

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

EDITORIAL	9
Ιωάννα Τσίγκανου	11
Η εμπειρική διερεύνηση της βίας στο σχολικό χώρο: Ουσιαστικά ζητήματα και μεθοδολογικοί προβληματισμοί	
Βάσω Αρτινοπούλου	23
Βία στο σχολείο. Ευρωπαϊκές Πρωτοβουλίες και Παρεμβάσεις	
Γιάννης Πανούσης	35
(Ενδο)σχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;	
Σταύρος Μούτσιος	47
Η «κρίση της δημοκρατίας», η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη και η αγωγή του πολίτη	
Jagdish S. Gundara and Namrata Sharma	70
Makiguchi and Gandhi: Some Comparative Issues for Secular, Sacred and Political Education	
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΑ	97
Γ. Πασιάς: <i>Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών</i> , του Δ. Γ. Τσαούση	
ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ	107
Ομάδα PISA του Κ.Ε.Ε.: Το πρόγραμμα PISA: Μεθοδολογία. Αποτελέσματα του PISA 2006	
Π. Μανιάτης: Σχολική Βία και Εκφοβισμός. Η Ευρωπαϊκή προσέγγιση του ζητήματος, οι Διεθνείς Οργανισμοί και το παράδειγμα της Ελλάδος	
ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ	127
ΒΙΒΛΙΟΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ	136

CONTENTS

EDITORIAL	9
Ioanna Tsigkanou	11
Empirical research of violence within schools. Substantial issues and methodological problems	
Vasso Arlinopoulou	23
School violence. European initiatives and policies	
Yiannis Panousis	35
School violence. No borders and no horizons?	
Stavros Moutsios	47
The 'crisis of democracy', the European education policies and the education of the citizen	
Jagdish S. Gundara and Namrata Sharma	70
Makiguchi and Gandhi: Some Comparative Issues for Secular, Sacred and Political Education	
BOOK REVIEW	97
G. Pasias: <i>The educational policy of international organizations</i> , by D. G. Tsaousis	
OBSERVATORY OF INTERNATIONAL EDUCATION POLICY	107
The PISA Group of K.E.E.: The PISA Programme. Methodology. The results of PISA 2006	
P. Maniatis: School Violence and Bullying. The European approach, international organizations and the Greek case	
NEWS FROM THE GREEK AND INTERNATIONAL COMMUNITY OF COMPARATIVE EDUCATION	127
BOOK PRESENTATION	136

■ Editorial

ΜΕ ΤΟ ΤΕΥΧΟΣ ΑΥΤΟ, η Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση συμπληρώνει πέντε χρόνια ζωής και δημιουργικής παρουσίας στο πεδίο του διεθνούς προβληματισμού για την πορεία της εκπαίδευσης. Στα χρόνια αυτά φιλοξένησε άρθρα και μελέτες για φλέγοντα ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα και τον κόσμο, με γνώμονα πάντοτε την ποιότητά τους: την εκφορά λόγου στοχαστικού, κριτικού και συγκριτικού. Ανάμεσα στα θέματα που πραγματεύτηκαν κατά καιρούς οι διακεχριμένοι συνεργάτες του περιοδικού μας περιλαμβάνονται τα ιδιωτικά πανεπιστήμια, η ποιότητα στην εκπαίδευση, η αξιολόγηση, ζητήματα ετερότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κ.λπ., όλα τους θέματα επίκαιρα και αμφιλεγόμενα όσο και διεθνώς προβεβλημένα.

Το παρόν τεύχος καταπιάνεται με ένα ακόμη κυριολεκτικά φλέγον ζήτημα: την σχολική βία στις διάφορες εκφάνσεις της στην ελληνική και διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Στο πρώτο άρθρο η Ιωάννα Τσίγκανου διερευνά το εννοιολογικό περιεχόμενο της σχολικής βίας, καθώς η χαλαρή και γενικευμένη χρήση του όρου οδηγεί συχνά σε παρεξηγήσεις και σε λανθασμένες ερευνητικές θεωρήσεις του φαινομένου, που παραγνωρίζουν τις ενδιάθετες συστηματικές παραμέτρους του και συνεπώς παρεμποδίζουν την κατασκευή ενός θεωρητικού εργαλείου ικανού να το ερμηνεύσει και να συμβάλει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή του στην πράξη. Στη συνέχεια, η Βάσω Αρτινοπούλου ανα-

λύει τις ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες για την αναγνώριση, τη διερεύνηση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της σχολικής βίας. Παρουσιάζει τις σχετικές πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισής της με αναφορά στις καλές πρακτικές σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο και με έμφαση στην πρόληψή του (δευτερογενή και πρωτογενή). Ο Γιάννης Πανούσης, από την πλευρά του, διερευνά την κοινωνική διαμεσολάβηση του καθηγητή και την παιδαγωγική διαμεσολάβηση του μαθητή, ο οποίος ορίζεται από τους συμμαθητές του, ως έναν από τους ήπιους τρόπους διαχείρισης της σχολικής βίας, στο πλαίσιο πάντοτε των κανόνων λειτουργίας του σχολείου, οι οποίοι γίνονται αποδεκτοί και γομιμοποιούνται από όλους.

Τον όλο προβληματισμό συμπληρώνει η επίσκεψη του Παρατηρητηρίου στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής που προτείνουν οι διεθνείς οργανισμοί για την αντιμετώπιση του επικίνδυνου αυτού φαινομένου. Ελπίζουμε το μικρό αυτό αφιέρωμα να αποτελέσει την αφετηρία για την περαιτέρω συστηματική ενασχόληση των «μάχιμων εκπαιδευτικών», που είναι αυτοί οι οποίοι σε τελευταία ανάλυση βρίσκονται στην πρώτη γραμμή του πυρός.

Την αρθρογραφία συμπληρώνουν δύο ακόμη άρθρα, φαινομενικά άσχετα με το ζήτημα της σχολικής βίας. Ο προσεκτικός αναγνώστης μπορεί εντούτοις να αναγνωρίσει τον έμμεσο, αλλά όχι γι' αυτό λιγότερο σημαντικό κρίκο που συνδέει τη σχολική βία με την κριτική διαπίστωση του Σταύρου Μούτσου «ότι η σύγχρονη επιλογή, οργάνωση και κατανομή γνώσης εντός και εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν αποβλέπει στην προαγωγή της δημοκρατίας ως καθεστώτος διαβούλευσης και κριτικής, αλλά στη δημιουργία και αναπαραγωγή οικονομικά ισχυρών 'κοινωνιών της γνώσης'». Μπορεί επίσης να κατανοήσει τη μεγάλη συμβολή της διανόησης και των πολιτικών εκφραστών των κινημάτων της «μη βίας» -στην περίπτωση του άρθρου των Gundara και Sharma, των κινημάτων του Ινδού Mahatma Ghandi και του Ιάπωνα Inesaburo Makiguchi- στην αντιμετώπιση μεγάλων κοινω-

νικών και εθνικών διεκδικήσεων, αλλά και ανάλογων προβλημάτων που δημιουργούν στις σύγχρονες κοινωνίες οι συχνά τεταμένες διαπολιτισμικές σχέσεις και οι ακόμη συχνότερες παραβιάσεις των αρχών της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Με σεβασμό στην αυστηρά ακαδημαϊκή ταυτότητά της, η Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση συνεχίζει λοιπόν να δηλώνει παρούσα στα εκπαιδευτικά πράγματα, με την εκδοτική πλέον φροντίδα των «Έκδόσεων Ατραπός», προσβλέποντας όμως πάντοτε στην ανταπόκριση της ακαδημαϊκής κοινότητας και του εκπαιδευτικού κόσμου.

Δημήτρης Ματθαίου

Η εμπειρική διερεύνηση της βίας στο σχολικό χώρο: Ουσιαστικά ζητήματα και μεθοδολογικοί προβληματισμοί

Ιωάννα Τσίγκανου ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα φαινόμενα βίας, παρεκκλίνουσας και γενικότερα αντισυμβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στη χώρα μας χρειάζονται μεγαλύτερη θεωρητική εμβάθυνση και συστηματική εμπειρική διερεύνηση, ώστε να διαφανούν οι πραγματικές διαστάσεις αλλά και οι παράμετροι του ζητήματος και να αποφευχθούν παραπλανητικές ή μεγιστοποιημένες εικόνες, παραστάσεις και αναπαραστάσεις που δεν διευκολύνουν την κατανόηση και την αντιμετώπιση του. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή. Τονίζεται η σημασία της θεωρητικής πραγμάτευσης του θέματος με τρόπο που να καλύπτονται αφενός οι θεωρητικές ανάγκες δόμησης ενός εργαλείου ικανού να ερμηνεύσει τα υπό συζήτηση φαινόμενα, τις στάσεις και τις πρακτικές, και αφετέρου οι συναρτώμενοι μεθοδολογικοί προβληματισμοί για την εμπειρική διερεύνηση του ζητήματος της σχολικής βίας με τη βοήθεια και των θεωρητικών ερμηνευτικών εργαλείων, προς την κατεύθυνση της αποκωδικοποίησης του βασικού ιστού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα στον οποίο ανιχνεύονται και αναδεικνύονται ως δομικά του στοιχεία η άμεση ή η έμμεση βία.

Τα φαινόμενα βίαιης, παρεκκλίνουσας και γενικότερα αντισυμβατικής συμπεριφοράς των μαθητών στη χώρα μας χρειάζονται μεγαλύτερη θεωρητική εμβάθυνση και συστηματική εμπειρική διερεύνηση ώστε να διαφανούν οι πραγματικές διαστάσεις αλλά και οι παράμετροι του ζητήματος και να αποφευχθούν παραπλανητικές ή μεγιστοποιημένες εικόνες, παραστάσεις και αναπαραστάσεις που δεν διευκολύνουν την κατανόηση και την αντιμετώπιση του. Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια προσπάθεια προς την κατεύθυνση αυτή.

Στη βάση αυτή, θα μπορούσε βάσιμα να υποστηριχθεί ο ισχυρισμός ότι κάθε εμπειρική διερεύνηση της σχολικής βίας –όπως και κάθε διερεύνηση κοινωνικού φαινομένου– θα πρέπει απαραίτητα να συμπεριλαμβάνει: α) Τη θεωρητική πραγμάτευση του θέματος με τρόπο που να καλύπτονται οι θεωρητικές ανάγκες δόμησης ενός εργαλείου ικανού να ερμηνεύσει τα υπό συζήτηση φαινόμενα, στάσεις και πρακτικές. β) Την εμπειρική διερεύνηση, με τη βοήθεια και των θεωρητικών ερμηνευτικών εργαλείων, προς την κατεύθυνση της αποκαδικοποίησης του βασικού ιστού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσα στον οποίο ανιχνεύονται και αγαδεικνύονται ως δομικά του στοιχεία η άμεση ή η έμμεση βία. γ) Την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων με τρόπο που να αποτελεί τεκμήριο του τρόπου ερμηνείας τους, βάση για άλλες ερμηνείες και πορίσματα, στάδιο ελέγχου των θεωρητικών μέσων και ερέθισμα για περαιτέρω αναζητήσεις.

Μια τέτοια προσέγγιση, πέρα από την αυτονόητη επιστημονική της αξία, με ακαδημαϊκά κριτήρια, μπορεί επιπλέον, στο πεδίο της χάραξης και της άσκησης μιας πολιτικής «αντι-βίας», να στρέψει την προσοχή των αρμοδίων σε μια προσεκτική, υπεύθυνη και εμπειρικά τεκμηριωμένη δημόσια θεματοποίηση της βίας ιδιαίτερα των νέων και να αποστρέψει την επιφανειακή συζήτηση γύρω από το θέμα που παραβλέπει τις πραγματικές διαστάσεις του ζητήματος και προκαλεί μια γενικευμένη καχυποφία για κάθε ασυνήθιστη νεανική συμπεριφορά ή που θεωρεί κάθε ομάδα νέων ως πιθανή συμμορία. Μπορεί επίσης να αναδείξει την ποιοτική μετεξέλιξη των φαινομένων βίας στο σχολικό χώρο και τους όρους παραγωγής και αναπαραγωγής τόσο των εκφράσεων βίαιης συμπεριφοράς όσο και μιας μεταφριεσμένης ίσως ανυπακοής στους κυρίαρχους κοινωνικούς διακανονισμούς.

Η αναζήτηση των διαπλεκομένων ουσιαστικών ζητημάτων και των συναφών με αυτά μεθοδολογικών προβληματισμών κατατείνει, συνοπτικά, στα ακόλουθα:

A) Ως προς το θεωρητικό πλαίσιο:

Η συγκρότηση ενός θεωρητικού πλαισίου συνιστά πολύπλοκη άσκηση, καθώς η έννοια της βίας στο σχολείο διευρύνεται και αγκαλιάζει όχι μόνο την εκδήλωση βίαιων συμπεριφορών, δηλαδή την έκρηξη, τη σύγκρουση, την ορατή παρέκκλιση από τους κυρίαρχους κοινωνικούς και σχολικούς διακανονισμούς, αλλά και τις ήπιες ή/και λανθάνουσες μορφές εκδήλωσης διαφόρων φαινομένων αντιδραστικής συμπεριφοράς, συμπεριφοράς που δεν εκφράζει βία αλλά διαμαρτυρία, διεκδίκηση, αμφισβήτηση, απόρριψη πλήθους μέτρων και παραμέτρων της κοινωνικής και σχολικής ζωής και του σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι συμπεριλαμβάνονται και όψεις της ανυπακοής στους νόμους και κανόνες της σχολικής και γενικότερα της κοινωνικής ζωής ή/και των διαφόρων «πιέσεων» που ασκούνται, συμπλέζονται και ευκαιριακά αποσυμπλέζονται, καθώς και των προσλήψεων της βίας από τα εκάστοτε κοινωνικά υποκείμενα της έρευνας. Με αυτό τον τρόπο νοούμενη η μελέτη της βίας στο σχολικό χώρο αναδεικνύεται μείζον ζήτημα θεωρητικής διερεύνησης και προβληματισμού γύρω από ένα σύνολο εννοιολογικών και επιστημολογικών προαπαιτουμένων.

Ο ερευνητής βρίσκεται αντιμέτωπος, κατ' αρχάς, με το ζήτημα των ορισμών και σημασιολογικών εκφράσεων αυτού καθεαυτού του όρου βία. Στη συνέχεια, πρέπει με κάποιον τρόπο να απαντήσει ικανοποιητικά και με επιστημονική αξιοπιστία στο ερώτημα: Ποια βία; Αυτήν που εκπορεύεται από το υποκείμενο ή αυτήν που με οποιονδήποτε τρόπο δέχεται το υποκείμενο της έρευνας; Τη βία στο σχολείο ή τη βία του σχολείου; Τη βία των κοινωνικών υποκειμένων, τη βία στην τάξη, στο γραφείο του καθηγητή, στο δρόμο από/προς/έξω από το σχολείο, τη βία των δρόμων; Τη βία που αντικειμενικά υφίσταται ως κοινωνικό γεγονός κατά τη θετικοτεχνή αντίληψη ή τη βία που κατασκευάζεται, παράγεται με λόγους κι έργα και αναπαράγεται με πλήθος μέσων και μηχανισμών, παραστάσεων και αναπαραστάσεων της κοινωνικής πραγματικότητας πραγματικής και φαντασιακής; (Leaute,

1992). Ως εκ τούτου, καθίσταται αναγκαία η σε αρχικό στάδιο διευκρίνιση των σημαντικών εννοιολογικών παραμέτρων του όρου βία:

Ο όρος βία σημασιοδοτείται από τη βασική και αναλλοίωτη στο πέρασμα των αιώνων εννοιολογική πρόσληψή του, πρώτον ως το ακούσιον του πράγματος (πιέζω, αναγκάζω κάποιον να πράξει κάτι παρά την ελεύθερη θέλησή του ή/και καταβάλλω κάποιον με τη δύναμή μου) και, δεύτερον, ως η συνδυαστική εκδοχή της βίας με την ανάγκη, που οδηγεί κατά την άποφή μας όχι μόνο στην αποδοχή της νομοτέλειας του πεπρωμένου, στην ανωτέρα βία του τυχαίου και αναπότρεπτου, αλλά κυρίως στην αποδοχή των εκφράσεων νόμιμης ή νομιμοποιημένης βίας, προκειμένου να διασφαλιστεί η κοινωνική ζωή, ευταξία και ειρήνη (Ομηρος Ιλιάδα Δ 300, Ζ458, Κ 418, Πλάτων Νόμοι, Ι/904/Γ, Παυσανίας Κορινθιακά, Β/ΠΩ/6, Παπαδημητρίου Ε., 1994). Στη συνέχεια, ο προσδιορισμός της έννοιας της βίας απαιτεί συστηματική διερεύνηση του πλήθους των συναφών περιγραφικών, ερμηνευτικών και αναλυτικών εκδοχών, μέσα από τις επιμέρους έννοιες της άμεσης και έμμεσης βίας, της παράνομης και της νόμιμης, της σωματικής και της φυχολογικής, της συμβολικής και της ιδεολογικής, της ηθικής και της λεκτικής, της ανωτέρας βίας.

Η σύγχρονη εννοιολόγηση της βίας, και σε συνέπεια με τον αρχικό ορισμό της, υποδηλώνει κυρίαρχα την προσπάθεια κάμψης και υποταγής της βιούλησης του άλλου με τη χρήση ποικιλών δομών, μέσων, μηχανισμών και διαδικασιών. Κι ενώ η άμεσα ορατή - φυσική βία αντιμετωπίζεται τόσο επιστημονικά όσο και σε επίπεδο άσκησης πολιτικής ως η εξ ορισμού σημαντικότερη μορφή βίας, δε θα πρέπει να διαφεύγει της προσοχής της επιστημονικής διερεύνησης η συμβολική, η λανθάνουσα, η νόμιμη βία, που ταυτόχρονα συνυπάρχει στις σύγχρονες εξουσιαστικές δομές των οργανωμένων κοινωνιών. Ως γνωστόν, με τον όρο βία δεν περιγράφεται μόνο η φυσική πράξη που προκαλεί ζημία μέσα από την άσκηση σωματικής ή άλλης δύναμης, αλλά και κάθε μορφή επιφροής ή εξαναγκασμού που αποβλέπει στην κάμψη της αντίστασης του προσώπου που δέχεται μια σχέση ανισότητας ή εξουσίας, στην οποία καλείται να υπακούσει.

