η επιθετικότητα στην οικογένεια στο σχολείο και στην κοινωνία», εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1992.
67. Νόβα Χ.: «Σχολική Κοινωνικοποίηση και αποκλίνουσα συμπεριφορά», εκδόσεις Χρονικά Εργαστηρίου Εγκληματολογικών επιστημών του Δ.Π.Θ., τεύχος 6, 1993.
68. Πανούσης Γεώργιος: «Ελληνικό Πολιτικό Παραμύθι» εκδ. εφημερίδα «Η Καθημερινή», άρθρο, 1-10-1993.
69. Πανούσης Γεώργιος: «Η βία στο σχολείο», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 84, 1995.
70. Παπαδημητρίου Ευθύνη: «Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 80, 1995.
71. Παπαδόπουλος Μ.: «Σχολική αποτυχία» Υπουργείο Παιδείας της Κύπρου 1990.
72. Παπαϊωάννου Σκεύου: «Περί διαλεκτικής της βίας, ή η κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 80, 1995.

73. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτης. «Αξιολόγηση και ιδεολογία». Έκδοση Εκπαιδευτική Κοινότητα, τεύχος 13, 1991.
74. Παπαμιχαήλ Ιωάννης: «Αξιολόγηση και εκπαιδευτική σχέση», εκδόσεις Νέα Παιδεία, Αθήνα 1985.
75. Παπαμιχαήλ Ιωάννης: «Η επίλυση των προβλημάτων», έκδοση Σύγχρονη εκπαίδευση, τομ. 69.
76. Παπανούτσος Ελευθέριος: «Πολιτεία και Παιδεία» στο Δ.Ν. Μαρωνίτη, Ο φόβος της Ελευθερίας: Δοκιμές Ανθρωπισμού, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση 1971
77. Παπαχαραλάμπους Τάσος: «Η βία δεν έχει θέση στο νέο σχολείο. Ο ρόλος του Δασκάλου», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 84, 1995.
78. Πυροβόλος Γεώργιος: «Οι αιτίες που δημιουργούν καταπιεστική ατμόσφαιρα στα σχολεία», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 14, 1983.
79. Ράπη Μαρία: «Αξιολόγηση και ψυχολογική βία στο σχολείο», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 82-83, 1994.
80. Ρίτσαρντ και Έλεν Εξλεν: «Γράμματα των παιδιών για τους γονείς», εκδόσεις Θυμάρι, Αθήνα 1984.
81. Σμαραγδάκης Μιχαήλ: «Η συμπεριφορά σχολείου και οικογένειας απέναντι στο παιδί», Αθήνα 1988.
82. Ταρατόρη Ε & Χατζηδήμου Δ: «Ψυχολογικά προβλήματα», Κομοτηνή 1997.
83. Τομπαίδης Γιάννης: «Η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση», εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα 1982.
84. Τσούλιας Νίκος: «Η βία στο σχολείο, απόπειρα θεωρητικής προσέγγισης », έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 84, 1995.
85. Φακιολάς Ν. & Αρμενάκης Α. «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 81, 1995.
86. Φράγκος Χρήστος: «Ψυχοπαιδαγωγική», Αθήνα 1984.
87. Φραγκουδάλη Άννα: «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο», εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1985.

88. Χαράλαμπος Κωνσταντίνου «Η προσευχή ως μέσο έκφρασης αυταρχισμού, εξουσίας και δύναμης στη σχολική αγωγή», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση τεύχος 82-83, 1995.
89. Χρονοπούλου Άννα. «Δεν γίνονται μαθήματα, αλλά τα σχολεία λειτουργούν», εκδ. εφημερίδα «Ελευθεροτυπία», άρθρο, 11-3-1988.
90. Ψάλτη Αναστασία: «Συνεργασία Γονιών-Σχολείου: πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα;», έκδοση Σύγχρονη Εκπαίδευση, τεύχος 85, 1995.