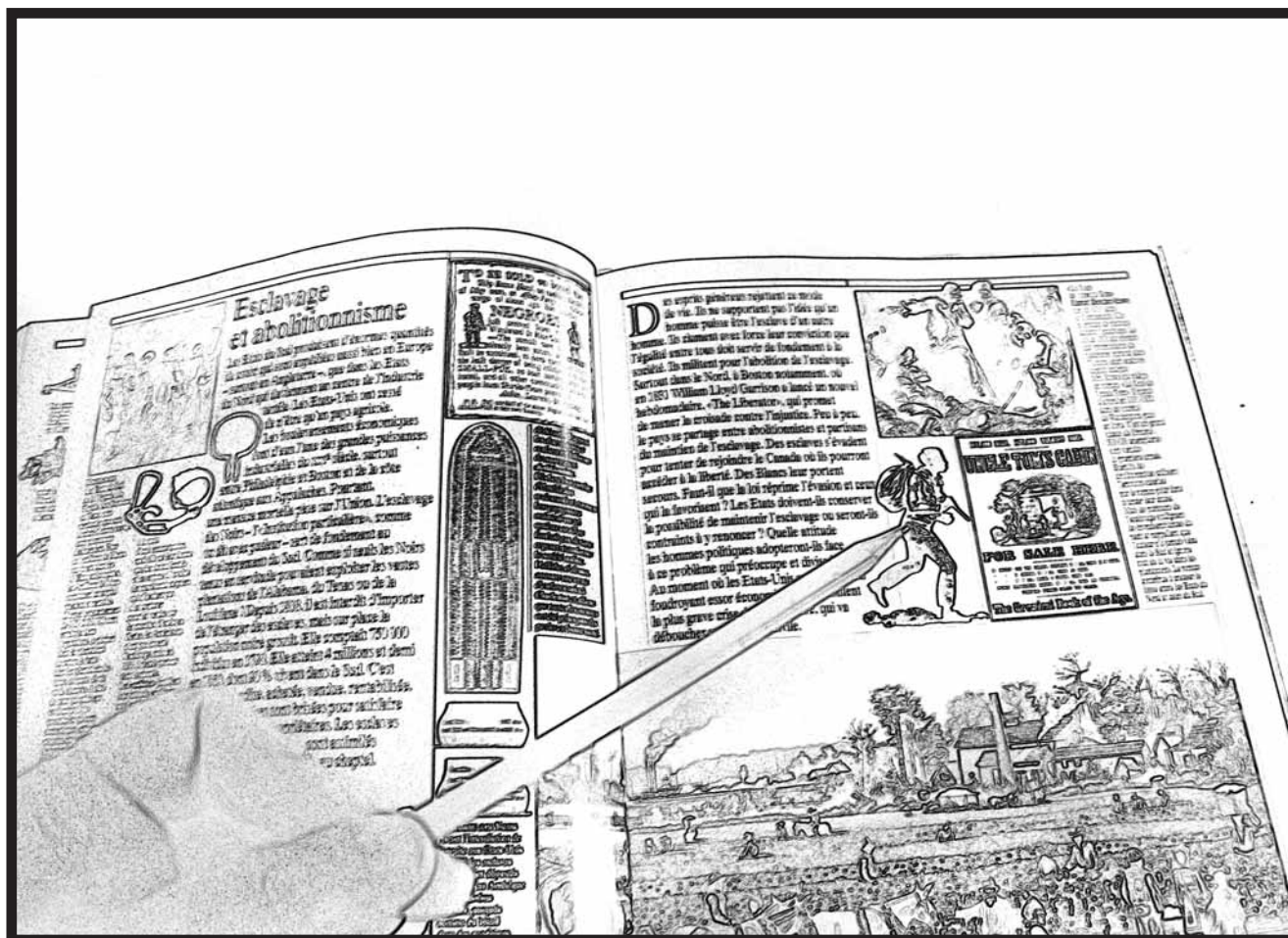


# ΒΙΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΕΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

CÉCILE CARRA\*



Η μελέτη της βιαιότητας γενικότερα και της βιαιότητας στο σχολείο πιο συγκεκριμένα συναντά μια πρώτη μεγάλη δυσκολία που είναι ο ορισμός του αντικειμένου μελέτης. Από τα κτυπήματα και τους τσακωμούς μέχρι την σχολική αποφυγή, οι αναλύσεις χάνονται πολλές φορές στην προσπάθειά τους να μετρήσουν ένα φαινόμενο του οποίου τα όρια μοιάζουν να διαφεύγουν στον ερευνητή. Έτσι σε αυτήν την μελέτη επιλέξαμε να θεωρήσουμε την βία όπως αυτή ορίζεται από τα υποκείμενα της έρευνας. Αυτή η επιλογή μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ταυτόχρονα, χωρίς διαχωρισμό, την αναπαράσταση, την πράξη και το βίωμα της βίας από αυτά τα άτομα. Πιστεύουμε πράγματι, όπως ο Michaud, ότι «η βία δεν είναι μόνο τα γεγονότα αλλά και ο τρόπος που τα αντιλαμβανόμαστε, τα κρίνουμε, τα βλέπουμε ή δεν τα βλέπουμε».<sup>1</sup> Η κριτική που μπορεί να γίνει σε αυτήν την μεθοδολογική επιλογή είναι ότι ο ορισμός της βίας

\* Η Cécile Carra διδάσκει στο IUFM du Nord/Pas de Calais, CESDIP. Είναι Maître de Conférences στην κοινωνιολογία, και δουλεύει πάνω σε θέματα απόκλισης και βίας στο σχολείο. (cecile.carra@lille.iufm.fr)

μπορεί να επεκταθεί σε κάθε μορφή παράβασης του κατεστημένου. Ωστόσο, οι καθαρά αντικειμενικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να ορίσουν αντικειμενικά τις κατηγορίες των δραστών, καταλήγουν να διευρύνουν τα όρια της βίας και να θεωρήσουν ως τέτοια ακόμα και το «ψέμα» ή την «εξάρτηση από το τσιγάρο». Αντίθετα, η προσέγγισή μας επιτρέπει την θεώρηση της υποκειμενικής διάστασης της έρευνας.<sup>2</sup> Μελετώντας λοιπόν τις απόψεις των δραστών θα προσπαθήσουμε να καταλάβουμε την σχέση που αναπτύσσουν με την βία οι μαθητές ενός σχολείου που εφαρμόζει την παιδαγωγική Freinet.<sup>3</sup>

Πιο συγκεκριμένα, θα αναπτύξουμε τρία σημεία:

1. Την εξέλιξη των αναπαραστάσεων του φαινομένου της βίας από τους μαθητές (κεφ. 1).
2. Την σχέση με τις κανονιστικές διαδικασίες που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο (κεφ. 2).
3. Την δημιουργία ενός ιδιαίτερου «σχολικού κλίματος» και τον ρόλο που παίζει στην αποδοχή των νορμών από τους μαθητές (κεφ. 3).

Θα στηριχτούμε βασικά στην συγκέντρωση δεδομένων που αφορούν δασκάλους και μαθητές από την στιγμή που εγκαταστάθηκε η νέα παιδαγωγική ομάδα<sup>4</sup> (το έτος 1 αντιστοιχεί, σε αυτό το κείμενο, στο πρώτο έτος εγκατάστασης της ομάδας στο σχολείο). Αυτά τα δεδομένα ήταν στη αρχή ποιοτικά και είχαν την μορφή παρατηρήσεων μέσα και έξω από το σχολείο και συνεντεύξεων με τους δασκάλους κατά την διάρκεια των ετών 1 και 3. Συγκεντρώθηκαν επίσης ποσοτικά δεδομένα με την βοήθεια ενός ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από τους μαθητές του σχολείου κατά τα έτη 1 και 3. Κατά το έτος 3 τα δεδομένα αυτής της έρευνας διασταυρώνονται με τα δεδομένα μιας άλλης έρευνας πάνω στην σχολική βία.<sup>5</sup> Έτσι τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές του σχολείου Freinet μοιράστηκαν επίσης σε 2.000 άλλους μαθητές ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος δημοτικών σχολείων ενός βόρειου νομού της Γαλλίας (από την δεύτερα μέχρι και την πέμπτη τάξη) και των δασκάλων τους (γύρω στους εκατό). Αυτά τα δεδομένα επιτρέπουν την επισήμανση των ιδιαιτεροτήτων του σχολείου Freinet, ενώ οι συνεντεύξεις ευνοούν την μελέτη της υποκειμενικής διάστασης της βίας

και της σχέσης της με τις κανονιστικές διαδικασίες.