Η εκδήλωση φαινομένων βίας στο σχολείο δεν πρέπει όμως να προσλαμβάνεται αποκλειστικά και μόνον ως τυχαίο προϊόν κατασταλτικών ιδιοτροπιών (Cusson, 2002: 24), αλλά ως μια οντότητα διαφορετική από

την οντότητα του κοινωνικού ελέγχου της, που μας προκαλεί να τη διακρίνουμε, να αποκαδικοποιήσουμε τις ποικίλες αναγγώσεις της και να αναζητήσουμε τη διαλεκτική της σχέση με τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου.

Ο ένας άξονας του θεωρητικού προβληματισμού για τη μελέτη των φαινομένων βίας στο σχολικό χώρο πρέπει, λοιπόν, να περιστρέφεται γύρω από το διαπραγματευμένο χαρακτήρα των σχετικών συμπεριφορών. Η εννοιολόγηση της βίας είναι στενά συνδεδεμένη με το συγχεκριμένο κοινωνικούςτορικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται και από το οποίο προσδιορίζεται (Δασκαλάκης, 1985). Στο πλαίσιο αυτό πρέπει απαραίτητα να συνεχετάζεται και η περίπτωση της «δικαιολογημένης βίας», όταν η βία βρίσκει δικαίωση γιατί χρησιμοποιείται ως «έσχατο μέσον αντίστασης κατά ακραίων καταστάσεων κοινωνικής και πολιτικής αδικίας κι αποτελεί το μοναδικό τρόπο αντίδρασης, εμφανιζόμενη ως άμυνα ή ακόμα πιο πολύ, ως ηθικό χρέος του κάθε κοινωνού έναντι της αφόρητης κατεστημένης βίας που εκφράζουν οι καταστάσεις αυτές – ενώ αντίθετα η αδράνεια κι η υποταγή παίρνουν τη μορφή της ένοχης συνέργειας» (Παπαδάτος, 1980: 102).

Στη συνέχεια, σημαντικό χώρο στο θεωρητικό προβληματισμό καταλαμβάνει και η έννοια της «νομιμοποιημένης βίας», που συνδέεται με ένα κοινωνιολογικό ορισμό του δικαίου, των κανόνων γενικά, ως «έλλογης ρυθμισμένης ανθρώπινης βίας μέσα στον κοινωνικό χώρο» (Μανωλεδάκης, 1980: 145). Η συζήτηση αυτή συνδέεται με ένα δεύτερο άξονα προβληματισμού, που απορρέει από την ίδιαιτερότητα του θέματος της βίας και ο οποίος σχετίζεται με την εξουσιαστική και εξαναγκαστική δυνατότητα επιβολής ποινής ή «τιμωρίας». Την περίπτωση, δηλαδή, της «νομιμοποιημένης» βίας, ως ένα «εξόχως πολιτικό φαινόμενο» και «έκφραση πολιτικής αντίληψης και θέλησης διατυπωμένη σε νόμους, δικαστικές αποφάσεις και τυποποιημένες πρακτικές» (Μανωλεδάκης, 1980: 145).

Η εξειδίκευση αυτών των προπαραδοχών, όταν πρόκειται για τη διερεύνηση φαινομένων βίας στο σχολικό χώρο, επικεντρώνεται στην πολιτική λειτουργία του σχολείου και ειδικότερα στην άσκηση και λειτουργία αυτής της ίδιας της νόμιμης σχολικής βίας. Γενικά μιλώντας μπορούμε να θεωρήσουμε ότι «κάθε σχολικός μηχανισμός είτε αναφέρεται στις κοινωνι-

κές σχέσεις στο σχολείο είτε στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης είτε στους κανόνες διευθέτησης προσώπων, πραγμάτων και δραστηριοτήτων οριοθετεί το πεδίο άσκησης της βίας στο σχολείο» (Μαυρογιώργος, 1995).

Η ανάλυση του θέματος της βίας, όμως, πρέπει απαραίτητα να συμπεριλαμβάνει κι ένα επιβοηθητικό επίπεδο διερεύνησης των δημοσίων αναπαραστάσεων των επιβαλλόμενων ποινών, και των θεσμών που τις υλοποιούν. Τίθεται κι εδώ λοιπόν ένα ζήτημα ορισμών. Η διαδικασία δημιουργίας των σχετικών δημοσίων αναπαραστάσεων χαρακτηρίζεται από μια δυναμική που εκτείνεται σε ιδεολογικό πεδίο. Το είδος της ανάλυσης που προτείνεται είναι συνεπώς μια μορφή ανάγνωσης, που κατατείνει στην αναπαραγωγή των σχετικών ιστοριών, λέξεων, και συζητήσεων. Για το σκοπό αυτό, η εμπειρική πλευρά του θέματος είναι αναγκαία: Πώς ορίζεται η βίαιη, αντικοινωνική ή παρεκκλίνουσα συμπεριφορά στο σχολικό χώρο από δράστες και θύματα, τι ποινές –«τιμωρίες»– επιβάλλονται, τι πειθαρχικές δυνατότητες κατασκευάζονται, τι νομιμοποιητικές διαδικασίες προσφέρονται. Η αναγκαιότητα μιας τέτοιας προσέγγισης είναι προφανής κατά κύριο λόγο, διότι η συζήτηση για τον κοινωνικό - κρατικό έλεγχο των σχετικών συμπεριφορών πρέπει να είναι γερά εδραιωμένη στην ιστορική πραγματικότητα και κατά δεύτερο λόγο διότι αυτού του είδους τα στοιχεία συνήθως απουσιάζουν από συναφείς μελέτες. Τρίτον, η κατανόηση των φαινομένων βίας δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί μόνο μέσα από δυναμικά, έστω, αλλά παντελώς αφηρημένα θεωρητικά σχήματα «εγκληματογένεσης» ή «επανορθωτικής» προοπτικής.

B) Μεθοδολογικά ζητήματα:

Στη βάση των παραπάνω θεωρητικών δεσμεύσεων, μια ερευνητική προσέγγιση φαινομένων βίας στο σχολικό χώρο οδηγεί στη διατύπωση γενικών παρατηρήσεων σε σχέση με τα κύρια μεθοδολογικά ζητήματα που ανακύπτουν. Το θέμα της βίας παρουσιάζει συγκεκριμένες ιδιαιτερότητες:

Η βία στο σχολείο μπορεί να αποτελέσει είτε φανερά εξωτερικευμένη, έκδηλη κοινωνική συμπεριφορά, σαν μορφή άσκησης «ψυσικής βίας», είτε έκφανση εσωτερικού καταναγκασμού, με την άσκηση «ψυχολογικής βίας». Το ίδιο το σχολείο παρήγαγε έντονες μορφές σωματικής βίας στο παρελ-

θόν, όπως τη βέργα, τη σφαλιάρα, το κούρεμα, «την γονυκλισία και την ασιτία» κ.λπ., που σήμερα έχουν σχεδόν εκλείψει (Δημαράς, 1986). Μπορεί να υποστηρίξει κανείς ότι η σχολική εξουσία σήμερα δε θεμελιώνεται πλέον πάνω στην άσκηση φυσικής βίας, όσο στη χειραγώγηση, τη συναίνεση, τον προσεταιρισμό, την εσωτερίκευση της καταστολής και την ενστάλλαξη. Αυτές οι πιο ήπιες μορφές καταγκασμού σε συμμόρφωση συνιστούν κατ' ίδιαν ερευνητέα θέματα. Στη συνέχεια, η βία στο σχολείο είναι ένα φαινόμενο που μπορεί να κατανοηθεί πληρέστερα ως στοιχείο του ευρύτερου κοινωνικού ελέγχου της εκπαίδευσης σε μια κοινωνία με άνιση κατανομή πλούτου, προνομίων και εξουσίας. Το σχολείο είναι ένας θεσμός που απαιτεί υποχρεωτική εμπλοκή σε συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις, πολιτισμικά και ιστορικά καθορισμένες σε ένα ορισμένο τύπο σχολείου, που συνεπάγεται: α) Υποχρεωτική παρακολούθηση κοινού, υποχρεωτικού προγράμματος και περιεχομένου μαθημάτων από μαθητές/τριες με διαφορετικές υλικές προϋποθέσεις και πολιτισμικές εμπειρίες. β) Σχέσεις κυριαρχίας, ιεραρχίας επιτήρησης και ελέγχου που συνοδεύονται από συστήματα αμοιβών/επιβραβεύσεων της επιτυχίας ή καλλιέργειας «ενοχών του θύματος» σε περιπτώσεις αποτυχίας. γ) Συμμόρφωση στους κανόνες και το τελετουργικό του σχολείου, όπως ακρίβεια προσέλευσης, κανονική φοίτηση, καλοί τρόποι και συμπεριφορά και γενικώς υπακοή στις τεχνικές (κουδούνι) και κοινωνικές (δάσκαλος) επιταγές και εντολές που συντελεί στην καλή ή κακή αξιολόγηση της διαγωγής του μαθητή (Wolfrang, 1998, Μαυρογιώργος, 1995, Μυλωνάς, 1994).

Στη βάση των παραπάνω, πρέπει απαραίτητα να διερευνάται η πολιτική λειτουργία του θεσμού, καθώς το σχολείο θεάται ως κρατικός ιδεολογικός μηχανισμός που δεν εξαντλείται στη διαδικασία μετάδοσης γνώσεων και δεξιοτήτων, ούτε στην κοινωνική επιλογή και κατανομή των ατόμων στις ιεραρχικές θέσεις του υφιστάμενου κοινωνικού καταμερισμού εργασίας. Εξαιρετικά ενδιαφέρουσα εμφανίζεται και η διερεύνηση της συμβολικής βίας ως δομικού στοιχείου της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την οποία η απειλή δεν προέρχεται ευθέως από ένα υποκείμενο που δρα, αλλά είναι ενσωματωμένη στο σύστημα, εκδηλώνεται σε άνισες σχέσεις και έχει ως συνέπεια επίσης άνισες ευκαιρίες και δυνατότητες (Παπαδημητρίου, 1994). Στον εκπαιδευτικό χώρο έχει ιδιαίτερη σημασία η έμμεση ή συμβολική βία,

η οποία είναι ενσωματωμένη σε όλο το πλέγμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τους μηχανισμούς που αυτή διαθέτει για τη χειραγώγηση, τη συναίνεση, τον προσεταιρισμό, την αξιολόγηση, την υπακοή, την υποταγή και την αποδοχή της καταστολής και αποτελεί βασική έκφραση της οργανωμένης και νόμιμης σχολικής βίας που στοχεύει στον έλεγχο του μαθητή. Με τα παραπάνω μέσα, αυτή η ίδια η σχολική πραγματικότητα θεωρείται πως συντελεί στην αναπαραγωγή αλλά ακόμα και στη δημιουργία κοινωνικών ανισοτήτων. Για παράδειγμα, η αξιολόγηση ταξινομεί αλλά και κατηγοριοποιεί τους μαθητές, δημιουργεί και νομιμοποιεί διακρίσεις, στιγματίζει και χαρακτηρίζει και τέλος επηρεάζει θετικά αλλά και αρνητικά την προσωπικότητα των μαθητών. Με αυτό τον τρόπο και ως αποτέλεσμα, διευκολύνεται η ανάπτυξη στάσεων και συμπεριφορών που ο ίδιος ο μηχανισμός δημιουργεί ή/και κατά περίπτωση συντηρεί και αναπαράγει και τις οποίες τελικά ο ίδιος ονομάζει αντικοινωνικές, παραβατικές και αποκλινουσες (Δήμου, 1998).

Από τα παραπάνω καθίσταται κατανοητή η προς εμπειρική διερεύνηση μείζων θεωρητική πρόταση/υπόθεση, ότι η βία στο σχολείο μπορεί να κατανοθεί ως εκδήλωση φαινομένων που προσδιορίζονται από βαθιά ριζωμένες κοινωνικές αντιθέσεις, αντιφάσεις και συγκρούσεις που αγαδεικνύονται κατά τη διαπραγμάτευση και την οργάνωση της σχολικής ζωής, η οποία και αποτελεί θεμελιώδη έκφραση και λειτουργία της συγκεκριμένης κοινωνικής οργάνωσης και ζωής. Κλειδί της ανάλυσης αποτελεί η κατανόηση της καθημερινής ζωής και των μορφών διαπραγμάτευσης, αμφισβήτησης, αντίστασης και αντίδρασης που αναπτύσσονται μαθητές και οι εκπαιδευτικοί σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ιδεολογικών και θεσμικών όρων οι οποίοι νοηματοδοτούν αλλά και οριοθετούν τις επιλογές που οι ομάδες μαθητών και καθηγητών υιοθετούν.

Τοποθετούμενη σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη της βίας στο σχολικό χώρο απαιτεί αναπόφευκτα μια συμπληρωματική διερεύνηση της συνάντησης δραστών και θυμάτων, του περιβάλλοντος της ανάδειξης των συναφών φαινομένων και των συστημάτων κοινωνικού ελέγχου, καθώς «καθένας από τους παράγοντες αυτούς διαθέτει τη δική του δυναμική, όντας ταυτόχρονα συνδεδεμένος με τους άλλους με σχέσεις αμοιβαίας εξάρτησης» (Cusson, 2002: 19). Αυτό σημαίνει ότι τα φαινόμενα βίας στο σχολικό χώρο αποτε-

λούν ένα οργανωμένο σύνολο αλληλεξαρτώμενων στοιχείων. Τα φαινόμενα βίας στο σχολικό χώρο διαπλάθονται από αποφάσεις και δράσεις ενός τρίπτυχου κατηγοριών φορέων δράσης που καθορίζονται αμοιβαία και με σχέσεις οργανικής και λειτουργικής αλληλεξαρτησης: δραστών, θυμάτων και των επιφορτισμένων με τον κοινωνικό έλεγχο δομών και λειτουργών (π.χ. οικογένεια, σχολείο, γειτονιά), οι δε σχέσεις ανάμεσα στους τρεις αυτούς φορείς μπορούν να χαρακτηριστούν ως διαλεκτικές και συγχρουσιακές. Και οι μεν και οι δε, χρησιμοποιούν διάφορα μέσα, χωρίς να εξαιρείται ο εξαναγκασμός και η πονηριά, για να εξαπατήσουν, να παραγκωνίσουν, να εξουδετερώσουν, να ουδετεροποιήσουν ή να σαγηνεύσουν τον αντίπαλο. Κάθε στοιχείο διαθέτει τη δική του δυναμική (Cusson, 2002: 21). Μια πράξη διαδραματίζεται στο πλαίσιο μιας κατάστασης και αποτελεί ταυτόχρονα την απάντηση ενός προσώπου σ' αυτό που υπάρχει έξω απ' αυτό: μια πρόκληση, μια επίθεση, μια ευχαιρία, μια προσφορά, μια κατάσταση τρωτή (Cusson, 2002: 22). Η δε περίπτωση των κοινωνικών ελέγχων νοείται με την ευρεία έννοια του όρου, για να συμπεριλάβει το σύνολο των ιδιωτικών και δημόσιων ενεργειών που προορισμός τους είναι να εμποδίσουν, να περιορίσουν και να καταστείλουν την εκδήλωση συμπεριφορών που αντιτίθενται στους κυρίαρχους κοινωνικούς διαχανονισμούς. Το κεφάλαιο της οικογένειας ως βασικής και αναντικατάστατης κοινωνικοποιούσας δύναμης (εκ του σύνεγγυς έλεγχος) αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα στο πλαίσιο αναφοράς των σχετικών διερευνήσεων με την προϋπόθεση ότι τα συστήματα του σχολείου και της οικογένειας παραμένουν ανοικτά στην αλληλόδραση και δι-αντίδρασή τους. Η διερευνητική-αναλυτική σημαντικότητα μεταβλητών όπως: η δομή, τα χαρακτηριστικά και η ποιότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος, η παιδαγωγική φθορά της οικογένειας, η αντιμετώπιση της αρετής από και στην οικογένεια, μαθήματα δικαιοσύνης, ο ασκούμενος από τους οικείους ηθικός έλεγχος (εμβέλεια και όριο της επίπληξης, οι επιτηρήσεις, οι ποινές, η αποτροπή, η αποδοχή ή η απόρριψη, η διαχείριση των προβλημάτων, οι εξουδετερώσεις κ.ά. (Cusson, 2002: 147-154), σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να παραβλέπεται. Το ίδιο ισχύει και για το κοινωνικό περιβάλλον της γειτονιάς του τόπου κατοικίας δραστών και θυμάτων αλλά και του τόπου της σχολικής μονάδας.

Ως εκ τούτου, οι σχετικές διερευνήσεις θα πρέπει να συμβάλουν στη διασάφηση του πλήθους των παραγόντων που απειλούν την αρμονική σχολική ζωή και «ειρήνη», καθώς και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευτικής διαδικασίας. Επιπλέον, θα πρέπει να συμβάλουν στην αποκωδικοπίηση των απαντήσεων του σχολείου και κατ' επέκταση του κράτους, η δε αποτίμηση της αποτελεσματικότητας αυτών των απαντήσεων να συνεισφέρει στην κατανόηση της κοινωνικής παραγωγής και αναπαραγωγής της βίας στο σχολικό χώρο και της εμπλοκής των μαθητών σε βιαιότητες και σχολικές αντιδράσεις.

Για τη συγκρότηση, τέλος, ενός σχετικού ερευνητικού αντικειμένου επιβάλλεται μια ειδικότερη επισκόπηση ερευνητικών πορισμάτων προγενέστερων ερευνητικών προσπαθειών που επικεντρώνονται σε διερευνήσεις φαινομένων βίας στο σχολικό χώρο σε εσωτερικό και διεθνές επίπεδο. Προγενέστερες διερευνήσεις του φαινομένου καταλήγουν σε συγκεκριμένες διαπιστώσεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας νέας προσέγγισης.