## 1. ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΗΣ ΒΙΑΣ

Μπορούμε να επισημάνουμε μια εξέλιξη του φαινομένου της βίας μετά την εγκατάσταση της νέας παιδαγωγικής ομάδας στο σχολείο που μελετάμε. Η σύγκριση με άλλα τριάντα σχολεία του βορείου νομού της Γαλλίας επιτρέπει να φανούν ορισμένες ιδιαιτερότητες. Για να δώσουμε στοιχεία απάντησης σε αυτές τις ερωτήσεις θα στηριχθούμε στον τρόπο που βιώνεται και θεωρείται η βία από τους μαθητές, πράγμα που θα μας επιτρέψει να παρατηρήσουμε πιθανές εξελίξεις.

### Έτος 1: Μια γενικευμένη αίσθηση μείωσης του φαινομένου της βίας

Τον Σεπτέμβριο του 2001 το δημοτικό σχολείο που μας ενδιαφέρει δέχεται στους κόλπους του 89 μαθητές. Προέρχονται στην πλειονότητά τους από πολυμελείς οικογένειες οι οποίες ως επί το πλείστον έχουν αποκλειστεί από την αγορά εργασίας (περίπου 45% των αρχηγών των οικογενειών είναι χωρίς επαγγελματική δραστηριότητα, 31,5% είναι εργάτες, 10% υπάλληλοι) και από τις οποίες ένας μεγάλος αριθμός είναι ξένης καταγωγής (11,2% ξένων μαθητών, ιδιαίτερα μαροκινής, πορτογαλικής ή τούρκικης υπηκοότητας). Αυτή η κοινωνική ομοιογένεια οφείλεται στον τοπικό χαρακτήρα των εγγραφών καθώς και στην φυγή του μαθητικού πληθυσμού που βρίσκεται σε καλύτερη κοινωνικό-οικονομική κατάσταση.

Αυτή η φυγή μπορεί να συνδεθεί με την άσχημη φήμη του σχολείου η οποία οφείλεται σε δύο φαινόμενα: τις σχολικές βιαιότητες που παρουσιάζονται στους κόλπους του και τα άσχημα αποτελέσματα των παιδιών. Πραγματικά, οι δυσκολίες μάθησης που παρουσιάζουν οι μαθητές αυτού του σχολείου είναι σημαντικές: οι εξετάσεις του 2001 που γίνονται σε εθνικό επίπεδο στην τρίτη τάξη (CE2) κατατάσσουν το σχολείο πολύ πιο κάτω από τα άλλα σχολεία αυτής της κοινότητας, τόσο στην γλώσσα όσο και στα μαθηματικά, τα οποία με την σειρά τους έχουν αποτελέσματα πολύ χειρότερα από τα άλλα σχολεία του δήμου, τα οποία είναι επίσης πολύ χειρότερα από τον μέσο όρο των σχολείων σε εθνικό επίπεδο. Υπάρχει ακόμη το 27% των μαθητών που μένουν στην ίδια τάξη και

15% των μαθητών που δέχονται ειδική παρακολούθηση από το Δίκτυο Ειδικής Βοήθειας για Μαθητές με Δυσκολίες (RASED). Υπάρχουν επιπλέον προβλήματα βίας που προέρχονται ιδιαίτερα από μαθητές της τελευταίας τάξης του δημοτικού (CM2), σε βαθμό που οι δάσκαλοι να μιλάνε για «τρομοκράτες». Γενικότερα οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών χαρακτηρίζονται σε καθημερινό επίπεδο από μία διάχυτη επιθετικότητα, τόσο γλωσσική όσο και σωματική.

Στην αρχή αυτής της σχολικής χρονιάς (Σεπτέμβριος του 2001) η αυλή του σχολείου εμφανίζεται, κατά την διάρκεια του διαλείμματος, σαν ο κατεξοχήν χώρος όπου αναπτύσσονται βίαιες και χυδαίες συμπεριφορές ενώ τα σκαλιά και οι διάδρομοι του σχολείου είναι οι χώροι όπου οι μαθητές φωνάζουν, σπρώχνονται και εκνευρίζονται. Μέσα στις τάξεις η ένταση είναι μεγάλη :

«τα παιδιά στην αρχή της χρονιάς ήταν πολύ... μιλούσαν δυνατά μέσα στην τάξη, απαντούσαν φωναχτά... έμοιαζαν να περιμένουν την παραμικρή ευκαιρία για να ξεσηκωθούν... αυτήν την εντύπωση είχα... το παραμικρό μολύβι που έπεφτε, η παραμικρή άστοχη φράση, το παραμικρό γεγονός αρκούσε για να προκαλέσει μια έκρηξη... τώρα έχουν ηρεμήσει λίγο αλλά στην αρχή της χρονιάς η κατάσταση ήταν πολύ ευαίσθητη... Φαινόταν ότι δεν άκουγαν τίποτα δεν ενδιαφερόντουσαν για τίποτα... άκουγες όλη την ώρα: «Πήρες το μολύβι μου!», «Ακούμπησες τα πράγματά μου!» «Σταμάτα να με πατάς!». Η σχέση μεταξύ τους ήταν πολύ έντονη από ψυχολογική άποψη... με την έννοια ότι ο ένας απειλούσε τον άλλο χωρίς σταματημό...» δασκάλα της τρίτης τάξης (CE2).

Η αλλαγή είναι εμφανής τρεις εβδομάδες μετά την έναρξη της χρονιάς: τα κτυπήματα πιο σπάνια, η ένταση λιγότερο εμφανής. Στο τέλος της πρώτης χρονιάς λειτουργίας της νέας εκπαιδευτικής ομάδας η ατμόσφαιρα άλλαξε τελείως ενώ ταυτόχρονα αυξήθηκε η αίσθηση μείωση της βίας, τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους γονείς<sup>6</sup> και το βοηθητικό εκπαιδευτικό προσωπικό. Αυτή η αίσθηση μείωσης της βίας συνδυάζεται με την βελτίωση των αποτελεσμάτων στις εξετάσεις της τρίτης τάξης, των οποίων η απόσταση από τον εθνικό μέσο όρο μειώνεται συνεχώς. Οι μαθητές που μέχρι τότε ήταν συχνά επιθετικοί και αδιάφοροι προς τις σχολικές δραστηριότητες, παρουσιάζουν

τώρα μια στάση σοβαρότητας και ενδιαφέροντος. Παρατηρούμε επίσης ότι σταματάει η φυγή του σχολικού πληθυσμού από αυτό το σχολείο: 111 μαθητές εγγράφονται για την επόμενη σχολική χρονιά.<sup>7</sup>

**Οι τάσεις αντιστρέφονται για τους μαθητές ενώ το σχολείο τοποθετείται στον μέσο όρο**

Ενώ για τους ενήλικες, τόσο τους δασκάλους όσο και τους γονείς, παρατηρείται μια αίσθηση μείωσης της βίας, η τάση αντιστρέφεται για τους μαθητές τα δύο επόμενα χρόνια. Αυτό φαίνεται από την εξέλιξη του ποσοστού βιώματος κατάστασης θύματος<sup>8</sup> που υπολογίσαμε με βάση τις απαντήσεις στην ακόλουθη ερώτηση: «Αυτή την χρονιά, στο σχολείο σου, υπήρξαν άτομα που ήταν βίαια μαζί σου (μαθητές ή ενήλικοι);»