Βιβλιογραφία

A. Βιβλία

- Αρτινοπούλου, Β. (2001), *Βία στο Σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Cusson, M. (2002), *Σύγχρονη Εγκληματολογία*, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.
- Δασκαλάκης, Η. (1985), *Η Εγκληματολογία της Κοινωνικής Αντίδρασης*, Πάντειο, Αθήνα.
- Δημαράς, Α. (1986), *Η Μεταφράσθιμιση που δεν έγινε*, Αθήνα, Ερμής.
- Δήμου, Η. Γ. (1998), *Απόκλιση – Στιγματισμός*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κουράκης, Ν. (1999), *Εφηβοι παραβάτες και κοινωνία*, Αθήνα, Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Λαμπροπούλου, Ε. (1997), *Η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας: Η περίπτωση της Βίας και της Εγκληματικότητας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Leaute, J. (1992), *Η Ανθρώπινη Βία*, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.
- Μανωλεδάκης, Ι. (1980), *Εισαγωγή στην επιστήμη*, Αθήνα, Εκδόσεις Σάκκουλα.

- Μανωλεδάκης, Ι. (1992), *7 θέσεις για το Δίκαιο και τη Δικαιοσύνη*, Αθήνα, Εκδόσεις Σάκκουλα.
- Μπεζέ, Λ. (1998), *Βία στο σχολείο, Βία του σχολείου*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Νέστορος, Ι. (επιμ.) (1996), *Επιθετικότητα στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Π. (1980), *Η επιθετικότητα, η Βία και η Καταστροφικότητα στην Κοινωνική Διαβίωση*, Αθήνα.
- Πετρόπουλος, Ν. και Παπαστυλιανού, Α. (2001), *Μορφές Επιθετικότητας, Βίας και Διαμαρτυρίας στο Σχολείο*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.
- Πετρόπουλος, Ν. και Παπαστυλιανού, Α. (επιμ.) (2002), *Προκλήσεις στη σχολική Κοινότητα: Έρευνα και Παρέμβαση*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.
- Τσίγκανου, Ι. κ.ά. (2004), *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.
- Wolfrang, S., (1998), *Πραγματεία περὶ της Βίας*, Αθήνα, Νέα Σύνορα - Λιβάνης.

B. Άρθρα σε περιοδικά

- Βεργίδης, Δ. (1995), «Νεορατσισμός και σχολείο – Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος, 81 / 1995, Αθήνα, σελ. 51 επ.
- Βιδάλη, Σ. (1995), «Μαθητικές Κινητοποιήσεις: Η μεταφορά της βίας από την κοινωνία στο σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 82-3, σ. 112 επ.
- Γιαννακάη, Π. (1994), «Ιχνηλατώντας μορφές αντίστασης με τους μαθητές στο χώρο του σχολείου», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, σσ. 60-71.
- Καλαμπαλίκη, Φ., (1995), «Καταστροφικότητα, Σχολική Εμπειρία και Πολιτική Συμπεριφορά», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, σ. 32 επ.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1995) «Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, σ. 15 επ:
- Μαυρογιώργος, Γ. (1995), «Ασκήσεις στην άσκηση βίας στο σχολείο. Η «βία» του λόγου για τη βία στο σχολείο», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, σ. 59 επ.
- Μυλωνάς, Θ. (1995), «Η βία των μαθητών είναι ανομικό φαινόμενο ή ταξική αντίδραση?», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, σ. 47 επ.
- Πανούσης, Γ. (1995) «Η βία στο σχολείο Double Face», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 84, σ. 79 επ.
- Παπαδημητρίου, Ε. (1995), «Η έννοια της βίας και η ιδεολογική χρήση της για την σταθεροποίηση κοινωνικών σχέσεων εξουσίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, σ. 15 επ.

- Παπαϊωάννου, Σ. (1995), «Περί διαλεκτικής της βίας ή η κοινωνική παραγωγή και αναπαραγωγή της βίας», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, σ. 21 επ.
- Σολομών, Ι. και Μακρυνιώτη, Δ. (1995), «Σχολικές αντι-δράσεις και μαθητικές υποχουλτούρες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 80, σ. 33 επ.
- Φακιολάς, Ν. και Αρμενάκης, Α. (1995), «Εμπλοκή μαθητών και χρηστών τοξικών ουσιών σε βιαιότητες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 81, σ. 42 επ.

ABSTRACT

Violence at schools has become a 'subject-matter' for much of contemporary sociological thinking and policy making process. However, it is our belief that this issue requires more tentative and careful investigation in theoretical and empirical terms in order to provide a better understanding of the corresponding social practices. Otherwise distorted 'images' and explanations of violent 'facts' emerge as by-products of scientific inquiries which hinder access to the scientific knowledge of social affairs and cause multiple misapprehensions and over-estimations of behaviors, practices and attitudes under examination. Therefore the paper's scope focuses on certain theoretical and methodological issues, imperative to be dealt with when researchers are occupied with the social investigation of violence in general and violence at schools in particular.

Βία στο σχολείο: Ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις

Βάσω Αρτινοπούλου



Περιλήψη

Στο άρθρο αναλύονται οι ευρωπαϊκές πρωτοβουλίες για την κοινωνική αναγνώριση, τη διερεύνηση, την πρόληψη και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού και της βίας.

Περιλαμβάνεται επίσης η προβληματική του ορισμού της σχολικής βίας και υιοθετείται μια θυματολογική προσέγγιση, στο βαθμό που το αίσθημα της υποκειμενικής θυματοποίησης αναγνωρίζεται ως συστατικό στοιχείο του ορισμού.

Αναφέρονται και αναλύονται τα κυριότερα ερευνητικά πορίσματα από ευρωπαϊκές χώρες που αφορούν την έκταση, τη συχνότητα και τις ποιοτικές δύψεις του φαινομένου. Στο δεύτερο μέρος του άρθρου περιλαμβάνονται οι πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας, με αναφορά καλών πρακτικών: α) σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο, και β) σε πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή πρόληψη.

Η αναγκαιότητα προστασίας των ανηλίκων και η πρόληψη της θυματοποίησής τους στο σχολικό περιβάλλον εντάσσεται στον πυρήνα μιας κοινωνικής αντεγκληματικής πολιτικής.

Εισαγωγή

Η βία στο σχολικό χώρο δεν είναι ένα νέο κοινωνικό φαινόμενο. Αντίθετα, μέχρι πριν από μερικά χρόνια η άσκηση σωματικής βίας από το δάσκαλο προς τον μαθητή αποτελούσε μία προσδοκώμενη και κοινωνικά αποδεκτή –έως ένα βαθμό– συμπεριφορά. Η έννοια της βίας είναι σχετική στο χώρο και το χρόνο. Το τί ορίζουμε ως βία κάθε φορά εξαρτάται από πολιτισμικές, ιδεολογικές, κοινωνικές και αξιακές παραμέτρους. Έτσι, σήμερα η βία ως μέσο διαπαιδαγώγησης έχει έναν αρνητικό χαρακτήρα, βαρφίζεται ως κακοποίηση μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο, την κοινωνία. Η κοινωνική επομένως αναγνώριση του φαινομένου της βίας στο σχολικό χώρο είναι πρόσφατη. Υπάρχει μια δεκαετής ενασχόληση των ευρωπαϊκών θεσμών με το ζήτημα, με κύριους σταθμούς:

- ▲ 1997. Διάσκεψη Ουτρέχτης για την ασφάλεια στο σχολείο. Εμπειρογνώμονες από χράτη μέλη της E.E.
- ▲ Συστάσεις του Συμβουλίου της E.E. για σύσταση ευρωπαϊκού συμβουλίου εμπειρογνωμόνων και την εφαρμογή δι-εθνικών πρότυπων πειραματικών σχεδίων σε ευρωπαϊκό επίπεδο για την ανάπτυξη δράσεων, σχετικών με την προώθηση της ασφάλειας στο σχολείο.
- ▲ Διάθεση κονδυλίων της E.E. για την «Πρωτοβουλία για τη Βία στα Σχολεία» (Initiative on School Violence) της Διεύθυνσης XXII, αφορόδιας για θέματα Εκπαίδευσης, Επιμόρφωσης και Νεότητας. Η Πρωτοβουλία έχει ως στόχο την ενδυνάμωση της ευρωπαϊκής συνεργασίας και την ενθάρρυνση διακρατικών δράσεων, σε θέματα που συνδέονται με την ασφάλεια στο σχολείο και τη βία. Στο πλαίσιο της πρωτοβουλίας προτείνονται δράσεις, προγράμματα, ενημερωτικές εκστρατείες στα σχολεία για την πρόληψη της μαθητικής κακοποίησης και της σχολικής βίας. Επίσης προβλέπονται επιμορφωτικά προγράμματα για δασκάλους, διευθυντές σχολείων και γονείς σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής βίας και την πρόληψή του. Δράσεις ή υποστηρικτικά σχήματα για σχολεία που αντιμετωπίζουν σοβαρό πρόβλημα βίας και παρόμοιες δράσεις για γονείς και οικογένειες. Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης για μαθητές που έχουν απομακρυνθεί από το σχολείο. Υποβλήθηκαν συνολικά 510 προτάσεις, από τις οποίες εγκρίθηκαν οι 91. Το ποσό που

διατέθηκε από την Ε.Ε. για τη χρηματοδότηση αυτών των προτάσεων ανήλθε στα 15,4 εκατ. ευρώ.

- ▲ Σύσταση Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου για τη Σχολική Βία.
- ▲ Διοργάνωση του Παγκόσμιου Συνεδρίου στο Παρίσι τον Μάρτιο του 2001 με αντικείμενο τη «Σχολική βία και τις δημόσιες πολιτικές». Συμμετείχαν περίπου 550 σύνεδροι και παρουσιάστηκαν ανακοινώσεις από 37 χώρες.
- ▲ Έκδοση βιβλίου σε αγγλικά και γαλλικά για την κατάσταση στα κράτη μέλη (*Violence in Schools. Ten approaches in Europe*, ESF Editeur, 2001).

Σήμερα διατηρείται το Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο με υποχρηματοδότηση, δεν παρατηρείται σημαντική αύξηση των ευρωπαϊκών κονδυλίων για περαιτέρω έρευνα και διαμόρφωση ευρωπαϊκών πολιτικών. Ωστόσο, η θεσμική αναγνώριση του ζητήματος και οι κατευθυντήριες ευρωπαϊκές συστάσεις οδήγησαν τα κράτη μέλη σε αξιοσημείωτες δράσεις και πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης.

Α. Ορισμός, μορφές και σρευνητικές προσεγγίσεις της βίας στο σχολικό χώρο

Αφού η έννοια της βίας είναι σχετική στο χωροχρόνο, δεν υπάρχει απόλυτα αποδεκτός, κοινός και καθολικός ορισμός. Η έννοια της βίας στο σχολείο περιλαμβάνει ολόκληρο το φάσμα των δραστηριοτήτων και πράξεων που επιφέρουν φυσικό ή ψυχικό πόνο ή τραύμα στους παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ή σκόπιμη καταστροφή αντικειμένων του σχολικού περιβάλλοντος (Hurrelmann, 1990: 365). Αυτός ο ορισμός περιλαμβάνει τη φυσική, σεξουαλική, ψυχολογική, λεκτική βία, τις απειλές και το βανδαλισμό. Πράξεις δηλαδή που διαπράττονται από ή στρέφονται κατά των μαθητών, των δασκάλων ή άλλων παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για έναν αφηρημένο μάλλον ορισμό, ο οποίος χρησιμοποιείται λειτουργικά στις σχετικές με τη βία έρευνες. Ωστόσο, το κύριο χαρακτηριστικό του είναι η ευρύτητα του όρου «βία στο σχολείο».

Είναι σαφές –και επιβεβαιώνεται και από σχετικές έρευνες– ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις για τη βία στο σχολείο επικεντρώνονται στη βία

μεταξύ των μαθητών. Το στερεότυπο της βίας σπανίως περιλαμβάνει τη βία από τους δασκάλους στους μαθητές ή μεταξύ των καθηγητών ή των μαθητών προς τους καθηγητές. Ως βία ορίζεται και ο ψυχολογικός καταναγκασμός των μαθητών από τους δασκάλους ή ακόμα και η λεκτική επίθεση ή προσβολή του διευθυντή προς τους καθηγητές.

Η διεύρυνση επομένως του ορισμού της βίας αποτελεί μια πρώτη διαπίστωση, στο θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο.

Σχετικά με την έκταση και τη συχνότητα του φαινομένου, ενδεικτικά αναφέρουμε ερευνητικά στοιχεία από έρευνες που έγιναν στα κράτη μέλη (Αρτινοπούλου, 2007).

Γερμανία: Σε έρευνα αυτο-ομολογούμενης ενοχής που έγινε σε δείγμα μαθητών και αφορούσε τη διάπραξη 20 πράξεων βίας και επιθετικότητας, διαπιστώθηκε ότι η πιο συχνή μορφή βίας ήταν η λεκτική και η παρενόχληση με σχόλια και προσβλητικούς επιθετικούς χαρακτηρισμούς σε ποσοστό 83%. Οι διαμάχες και οι διαπληκτισμοί με άσκηση σωματικής βίας μεταξύ των μαθητών ήταν για τα αγόρια 48,5% και για τα κορίτσια 15,8%. Τα φέματα και η συκοφαντία σε βάρος των συμμαθητών ήταν για τα αγόρια 41% και για τα κορίτσια 23%. Η λεκτική κακοποίηση από τους μαθητές προς τους καθηγητές είτε ενώπιόν τους είτε κρυφά ήταν για τα αγόρια 35,6% και για τα κορίτσια 32,4%, ενώ για την καταστροφή των περιουσιακών στοιχείων του σχολείου ευθύνονταν τα αγόρια σε ποσοστό 40% και τα κορίτσια 27,7%. Αντίθετα, άλλες μορφές βίας ήταν λιγότερο συχνές. Τέτοιες είναι η σεξουαλική παρενόχληση μεταξύ των μαθητών (αγόρια 6,2% και κορίτσια 1,6%), η απειλή με τη χρήση όπλου (αγόρια 3,9% και κορίτσια 0,9%) και η σεξουαλική παρενόχληση των καθηγητών από τους μαθητές (αγόρια 3,1% και κορίτσια 0,9%). Συμπερασματικά, οι πρόσφατες έρευνες στη Γερμανία δείχγουν ότι οι πιο συχνές μορφές βίας στο σχολείο είναι α. η λεκτική (φέματα, δυσφήμιση, και παρατσούκλια), β. η σωματική, δηλ. διαπληκτισμοί, γ. ο βανδαλισμός, δ. οι απειλές με όπλα και η σεξουαλική παρενόχληση. Επίσης, τα πορίσματα έδειξαν ότι εγκλήματα βίας διαπράχθηκαν σε σχολεία με παιδιά που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες (81,5%). Διαπιστώθηκε επίσης ότι υπάρχει διαφοροποίηση της βίας μεταξύ αστικών και επαρχιακών περιοχών.

Σουηδία: Σε έρευνα 800 μαθητών λυκείου από 8 σχολεία της Στοκχόλμης διαπιστώθηκε ότι το 15% είχε παρενοχληθεί στο χώρο του σχολείου (bullying), τον τελευταίο χρόνο. Σε έρευνα θυματοποίησης αποδείχθηκε ότι το 5% των αγοριών και το 1% των κοριτσιών είχαν υποστεί πράξη βίας που χρειάσθηκε κάποιου είδους θεραπεία, το τελευταίο τρίμηνο από τότε που διεξήχθη η έρευνα. Για λιγότερο βίαιες πράξεις ποσοστό ανέρχεται στο 14% για τα αγόρια και στο 5% για τα κορίτσια.

Η εικόνα της έκτασης δε διαφοροποιείται αισθητά και σε άλλες χώρες της Ε.Ε. Παρεμφερείς έρευνες έχουν διεξαχθεί στο Ηνωμένο Βασίλειο, το Βέλγιο, τη Δανία και αλλού. Είναι σημαντικό να δούμε ποιοτικά πια το φαινόμενο. Τους κινδύνους δηλαδή της θυματοποίησης, καθώς και τους παράγοντες που συσχετίζονται αιτιολογικά με την άσκηση βίας και τη θυματοποίηση.

Τα κυριότερα πορίσματα των ερευνών (συγκριτική επισκόπηση) δείχνουν ότι:

- ▲ Τα αγόρια είναι συχνότερα οι δράστες αλλά και τα θύματα βίας στο σχολείο, συγκριτικά με τα κορίτσια.
- ▲ Οι μαθητές στα μεγάλα αστικά κέντρα θυματοποιούνται περισσότερο από εκείνους στην περιφέρεια.
- ▲ Διαφοροποιήσεις υπάρχουν ακόμα και μεταξύ των σχολείων της ίδιας αστικής περιοχής. Έχει αποδειχθεί ότι το ποσοστό βίας είναι πολύ υψηλότερο σε σχολεία που βρίσκονται σε περιοχές με υψηλό δείκτη εγκληματικότητας, όπου υπάρχουν συμμορίες ανηλίκων. Αυτό αντικατοπτρίζει τον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της βίας. Ότι δηλαδή το σχολείο αποτελεί και τον καθρέπτη της ευρύτερης κοινωνίας. Θα ήταν ουτοπία να ζητούμε ένα απόλυτα ειρηνικό σχολείο σε μια εγκληματική και βίαιη κοινωνία.
- ▲ Τα θύματα βίας συχνά έχουν πολύ χαμηλή αυτο-εκτίμηση, δεν είναι δημοφιλή μεταξύ των συμμαθητών τους, και συνεπώς έχουν λίγους φίλους. Παρατηρούνται φτωχά δίκτυα κοινωνικών σχέσεων με τους συμμαθητές και τους δασκάλους, ενώ αντίθετα έχουν πάρα πολύ στενές σχέσεις με τους γονείς τους. Βέβαια, αυτό δεν γνωρίζουμε εάν είναι παράγοντας που συμβάλλει στη θυματοποίηση ή εάν πρόκειται για συνέπεια ή επίδραση της θυματοποίησης στο άτομο.