**Πίνακας 1: Δηλώσεις των μαθητών του σχολείου Freinet πάνω στο βίωμα κατάστασης θύματος (σε %)**

Βίωμα κατάστασης θύματος	Έτος 1	Έτος 2	Έτος 3
μερικές φορές	10,8	21,9	18,3
ποτέ	58,5	38,4	41,5
δεν ξέρω / καμία απάντηση	24,6	26,0	17,1
Σύνολο	100	100	100

Το ποσοστό των μαθητών που απάντησαν «Δεν ξέρω» μαζί με το ποσοστό των μαθητών που δεν απάντησαν καθόλου παρουσιάζει μια μείωση κατά 7,5 μονάδες από τον χρόνο 1 στον χρόνο 3). Παράλληλα, υπάρχει έντονη αύξηση των μαθητών που απαντούν ότι ήταν συχνά θύματα βίας: το ποσοστό τους περνά από 6,1% σε 23,1%. Αυξάνονται επίσης οι μαθητές που δηλώνουν ότι ήταν «μερικές φορές» θύματα βίας ενώ το ποσοστό των μαθητών που δηλώνουν ότι δεν έγιναν «ποτέ» θύματα βίας μειώνεται από 54,5% σε 41,5% στην ίδια περίοδο. Φαίνεται λοιπόν ότι το βίωμα κατάστασης θύματος αυξήθηκε στους μαθητές.

Παρόλα αυτά οι μαθητές εξακολουθούν να εκτιμούν πολύ το σχολείο τους. Στην ερώτηση «Πώς βρίσκεις το σχολείο σου;» 86,3% των μαθητών του σχολείου Freinet απαντούν ότι είναι «καλό» ή «φανταστικό» με ένα μέσο όρο 78,6% και μόνο 7,5% των μαθητών έχουν αρνητική εικόνα για το σχολείο τους ενώ γενικά στα Δίκτυα Εκπαιδευτικής



Προτεραιότητας η αρνητική εικόνα των μαθητών ανεβαίνει στο 20,5% (βλέπε στον πίνακα 2):

**Πίνακας 2: Εικόνα των μαθητών για το σχολείο τους ανάλογα με την κατάταξή του**

Εικόνα του σχολείου Κατηγορίες+HB	Αρνητική	Μεσαία	Θετική	Σύνολο
Κανονική	9,6% (138)	10,1% (146)	80,3% (1157)	100% (1441)
Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας	20,5% (59)	8,7% (25)	70,8% (204)	100% (288)
Πρόληψης της βίας	12,4% (34)	12,0% (33)	75,6% (208)	100% (275)
Hélène Boucher (HB)	7,5% (6)	6,3% (5)	86,3% (69)	100 % (80)
Σύνολο	11,4% (237)	10,0% (209)	78,6% (1638)	100% (2084)

\*Τα σχολεία «κανονικής ζώνης» δεν έχουν γίνει αντικείμενα καμίας κατάταξης. Στον πίνακα εμφανίζονται δύο άλλες κατηγορίες σχολείων : τα σχολεία που βρίσκονται σε Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας και τα σχολεία που βρίσκονται σε Ζώνη Πρόληψης της Βίας. Το σχολείο Hélène Boucher παρουσιάζεται ξεχωριστά για να γίνει η σύγκριση.

Επίσης, και συγκριτικά με τα άλλα δημοτικά σχολεία του βόρειου νομού της Γαλλίας, το σχολείο Freinet δεν απέχει από τον μέσο όρο ενώ το αντίστοιχο σχολείο που βρίσκεται στο ίδιο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας<sup>9</sup> παρουσιάζει ποσοστά βίας πολύ πιο πάνω από τον μέσο όρο. Υπενθυμίζουμε επίσης, ότι το συγκεκριμένο Δίκτυο Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας έχει καταταγεί από το 2006 στο επίπεδο 1 πράγμα που σημαίνει ότι συγκεντρώνει μαθητικό πληθυσμό με ιδιαίτερες δυσκολίες.

#### Η εξέλιξη της εικόνας των μαθητών αντικατοπτρίζει το βίωμά τους

Μια σειρά από ερωτήσεις που αναφέρονται στο βίωμα και τις αναπαραστάσεις της βίας από τους μαθητές, φανερώνουν ότι συγκριτικά, τόσο συγχρονικά όσο και διαχρονικά, παρατηρείται μια εξέλιξη της αναπαράστασης της βίας στους μαθητές του σχολείου Freinet. Το βασικό στοιχείο αυτής της εξέλιξης είναι μια διεύρυνση των καταστάσεων που θεωρούνται βίαιες.

Αυτή η ιδιαιτερότητα εμφανίζεται από την σύγκριση μεταξύ του σχολείου Freinet.(στον τρίτο χρόνο λειτουργίας της νέας παιδαγωγικής) και 31 άλλων σχολείων του δείγματος. Οι μαθητές του σχολείου Freinet μιλάνε λιγότερο για χτυπήματα και βρισιές και δύο φορές περισσότερο από τους άλλους μαθητές για σπρωξίες και μαλώματα. Μπορούμε μάλιστα να παρατηρήσουμε ότι στα λαϊκά στρώματα, στα οποία ανήκουν στην πλειονότητά τους οι μαθητές αυτού του σχολείου, αυτές οι δύο τελευταίες κατηγορίες συμπεριφοράς (σπρωξίες

και μαλώματα) χαρακτηρίζονται σπάνια ως βίαιες. Από αυτήν την άποψη, οι δηλώσεις αυτών των μαθητών πλησιάζουν αυτές που συνήθως παρατηρούνται σε πιο υψηλά κοινωνικά στρώματα. Οι διαφορές εμφανίζονται ακόμα πιο σημαντικές αν επιμείνουμε στην άποψη που έχουν οι μαθητές για την ύπαρξη βίας στο σχολείο τους. Τους κάναμε τις παρακάτω ερωτήσεις: «Υπάρχει βία στο σχολείο σου;» και «Αν ναι τι είδους βία είναι αυτή;»<sup>10</sup>

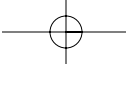
**Πίνακας 3: Μορφές βίας που οι μαθητές θεωρούν ότι υπάρχουν στο σχολείο τους**

	Κτυπήματ α	Τσακωμοί	Βρισιές	Σπρωξίματα	Μαλώματα	Απειλές	Άλλα
Συνολικό δείγμα	30	39,8	15,9	4,3	4,9	1,3	3,8
Hélène Boucher	29,8	20,2	17,9	6	4,8	3,6	17,7

\* Τα ποσοστά έχουν υπολογιστεί με βάση τις απαντήσεις σε ανοιχτή ερώτηση (πολλές πιθανές απαντήσεις)

Η κατηγορία «τσακωμοί» εμφανίζει μια διαφορά είκοσι πόντων μεταξύ των μαθητών του σχολείου Freinet και τους άλλους μαθητές του δείγματος (αντίστοιχα 20,2% και 39,8%). Οι τσακωμοί θεωρούνται περισσότερο ως μορφές βίας από αυτούς τους μαθητές. Η ανάλυση των ανοιχτών ερωτήσεων (επί τρία χρόνια) δείχνει μια εξέλιξη των συμπεριφορών που χαρακτηρίζονται ως βίαιες και μια έκδηλη αποδοχή των κατηγοριών που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι. Παράλληλα, τα ποσοστά απουσίας απαντήσεων και των απαντήσεων του τύπου «Δεν ξέρω» μειώνονται, δείχνοντας έτσι την σημασία που δίνεται στην έννοια της βίας από έναν όλο και μεγαλύτερο αριθμό μαθητών (βλ. τον πιο πάνω πίνακα: «Δηλώσεις των μαθητών πάνω στο βίωμα κατάστασης θύματος»). Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι υπάρχει εξέλιξη της αναπαράστασης της βίας από τους μαθητές, η οποία φαίνεται τόσο από την εικόνα που αυτοί έχουν για την σχολική πραγματικότητα όσο και από τον τρόπο που χαρακτηρίζουν την συμπεριφορά των άλλων.

Έτσι, η αύξηση του βιώματος κατάστασης θύματος στο σχολείο Freinet μπορεί να εξηγηθεί από την επέκταση του φάσματος των ενεργειών που οι μαθητές χαρακτηρίζουν ως βίαιες, χαρακτηρισμοί που δείχνουν την ενσωμάτωση των κριτηρίων ανάλυσης που χρησιμοποιεί η παιδαγωγική ομάδα, καθώς και την αλλαγή των μορφών που παίρνει η βία για τους μαθητές. Φαίνεται λοιπόν



ότι δεν αυξάνονται οι εκδηλώσεις βίας αλλά ότι το όριο ανεκτικότητας μειώνεται και ότι αυτό που υπολείπεται από τις εκδηλώσεις βίας γίνεται αποδεκτό με όλο και μεγαλύτερη δυσκολία (όπως το είχε δείξει και ο Durkheim για το έγκλημα). Η αύξηση της απαιτητικότητας των μαθητών μεταξύ τους συντελεί έτσι σε μια διεύρυνση της κοινωνικής αντίδρασης που νομιμοποιείται, όπως θα δούμε πιο κάτω, μέσα από τα μαθητικά συμβούλια. Αν η αύξηση του ποσοστού βίωσης κατάστασης θύματος μοιάζει αρχικά να προκύπτει από αυτές τις τάσεις, υπάρχει μια μειονότητα μαθητών που διαφεύγει από αυτήν την διαδικασία επαναοικοδόμησης της αναπαράστασης της βίας και η οποία εξακολουθεί να εγγράφεται σε μια λαϊκή λογική υπερτίμησης της φυσικής δύναμης.

## 2. ΟΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ ΔΙΑΚΑΝΟΝΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΖΩΗΣ

Οι παρατηρήσεις στο πλαίσιο του σχολείου και η ανάλυση των συνεντεύξεων με τους δασκάλους Freinet εμφανίζουν διαφορετικές λογικές κανονισμού της σχολικής ζωής. Πώς χαρακτηρίζονται αυτές οι λογικές; Φέρνουν στο φως κάποιες ιδιαιτερότητες του σχολείου Freinet συγκριτικά με τα άλλα σχολεία του δείγματος;

### Ο ρόλος του σχολικού κανονισμού στην διαχείριση των παραπτωμάτων

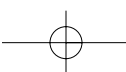
Κάθε βίαια συμπεριφορά οδηγεί άμεσα στο χάσιμο της αυτονομίας του μαθητή ο οποίος βρίσκεται απομονωμένος από την ομάδα και παραμερισμένος από τις δραστηριότητές της. Πρέπει λοιπόν, να μείνει κοντά σε έναν ενήλικα ο οποίος αποφασίζει στην θέση του για τις ενέργειές του μέχρι την στιγμή που θα ξαναβρεί τα δικαιώματά του. Όσο για τον διακανονισμό της σύγκρουσης, παραπέμπεται στο μαθητικό συμβούλιο της τάξης ή του σχολείου. Η απόφαση που παίρνεται είναι έτσι μια συλλογική απόφαση που βασίζεται στον κανονισμό του σχολείου, ο οποίος με την σειρά του συγκεκριμενοποιείται μέσα από τον κανονισμό της κάθε τάξης. Αυτός ο σχολικός κανονισμός ορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των διαφόρων μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (μαθητές, γονείς και δασκάλους). Είναι προϊόν συναίνεσης μεταξύ αυτών των διαφόρων πρωταγωνιστών και ο ρόλος του για την σχολική κοινότητα εξηγείται μέσα στο κείμενο. Το περιεχόμενό του, οι διαδικα-

σιες συγκρότησής του, η λειτουργία του, ο καθορισμός του ρόλου και της θέσης του καθενός, συντελούν στην συγκρότηση της σχολικής κοινότητας.<sup>11</sup> Έτσι, οι τρόποι ρύθμισης των συγκρούσεων στηρίζονται στην συλλογική θέσπιση των θεσμών και των δραστών που στηρίζουν αυτούς τους θεσμούς. Δεν περιορίζονται στην συγκρότηση των εκπαιδευτικών μπροστά στον κίνδυνο, σε ένα «βίαιο» μαθητή ή σε ένα εχθρικό εξωτερικό περιβάλλον από το οποίο πρέπει να προστατευθούν, λογική που εμφανίζεται πολύ συχνά στο πλαίσιο του συνολικού δείγματος έρευνας. Πράγματι, η λογική που φαίνεται να επικρατεί στα σχολεία που ερευνήσαμε είναι ότι τα προβλήματα πρέπει να ρυθμίζονται αμέσως, όσο είναι «ζεστά», με την πρωτοβουλία ενός μόνο δασκάλου και χωρίς αναφορά στους κανόνες.

**«Μαθητικά συμβούλια» και κατασκευή πολιτικών δεξιοτήτων  
για έναν αυτό-διακανονισμό της σχολικής ζωής**

Οι δάσκαλοι Freinet εκτιμούν ότι είναι απαραίτητες οι ενέργειες που γίνονται ενάντια στην βία και απο-τελούν μέρος του 28% των εκπαιδευτικών του δείγ-ματος που κάνουν αυτήν την δήλωση. Όταν τους ζητείται να συγκεκριμενοποιήσουν τις ενέργειες που γίνονται προς αυτήν την κατεύθυνση, όλοι οι δάσκαλοι Freinet αναφέρονται στα μαθητικά συμ-βούλια που επιτρέπουν μια «*συνεχή εξέλιξη των νόμων της τάξης*» (πέμπτη τάξη-CM2), *εξέλιξη που βασίζεται στην συλλογική επεξεργασία των κανό-νων και στο ψήφισμά τους*. Τους φαίνονται απαραί-τητοι γιατί συμβάλλουν στην «*συμμετοχή του καθέ-να*» (τρίτη τάξη-CE2) και «*στην συνοχή (εσωτερική και εξωτερική) της παιδαγωγικής ομάδας*» (πέμπτη τάξη-CM2) σε συνθήκες όπου «*τίποτα δεν είναι λυμένο εκ των προτέρων σε αυτό το περιβάλλον που λέγεται δύσκολο. Πρέπει να είμαστε συνεχώς προ-σεχτικοί*» (τετάρτη τάξη-CM1). Πραγματικό εργα-στήριο κατασκευής νορμών και κανόνων.<sup>12</sup> Τα μαθη-τικά συμβούλια αποτελούν ένα βασικό εργαλείο κατασκευής των πολιτικών δεξιοτήτων των μαθη-τών και εμπειρίας των αρχών της άμεσης δημοκρα-τίας. Χωρίς να περιορίζονται σε μέσα κατευνασμού της σχολικής ζωής, ρυθμίζουν καθημερινά το σύνο-λο της σχολικής ζωής. Με αυτήν την έννοια επιτρέ-πουν έναν αυτό-διακανονισμό.