- ▲ Οι δράστες πράξεων βίας που εμπλέχονται ενεργά στο σχολικό περιβάλλον είναι μάλλον ομαδοποιημένοι με συμμαθητές που έχουν κοινά ενδιαφέροντα και κοινό υπόβαθρο, και έχουν συχνότερα διαπράξει παραβατικές πράξεις. Περίπου οι μισοί από αυτούς έχουν χτυπήσει κάποιον στο σχολείο, έχουν διαπράξει μικροκλοπές σε καταστήματα (shoplifting), ενώ έκαναν χρήση οινοπνεύματος και παράνομων εξαρτησιογόνων ουσιών, συγκριτικά με άλλους μαθητές των ομάδων ελέγχου.
- ▲ Η καταγγελία των αδικημάτων στην Αστυνομία έδειξε ότι δεν καταγγέλλονται όλες οι βίαιες πράξεις που διαπράττονται στο σχολείο. Από εκείνες που καταγγέλλονται, τα 2/3 παραπέμπονται από τους γονείς ή τους συμμαθητές. Παρατηρείται μία υπερ-εκπροσώπηση των μαθητών μεταναστών, τόσο ως δραστών όσο και ως θυμάτων βίας στο σχολείο. Οι καταγγελόμενες στην αστυνομία υποθέσεις σχολικής βίας προέρχονται από σχολεία που ανήκουν σε περιοχές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (σε τριπλάσιο ποσοστό) συγκριτικά με σχολεία σε περιοχές που εμφανίζουν υψηλότερους κοινωνικοοικονομικούς δείκτες. Εδώ αναφέρονται κυρίως αδικήματα σωματικής βίας και άσκησης απειλής με όπλο.
- ▲ Η βία στο σχολείο εκδηλώνεται συχνότερα σε σχολεία με άσχημο ακαδημαϊκό κλίμα. Αυτό βέβαια συσχετίζεται με την προηγούμενη διαπίστωση σχετικά με το κοινωνικοοικονομικό στρώμα, στο βαθμό που δείχτησ του ακαδημαϊκού κλίματος είναι το ποσοστό των παιδιών που αντιπαθούν το σχολείο.
- ▲ Οι οικογενειακές σχέσεις των μαθητών που διαπράττουν βίαιες πράξεις στο σχολείο χαρακτηρίζονται ως φτωχές και προβληματικές. Παρατηρείται θετική σχέση της σχολικής βίας με την ενδοοικογενειακή (βίο), την κουλτούρα και τις αξίες της οικογένειας προέλευσης των μαθητών δραστών, καθώς και την εμπλοκή άλλων μελών της οικογένειας με την παραβατικότητα.

Είναι σαφές ότι η βία είναι συνάρτηση ατομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών παραμέτρων. Είναι άμεσα συνυφασμένη με τις κοινωνικοπολιτισμικές παραμέτρους και συχνά προκύπτει ως μια εναλλακτική απάντηση στις κοινωνικοοικονομικές ανισότητες και τις κοινωνικές συγκρούσεις. Η βία δεν

απομονώνεται σε ορισμένα κοινωνικά συστήματα, αλλά αντίθετα διαχέεται σε όλες τις εκφάνσεις της πραγματικότητας. Σε αυτό το πλαίσιο η βία στο σχολείο αντανακλά ή (ανα)παράγει την ευρύτερη κοινωνική και οικογενειακή βία. Η σχολική βία συσχετίζεται επίσης με τον κοινωνικό αποκλεισμό, όχι σε μια γραμμική αιτιώδη σχέση, αλλά στο πλαίσιο μιας δυναμικής αλληλεπιδρασιακής διαδικασίας. Οι ομάδες κοινωνικού αποκλεισμού περιλαμβάνονται σταθερά στις ομάδες «υψηλού κινδύνου», που θυματοποιούνται περισσότερο. Οι μαθητές που στιγματίζονται, είτε γιατί έχουν χαμηλή απόδοση και μαθησιακές δυσχέρειες είτε γιατί έχουν παρεκκλίνουσα –όχι αναγκαστικά παραβατική συμπεριφορά– είτε γιατί προέρχονται από μειονότητες, έχουν λιγότερες προσβάσεις και ευκαιρίες για την απόκτηση των αγαθών μιας κοινωνίας. Οι έρευνες δείχγουν ότι αποτελούν ευάλωτα θύματα και έχουν περισσότερες πιθανότητες να υποστούν κάποια εγκληματική σε βάρος τους ενέργεια, συγκριτικά με άλλες κατηγορίες πληθυσμού. Συνοψίζοντας τις ευρωπαϊκές έρευνες για το ζήτημα, εντοπίζουμε ότι δίνεται έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, στο κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας και ιδιαίτερα στις φτωχές σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας, στην ομάδα των συνομηλίκων, στο ίδιο το σχολείο (χαμηλό επίπεδο συνεργασίας μεταξύ δασκάλων και μαθητών μέσα στην τάξη και μεταξύ των ίδιων των δασκάλων, χαμηλό επίπεδο απόδοσης των μαθητών, αδιαφορία και μη τήρηση των κανόνων της τάξης αποτελούν μερικούς από τους παράγοντες υψηλού κινδύνου για την εκδήλωση βίαιης συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών), στην κοινωνική οικολογία της γειτονιάς και της τοπικής κοινωνίας που λειτουργεί το σχολείο, και τέλος στην εθνικότητα των μαθητών (Αρτινοπούλου, 2007).

B. Αντιμετώπιση - Παρέμβαση

Οι πολιτικές αντιμετώπισης και πρόληψης θα πρέπει επομένως να αφορούν πολλά επίπεδα παρέμβασης: την κεντρική εξουσία, δηλαδή μία εθνική πολιτική για την πρόληψη της βίας στο σχολείο καθώς και τις αναγκαίες νομοθετικές ρυθμίσεις, την τοπική ή περιφερειακή αυτοδιοίκηση και την εκπαιδευτική-σχολική κοινότητα.

Σε επίπεδο αρχών και ενδεχόμενης νομοθετικής ρύθμισης, η ασφάλεια στο σχολείο και επομένως η πρόληψη της βίας αποτελεί δείκτη πολιτισμού, δημοκρατίας και αλληλεγγύης. Η προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών είναι το υπόβαθρο για την ανάληψη πρωτοβουλιών. Τα παιδιά έχουν το δικαίωμα να φοιτούν σε ασφαλές περιβάλλον και να ζουν σε μια μη απειλητική κοινωνία. Η ουμανιστική αυτή διάσταση είναι αναγκαία και ταυτόχρονα χρήσιμη, προκειμένου να χαραχθούν οι στρατηγικές αντιμετώπισης. Οι πολιτικές πρόληψης και αντιμετώπισης μπορεί να είναι:

- α. εθνικές, κεντρικά κατευθυνόμενες από την εκάστοτε πολιτική εξουσία,
- β. τοπικές-περιφερειακές, σχεδιασμένες από τις τοπικές κοινωνίες και τις περιφέρειες, και
- γ. πρωτοβουλίες από τα ίδια τα σχολεία και τους μαθητές.

Οι εθνικές πολιτικές περιλαμβάνουν το νομοθετικό πλαίσιο στο οποίο συχνά ορίζεται ότι η ασφάλεια στο σχολείο αποτελεί βασικό δικαίωμα των παιδιών και όσων εμπλέκονται στην εκπαίδευτική διαδικασία, την οργάνωση και λειτουργία εξειδικευμένων υπηρεσιών και αρχών στο κεντρικό επίπεδο εξουσίας, με αντικείμενο την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας, τις εθνικές δράσεις για τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της διαρροής των μαθητών από την υποχρεωτική εκπαίδευση, τα εθνικά προγράμματα για τη μείωση του ρατσισμού και της ξενοφοβίας στο σχολείο, καθώς και την κοινωνική ένταξη παιδιών και οικογενειών που προέρχονται από εθνικές μειονότητες, και τέλος τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Οι περιφερειακές πολιτικές στοχεύουν στην εγκαθίδρυση ή την ενδυνάμωση μιας θετικής-λειτουργικής σχέσης μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας. Ειδικότερα, το σχολείο ως θεσμός οφείλει και πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένος με τους κοινωνικούς φορείς και τις υπηρεσίες της κοινότητας, σε μια σχέση συνεργασίας και δικτύωσης. Οι κοινωνικο-ψυχολογικές υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας πρέπει να συνεργάζονται στενά με τα σχολεία της περιοχής, και αντίστροφα τα σχολεία θα πρέπει να είναι ανοικτά προς όλους τους τοπικούς φορείς.

Οι πολιτικές από τα ίδια τα σχολεία εστιάζονται στο σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων ειρηνικής επίλυσης διαφορών και διαμεσολάβησης. Στοχεύουν στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών και προγραμμάτων με τη

συμμετοχή όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (μαθητών, δασκάλων, διευθυντών, γονέων), ώστε τα περιστατικά βίας και εκφροβισμού να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά από το ίδιο το σχολείο. Αυτό βεβαίως δε συμβαίνει σε περιστατικά σοβαρής εγκληματικής βίας, αφού υπάρχει η νομική υποχρέωση της καταγγελίας αυτών των περιστατικών στο σύστημα απονομής της ποινικής δικαιοσύνης.

Μια άλλη διάχριση των πολιτικών αφορά τα επίπεδα παρέμβασης, και συγκεκριμένα την πρωτογενή, δευτερογενή και τριτογενή παρέμβαση. Η πρωτογενής αφορά το σύνολο του πληθυσμού και έχει μακροχρόνια αλλά πολύ θετικά αποτελέσματα, ενώ πρόκειται για αμιγώς προληπτική παρέμβαση. Εδώ περιλαμβάνονται οι στρατηγικές αναβάθμισης όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η επαρκής κτιριακή υποδομή, η εξασφάλιση ενός ασφαλούς σχολείου μέσα και έξω από τις τάξεις, καθώς και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο στις βασικές τους γνώσεις αλλά και με σειρά ενδοϋπηρεσιακών σεμιναρίων για την ενημέρωσή τους σε σύγχρονα προβλήματα των νέων. Πρωτογενής παρέμβαση είναι επίσης η αναβάθμιση της ποιότητας των σπουδών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Σε μια άλλη προοπτική, αντεγκληματική πολιτική στο πρωτογενές επίπεδο είναι η πρόληψη της ενδοοικογενειακής βίας και εν γένει οι κοινωνικές πολιτικές για την άμβλυνση των κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων.

Η δευτερογενής παρέμβαση περιλαμβάνει την έγκαιρη, ελάχιστη και κατάλληλη παρέμβαση στις αποκαλούμενες ομάδες υψηλού κινδύνου. Για τη βία στο σχολείο, επισημάναμε ήδη κάποιες τέτοιες ομάδες που διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο, για να είναι δράστες ή θύματα βίας. Οι μαθητές που προέρχονται από μειονότητες είναι συχνά θύματα του ρατσισμού και της ξενοφοβίας. Όσοι έχουν υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας έχουν περισσότερες πιθανότητες να ομαδοποιηθούν και να είναι δράστες βίας, όσοι έχουν κάποια σωματική ή πνευματική μειονεξία έχουν περισσότερες πιθανότητες θυματοποίησης, όσοι εν γένει είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι ή ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου, τότε διατρέχουν περισσότερους κινδύνους για θυματοποίηση. Η παρέμβαση σε αυτές τις κατηγορίες προϋποθέτει μια πιο άμεση επαφή με τις οικογένειες, τους δασκάλους και τους τοπικούς κοινωνικούς φορείς, προκειμένου να προληφθεί η θυματοποίηση

τους. Προϋποθέτει ένα δίκτυο φορέων, υπηρεσιών και επαγγελματιών που θα βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων της καθημερινότητάς τους, θα στηρίξουν και θα συμβουλεύσουν τις ομάδες αυτές. Ειδικά στο σχολικό περιβάλλον, αναγκαία συνθήκη είναι η συνεργασία μαθητών, δασκάλων, γονέων και παραγόντων της τοπικής κοινωνίας. Η λειτουργική και ουσιαστική σύνδεση του σχολείου με την τοπική κοινωνία είναι ένα σημαντικό στοιχείο που συμβάλλει στην αναβάθμιση του σχολικού κλίματος. Η δευτερογενής παρέμβαση πρέπει να είναι διακριτική και καθόλου στιγματιστική διαδικασία.

Η τριτογενής, τέλος, παρέμβαση αφορά την αντιμετώπιση των περιστατικών βίας στο σχολείο. Εδώ ο στόχος είναι η πρόληψη της υποτροπής και είναι φανερό ότι προϋποθέτει μία σειρά άμεσων μέτρων, προκειμένου να αντιμετωπισθούν συγκεκριμένα περιστατικά βίας. Η παραπομπή των δραστών σε φορείς του επίσημου κοινωνικού ελέγχου, η τιμωρία τους και ο ενδεχόμενος «σωφρονισμός» τους προϋποθέτει ένα σύστημα αντιμετώπισης της νεανικής παραβατικότητας, τέτοιο που να μειώνει τους κινδύνους υιοθέτησης από την πλευρά του ανηλίκου μιας μελλοντικής εγκληματικής καριέρας. Ιδρύματα αγωγής, αναμορφωτήρια, φυλακές ανηλίκων, υπηρεσίες προνοιακού ή φιλανθρωπικού χαρακτήρα για ανήλικους παραβάτες δε συνιστούν, όπως είναι ευρύτερα γνωστό, αποτελεσματικές λύσεις. Η αντιμετώπιση στο τριτογενές επίπεδο αφορά τη διαχείριση του περιστατικού βίας από κατάλληλα εκπαιδευμένους δασκάλους. Απαιτεί ένα δίκτυο ευαισθητοποιημένων στο θέμα φορέων, όπως συμβουλευτικοί σταθμοί, προγράμματα εναλλακτικής μεταχείρισης ανήλικων παραβατών σε τοπικό επίπεδο, διεπιστημονική ομάδα στο σχολικό περιβάλλον και την τοπική κοινωνία για την αντιμετώπιση παρόμοιων περιστατικών κ.ά.

Επίλογος

Συνοψίζοντας θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η βία και ο εκφοβισμός υπήρχαν πάντοτε στο χώρο και το χρόνο. Το επίπεδο αποδοχής του εκφοβισμού και της βίας συναρτάται με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μιας κοινωνίας. Σήμερα, οι μεταμοντέρνες κοινωνίες αμφιταλαντεύονται

μεταξύ αφενός του φιλελεύθερου ιδεώδους της επανακοινωνικοποίησης για τις κατεστραμμένες ζωές των εγκληματιών και αφετέρου των πιο συντρητικών τιμωρητικών προσεγγίσεων για μια ανταποδοτική δικαιοσύνη. Και οι δύο αυτές πλευρές στοχεύουν στο να αλλάξουν τη συμπεριφορά των ατόμων και να κρατήσουν τα σχολεία και τις κοινότητες ασφαλείς. Η σχολική βία αναγνωρίζεται πια όχι μόνο ως πρόβλημα της δικαιοσύνης και του επίσημου κοινωνικού ελέγχου, αλλά ως πρόβλημα της εκπαίδευσης, της φυχικής υγείας και της κοινωνίας συνολικότερα, αφού προκαλεί φόβο, ανασφάλεια και επηρεάζει μακροχρόνια την εγκληματικότητα και τη βία. Γνωρίζουμε πια ότι οι μακροχρόνιες έρευνες δείχνουν πως υπάρχει συνέχεια της επιθετικότητας των δραστών στο χρόνο, ενώ τα θύματα υποφέρουν από μακρόχρονες συνέπειες της θυματοποίησής τους. Και οι δύο πλευρές (δράστες και θύματα) αποξενώνονται από τις κοινότητες όπου ζουν και οι δύο χρειάζεται να επανακαθορίσουν τις ζωές τους στην κοινότητα. Η βία και ο σχολικός εκφοβισμός αντικατοπτρίζει την ευρύτερη διαδικασία της κυριαρχίας ως μορφή επιφροής. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι ο εκφοβισμός δεν περιλαμβάνει όλες τις μορφές σύγκρουσης. Αφορά την επίδειξη δύναμης μέσα από την επιθετικότητα και την κυριαρχία. Συμβαίνει στην κυβέρνηση, στους διαδρόμους των επιχειρήσεων και στα σχολεία. Ο επαναλαμβανόμενος χαρακτήρας του εκφοβισμού αναπαράγεται σε όλη τη ζωή, μέσα από την επίδειξη δύναμης και κυριαρχίας. Οι πολιτικές και οι στρατηγικές πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας και του εκφοβισμού θα πρέπει να ενταχθούν σε ένα ευρύτερο σχεδιασμό της αντεγκληματικής πολιτικής. Η προστασία των ανηλίκων και η πρόληψη της θυματοποίησής τους αποτελεί τον πυρήνα μιας κοινωνικής αντεγκληματικής πολιτικής. Η πρόληψη της βίας στην οικογένεια, το σχολείο και την τοπική κοινωνία θα έχει θετικά μακρόχρονα αποτελέσματα στην πρόληψη της εγκληματικότητας και τη θυματοποίηση. Σε αυτό το πλαίσιο η κοινωνική αναγνώριση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού μπορεί να χρησιμεύσει ως κινητήριος δύναμη για το σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας ευρύτερης αντεγκληματικής πολιτικής.

Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2007), *Βία στο σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*, β'
έκδοση, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Artinopoulou, V. (2001), «School violence in Greece. Research overview and copying
strategies», στο E. Debarbieux & C. Blaya, *Violence in Schools. Ten approaches in
Europe*, ESF éditeur (English and French).
- Δημόπουλος, Χ. (2006), *Δίκαιο Ανηλίκων*, Αθήνα - Κομοτηνή, Εκδόσεις Α. Σάκκουλα.
- Κουράχης, Ν. (2004), *Δίκαιο Παραβατικών Ανηλίκων*, Αθήνα - Κομοτηνή, Εκδόσεις
Α. Σάκκουλα.
- Τσίγκανου, Ι. κ.ά. (2004), *Εικόνες και αναπαραστάσεις βίας στο ελληνικό σχολείο*,
Αθήνα, Νομική Βιβλιοθήκη.