Το ενδιαφέρον αυτού του εργαλείου είναι εμφανές για την εξέλιξη των αναπαραστάσεων της βίας



προς την κατεύθυνση της ιδεολογικής απομυθοποίησης των μορφών που μπορεί να πάρει αυτό το φαινόμενο στο σχολείο ενώ ταυτόχρονα η λειτουργία του έχει σαν συνέπεια την νομιμοποίηση της κοινωνικής αντίδρασης απέναντι σε όλο και πιο ποικίλες μορφές παράβασης που τείνουν να εντάσσονται στην κατηγορία της βίας (όπως οι ενοχλήσεις της δουλειάς του άλλου). Αυτός ο θεσμός συνεπάγεται επίσης τον επαναπροσδιορισμό των παραδοσιακών σχέσεων δύναμης στα πλαίσια της τάξης και του σχολείου, καθώς απομακρύνεται από την λειτουργία των σχολικών συμβουλίων που παρατηρείται συνήθως σε άλλα σχολεία και, ακόμα περισσότερο, από τις άλλες ενέργειες που συνήθως γίνονται για την αντιμετώπιση της βίας. Οι μαθητές θεωρούνται, πραγματικά, ως μαθητευόμενοι πολίτες οι οποίοι έχουν, στα πλαίσια του σχολείου, τα χαρακτηριστικά του πολίτη : ισότητα των πολιτικών δικαιωμάτων ενώ όλοι, μαθητές και δάσκαλοι, υποβάλλονται στους κανόνες που αποφασίζονται με ψηφοφορία.

#### **Άνοιγμα προς τους γονείς και συμβολικό κλείσιμο του σχολείου**

Οι δάσκαλοι του δείγματος αναφέρθηκαν σε πολλές μορφές που παίρνουν οι συναντήσεις τους με τους γονείς, από τις πιο συνηθισμένες και παραδοσιακές (ατομικά ραντεβού, συναντήσεις των γονέων των κηδεμόνων, χωρίς να παραλείψουμε αυτό που αναφέρεται πιο συχνά, την συνάντηση «στην είσοδο του σχολείου πριν ή μετά το μάθημα») μέχρι την επινόηση πιο πρωτότυπων τρόπων επικοινωνίας. «Η ώρα των γονέων» και «τα βραδινά εργαστήρια» εκ των οποίων ορισμένα διεξάγονται από γονείς μαθητών αναφέρονται από όλους τους δασκάλους Freinet. Αυτές οι μορφές συνάντησης δείχνουν μια από τις ιδιαιτερότητες αυτού του σχολείου που χαρακτηρίζεται από την θέληση επικοινωνίας με τους γονείς κατά την διάρκεια του σχολικού και περι-σχολικού χρόνου. Σύμφωνα με τους δασκάλους Freinet η ποικιλία των τρόπων επικοινωνίας με τους γονείς συντελεί στην δημιουργία πολύμορφων ανταλλαγών οι οποίες δεν περιορίζονται μόνο στα προβλήματα μάθησης των παιδιών, όπως συμβαίνει συνήθως, αλλά και στα δημιουργήματά τους και τον τρόπο σκέψης τους οι οποίοι παρουσιάζονται κατά την «ώρα των γονέων». Έτσι, όχι μόνο στέλνεται προς τους γονείς η

εικόνα ενός ενηλίκου που είναι ικανός να συνοδεύσει το παιδί του στην σχολική του διαδρομή αλλά, ακόμα περισσότερο, φαίνονται ως φορείς μιας μόρφωσης ορισμένα στοιχεία της οποίας μπορούν να χρησιμεύσουν στην οικοδόμηση της μάθησης των μαθητών. Έτσι το «Τι νέα;» αποτελεί ένα προνομιούχο χώρο-χρονικό πεδίο όπου ο κάθε μαθητής μπορεί να μοιραστεί με την ομάδα της τάξης τις έξω-σχολικές του εμπειρίες, να φέρει αντικείμενα που μετακινούνται από το σπίτι στο σχολείο αλλά πάντα, όπως το σημειώνει ο Reuter (2006) με σκοπό την εξυπηρέτηση στόχων μάθησης.

Αυτή η θέση που δίνεται στους γονείς είναι πολύ κωδικοποιημένη και οι σχέσεις κτίζονται μέσα στην ένταση που υπάρχει ανάμεσα στην τάση να ανοιχτεί το σχολείο προς την οικογένεια και στην τάση να κλειστεί (εκτός από τις στιγμές των δραστηριοτήτων που έχουν επινοηθεί γι' αυτόν τον σκοπό) με τον στόχο να γίνει φανερή και κατανοητή σε όλους η ύπαρξη συμβολικών συνόρων ανάμεσα σε ότι συμβαίνει μέσα στο σχολείο και σε ότι συμβαίνει έξω από αυτό:

«...μπήκε μέσα (η μητέρα ενός μαθητή) σε μια στιγμή όπου δεν έπρεπε να μπει και τότε θυμίζουμε ότι υπάρχει ένα πεδίο το οποίο περιορίζουμε εσκεμμένα από εξωτερικές παρεμβάσεις για να το προστατεύσουμε... υπάρχει χωρίς αμφιβολία ένα άνοιγμα προς την ζωή, την δουλειά κλπ αλλά υπάρχει ένα κλείσιμο προς τις πράξεις βίας, γλωσσικής ή φυσικής επιθετικότητας που δεν θέλουμε να δούμε να μπαίνουν μέσα στο σχολείο» (Πέμπτη τάξη –CM2, έτος 3).

#### **Συμπεριφορές που διακανονίζονται με τελετουργίες και βασίζονται σε σχολικές παραγωγές**

Οι παρατηρήσεις δείχνουν την σημασία των τελετουργιών για τον διακανονισμό της σχολικής ζωής και των προβλημάτων της, είτε αυτά αφορούν την συμπεριφορά είτε την οικοδόμηση των γνώσεων. Αυτές οι τελετουργίες, που επίσης στηρίζονται σε διάφορα εργαλεία, αποτελούν επίσης μια ιδιαιτερότητα του σχολείου. Με άλλα λόγια, ο διακανονισμός της βίας και των προβλημάτων δεν γίνεται μόνο με την βοήθεια των σχολικών κανονισμών αλλά περνάει και μέσα από την λειτουργία πολλών τελετουργιών που διέπουν την σχολική ζωή και ορίζουν τον ρόλο και την θέση των μαθητών και, κατά συνέπεια, τις απαιτήσεις των δασκάλων.



Σύμφωνα με τους δασκάλους Freinet τα παιδιά «μεταμορφώνονται» χάρη στις παραγωγές τους μερικές από τις οποίες, όταν ο δάσκαλος της τετάρτης τάξης τις χαρακτηρίζει ως «αριστουργήματα», τα «αναστατώνουν», παρόλο που αυτές οι συνέπειες κινδυνεύουν να μείνουν περιορισμένες στο χώρο του σχολείου:

«μπορούμε να δημιουργήσουμε ευνοϊκές συνθήκες της έκφρασης των παιδιών γιατί τα παιδιά είναι αυτά που είναι και εμείς είμαστε αυτοί που είμαστε εδώ, σε αυτό το χώρο... έξω από αυτό το πλαίσιο δεν μπορούμε να μεταβάλλουμε τα πράγματα ριζικά ... το μόνο πράγμα, η μόνη ελπίδα που έχουμε για την παιδαγωγική μας, είναι να φτάσουν να εκφράσουν δημιουργήματα τόσο ισχυρά ώστε να αναστατωθούν τα ίδια. Αυτό συνέβη με τον Η., σου είχα δείξει το κείμενό του «Μην μου λες ποτέ», λοιπόν άλλαξε, είναι φανερό, συνέβη κάτι, παρόλο που δεν έγραψε μόνος του αυτό το κείμενο, το έγραψε με τον Κ., πάντως συνέβη κάτι που τον έκανε να αλλάξει, το είδα στην συμπεριφορά του» (Τετάρτη τάξη -CM1- έτος 3).

Δεν πρόκειται λοιπόν, για μια λογική (πολύ δεδομένη στα Δίκτυα Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) σύμφωνα με την οποία η κοινωνικοποίηση είναι μια απαραίτητη προϋπόθεση της μάθησης. Η λογική που δεσπόζει εδώ είναι ότι πρέπει να δημιουργηθούν καταστάσεις μάθησης που επιτρέπουν στον μαθητή να επενδύσει στην δουλειά του πράγμα που θα τον βοηθήσει να βελτιώσει την συμπεριφορά του. Με άλλα λόγια, ο μαθητής κοινωνικοποιείται μέσα από την δουλειά του.

**Διαχείριση των δυσκολιών από την συλλογικότητα της τάξης**  
Η διαχείριση των δυσκολιών είτε αυτές σχετίζονται με την συμπεριφορά είτε με την μάθηση, περνάει μέσα από την ομάδα:

«Δεν μιλάμε ποτέ μέσα σε αυτήν την τάξη για τα παιδιά που έχουν καλές παραγωγές όπως οι Α., Σ., Α, γιατί προφανώς δεν είναι αυτά που προκαλούν την προσοχή για συμπεριφορές βίαιες ή αντικοινωνικές... έχουν πάρει πια την θέση στους στην τάξη, καταλαβαίνεις, και έτσι η τάξη έχει μπει σε μια σειρά, αυτό σημαίνει ότι οι μουσικές και θεατρικές δημιουργίες, οι διαλέξεις, οι μαθηματικές έρευνες, τα καλά κείμενα έχουν πάρει το πάνω χέρι, καταλαβαίνεις; Και έτσι τα παιδιά που παρουσιάζουν πρόβλημα θα προσπαθήσουν τώρα να προσαρμο-

στούν σε αυτήν την συμπεριφορά, να κάνουν επίσης καλές παραγωγές και δημιουργήματα ... αλλά πρέπει να κάνουν κάτι που τα αναστατώνει... μιλάω για την Σ. για παράδειγμα η οποία παράγει κάτι συνταρακτικό γι'αυτήν κάθε μέρα, οπότε προχωράει, υπάρχει πρόοδος. Το ίδιο και ο Α. Ο Λ. που είναι ένας από αυτούς που αφήνεται να παρασυρθεί από τους πιο δύστροπους τώρα έχει προσανατολισθεί προς πιο παραγωγικά πράγματα, ζητάει να δακτυλογραφήσει τα κείμενά του, να κάνει μαθηματικά, οπότε αρχίζει να κερδίζει έδαφος κατά κάποιον τρόπο» (Τετάρτη τάξη -CM1, έτος 3).

Ο διακανονισμός δεν περνάει από την ατομική παρακολούθηση των «δύσκολων» μαθητών αλλά από τις σχολικές παραγωγές, την δυναμική της ομάδας και, όπως το δείχνει η Jovenet,<sup>13</sup> από την συλλογικότητα της τάξης. Η συνεργασία και η αλληλοβοήθεια μεταξύ των μαθητών που αποτελούν αρχές λειτουργίας, συμβάλλουν στην ένταξη μέσα σε αυτήν την συλλογικότητα. Αυτή η προσέγγιση είναι πολύ ενδιαφέρουσα γιατί δείχνει τις δυνατές σχέσεις που υπάρχουν μεταξύ στιγματισμού και σχολικών δυσκολιών από τη μια και βίαιας συμπεριφοράς από την άλλη.

Οι λογικές διακανονισμού που εμφανίζονται βρίσκονται λοιπόν, σε συσχετισμό με την οικοδόμηση των πολιτικών δεξιοτήτων των μαθητών. Συνδέονται όμως και με την γνώση, αφού οι σχολικές δραστηριότητες επιτρέπουν την ρύθμιση των συμπεριφορών σύμφωνα με το ενδιαφέρον που βρίσκουν σε αυτές οι μαθητές και σύμφωνα με την δυναμική που δημιουργείται από την ομάδα (της τάξης ιδιαίτερα). Οικοδομούνται, τέλος, μέσα από τις σχέσεις με το εξωτερικό περιβάλλον, και ιδιαίτερα με τους γονείς, ενώ το σύνολο όλων αυτών των σχέσεων μεταξύ μαθητών, γονέων και δασκάλων βρίσκεται ισχυρά θεσμοποιημένο.

### 3. ΣΧΟΛΙΚΟ ΚΛΙΜΑ ΚΑΙ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

Τα εργαλεία διακανονισμού και όλη η λειτουργία του σχολείου έχουν αναμενόμενα αποτελέσματα στο σχολικό κλίμα το οποίο συντελεί στην διαδικασία ανα-οικοδόμησης του συναισθήματος βίας των μαθητών.

#### Σχολικό κλίμα και βία

Στην προσπάθεια να περιγράψουμε τις διαδικασίες που συντελούν στην οικοδόμηση του συναισθήμα-

τος βίας των μαθητών του δείγματος, και στις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των σχολείων, αναλύσαμε, στην τελευταία μας έρευνα,<sup>14</sup> τον ρόλο του κοινωνικό-εκπαιδευτικού περιβάλλοντος κάνοντας την διάκριση ανάμεσα σε παθητικές συνέπειες πλαισίου (αριθμός εγγεγραμμένων, κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών και χαρακτηριστικά της περιοχής του σχολείου) και δυναμικές συνέπειες πλαισίου (το κλίμα του σχολείου που εξαρτάται από την λειτουργία του και από την διαρρύθμιση των κανόνων του). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι το φαινόμενο της βίας στο δημοτικό σχολείο δεν κυμαίνεται μηχανικά ανάλογα με την κοινωνική θέση του σχολείου. Συγκρίνοντας σχολεία που παρουσιάζουν παρεμφερή χαρακτηριστικά αλλά διαφοροποιημένες τάσεις βίας, είδαμε ότι παίζει σημαντικό ρόλο το σχολικό κλίμα το οποίο αποτελείται από τρία συστατικά στοιχεία: το «κλίμα της εργασίας», το «εκπαιδευτικό κλίμα» και το «κλίμα της δικαιοσύνης». Το ακόλουθο σχήμα δείχνει την αναπαράσταση αυτής της διάρθρωσης που τείνει να συμβάλλει στις διαδικασίες ανα-οικοδόμησης του συναισθήματος της βίας:

**Θέση για το σχήμα 1: Μια εκπαιδευτική διά-  
θρωση που δεν ευνοεί την ανάπτυξη κλίματος  
βίας**



Η διακύμανση του κλίματος της βίας συσχετίζεται με στατιστικά σημαντικό τρόπο με αυτά τα τρία συστατικά στοιχεία του σχολικού κλίματος –εργασία, εκπαίδευση, δικαιοσύνη– τα οποία επίσης συσχετίζονται μεταξύ τους.<sup>15</sup> Το «κλίμα εργασίας» μετριέται με το ποσοστό των μαθητών που έχουν το συναίσθημα ότι έχουν καλά αποτελέσματα, που πιστεύουν ότι βρίσκονται σε μια τάξη που δουλεύει καλά και όπου οι μαθητές

**Πίνακας 4: Κατανεμημένο περισσότερο στο**

Προτιμήσεις	Σχολική δραστηριότητα
Συνολικό δείγμα	34,9 %
Hélène Boucher	52,6 %
Σύνολο	35,6 %

\* Τα ποσοστά έχουν υπολογιστεί με βάση το σύνολο των απαντήσεων (πολλές πιθανές απαντήσεις).

έχουν το συναίσθημα ότι βοήθιούνται από τον δάσκαλο. Το «εκπαιδευτικό κλίμα» μετριέται με το ποσοστό των μαθητών που πιστεύουν ότι ο δάσκαλος τους χειρίζεται ισότιμα μέσα στην τάξη (δεν έχει προτιμήσεις ούτε αντιπάθειες) και δίνει σπάνια αρνητικές κυρώσεις (είτε σε σχέση με τα μαθήματα είτε σε σχέση με την συμπεριφορά). Το «κλίμα δικαιοσύνης» τέλος, μετριέται με το ποσοστό των μαθητών που πιστεύουν ότι ο δάσκαλος είναι δίκαιος μαζί τους. Αυτά τα τρία στοιχεία συσχετίζονται συστηματικά με την ανάπτυξη ή, αντίθετα, την μείωση, του «κλίματος βίας».