ABSTRACT

School violence: European initiatives and policies

The paper attempts to address the European initiatives on the social recognition and the prevention of bullying and school violence. Research data from many European countries about the youth victimization in the school environment are discussed. Copying policies and preventive strategies of bullying and school violence are analyzed in the national, regional and local level. Peer mediation programs are positively evaluated. The prevention of youth victimization is in the core of the criminal social policy.

Ενδοσχολική βία: Χωρίς όρια και χωρίς ορίζοντα;

Γιάννης Πανούσης ■

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική βία αντιμετωπίζεται ως φαινόμενο που συνδέεται με συγκρούσεις/εντάσεις σχέσεων, δομών και αντιλήψεων (εντός και εκτός του σχολείου) και όχι με «εγκληματικές προσωπικότητες».

Ως ήπιος τρόπος διαχείρισης προτείνεται η κοινωνική διαμεσολάβηση του καθηγητή και η παιδαγωγική διαμεσολάβηση μαθητή που ορίζεται από τους συμμαθητές του. Όλα αυτά εντός των ορίων και των κανόνων του σχολείου, οι οποίοι γίνονται αποδεκτοί και νομιμοποιούνται από όλους.

A. Περί σχολικής βίας

1. Η σχολική βία (school violence) αφορά κατηγορία εγκλημάτων που διαπράττονται στο σχολικό χώρο και δεν πρέπει να συγχέεται με αντικοινωνικές/εγκληματικές ενέργειες των μαθητών που τελούνται εκτός σχολείου (Πανούσης, 2006).

Ατομικά, συλλογικά, σχολικά, κοινωνικά, πολιτισμικά, οικονομικά χαρακτηριστικά δια-πλέκονται μέσα στην τάξη με βάση την ψυχολογία του παιχνιδιού και της πρόκλησης.

Κοινωνικό οικογενειακό κεφάλαιο, οικολογικοί παράγοντες, εσωτερικές λειτουργίες σχολείου μπορούν να διαμορφώσουν κλίμα ηρεμίας ή κλίμα ανομίας (π.χ. συμμορίες δρόμου, bullying στο σχολείο) (Lindström, 1993).

Η σύνδεση της σχολικής βίας με τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη διάσπαση του κοινωνικού ιστού των περισσότερων δραστών είναι δεδομένη.

Το ίδιο ισχύει και με την κατάσταση σύγκρουσης λόγω και της γενικευμένης έλλειψης εμπιστοσύνης σε θεσμούς και αξίες.

Αιτία και αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας ή ενός απονενοημένου διαβήματος, η σχολική βία διαθέτει δική της γλώσσα και δικούς της συμβολισμούς και καθίσταται σιγά σιγά παραδοσιακή πρακτική (Floro, 1996).

Οι παιδικές τραυματικές εμπειρίες, η βία ως μάθημα επιβίωσης, η σχολική κακομεταχείριση, ηθικολογίες και δαιμονοποιήσεις, κοινωνικές αιτιολογίες/δικαιολογίες, πολιτικές λαϊκισμού και εκσυγχρονιστικού μηδενισμού (Γιανναράς, 2006), η αξία της (σχολικής) δικαιοσύνης και η τήρηση από όλους των κανόνων και των ορίων καλούνται να προσεγγίσουν και να διαχειριστούν το φαινόμενο.

Πρέπει όμως προηγουμένως να ξεχωρίσουμε μύθους και πραγματικότητες στο πεδίο της σχολικής βίας, δηλαδή να την ορίσουμε επακριβώς, να προσδιορίσουμε την περιφέρουσα κουλτούρα, να την αποδεσμεύσουμε από τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις.

Οι έρευνες δεν συμφωνούν πάντοτε στους ορισμούς (βία, εκφοβισμός, επιθετικότητα, σχολική κακομεταχείριση), ενώ οι προτεινόμενες πολιτικές χινούνται σε όλα τα επίπεδα πρόληψης (Αρτινοπούλου, 2000). Όταν όμως οι ίδιοι οι μαθητές θεωρούν αγαγκαία την τιμωρία ορισμένων συμπεριφορών, τούτο σημαίνει ότι οι αναπαραστάσεις βίας όλων των εμπλεκόμενων και ο διαπραγματευτικός χαρακτήρας των παρεμβάσεων (Δασκαλάκη, 2006) πρέπει να γίνουν αντικείμενο ιδιαίτερης μελέτης (μακριά από αφορισμούς και γενικεύσεις).

2. Δεν είμαι βέβαιος ότι η (εγκληματική) βία στα σχολεία μεγαλώνει (Παπαστυλιανού, 2002).

Στη χώρα μας το πρόβλημα της σχολικής βίας αναζωπυρώθηκε τόσο με την τραγική υπόθεση του Άλεξ όσο και με την βιντεοσκόπηση «βιασμού» μαθήτριας στην Αμάρυνθο.

Τα ΜΜΕ –παρασυρμένα ίσως από τα αντιφατικά και ελλιπή στοιχεία των ερευνών– επιμένουν ότι η βία ενδημεί στα σχολεία¹ (δραματοποιώντας μεμονωμένα γεγονότα και μεγεθύνοντας ποσοτικά δεδομένα).

Για πολλούς ο εκφοβισμός έχει αναχθεί σε φαινόμενο υψηλής επικινδυνότητας με συνέπεια έναν (κατασκευασμένο;) ηθικό πανικό (Cohen, 2006: 244).

Για άλλους το πέρασμα από το βανδαλισμό, τη φυγή και τη χρήση αλκοόλ στις κλοπές και τη διακίνηση ναρκωτικών είναι θέμα χρόνου (Trump, 2000).

Δε (θέλουν να) διαχρίνουν τις διαφορές ανάμεσα σε ένοπλους μαθητές, σε μαθητές-δολοφόνους ως σύμβολα ή και σε ηρωικούς εκδικητές και στο έστω και οργανωμένο bullying, τους παλληκαράδες και τους «τραμπούκους».

Η σχολική βία από άλλους προσεγγίζεται ως νεο-φαισιστικό φαινόμενο, από άλλους ως ξενοφοβική «παράπλευρη απώλεια».

Ακόμα όμως κι αν οι οργανωμένες συγκρούσεις μεταξύ ομάδων μαθητών έχουν χαρακτηριστικά ρατσισμού (κυρίως κατά παιδιών μεταναστών) ή εντάσσονται στα στοιχεία της ανδρικής ταυτότητας, στο ελληνικό σχολείο δεν έχουμε ένοπλες επιθέσεις, φόνους, πυροβολισμούς και βιασμούς². Δεν έχουμε κουλτούρα όπλου ή θανάτου συμμαθητών λόγω εκδίκησης, ματαίωσης, διάψευσης.

Τούτο δεν σημαίνει ότι δεν κυριαρχεί ένα αίσθημα γενικευμένης ανασφάλειας. Γιατί άραγε;

Τα παιδιά νιώθουν ανασφαλή και μη προστατευόμενα στο σχολείο, αλλά δε ζητούν προστασία από τους καθηγητές ή το διευθυντή και δεν το αναφέρουν στους γονείς τους. Άρα στο σχολείο οι παράλληλες πορείες (δασκάλων, μαθητών, συμμαθητών, γονιών) συγχροτούν τη βάση του προβλήματος.

Αν η ανασφάλεια, η αταξία και η ανυπακοή έχουν αποκτήσει μόνιμο χαρακτήρα μέσα στο σχολείο, πρέπει παράλληλα με τις καταγγελίες της εκπαιδευτικής πολιτικής των κυβερνήσεων να μελετηθούν και άλλοι παράγοντες.

Στο σχολείο συναντιούνται πολλές κρίσεις: εφηβείας, αμφισβήτησης από τους νέους, διάψευσης, κόπωσης από τους δασκάλους, απαξίωσης, υποβάθμισης ρόλου από τους γονείς, αμφίσημης αντιμετώπισης από την Πολιτεία.

Συμβατικά ή εναλλακτικά σχολεία δεν μπόρεσαν να συμβιβάσουν τις κρίσεις και να τις μετατρέψουν σε νέες ευκαιρίες. Η «μάχη για επιβίωση» προτιμά βίαια σχολεία σε βίαιο κόσμο.

Το μοντέλο διαμεσολάβησης και η εκπαίδευση ήπιας επίλυσης συγχρούσεων μέσα κι έξω από το σχολείο ίσως βοηθήσει στην ανάπλαση της παιδαγωγικής κουλτούρας ειρηνικής πρόληψης (Bonafé-Schmitt, 2000).

B. Περί προ-τάσεων διαχείρισης

1. Τη συνολική προβληματική για τη σχολική βία την έχουμε αναλύσει σε προηγούμενες μελέτες μας (Πανούσης, 2006).

Επανερχόμαστε στο θέμα αφενός για να επικαιροποιήσουμε ορισμένα στοιχεία και αφετέρου για να προτείνουμε (νέες;) εφικτές (κι αποτελεσματικές;) διαχειρίσεις.

Μολονότι πολλά εξαρτώνται από τη σχολική (και όχι μόνο) κουλτούρα και το εκπαιδευτικό ήθος, τις προσδοκίες των μαθητών και την επένδυση της κοινωνίας (Gottfredson, 2001), μολονότι τα ΜΜΕ προβάλλουν μόνον αρνητικές εικόνες, το πέρασμα από την πειθαρχία επί των μαθητών στη διαχείριση της τάξης πρέπει να στηρίζεται στην πρόληψη, στη συμβολική διάδραση, στη δυναμική της ομάδας, στην οικολογική προσέγγιση. Όταν όμως προκύπτει μεταφερόμενη κοινωνική βία ή αντι-σχολική βία τότε είναι χρήσιμο ένα νέο εκπαιδευτικό συμβόλαιο που θα επαναφέρει την ηρεμία. Σε αυτό το ιλίμα πρέπει να συμβάλλουν και τα ΜΜΕ, τα οποία «σκηνοθετούν» καταστάσεις πολύ χειρότερες από τις πραγματικές (Fischer, 2003).

Ο σχολικός αστυνόμος, ο εισαγγελέας, το σχολείο-φρούριο, η ποινικοποίηση της σχολικής συμπεριφοράς των μαθητών, ο δάσκαλος-φύλακας, το υποβαθμισμένο σχολείο ως παράγοντας βίας, το «φακέλωμα» των μαθητών σίγουρα δεν αποτελούν λύσεις.

Η σχέση βίας - παιδιαγωγικής διαχείρισης είναι κρίσιμη. Όσο όμως κι αν χρεώνουμε το δάσκαλο με ρόλο και δράση Ηθοπαιιδείας, όσο κι αν ζητούμε την ενεργό παρουσία της κοινότητας, όσο κι αν ξορκίζουμε την επαναφορά τιμωρητικών μεθόδων, το γεγονός ότι ένας στους τέσσερις αποβληθέντες μαθητές είχαν επιτεθεί στους δασκάλους ή στους συμμαθητές τους καθιστά δύσκολη τη διάκριση ανάμεσα στο χαβαλέ, στην πλάκα, στην καταστροφή και στη γενικευμένη ταραχή. Ούτε όλα είναι εγκληματικά, ούτε όμως όλα είναι αθώα. Ούτε δαιμονοποιούμε τα νιάτα, ούτε όμως εξαλείφουμε -μέσω γενικοτήτων και ιδεολογημάτων- την ατομική ευθύνη.

Ο διάλογος είναι ασφαλώς αναγκαίος όρος για ενδοσχολική και εξωσχολική επικοινωνία και συνεννόηση, αρκεί να ορίσουμε επακριβώς το πλαίσιο του διαλόγου. Δε νοείται διάλογος όταν το ένα μέρος θεωρεί ότι έχει σε όλα δίκιο και θέλει να επιβάλλει τη δική του μόνον άποψη/εκδοχή.

Ούτε με «μαθήματα ευτυχίας», ούτε με γενικευμένη αταξία και ανομία, ούτε με άνωθεν κανονισμούς θα συζητηθούν οι κρίσεις στο σχολείο (Μαυρογιώργου 2007: 153).

Οι συμπεφωνημένοι κανόνες είναι απαραίτητοι. Χωρίς αυτούς δεν υπάρχει δημοκρατική λειτουργία και ανάληψη/καταλογισμός ευθυνών. Βρίσκω τελείως αντιπαιδαγωγική και παραπλανητική την τοποθέτηση ότι «για όλα φτάει το σύστημα». Όχι μόνον απαλλάσσει όλους από τις προσωπικές τους ευθύνες, αλλά παραπέμπει στο άγνωστο μέλλον την επίλυση των σημερινών προβλημάτων.

Οι θεωρητικές ακρότητες (να αυτοδιδάσκονται οι μαθητές ή να αναλάβουν αυτοί το ρόλο του δασκάλου) διότι οι προβαλλόμενες αξίες εντάσσονται στο ιδεολογικό οπλοστάσιο του Κράτους, δε με βρίσκουν σύμφωνο.

Ουδείς αρνείται τον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου. Από πού όμως προκύπτει ότι η βία των μαθητών έχει χαρακτηριστικά προ-επαναστατικής μορφής; Αυτοί οι ίδιοι οι μαθητές, ή έστω η πλειονότητά τους, δε γίνο-

νται αργότερα οι συνεχιστές και οι υποστηρικτές του «συστήματος»; Αρνούμενοι τις αλληλεπιδράσεις μέσα στο σχολείο και επιχειρώντας να τα φορτώσουμε όλα στο Κράτος, στην ουσία ακυρώνουμε το ρόλο του δασκάλου και μειώνουμε τη δυναμική των σχέσεων.

Τα περί δομών, υπερδομών και αναπαραγωγής έχουν τεράστιο θεωρητικό ενδιαφέρον από την άποψη της πολιτικής επιστήμης και της κοινωνιολογίας, αλλά εάν υιοθετηθούν κατά γράμμα από το σχολείο απλώς το αδρανοποιούν «μέχρι νεωτέρας» κι έτσι επιτρέπουν την ευκολότερη ροή των ισχυουσών ανισοτήτων. Στους θεσμούς το μεσοδιάστημα καθίσταται πιο κρίσιμο από το επαγγελλόμενο μέλλον.

Αν η παιδαγωγική πράξη εκλαμβάνεται ως συμβολική βία (στο πλαίσιο των ιδεολογικών μηχανισμών του Κράτους) κι αν το σχολείο προσεγγίζεται «ως χώρος ταξικής πάλης» (Fischer, 2003), τότε «νομιμοποιείται» κάθε μορφή (αντι)βίας και μετατρέπονται οι σχολικές αίθουσες σε πεδία ταξικών συγκρούσεων (μεταξύ καθηγητών-καθηγητών, μαθητών-μαθητών, καθηγητών-μαθητών).

Αν αντίθετα το σχολείο συνιστά χώρο δημοκρατικού διαλόγου, όπου οι καθηγητές δε θα αντιμετωπίζουν τους κώδικες των μαθητών «ως ταραχοποιά στοιχεία» αλλά και οι μαθητές δε θα (συμ)περιφέρονται προς τους καθηγητές «υποτιμητικά», τότε ίσως υπάρχει ελπίδα.

2. Πρέπει να «επανεφεύρουμε» το σχολείο, που σημαίνει νέα δομή, νέα μορφή, νέες σχέσεις, νέα αισθητική, νέα λειτουργία, νέοι ρόλοι: πρέπει να αυτονομήσουμε (έστω σχετικά) το σχολείο από τη διαδικασία νομιμοποίησης της κρατούσας κοινωνικής τάξης, για να μην είναι καταδικασμένο (κι αυτό κι εμείς) να αναπαράγει ή και να διευρύνει τις προϋπάρχουσες ανισότητες. Η κοινωνική ανέλιξη και κινητικότητα –μέσω των σχολικών τίτλων– να μη γίνει φενάκη και μια μορφή «σχολικής παγίδας», επειδή όλοι αρνούμαστε τους ρόλους και τις ευθύνες μας. Τι «δάσκαλοι» είμαστε εάν διδάσκουμε μόνο «ταξική έχθρα» στην τάξη (και διά της τάξης);

To child rearing model (μοντέλο ανατροφής) προϋποθέτει πραγματικό θετικό ενδιαφέρον, ζεστασιά, συναισθηματική εμπλοκή των ενηλίκων αλλά και καθαρούς κανόνες για τις απαράδεκτες συμπεριφορές.

Το σχολείο κατανόησης (*responsive*) αρνείται την ενθάρρυνση της σχολικής απόρριψης και την πολιτική της διαχωριστικής διαφοροποίησης («τάξεις αποτυχημένων»), διότι δημιουργούν «εστίες παρέκκλισης και προ-εγκληματικής κουλτούρας» (Lindström, 1993). Αρνείται όμως και το συνεχές «απ' έξω καπέλωμα». Αν παίζουμε ο καθένας σωστά και με συνέπεια τον εκπαιδευτικό/παιδαγωγικό μας ρόλο, να είμαστε βέβαιοι ότι η κοινωνική αλλαγή θα βρει στερεότερα στηρίγματα στους μορφωμένους (κι όχι απλώς διαφευσμένους) νέους.

Πρώτος κοινωνικός διαμεσολαβητής είναι ο δάσκαλος, ο οποίος ερμηνεύει σωστά τους πολιτιστικούς κώδικες των μαθητών του και διαμορφώνει ανθρώπινο περιβάλλον στην τάξη (Fischer, 2003).

Η διαπραγμάτευση όμως των σχέσεων καθηγητών-μαθητών και η διαχείριση κρίσεων πρέπει να ενθαρρύνουν και την πρόσθετη λειτουργία του μαθητή-διαμεσολαβητή (Πανούσης, 2006). Έτσι επιτυγχάνεται και η διαδραστική προσέγγιση που ευνοεί την αποκλιμάκωση και την αποδραματοποίηση.

Ανοικτό σχολείο (ως σύστημα και ως λειτουργία), συμμετοχική, ομαδική επικοινωνία όλων των μερών, οικολογικό μοντέλο σχέσεων με οικογενειακό και κοινοτικό περιβάλλον, συνεργατική μάθηση (με θετικές αλληλεξαρτήσεις και αίσθημα ατομικής ευθύνης) ας είναι το προτεινόμενο μοντέλο εκπαιδευτικής συναίνεσης (και όχι ενδο-ταξικής σύγκρουσης) (Fischer, 2003).

Αν ο εκπαιδευτικός παροξυσμός οδηγεί (ακόμα και) στο έγκλημα κι αν τα εναλλακτικά σχολεία «απελευθερώνουν», αν οι μορφές πρόληψης (πρωτογενούς - δευτερογενούς - τριτογενούς) και η ενίσχυση του αυτοσεβασμού/αυτοεκτίμησης αποδίδουν ενώ η πειθαρχία/ η καταστολή/ ο στιγματισμός ανακυκλώνουν τη βία, τότε δε μένει παρά να σταθούμε όλοι πλάι (και όχι απέναντι) στα παιδιά μας στην κρίσιμη φάση της ενηλικίωσής τους.

Σημειώσεις

¹ Βλ. *T. Καραϊσκάκη, δ.π.* (το 95% των παιδιών 10-15 ετών έχουν πέσει θύματα βίας στη Μεγάλη Βρετανία – Οι τρεις στους τέσσερις έχουν υποστεί άγριους ξυλοδαρμούς, οι δύο στους τρεις κλοπές, οι μισοί εκφοβισμό και καταστροφή προσωπικών δεδομένων) – βλ. *Μάρκυς Παπαμαθαίου, B. Νέδου* (ρεπορτάζ), «Εντατικά μαθήματα βίας στα σχολεία», *Βήμα Κυριακής* 2/10/05 (έρευνα VPRC: Στην Αθήνα το 87,5% των μαθητών έχει απειλήθει ή προπηλακισθεί, το 71,6% έχει ξυλοχοπηθεί, το 63,8% έχει βρεθεί μπροστά σε συμπλοκές μεταξύ συμμοριών ανηλίκων, το 22,8% έχει διαπιστώσει εκδηλώσεις βίας σχετικές με ναρκωτικά και το 19,9% έχει δει επιθέσεις με όπλα, αυτοσχέδια ή μη); Άρη *Χατζηγεωργίου*, «Στις μιζέριες τα θρανία μπορούν να ονειρεύονται...», *Ελευθεροτυπία* 4/11/06 [έρευνα EKKE: τους έχουν απειλήσει 14,1%, τους έχουν κτυπήσει 25,2%, έχουν δει να προξενούνται φθορές 48%, έχουν αντιληφθεί προώθηση ναρκωτικών 10,4% (εντός/εκτός σχολείου), έχουν αντιληφθεί σεξουαλική παρενόχληση 20,1% (εντός/εκτός σχολείου), τους έχουν βρίσει-κοροϊδέψει 46,3%] – Σοφ. *Νέτα*, «Ένας στους τέσσερις εφήβους θύμα...», *Ελευθεροτυπία* 16/6/06:

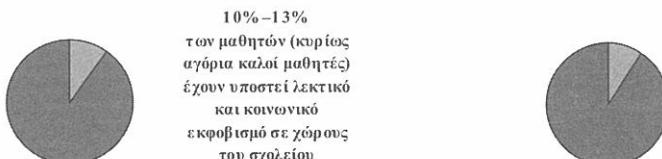
		ΘΕΤΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	
		ΜΑΘΗΤΕΣ	ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
ΘΙΜΑΤΑ	Σας έχουν καταστρέψει προσωπικά αντικείμενα;	18,00%	10,00%
	Σας έχουν κοροϊδέψει/βρίσει;	55,00%	36,00%
	Σας έχουν χτυπήσει;	37,00%	11,00%
	Σας έχουν απειλήσει;	18,00%	9,00%
	Σας έχουν κλέψει προσωπικά αντικείμενα;	31,00%	17,00%
ΦΥΤΕΣ	Έχετε καταστρέψει αντικείμενα άλλων;	3,00%	3,00%
	Έχετε κοροϊδέψει/βρίσει;	20,00%	24,00%
	Έχετε χτυπήσει άλλα παιδιά;	13,00%	11,00%
	Έχετε απειλήσει άλλα παιδιά;	5,00%	5,00%
ΘΕΑΤΕΣ	Έχετε δει να απειλούν άλλα παιδιά;	41,00%	43,00%
	Έχετε δει να χτυπούν άλλα παιδιά;	77,00%	68,00%
	Έχετε δει καταστροφές περιουσιακών στοιχείων στο σχολείο;	64,00%	80,00%
ΣΕΞΟΥΑΛ. Ε-ΝΟΧΛΗΣΗ	Γνωρίζεις παιδί που να ενοχλήθηκε σεξουαλικά;	20,00%	16,00%
	Αντιλήφθηκες κάποιον με πρόθεση να σε ενοχλήσει σεξουαλικά;	19,00%	21,00%
	Σε ενόχλησαν σεξουαλικά στο σχολείο;	5,00%	3,00%
	Έχετε φίλους άλλης εθνικότητας;	84,00%	76,00%

-βλ. Ελ. Βαρίνου, «Εξι στους 10 μαθητές μάρτυρες βίας», Ελευθεροτυπία 16/3/2000 (έρευνα Γ.Γ. Νέας Γενιάς: 23,2% συμμετείχαν σε γεγονότα βίας, 11,6% έπεσαν θύματα βίας, 60,1% λένε ότι υπάρχουν φαινόμενα βίας στο σχολείο τους), Ν. Μάστορα (ρεπορτάζ), «Συμμαθητές» με τη βία 6 στους 10 νέους», Τα Νέα 16/3/2000 (έρευνα Γ.Γ.Ν.Γ.: Η Κρήτη και η Θεσ/νίκη έχουν περισσότερα περιστατικά βίας στα σχολεία), Γ. Μολώση, Τ. Γκόρνυ, «Βιά-ζονται να μεγαλώσουν», Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία 11/11/01 (έρευνα Ν. Πετρόπουλου, Α. Παπαστυλιανού: συσχετισμός βανδαλισμών με χρήση ουσιών), Στ. Βραδέλη (ρεπορτάζ), «“Σοκ και δέος” στα σχολεία», Τα Νέα 9/11/04:

ΟΙ ΛΟΓΟΙ ΓΙΑ ΤΟΥΣ ΟΠΟΙΟΥΣ ΜΑΛΩΝΟΥΝ ΣΥΝΗΘΩΣ ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ			
Στο Γυμνάσιο		Στο Λύκειο	
Γιατί τους έβρισαν	16,8%	Για αισθηματικές σχέσεις	21,7%
Για αισθηματικές σχέσεις	14,9%	Για αθλητικά	17,6%
Λόγω παρεξηγήσεων	12,3%	Για προσωπικά ζητήματα	10,7%
Για αθλητικά	12,2%	Για διαφορά απόψεων	7,6%
Για μαγκιά	10,4%		
Για διαφορά απόψεων	9,7%		

«Ένα στα δέκα παιδιά έχει χτυπήσει συμμαθητές του!», Αυγή 16/6/06 (προτάσεις «Ανοιχτής Πόλης» για απενεργοποίηση των εστίων βίας), Δ. Κουκλάκη κ.ά. (ρεπορτάζ), «Κυψέλες βίας στα σχολεία», Τα Νέα 5/6/06 («παιδιά πουλάνε προστασία»), Στεφ. Κρίκη (ρεπορτάζ), «Η βία πάει... σχολείο», Τα Νέα 16/6/06 (έρευνα ΕΚΚΕ: θύματα και οι δάσκαλοι), -βρβλ. Χριστ. Χατζηϊօρδάνογλου, «Σχολεία χωρίς βία για τα κορίτσια», Ο Κόσμος του Επενδυτή 1-2/12/07, Μαρ. Σαράφογλου, «“Δώσ” μου το χαρτζιλίκι σου ή σε σκοτώνω» – Bullies: ο τρόμος των αγγλικών σχολείων», Η Καθημερινή της Κυριακής 18/12/05, «Το νταλίκι δεν κάνει διακρίσεις – Φάκελλος bullying», Ελευθερος Τύπος Κυριακής 14/10/07, Μαίρη Κατσανοπούλου, «Η βία στα σχολεία», Τα Νέα 15/6/06, Γ. Αδάμη, «Το κουδούνι (κινδύνου) χτυπά στα σχολεία», Τύπος της Κυριακής 19/11/06, Αγγ. Αγγελίδη, «Όταν το σχολείο γίνεται εφιάλτης», Ελεύθερος Τύπος 7/6/06 (έρευνα Καθηγήτριας Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή):

ΜΑΣΤΙΓΑ ΤΟ BULLYING



10% των ερωτηθέντων είχε θετική στάση απέναντι στον εκφοβισμό και θεωρεί τη βία επιτρεπτή και δικαιολογημένη αντίδραση!

44 ■ ΓΙΑΝΝΗΣ ΠΑΝΟΥΣΗΣ

Τα κριτήρια του σχολικού εκφροβισμού			
α. Σωματική, λεκτική και ψυχολογική επίθεση			
β. Επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά			
γ. Ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύματος και δράστη			
δ. Σκόπιμη συμπεριφορά			
Τα γενικά χαρακτηριστικά του θύματος			
1 Έχει μικρότερη σωματική δύναμη από τους συνομηλίκους του	4	Είναι αγχώδες, ανασφαλές, δυστυχισμένο, καταθλιπτικό, με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Γι' αυτό γίνεται εύκολος στόχος	
2 Είναι επιφυλακτικό, ευαισθητό, ήσυχο, απομονωμένο, παθητικό, υποτακτικό και ντροπαλό	5	Δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του	
3 Κλαίει εύκολα	6	Η σχολική του επίδοση μπορεί να είναι χαμηλή, μέτρια ή και υψηλή	
Τα χαρακτηριστικά του δράστη			
1 Πειράζει, κοροϊδεύει, χτυπά κ.λπ. πιο αδύναμα ή ανυπεράσπιστα παιδιά	5	Είναι οξύθιμος, ευερέθιμος και παρορμητικός	
2 Είναι σωματικά δυνατότερος και αποτελεσματικός σε διάφορες δραστηριότητες που απαιτούν χρήση του σώματος (π.χ. αθλήματα)	6	Είναι αντιδραστικός, ανυπάκους και επιθετικός, ακόμα και σε ενήλικες	
	7	Είναι σκληρός με τα θύματα και δε δείχνει συμπόνια γι' αυτά	
3 Έχει ανάγκη χυριαρχίας και υποταγής των άλλων και επιβάλλεται με απειλές και επιδειξη δύναμης	8	Έχει θετική εικόνα για τον εαυτό του	
	9	Εμπλέκεται από νωρίς και σε άλλες κοινωνικές δραστηριότητες	
4 Δεν υπακούει σε κανόνες και υπερηφανεύεται για την «ανωτερότητά» του	10	Έχει μέτρια ή χαμηλή επίδοση	
	11	Έχει μέτρια ή χαμηλή δημοτικότητα	

² Βλ. «Το έγκλημα μπήκε στα σχολεία», *Ελευθεροτυπία* 26/3/98, *Andrew Gumbel*, «Φόβος και παράνοια στα σχολεία των ΗΠΑ», *To Βήμα/The Independent* 9/5/99, *Mix. Ιγνατίου*, «ΗΠΑ: Μακελειό εν ονόματι του Αδόλφου Χίτλερ», *Έθνος* 22/4/99, «Τρόμος στα θρανία» (Γερμανία), *Ελευθεροτυπία* 21/11/06, *Ρένα Δημητρίου* (επιμ.), «Επιδημία φόνων στα σχολεία (ΗΠΑ)», *Τα Νέα* 4/10/06, *Δ. Ράγια*, «Η σχολική βία παίρνει διαστάσεις... επιδημίας (Ευρώπη)», *Έθνος της Κυριακής* 22/1/06 (85% των επιθέσεων πραγματοποιείται από αγόρια, 80% όσων βιαιοπραγούν είναι 12-16 ετών), «Νέο μακελειό σε σχολείο» (Κίνα), *Ο Κόσμος του Επενδυτή* 15-16/10/05, *P. Βρανά* (επιμ.), «Φωτιά και βία στα σχολεία» (Γαλλία), *Τα Νέα* 17/3/06.

Βιβλιογραφία

- Αρτινοπούλου, Β. (2000), «Η σχολική βία στην Ελλάδα: ανασκόπηση ερευνών και στρατηγικές αντιμετώπισης», *Ποινική Δικαιοσύνη*, 10, σσ. 1035-1045.
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000), «La médiation: un processus éducatif», στο *La violence à l'école, toute réflexion faite*, Courbevoie, Corlet-Panoramiques.
- Γιανναράς, Χρ. (2006), «Πρόβλημα πολιτικό η βία στα σχολεία», *Η Καθημερινή της Κυριακής* 18/6/06.
- Cohen, St. (2006), "Moral panics as cultural politics", στο *Criminology*, London-N.Y., Sage, pp. 240-244.
- Δασκαλάκη, Κ.-Η. (2006), «Η βία στο σχολικό χώρο και το ισχύον σύστημα τιμωρίας των μαθητών», στο Σ. Κονιόρδος κ.ά. (επιμ.), *Κοινωνικές εξελίξεις στη σύγχρονη Ελλάδα*, Αθήνα, Α.Ν. Σάκκουλας, σσ. 584-590.
- Fischer, L. (2003), *Κοινωνιολογία του σχολείου*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Floro, M. (1996), *Questions de violence à l'école*, Ramonville, érès.
- Gottfredson, D. (2001), *Schools and delinquency*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lindström, P. (1993), *School and delinquency in a contextual perspective*, Stockholm project, Stockholm, BRA-report.
- Μαυρογιάργου, Α.Κ. (2007), «Σχολική πειθαρχία και σχολικοί κανόνες», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 148, σσ. 153-168.
- Πανούσης, Γ. (2006), «Ταξικοί αγώνες με ή χωρίς διαιτητή; Βία στα σχολεία», *Ποινική Δικαιοσύνη*, 1, σσ. 75-85.
- Παπαστυλανού, Α. (2002), «Επιθετικότητα και βία στο σχολικό χώρο – Παράγοντες πρόκλησης και προτάσεις πρόληψης/παρέμβασης», *Ποινικός Λόγος*, 2, σσ. 865-885.
- Trump, K. (2000), *Classroom Killers? Hallway hostages*, California, Corwin Press.

ABSTRACT

School violence concerns a certain category of crimes that are committed in school area and it must not be confused with anti social/ criminal acts of students taken place outside school.

Individual, collective, school, social, cultural, economic characteristics are interwoven inside classroom on the basis of game and challenge psychology.

Social-family fund, ecological factors, internal school functions could form either peacefulness climate or lawlessness climate (ex. street gangs, bullying inside school area).

The connection between school violence and social exclusion or the split of social "tissue" constitute a fact. The same applies to conflict situation as well, because of the general absence of confidence in institutions and values.

As a cause and an effect of school failure or a desperate venture, school violence uses its own language and its own symbolisms and it is established gradually as a traditional practice.

The infant traumatic experiences, the violence as a survival lesson, the school maltreatment, moral pretensions and *demonologies*, social reasons/excuses, populism and modernized nihilism policy, (school) justice's value and the observance of the rules and limits from everyone are called to approach and handle the phenomenon (school violence).

However, first of all we should distinguish myths and realities concerning school violence, that means we must define it exactly and determine the background culture and release it from television representations. The researchers do not always agree with definitions such as violence, intimidation, aggressiveness, school mal-treatment while the suggested policies are moved in all the prevention levels. From the moment, however, that students themselves consider the punishment of certain behaviours necessary that means that the violence representation of all these who are involved and the negotiable character of interventions should become an object of special research (far off aphorisms and generalizations).

Η «κρίση της δημοκρατίας», η εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη και η αγωγή του πολίτη

Σταύρος Μούτσιος

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πρόσφατο παρελθόν υπήρξε μεγάλη παραγωγή ερευνητικών εργασιών και μεταρρυθμιστικών μέτρων ανά την Ευρώπη για την περιβαλλοντική αγωγή. Σήμερα αυτό συμβαίνει με την αγωγή του πολίτη: πλήθος από συγκριτικές μελέτες, εκθέσεις κυβερνήσεων και διεθνών θεσμών, στοχοθεσίες και μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες ασχολούνται με την εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα. Όπως όμως οι πρωτοβουλίες για την περιβαλλοντική αγωγή αγνοούσαν εν πολλοίς τη σχέση μεταξύ του κοινωνικού-οικονομικού συστήματος και της υποβάθμιση του βιόκοσμου, έτσι και σήμερα η αγωγή του πολίτη ερευνάται και αναμορφώνεται με ελάχιστη προσοχή στο συγκείμενο στο οποίο κοινωνικοποιείται ο πολίτης.

Το παρόν άρθρο προσπαθεί να εντάξει τη συζήτηση για την αγωγή του πολίτη στο σύγχρονο εθνικό και διεθνές συγκείμενο, που χαρακτηρίζεται από αποδυνάμωση παρά ενίσχυση των θεσμών δημοκρατικής πολιτειότητας. Η ανάλυση αφορά κυρίως την Ευρώπη, αλλά δεν εστιάζεται σε κάποια συγκεκριμένη χώρα. Είναι άλλωστε γεγονός πως οι κύριες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ευρώπη συν-καθορίζονται εντάς της Ευρωπαϊκής Ένωσης από τα κράτη-μέλη της. Το κείμενο υποστηρίζει ότι η σύγ-

χρονη επιλογή, οργάνωση και κατανομή γνώσης εντός και εκτός των εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων δεν αποβλέπει στην προαγωγή της δημοκρατίας ως καθεστώτος διαβούλευσης και κριτικής, αλλά στη δημιουργία και αναπαραγωγή οικονομικά ισχυρών «κοινωνιών πηγας γνώσης».