Το σχολείο Freinet χαρακτηρίζεται από μια τέτοια διάρθρωση. Το εκπαιδευτικό κλίμα και το κλίμα της δικαιοσύνης εμφανίζονται πολύ πιο ανεπτυγμένα από το σύνολο του δείγματος. Η εργασία αποτελεί επίσης, την βασική δραστηριότητα που τονίζεται από τους δασκάλους και δίνει αξία στους μαθητές. Το ενδιαφέρον αυτών των τελευταίων για τις σχολικές δραστηριότητες είναι φανερό. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου δείχνουν ότι στην ερώτηση «Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο σου;» (βλ. παρακάτω πίνακα), οι «σχολικές δραστηριότητες» βρίσκονται πολύ αυξημένες (52,6%) σε σχέση με τα υπόλοιπα 30 σχολεία του δείγματος του βορείου νομού της Γαλλίας, ενώ η επόμενη κατηγορία που αναφέρεται είναι η «εργασία» (16,5% έναντι 10,2% για τα άλλα σχολεία).

Δύο διαστάσεις της εργασίας πρέπει να υπογραμμιστούν: υπευθυνότητα και αυτονομία από την μια, σχέση με την συλλογικότητα και συνεργασία από την άλλη. Οι μαθητές οργανώνουν την δουλειά τους με αυτόνομο τρόπο, με την βοήθεια ατομικών φυλλαδίων και με την υποστήριξη των τελετουργιών της τάξης. Αυτός ο διακανονισμός

**Πίνακας 4: Κατανομή των απαντήσεων στην ερώτηση: «Τι σου αρέσει περισσότερο στο σχολείο σου;»**

Προτιμήσεις	Σχολικές δραστηριότητες	Δραστηριότητες διαλείμματος	Εργασία	Σχέσεις με τους ενήλικους	Σχέσεις με τους συμμαθητές	Σύνολο
Συνολικό δείγμα	34,9 % (855)	22,2 % (544)	9,9 % (243)	16,2 % (397)	16,8 % (412)	100 % (2451)
Hélène Boucher	<u>52,6 % ( 51)</u>	23,7 % (23)	<u>16,5 % (16)</u>	4,1 % (4)	3,1 % (3)	100 % (97)
Σύνολο	35,6 % (906)	22,3 % (567)	10,2 % (259)	15,7 % (401)	16,3 % (415)	100 % (2548)

\* Τα ποσοστά έχουν υπολογιστεί με βάση τις απαντήσεις σε ανοιχτή ερώτηση (πολλές πιθανές απαντήσεις)



περνάει από την άσκηση υπευθυνοτήτων («προεδρεία», «ώρα», «υπολογιστές», «καθαριότητα», ...) και την διανομή ρόλων σε συσχετισμό με τις σχολικές δραστηριότητες («εμπυχωτής», «γραμματέας», «συγγραφέας», «ομιλητής», ...) και σε ένα πλαίσιο που διέπεται από την αρχή της συνεργασίας. Στόχος δεν είναι να γίνει ο μαθητής ο καλύτερος της τάξης αλλά να αποκτήσει δεξιότητες που να μπορούν να συμβάλλουν στην εξέλιξη της ομάδας.

#### **Σχέση με τους μαθητές, σχέση με το σχολείο**

Η εγκαθίδρυση ενός τέτοιου κλίματος βασίζεται σε επαγγελματικές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από μια ιδιαίτερη σχέση με τον μαθητή και με το επάγγελμα του δασκάλου. Η σχέση με το επάγγελμα, πρώτα-πρώτα, μεταφράζεται με έντονη επένδυση, σημαντική συνεργασία με την εκπαιδευτική ομάδα των συναδέλφων και συχνές επιμορφώσεις. Οι επαγγελματικές πρακτικές φανερώνουν επίσης μεγάλη συνοχή της ομάδας στα εκπαιδευτικά θέματα. Αυτή η συνοχή της ομάδας επιτρέπει την διαχείριση των προβλημάτων και τον διακανονισμό των αλληλεπιδράσεων στο πλαίσιο του σχολείου με την υποστήριξη του σχολικού κανονισμού, τον οποίο οι μαθητές αποδέχονται πιο εύκολα όταν συμμετέχουν στην κατασκευή του και βρίσκουν ότι η εφαρμογή του είναι σωστή. Αυτή άλλωστε η αρχή της δικαιοσύνης φαίνεται να παίζει αποφασιστικό ρόλο στην καλή σχολική λειτουργία και να αποτελεί μία από τις αρχές που νοηματοδοτεί την δουλειά της ομάδας.

Η σχέση με τους μαθητές, ύστερα, βασίζεται στην αρχή ότι κάθε μαθητής μπορεί να προοδεύσει και να συμμετέχει στον διακανονισμό της σχολικής ζωής ενώ ότι η υπευθυνότητα του δασκάλου είναι να συμβάλλει σε αυτήν την πρόοδο. Εμφανίζεται έτσι μια ηθική διάσταση του επαγγέλματος που συνίσταται στην πίστη στην ικανότητα εκπαίδευσης των μαθητευομένων. Αυτή η πίστη συμβάλλει στην επαγγελματική επένδυση, η οποία αυξάνει τις παιδαγωγικές δεξιότητες του δασκάλου τόσο μέσα από την καθημερινή δουλειά όσο και μέσα από τις συχνές επιμορφώσεις.

Γενικότερα αυτό που ενώνει την ομάδα και που δίνει νόημα στις πράξεις της είναι το παιδαγωγικό της σχέδιο που βασίζεται στις ισχυρές αρχές της παιδαγωγικής Freinet και το οποίο συνδέεται με

ένα ευρύτερο κοινωνικό σχέδιο: *ένα κοσμικό και λαϊκό σχολείο για μια άλλη κοινωνία*.<sup>16</sup> Αυτή η τελευταία διάσταση φαίνεται καθαρά από τους στόχους της ομάδας οι οποίοι αναφέρονται στον απολογισμό της για την περίοδο 2001-2003: «*Να εφαρμόσουμε διαδικασίες μάθησης και τεχνικές που θα επέτρεπαν στους πιο ταπεινούς μαθητές να προοδεύσουν προς μια συμμετοχική μόρφωση απελευθερωμένη από την πίεση του φανατισμού, της ιεραρχίας και της κατανάλωσης*». Η συνοχή εξασφαλίζεται λοιπόν, από μια ιδεολογική τοποθέτηση η οποία προϋπάρχει της επαγγελματικής πρακτικής και η οποία εκσυγχρονίζει τις βασικές αρχές του σχολείου της τρίτης δημοκρατίας συνδυάζοντάς τις με μια κριτική στάση απέναντι στις διάφορες μορφές καταπίεσης της σύγχρονης κοινωνίας.

#### **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ**

Η αρχική τάση που προκαλούσε πολλά κρούσματα βίας και δυσκόλευε την καλή λειτουργία της τάξης έχει εξαφανιστεί σήμερα από το σχολείο και έχουν μειωθεί έντονα «*οι σκληρές μορφές φυσικής βίας*». Τα κρούσματα βίας είναι σποραδικά και δεν αποτελούν πια, για τους δασκάλους, εμπόδιο για την εργασία των μαθητών. Η διαχείριση των παραβάσεων εγγράφεται σε ένα γενικότερο πλαίσιο διακανονισμού της σχολικής ζωής και μάθησης το οποίο χαρακτηρίζεται από στενές σχέσεις μεταξύ οργάνωσης της εξουσίας και οικοδόμησης των γνώσεων, μεταξύ ατόμου και ομάδας, μεταξύ εσωτερικής σχολικής λειτουργίας και εξωτερικού περιβάλλοντος. Αυτό το πλαίσιο είναι έντονα θεσμοποιημένο και βασίζεται στις αρχές της υπευθυνότητας, της αυτονομίας και της συνεργασίας. Αυτές οι διαδικασίες διακανονισμού βρίσκονται σε μεγάλη συνοχή και αποτελούν ένα σύστημα του οποίου ο πυρήνας αποτελείται από τις αρχές της παιδαγωγικής Freinet.