Οι «κοινωνίες της πληροφορίας και της γνώσης», με τη μαζική συμμετοχή στην εκπαίδευση, με την ευρύτατη πρόσβαση στις δικτυακές τεχνολογίες και στα MME, οι κοινωνίες της φιλελεύθερης δημοκρατίας που κατίσχυσαν των ολοκληρωτικών καθεστώτων του 20ού αιώνα αντιμετωπίζουν κρίση πολιτειότητας¹. Όπως μονότονα πληροφορεί το «Ευρωβαρόμετρο» τα τελευταία χρόνια (π.χ. 2003, 2006), οι πολίτες δε θεωρούν πως «η γνώμη τους μετρά» και «δεν είναι ικανοποιημένοι με τον τρόπο που λειτουργεί η δημοκρατία» στη χώρα τους. Οι Ευρωπαίοι πολίτες δηλώνουν ότι δεν εμπιστεύονται τις κυβερνήσεις τους, τα κοινοβούλια τους, τα πολιτικά τους κόμματα και τους θεσμούς της ΕΕ. Στη Βόρεια Αμερική περισσότεροι από τους μισούς πολίτες θεωρούν ότι «η θέληση τους δεν εκφράζεται στον τρόπο με τον οποίο κυβερνώνται» (βλ. Castells, 2005) και διάφορες μελέτες κάνουν λόγο για χαμηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και συμμετοχής στους πολιτικούς θεσμούς. Μια από τις πιο πρόσφατες και πιο γνωστές δηλώνει: «Η αμερικανική δημοκρατία είναι σε κίνδυνο... οι Αμερικανοί έχουν εγκαταλείψει μαζικά την πολιτική και τη δημόσια σφαίρα, φτωχαίνοντας τον πολιτειακό βίο» (Macedo κ.ά., 2005: 1). Γιατί η δημόσια σφαίρα εγκαταλείπεται σε μια εποχή που η πρόσβαση στην πληροφορία και τη γνώση είναι ευρύτατη – μια εκ των ων ουκ άνευ συνθήκη για τη συμμετοχή στα κοινά; Από την προηγούμενη δεκαετία ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής έρευνας στη Βόρεια Αμερική και την Ευρώπη ασχολείται εντατικά με την αγωγή του πολίτη ή την εκπαίδευση για τη δημοκρατική πολιτειότητα. Όλη αυτή όμως η διεθνής ερευνητική βιομηχανία (βλ. λ.χ. Hahn, 1998, Torney-Purta κ.ά., 1999, 2001, Nelson & Kerr, 2006, Weerd, 2005) αγνοεί συνήθως το εθνικό και το διεθνές κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο, αλλά και τις σύγχρονες μορφές παραγωγής και μεταβίβασης πληροφοριών και γνώσης εντός και εκτός των εκπαιδευτικών συστημάτων.

57

Το κείμενο που ακολουθεί προσπαθεί να εντάξει τη διεθνή συζήτηση για την αγωγή του πολίτη στο σύγχρονο συγκείμενο, αλλά βέβαια δεν μπορεί να αποτελέσει παρά μια απλή νύξη για τη σχέση της εκπαίδευσης με τη σημερινή «κρίση της δημοκρατίας», ένα θέμα που, έτσι κι αλλιώς, θα απαιτούσε εκτεταμένη διερεύνηση. Η παρούσα σύντομη ανάλυση αφορά τις λεγόμενες «κοινωνίες της γνώσης», κυρίως της Ευρώπης, αλλά δεν εστιάζεται σε κάποια συγκεκριμένη χώρα. Υποστηρίζουμε κατ' αρχάς ότι η εξασθένιση της δημοκρατικής πολιτικής δραστηριότητας οφείλεται κυρίως στην ένταση του οικονομικού ανταγωνισμού εντός και μεταξύ των εθνικών κρατών. Υποστηρίζουμε επίσης ότι οι μορφές παραγωγής, επιλογής, οργάνωσης και μεταβίβασης της γνώσης εντός και εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αποδύναμων παρά ενισχύουν τη δημοκρατική πολιτειότητα. Το πρώτο μέρος του κειμένου επισημαίνει πολιτικές απο-δημοκρατισμού στον εθνικό και υπερ-εθνικό χώρο. Το δεύτερο συζητά την επιδραση των σημερινών μορφών παραγωγής και διάχυσης της πληροφορίας και της γνώσης στη δημοκρατική πολιτειότητα. Το τρίτο και τελευταίο μέρος κάνει ορισμένες παρατηρήσεις για τη σχέση μεταξύ των σύγχρονων εκπαιδευτικών αλλαγών ανά την Ευρώπη και των επιχειρούμενων μεταρρυθμίσεων στην αγωγή του πολίτη.

Ο απο-δημοκρατισμός της πολιτικής ζωής

Η δημοκρατία, εξαιρετικά εύθραστο πολιτικό καθεστώς, γεννήθηκε ως άμεση στην ελληνική αρχαιότητα και αναγεννήθηκε ως αντιπροσωπευτική ή κοινοβουλευτική ή φιλελεύθερη στην ευρωπαϊκή νεωτερικότητα. Σήμερα, στη μετά του 1989 εποχή, η κοινοβουλευτική δημοκρατία έχει εξαπλωθεί² και θεωρείται καθολικά νόμιμος πολιτικός στόχος. Ωστόσο, η ιστορική στιγμή της επέκτασης της φιλελεύθερης δημοκρατίας είναι και η στιγμή της κρίσης της. Η παγκοσμιοποίηση δεν εκδημοκρατίζει αλλά απο-δημοκρατίζει τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων που αφορούν τη ζωή των πολιτών (βλ. Touraine, 1997, Bauman 1999, Castells, 2004, Beck, 2005, Held, 2006).

Σημαντικές αποφάσεις λαμβάνονται εντός διεθνών δικτύων εξουσίας και όχι από τους, αποδύναμωμένους πλέον, εθνικούς θεσμούς αντιπροσώ-

πευσης. Η εθνόπολη της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας δε φαίνεται να μετασχηματίζεται στην οραματιζόμενη κοσμόπολη (Delanty, 2000, Beck, 2005, Held, 2006), αλλά σε μια υπερεθνική δομή εξουσίας, η οποία αποτελείται από έθνη-κράτη, διεθνείς οργανισμούς, υπερ-κρατικές ενώσεις, κυβερνητικούς και μη κυβερνητικούς θεσμούς, και πολυεθνικές εταιρείες, η οποία, μέσα από επίσημα και ανεπίσημα δίκτυα, διαμορφώνει πολιτικές για ένα τεράστιο εύρος θεμάτων. Οι υπερεθνικές δικτυακές δομές νομιμοποιούνται συνήθως από την αντίληψη ότι είναι πιο αποτελεσματικές στην αντιμέτωπιση πολύπλοκων κοινών προβλημάτων. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, τα κράτη δε θεωρούνται ικανά να επιδιώξουν τους δικούς τους στόχους ή τις δικές τους λειτουργίες, επειδή δε διαθέτουν πάντοτε επαρκείς οργανωτικές, υλικές ή γνωστικές δυνατοτήτες, ή απλώς επειδή δεν είναι αρκετά πρόθυμα. Οι υπερεθνικές δομές εξουσίας θεωρούνται ικανές να κινητοποιούν πόρους για την επίτευξη στόχων και την επίλυση προβλημάτων (Koenig-Archibugi, 2002). Πρόκειται για αυτό που ο Ulrich Beck (2005) ονομάζει «αυταρχισμό της αποτελεσματικότητας», ο οποίος χαρακτηρίζει τη λειτουργία μεγάλων διεθνών οργανισμών.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, η οποία βέβαια δεν είναι διεθνής οργανισμός αλλά μια πολύπλοκη δι-εθνική πολιτική οντότητα, δεν αποτελεί εξαίρεση. Η συμπερίληψη των περισσότερων πλέον ευρωπαϊκών χωρών στους κόλπους της και η επέκταση της ενιαίας αγοράς δε συνοδεύεται από ανάπτυξη των πολιτικών της θεσμών. Το περίφημο «δημοκρατικό έλλειμμα» χαρακτηρίζει ακόμα την αντίληψη και τις λειτουργίες της Ένωσης και δεν αντιμετωπίζεται με την υιοθέτηση της πρόσφατης Μεταρρυθμιστικής Συνθήκης. Προτάσεις όπως αυτή του Habermas (2007) για απευθείας εκλογή προσώπων σε μεγάλες ηγετικές θέσεις αγνοήθηκαν. Η ΕΕ ούτε έχει ούτε αποκτά εκλεγμένη κυβέρνηση ή δημόσιο χώρο στον οποίο οι πολίτες να μπορούν να έχουν λόγο στη λήψη αποφάσεων, ενώ το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ελάχιστα επιτελεί το ρόλο αυτό.

Εκτός όμως από τις υπερ-εθνικές δομές, η πολιτειότητα υπονομεύεται και από την οικονομική αναδιάρθρωση των τελευταίων δεκαετιών. Στη δεκαετία του 1980 στις ΗΠΑ και τη Βρετανία, και μετά το 1990 στην υπόλοιπη Ευρώπη, αλλά και, διαμέσου των μεγάλων διεθνών οργανισμών (ΔΝΤ, ΟΟΣΑ, ΠΟΕ), ανά τον κόσμο, η αναδιάρθρωση της οικονομίας προωθεί την

ανταγωνιστικότητα σε βάρος της δημοκρατικής συμμετοχής. Η ιδιωτικοποίηση των κρατικών εταιρειών σε πολλές χώρες μαζί με τη μετατόπιση από σχετικά σταθερά εργασιακά καθεστώτα σε ευέλικτες και εξατομικευμένες σχέσεις απασχόλησης αποδύναμωσε την οργανωμένη εργασία και τη συμμετοχή στη λειτουργία των εταιρειών. Η εισαγωγή των κανόνων της αγοράς στο δημόσιο τομέα μείωσε ή εξάλειψε την εμπλοκή των πολιτών στις στρατηγικές τους επιλογές. Οι κανόνες και οι αξίες της αγοράς διείσδυσαν στο λόγο και στη λειτουργία μεγάλου εύρους δημόσιων θεσμών, από τις μεταφορές και τις επικοινωνίες ως τα ταχυδρομεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι πολίτες σε πολλές χώρες άρχισαν να θεωρούνται ή ακόμα και να ονομάζονται πελάτες των κρατικών υπηρεσιών. Το κράτος πρόνοιας, ο ακρογωνιαίος λίθος του νεωτερικού εθνικού κράτους, έχει εισέλθει σε μακρά διαδικασία αναδιάρθρωσης, η οποία αναθεωρεί παραδοσιακές κατανεμητικές πολιτικές και αποδύναμώνει κοινωνο-οικονομικά δίκτυα ασφαλείας (βλ. Eriksen & Weigård, 2000).

Η παγκοσμιοποίηση αυτού του είδους της οικονομικής πολιτικής έχει θέσει τον ανταγωνισμό μεταξύ εταιρειών, χωρών και πολιτών στο επίκεντρο της σύγχρονης πολιτικής. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η πολιτική να ανάγεται στην οικονομική μεγέθυνση και η οικονομική μεγέθυνση να γίνεται το κύριο πολιτικό πρόβλημα. Νόμιμη πολιτική συζήτηση είναι εν πολλοίσι αυτή που ασχολείται με την αύξηση της παραγωγικότητας και της ανταγωνιστικότητας παρά με τη δημοκρατική συμμετοχή. Οι βασικές ιδεολογικές αρχές των μεγάλων κομμάτων τέμνονται ρητά ή άρρητα στην περιώνυμη πολιτική TINA (There Is No Alternative – δεν υπάρχει εναλλακτική). Η διευρυμμένη συναίνεση στην απουσία εναλλακτικών προταγμάτων απομακρύνει την πολιτική βάση για αμφισβήτηση και κριτική από πλευράς των πολιτών και ενθαρρύνει τον εγκλεισμό στην ιδιωτική ζωή και την ατομική προσπάθεια για επιβίωση ή επιτυχία. Από την άλλη μεριά, ενδυναμώνονται εκλογικά δυνάμεις οι οποίες προβάλλουν ως εναλλακτική λύση, απέναντι στην γενική ιδεολογική ομοφωνία, τη διατήρηση των συλλογικών ταυτοτήτων που κινδυνεύουν ή υποτίθεται πως κινδυνεύουν. Αυτό το τελευταίο φαινόμενο αναλύεται από διάφορους γνωστούς μελετητές (π.χ. Norris, 2005). Η Chantal Mouffe (2006: 70-71) τονίζει ότι «... η επιτυχία των ακροδεξιών λαϊκιστικών κομμάτων αποτελεί συνέπεια της έλλειψης δρα-

στήριας πολιτικής συζήτησης στις μετα-δημοκρατίες μας...» και ότι ο λόγος αυτών των κομμάτων «υποκαθιστά την αποδυναμωμένη αντίθεση Δεξιάς/Αριστεράς με την αντίθεση μεταξύ του “λαού” και του “κατεστημένου”. Πραγματικά, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες ένας σημαντικός αριθμός πολιτών στρέφεται τα τελευταία χρόνια προς τα ακροδεξιά κόμματα, τα οποία έχουν κατορθώσει να προωθήσουν πολλά από τα αιτήματα τους στην κυρίως πολιτική σκηνή (π.χ. Αυστρία, Βέλγιο, Γαλλία, Ελβετία, Αγγλία, Γερμανία, Ολλανδία, Ιταλία, Ελλάδα, Δανία, Πολωνία, Ρουμανία, Βουλγαρία). Κάποια από αυτά μάλιστα ένωσαν τις δυνάμεις τους τον Ιανουάριο του 2007 και δημιούργησαν στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο ξεχωριστή πολιτική ομάδα με τον τίτλο «Ταυτότητα, Παράδοση, Κυριαρχία» (ITS). Η απήχηση αυτού του είδους των κομμάτων τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από την αναβίωση εθνικιστικών ιδεολογιών, από προκαταλήψεις και από διάφορες μορφές θρησκευτικού φονταμενταλισμού, που υποσκάπτουν τη δημοκρατική πολιτειότητα ως δυνατότητα ισότιμης συμμετοχής στην δημόσια ζωή, ανεξάρτητα από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Η δημοκρατική πολιτειότητα όμως υπονομεύεται και από τον «πόλεμο κατά της τρομοκρατίας» μετά τις επιθέσεις της 11ης Σεπτεμβρίου, όχι μόνο στις ΗΠΑ, αλλά και στην Ευρώπη. Τα μέτρα επιτήρησης των πολιτών έχουν πολλαπλασιαστεί θεαματικά (βλ. Lyon, 2003). Εθνικές νομοθεσίες, διεθνείς συνθήκες, ηλεκτρονικά συστήματα επιτηρήσης και η περιοδική λήψη μέτρων εκτάκτου ανάγκης περιορίζουν εδραιωμένες ατομικές ελευθερίες (βλ. Peters, 2005). Σύμφωνα με την εύστοχη διατύπωση του Beck (2005: 13), αυτές οι αντι-τρομοκρατικές πολιτικές μπορεί να οδηγήσουν στο θάνατο της δημοκρατίας, καθώς τα κράτη, προκειμένου να αποτρέψουν πιθανούς κινδύνους, λαμβάνουν μέτρα εναντίον των ίδιων των πολιτών.

Με τον οικονομικό ανταγωνισμό λοιπόν να κυριαρχεί στην κοινωνική και πολιτική ζωή, το αποτέλεσματικό μάνατζμεντ να εκτοπίζει την εμπλοκή εργαζόμενων στη λήψη αποφάσεων, τις υπερ-εθνικές διαδικασίες διαμόρφωσης πολιτικής να αποτρέπουν τη συμμετοχή των πολιτών, την ταυτοτική αναδίπλωση και το φονταμενταλισμό να προκαλούν καχυποφία και εχθρότητα εντός και μεταξύ κοινωνιών, και τα μέτρα επιτήρησης να περικόπτουν ατομικές ελευθερίες, η δημοκρατία ως πολιτικό πρόταγμα

που στοχεύει στην ισότητα, την ελευθερία και την αδελφότητα βρίσκεται σε υποχώρηση. Όπως υποστηρίζουμε στη συνέχεια, η ευρεία παραγωγή και διάχυση πληροφοριών και γνώσης, παρά τους συνήθεις ισχυρισμούς, δε συμβάλλει στην υπέρβαση της χρίσης, αλλά είναι μία από τις κύριες εκφράσεις της.

Πληροφορία, γνώση και πολιτική γνώμη

Είναι αυτονόητο ότι δημοκρατική κοινωνία είναι αυτή που δημιουργεί δημοκρατικούς πολίτες, όχι μόνο μέσα από την τυπική εκπαίδευση, αλλά κυρίως μέσα από τη διά βίου μάθηση και άσκηση της δημοκρατικής πολιτειότητας. Αυτό σημαίνει ότι η κοινωνία διαθέτει όλους εκείνους τους θεσμούς που επιτρέπουν στους πολίτες να λαμβάνουν αποφάσεις, ώστε να «μαθαίνουν ασκώντας» πολιτειότητα. Σημαντική προϋπόθεση για αυτό είναι βέβαια η ικανότητα των πολιτών να διαμορφώνουν γνώμη. Η δημοκρατική πολιτειότητα ασκείται όταν η πολιτική γνώμη διακρίνεται με σοφήνεια από την ειδική επαγγελματική γνώση, όπως διδάσκει ο γνωστός διάλογος του Πρωταργόρα με τον Σωκράτη, που μας μεταφέρει ο Πλάτωνας. Στην αθηναϊκή δημοκρατία η ειδική γνώση αναζητείται όταν πρόκειται να υλοποιηθούν οι αποφάσεις που έχουν ληφθεί συλλογικά από τους πολίτες. Στη νεωτερικότητα η ειδική γνώση δεσπόζει στη λήψη αποφάσεων. Σήμερα, στις λεγόμενες «κοινωνίες της γνώσης», η πολιτική γνώμη κυριαρχείται αφενός από τη διαχείριση πληροφοριών και αφετέρου από την επιστημονική και επαγγελματική γνώση και έτσι συσκοτίζεται.

Για την ακρίβεια, οι «κοινωνίες της γνώσης» είναι αυτές στις οποίες οι επικερδείς οικονομικές δραστηριότητες σχετίζονται λιγότερο με την παραγωγή υλικών αγαθών και περισσότερο με την παραγωγή και αναπαραγωγή πληροφορίας και γνώσης (Stehr, 1994). Είναι κοινωνίες οι οποίες δίνουν προτεραιότητα στην πληροφορία και τη γνώση που επιφέρουν υψηλότερη παραγωγικότητα και ανταγωνιστικότητα. Είναι επίσης κοινωνίες που κατακλύζονται από τους ήχους, τις εικόνες και τα μηνύματα που μεταδίδονται καθημερινά από τα ΜΜΕ, τα οποία ασκούν αποφασιστική επίδραση στη λειτουργία της πολιτικής ζωής. Τα ΜΜΕ οργανώνουν την πολιτική ζωή και

την άσκηση εξουσίας μέσα από τις προεκλογικές εκστρατείες, τη διαχείριση πληροφοριών, τις σφυγμομετρήσεις της «κοινής γνώμης», την κατασκευή της εικόνας των πολιτικών και την προώθηση κυβερνητικών μέτρων, μετασχηματίζοντας έτσι τους πολίτες σε θεατές και τις δημοκρατίες σε «μιντοκρατίες» (Castells, 2000).