Η σύγκριση με τα άλλα τριάντα σχολεία του δείγματος αφήνει να φανεί η ιδιαιτερότητα των συνεπειών αυτού του τρόπου λειτουργίας στο σχολικό κλίμα έτσι όπως το αντιλαμβάνονται οι μαθητές και όπως το συνδέουν με τις συμπεριφορές βίας. Αυτό το κλίμα αποτελείται από τρεις συνιστώσες: «*το κλίμα εργασίας*», το «*εκπαιδευτικό κλίμα*» και το «*κλίμα της δικαιοσύνης*». Το σχολείο Freinet, όπως και τα άλλα σχολεία που παρουσιάζουν μειωμένο κλίμα βίας, χαρακτηρίζε-

ται από καλά αποτελέσματα σε αυτές τις τρεις συνιστώσες, δημιουργώντας έτσι μια εκπαιδευτική διάρθρωση που συμβάλλει στην μείωση του συναισθήματος βίας στους μαθητές.

Αυτό το κλίμα στηρίζεται σε επαγγελματικές πρακτικές που χαρακτηρίζονται από ιδιαίτερες θεωρήσεις και αξίες ως προς τους μαθητές και το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: στο κέντρο, οι αρχές της δικαιοσύνης και της ικανότητας εκπαίδευσης των μαθητών, η υπευθυνότητα και ο σεβασμός των δασκάλων. Το παιδαγωγικό σχέδιο ενώνει την ομάδα επιτρέποντας έτσι την ανάπτυξη ενός συλλογικού τρόπου δουλειάς. Αυτή η διάσταση συμβάλλει στην μείωση του συναισθήματος της βίας μέσα από την κοινωνικοποίηση των κρουσμάτων και από την θεσμοποίηση των μέσων διαχείρισης των σχέσεων μεταξύ μαθητών, δασκάλων και γονέων. Το σχέδιο του σχολείου νοηματοδοτεί την παιδαγωγική δράση ενώ ταυτόχρονα εγγράφεται σε ένα πολιτικό σχέδιο: να οδηγήσει στην χειραφέτηση των παιδιών των λαϊκών στρωμάτων μέσα από την γνώση κάνοντάς τα «φωτισμένους πολίτες», σχέδιο που απαιτεί πολύ έντονη επένδυση του εκπαιδευτικού έξω από το πλαίσιο της τάξης.

#### ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

- 1 Βλ. Yves Michaud, *La violence*, PUF, Paris 1999, σ. 122.
- 2 Για την ανάπτυξη αυτής της προβληματικής βλ.: Cécile Carra, «Environnement socio-éducatif et violences à l'école élémentaire: essai de conceptualisation», στο Bernard Gaillard (διευθ.), *Les violences en milieu scolaire et éducatif. Connaître, prévenir, intervenir*, PUR, Rennes 2005, σ. 215-222.
- 3 Για διευκόλυνση, θα μιλάμε για σχολείο Freinet και για δασκάλους Freinet.
- 4 Το σύνολο των δασκάλων ανήκουν στο κίνημα Freinet το οποίο οργανώνεται από την ένωση ICEM (βλ. εισαγωγή).
- 5 Βλ. Cécile Carra (διευθ.), *Violences à l'école élémentaire, approche quantitative et comparative, le cas du département du Nord*, Rapport de recherche IUFM du Nord / Pas de Calais – CESDIP, 2006.
- 6 Σχετικά με τον τρόπο που βλέπουν οι δάσκαλοι το φαινόμενο της βίας βλ. Cécile Carra, 2006, ό. π. Για την θεώρηση του φαινομένου από τους μαθητές και τους γονείς τους βλ.: Cécile Carra, «Déviances et régulations à l'école élémentaire. Le cas d'une école Freinet en réseau d'éducation prioritaire», στο πλαίσιο του βιβλίου: Yves Reuter (διευθ.), *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire*, έκθεση έρευνας ERTe 1021, Université Charles de Gaulle, Villeneuve d'Ascq 2005, σ. 23-45.
- 7 Τα επόμενα χρόνια η ομάδα θα αποφασίσει να σταθεροποιήσει τις εγγραφές σε αυτό το επίπεδο.
- 8 Τα ποσοστά υπολογίστηκαν με βάση τις απαντήσεις των μαθητών της δευτέρας (CE1), τρίτης (CE2) τετάρτης (CM1) και πέμπτης τάξης (CM2) των οποίων ο αριθμός εξελίσσεται με τον ακόλουθο τρόπο: 67 για το έτος 1, 74 για το έτος 2 και 82 για το έτος 3. Όλα τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν στο τρίτο τρίμηνο.
- 9 REP (Réseau d'Éducation Prioritaire): Δίκτυο Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
- 10 Τα ποσοστά έχουν υπολογιστεί επί του συνόλου των μαθητών που εκτιμούν ότι υπάρχει βία στο σχολείο τους, δηλαδή 1782 μαθητές.
- 11 Βλ. Cécile Carra, Maria Pagoni (2007), «Construction des normes et violences scolaires», στο Yves Reuter (διευθ.), *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, Paris.
- 12 Cécile Carra, ό. π., 2005.
- 13 Βλ. Anne-Marie Jovenet., «Pédagogie et prise en charge des enfants en souffrance», στο Yves Reuter (διευθ.), *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan, Paris 2007.
- 14 Cécile Carra (διευθ.), ό. π., 2006.
- 15 Πρόκειται για την κατασκευή δεικτών σύνθεσης με βάση τις απαντήσεις 2.073 μαθητών από την δευτέρα (CE1) έως και την πέμπτη τάξη (CM2).
- 16 Βλ. Cécile Carra, Daniel Faggianelli, «Quand une école bouscule les normes... Étude d'une école expérimentale Freinet en réseau d'éducation prioritaire», *VEI Diversité*, τχ.140, 2005, σ. 85-92.

#### ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- A. Barrère, *Les enseignants au travail*, L'Harmattan, Paris 2002.
- C. Carra, «Participation citoyenne et construction de normes. Quels effets sur les violences scolaires?», *Spirale*, τχ. 34, 2004, σ. 41-53.
- B. Charlot, E. Bautier, J.Y. Rochex, *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*, Armand Colin, Paris 1999.
- B. Charlot, J.C. Emin (συντονιστές), *Violences à l'école. État des savoirs*, Armand Colin, Paris 1997.
- E. Debarbieux, «La violence à l'école» στο A. van Zanten, (διευθ.), *L'école, l'état des savoirs*, La Découverte, Paris 2000, σ. 399-406.
- F. Dubet, D. Martucelli, *A l'école, Sociologie de l'expérience*, Seuil, Paris 1996.
- H.L. Krämer, «La violence à l'école, l'état des recherches en Allemagne», *Revue française de pédagogie*, τχ. 123, 1998, σ. 73-78.
- Ph. Perrenoud, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, ESF éditeur, Paris 1994.
- Y. Reuter, C. Carra, «Analyser un mode de travail pédagogique "alternatif". L'exemple d'un groupe scolaire travaillant en pédagogie "Freinet"», *Revue française de pédagogie*, τχ. 153, Οκτ.-Νοέ. 2005, σ. 39-53.
- Y. Reuter (διευθ.), *Démarches pédagogiques et lutte contre l'échec scolaire à l'école primaire*, Rapport de recherche ERTe 1021, Université Charles de Gaulle, Villeneuve d'Ascq 2005.
- Y. Reuter, «Comprendre les principes de fonctionnement de l'école Freinet» στο Reuter Y. (διευθ.), *Une école Freinet. Fonctionnement et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, L'Harmattan Paris 2007.