Οι διαδραστικές δυνατότητες των πληροφορικών τεχνολογιών αποκεντρώνουν βέβαια την επικοινωνία και διευκολύνουν την πολιτική δραστηριότητα. Ήταν φυσικό συνεπώς να επενδυθούν τόσες πολλές προσδοκίες στο διαδίκτυο, όταν πρωτοεμφανίστηκε, καθώς θα μπορούσε να αποτελέσει την τεχνολογική υποδομή ενός νέου δημόσιου χώρου και άρα να αναγεννήσει τη δημοκρατία. Πρόγιατι, το διαδίκτυο επιτρέπει δυνητικά στους πολίτες να αποκτούν καλύτερη γνώση των δημόσιων πραγμάτων και να επικοινωνούν άμεσα μεταξύ τους. Μπορεί να χρησιμοποιείται για την οργάνωση της πολιτικής δράσης παγκοσμίως (π.χ. τα κινήματα της «αντιπαγκοσμιοποίησης»), να διευκολύνει τη διεξαγωγή δημοφηφισμάτων και να αποκεντρώνει τη λήψη αποφάσεων στους οργανισμούς (βλ. Barney, 2004). Ωστόσο, οι διαδραστικές τεχνολογίες από μόνες τους δεν είναι επαρκής συνθήκη για την αναγέννηση της δημοκρατίας. Όπως κάθε τεχνολογία, έτσι και οι πληροφορικές συνδέονται με τις υπάρχουσες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες. Αυτή η ίδια η δυνατότητα πρόσβασης στο διαδίκτυο πρώτα από όλα, αντανακλά τις υπάρχουσες κοινωνικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές και γεωγραφικές ανισότητες (Norris, 2001). Επιπλέον, η χρήση του για πολιτική επικοινωνία υπόκειται στις επιθυμίες των πολιτικών καθεστώτων. Για παράδειγμα, είναι γνωστό πως η κινεζική κυβέρνηση επιτρέπει τη χρήση του διαδικτύου για λόγους παραγωγής και κατανάλωσης και μπλοκάρει ταυτόχρονα, με μεγάλη αποτελεσματικότητα, εκατομμύρια πολιτικά ανεπιθύμητες ιστοσελίδες σε άριστη συνεργασία με τις μεγάλες εταιρείες της πληροφορικής Google, Microsoft και Yahoo (Levy, 2006).

Τόσο όμως στην Ανατολή όσο και στη Δύση, το διαδίκτυο χρησιμοποιείται περισσότερο για εργασία, αγορές, διασκέδαση και διαπροσωπική επικοινωνία και πολύ λιγότερο για πολιτική επικοινωνία. Όπως έδειξε η Pippa Norris σε γνωστή της επισκόπηση της (2001), το διαδίκτυο διευκολύνει την πολιτική δραστηριότητα όσων ασχολούνταν ήδη με την πολιτική πριν ακόμα αυτό εμφανιστεί. Όσον αφορά την επίσημη πολιτική ζωή, τώρα πλέον

οι κυβερνήσεις δημοσιεύουν επίσημα κείμενα στο διαδίκτυο, αλλά σπάνια εμπλέκουν τους πολίτες σε διαδικασίες διαβούλευσης, ενώ οι ιστοσελίδες των πολιτικών κομμάτων δε δίνουν συχνά στους ψηφοφόρους τους τη δυνατότητα για ανατροφοδότηση στις θέσεις τους. Η συνολική εικόνα που προκύπτει από την έρευνα της Norris είναι ότι αυτό που άλλαξαν οι πολιτικοί οργανισμοί είναι το κανάλι της επικοινωνίας τους με τους πολίτες, περνώντας από τα παραδοσιακά Μέσα στο διαδίκτυο, αλλά όχι τη φύση αυτής της επικοινωνίας.

Επίσης, είναι αλήθεια πως το διαδίκτυο έχει συμβάλει στη δημιουργία ενός δικτυακού τρόπου διακυβέρνησης κατά τον οποίο, δυνητικά, κρατικοί και ιδιωτικοί φορείς και πολίτες μπορούν και αλληλεπιδρούν. Αλλά, όπως επισημαίνει ένας άλλος μελετητής (Barney, 2004: 136-137), η «δικτυακή διακυβέρνηση» χρησιμοποιείται κυρίως για την αντικατάσταση παραδοσιακών μορφών δημοκρατικής αντιπροσώπευσης με τις νέες μεθόδους του μάνατζμεντ, την αναδιοργάνωση του δημόσιου τομέα στα πρότυπα των επιχειρήσεων και τη διευκόλυνση της διεύσδυσης της ιδιωτικής οικονομίας στους κρατικούς θεσμούς.

Προφανώς λοιπόν οι ενθουσιώδεις προσδοκίες της δεκαετίας του 1990 για την αναβίωση της δημοκρατίας μέσα από το διαδίκτυο δεν έγιναν πραγματικότητα. Το ίδιο ισχύει για όλα τα ηλεκτρονικά μέσα, των οποίων η επέκταση συνοδευότων παραδοσιακά από την προσδοκία για καλύτερα πληροφορημένους ακροατές/θεατές/χρήστες και άρα για ενεργούς πολίτες. Όπως όμως η επισκόπηση ενός άλλου μελετητή επισημαίνει, αυτές οι προσδοκίες δεν επαληθεύονται από την ιστορική εμπειρία του 20ού αιώνα:

Οι ευκαιρίες για να γίνει κανείς καλύτερα ενημερωμένος έχουν προφανώς πολλαπλασιαστεί στην ιστορική διαδρομή, καθώς το πληροφοριακό πλαίσιο της πολιτικής εμπλουτίστηκε με τα MME και την εύκολη πρόσβαση στην πολιτική επικοινωνία. Ωστόσο, καμιά από τις μεγάλες εξελίξεις στην επικοινωνία κατά τον 20ό αιώνα δεν είχε ως αποτέλεσμα συνολική αύξηση στη συμμετοχή των πολιτών. Ούτε το τηλέφωνο, ούτε το ραδιόφωνο, ούτε η τηλεόραση ήσκησαν σαφή θετική επίδραση στη συμμετοχή, παρά το γεγονός ότι μείωσαν εμφανώς το κόστος της πληροφορίας και βελτίωσαν την πρόσβαση των πολιτών σε αυτήν (Bimber, 2001: 57).

Παλιά, νέα και διαδραστικά Μέσα δεν έχουν επεκτείνει λοιπόν τη συμμετοχή των πολιτών. Ωστόσο, οι πολίτες κατακλύζονται από μαζικές ροές πληροφορίας και ειδικής γνώσης, από παντού για τα πάντα, σε καθημερινή βάση, και αυτό κάνει εξαιρετικά δύσκολη την απόκτηση μιας συνολικής εικόνας της κοινωνικής ζωής και τη διαμόρφωση προσωπικής γνώμης. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Bard και Söderqvist (2002: 84), «όλος αυτός ο χείμαρρος νέων πληροφοριών που μας είναι τόσο εύκολα διαθέσιμος, στην προσπάθειά μας να κάνουμε τον κόσμο λίγο πιο κατανοητό, συνιστά την πνευματική διαταραχή την οποία υποτίθεται ότι θεραπεύει».

Οι πολίτες όμως δεν καλούνται να διαμορφώσουν πολιτική στις σημερινές φιλελεύθερες δημοκρατίες, αλλά να την αποδεχθούν ως προϊόν, συνήθως, της γνώμης των ειδικών. Η ειδική γνώση κυριαρχεί στη λήψη πολιτικών αποφάσεων και αυτή η γνώση παράγεται σήμερα ολοένα και περισσότερο εκτός των συνόρων του έθνους-κράτους. Παράγεται από διεθνή ερευνητικά δίκτυα και χρηματοδοτείται από διεθνείς οργανισμούς και κυβερνήσεις, χρησιμοποιείται δε ευρέως για τη σύνταξη πολιτικών προτάσεων, «βίβλων» και εκθέσεων προσδόου κ.λπ. Η ειδική γνώση παρέχει επιστημονική υποστήριξη σε ό,τι έχει διαγνωσθεί ως πρόβλημα και διασφαλίζει τη νομιμότητα των προτεινόμενων μέτρων. Αντίθετες απόψεις μπορούν κάλλιστα να θεωρηθούν ως μη ενημερωμένες, μη ειδικές ή μη σχετικές –διότι, τέλος πάντων, οι ειδικοί γνωρίζουν καλύτερα – και έτσι πολιτικές προτεραιότητες και στόχοι καλύπτονται πίσω από επιστημονικά δεδομένα.

Οι ειδικοί ως μέλη ερευνητικών δικτύων ή διορισμένων επιτροπών δεσπόζουν στη διαμόρφωση πολιτικών προγραμμάτων. Είναι και οι ίδιοι πλήρως εμβαπτισμένοι στις εξειδικευμένες περιοχές γνώσης, ακολουθώντας τη σύγχρονη οργάνωση της γνώσης στα ερευνητικά κέντρα και τα πανεπιστήμια, και έτσι αδυνατούν να υπερβούν τις διαχωριστικές γραμμές εδραιωμένων αντικειμένων και ειδικεύσεων. Όλη αυτή η πρόσφατη κίνηση προς διεπιστημονικά ερευνητικά δίκτυα (η οποία έχει χαρακτηριστεί από τη γνωστή μελέτη των Gibbons κ.ά, 1994, ως «τρόπος παραγωγής γνώσης 2») μαρτυρεί την ικανότητα των αγορών, των διεθνών οργανισμών και των κυβερνήσεων να φέρουν σε επαφή ειδικούς προκειμένου να συνεργάζονται σε πολιτικά και οικονομικά προσοδοφόρα ερευνητικά προγράμματα, παρά σε κάποια τάση προς μια νέα ολιστική αντίληψη για

τη γνώση. Η σύγχρονη γνώση παράγεται και διαχέεται ως κερματισμένη, εργαλειακή και ανταλλάξιμη, όπως έχει επισημάνει ο Λινοτάρο (1984), και, όπως υπογράμμισε με έμφαση ο Bernstein (2000: 86), διαχωρίζεται από τον κάτοχό της και άρα απανθρωπίζεται.

Αυτός ο διαχωρισμός μεταξύ γνώστη και γνώσης, σε μια ιστορική στιγμή μάλιστα που η πρόσβαση στη γνώση είναι σχεδόν καθολική, δεν είναι άσχετη με αυτή τη φαινομενικά παράδοξη αποδυνάμωση της δημοκρατίας στις σύγχρονες «κοινωνίες της γνώσης». Η ενδυνάμωση της δημοκρατίας θα προϋπόθετε ένα σύστημα παραγωγής και διάχυσης πληροφορίας και γνώσης που διευκολύνει τη διαμόρφωση από πλευράς των πολιτών πολιτικής γνώμης και της ικανότητάς τους να συνδιαλέγονται, να διαβουλεύονται και να κρίνουν και άρα να συμμετέχουν στην πολιτική ζωή. Αντιθέτως, ο διάλογος και η κριτική απορροφούνται από τα ΜΜΕ και την εμπορευματοποιημένη πληροφόρηση, οι πολίτες κατακλύζονται από την εξειδίκευση και τις κερματισμένες γνώσεις και κοινωνικοποιούνται στην αντίληψη ότι η γνώση πρέπει να είναι πρωτίστως πηγή παραγωγικότητας και ανταγωνιστικότητας. Αυτή η αντίληψη κυριαρχεί τώρα και στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ανά την Ευρώπη.

Εκπαιδευτική πολιτική και αγωγή του πολίτη

Η δημοκρατική εκπαίδευση δεν περιορίζεται βέβαια στην αγωγή του πολίτη ως σχολικό αντικείμενο. Η δημοκρατική εκπαίδευση, όπως υπενθυμίζει σε ένα ευρηματικό διάλογο μεταξύ πολιτικών φιλοσόφων ο Καζαμίας (2004), προϋποθέτει την ύπαρξη δημόσιων εκπαιδευτικών θεσμών που παρέχουν σε όλους τους μαθητές τη δυνατότητα για προσωπική ανάπτυξη και πολιτική συμμετοχή. Για το λόγο αυτό τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να δημιουργούν όλες εκείνες τις οργανωτικές και παιδαγωγικές συνθήκες που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να αναπτύσσει την ικανότητά του να λαμβάνει μέρος στη δημόσια ζωή και να τη διαμορφώνει. Κεντρικό μέρος αυτών των διευθετήσεων είναι φυσικά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, το οποίο θα πρέπει να δίνει προτεραιότητα στην ανάπτυξη της ανεξάρτητης σκέψης και της κριτικής δύναμης των μαθητών. Η ευρωπαϊκή κληρονομιά

της γενικής παιδείας, παρά τη συνήθη συσχέτισή της με την εκπαίδευση των ελίτ, παρέχει τη δυνατότητα για τη διανοητική και ηθική ανάπτυξη των ανθρώπων και συνεπώς την ανάπτυξη της δημοκρατικής πολιτειότητας (Καζαμίας, 2004). Ωστόσο, αντί να διερευνούν αυτή τη δυνατότητα, οι σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις δίνουν προτεραιότητα στην συμβολή της εκπαίδευσης στην τεχνολογική εξέλιξη και την οικονομική μεγάθυνση, και συνεπώς στην αποτελεσματική μεταβίβαση και πρόσκτηση χρηστικής και ανταλλάξιμης γνώσης. Βασικός στόχος είναι να τροφοδοτείται η οικονομία με το κατάλληλο ανθρώπινο κεφάλαιο και να μπορεί το άτομο να επιβιώνει, να διατηρεί ή να αναβαθμίζει τη θέση του στην αγορά εργασίας, υπό συνθήκες συνεχούς οικονομικής, τεχνολογικής και οργανωτικής αναδιάρθρωσης.

Αυτό μαρτυρείται από τη συνεχιζόμενη «επαγγελματικοποίηση» των προγραμμάτων σπουδών σε πολλές χώρες. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν θεωρείται πλέον χώρος αυτόνομης παραγωγής θεωριών και ανεξάρτητης έρευνας, αλλά η κινητήριος δύναμη της νέας οικονομίας, προορισμένη να προσελκύει και να παράγει ανθρώπινο κεφάλαιο υψηλών δεξιοτήτων. Παραδοσιακές διαφοροποιήσεις μεταξύ των πανεπιστημίων και μη πανεπιστημίων καταργούνται και αντικαθίστανται από ένα σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο οποίο και οι δύο τύποι ιδρυμάτων λειτουργούν ανταγωνιστικά, αναζητώντας ερευνητικά κονδύλια και προσφέροντας σπονδυλωτά προγράμματα σπουδών που ανταποχρίνονται στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Τα συστήματα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ωθούνται επίσης πιο κοντά στις ανάγκες της αγοράς εργασίας μέσα από την αναβάθμιση των επαγγελματικών κατευθύνσεων και την «επαγγελματικοποίηση» των προγραμμάτων σπουδών των «ακαδημαϊκών» κατευθύνσεων. Τα παραδοσιακά όρια διάκρισης μεταξύ των δύο κατευθύνσεων αμβλύνονται από εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιδιώκουν προγράμματα πιο κοντά στις παραγωγικές ανάγκες. Ο ΟΟΣΑ μάλιστα, ο οργανισμός που ασκεί σήμερα ισχυρή επίδραση στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, διακηρύσσει με τον πιο επίσημο τρόπο ότι τα όρια διάκρισης πρέπει να αμβλυνθούν περαιτέρω και όλο το εκπαιδευτικό σύστημα (σχολεία, σχολές και πανεπιστήμια) να παρέχει εκπαίδευση και κατάρτιση με σκοπό να ικανοποιούνται οι ανάγκες σε δεξιότητες που αναζητούν οι εργοδότες. Προτείνει ακόμα να εξα-

λειφθούν και οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των χώρων μάθησης και εργασίας (OECD, 2007).

Η επίδραση του ΟΟΣΑ ως προς την ενίσχυση μαθησιακών περιεχομένων που σχετίζονται με την οικονομία είναι βέβαια ευρέως γνωστή: με το πρόγραμμα PISA ταξινομεί τις συμμετέχουσες χώρες με βάση τις επιδόσεις των μαθητών τους σε επιλεγμένα μαθήματα, αθώντας τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις να δίνουν έμφαση σε αυτά. Ισχυρή επίδραση ασκεί και η ΕΕ στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, μέσα από την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (OMC), διά της οποίας επιβλέπει, αξιολογεί και συγκρίνει επιδόσεις, και προτείνει «βέλτιστες πρακτικές» σε επιλεγμένους δείκτες και γνωστικές περιοχές. Ο στόχος γνωστός σήμερα πια ως σλόγκαν: «να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο». Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα συντονίζονται μεταξύ τους υπό την ΕΕ σε πρωτόγνωρο βαθμό, για να προωθήσουν το νέο εκπαιδευτικό όραμα: την παραγωγή ανθρωπίνου κεφαλαίου για την ενιαία της αγορά.

Με το να θέτουν όμως τα εκπαιδευτικά τους συστήματα στην υπηρεσία της οικονομικής μεγέθυνσης τα ευρωπαϊκά κράτη τείνουν να εκτοπίζουν τα ανθρωποκεντρικά περιεχόμενα της γενικής παιδείας, που είναι σημαντικά για τη διαμόρφωση της δημοκρατικής πολιτειότητας. Αυτό δε σημαίνει αναγκαστικά ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα εγκαταλείπουν τις «ανθρωπιστικές σπουδές» ή γενικά γνωστικές περιοχές που στοχεύουν στη διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων. Αντιθέτως, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις τα τελευταία χρόνια δίνουν έμφαση στη διδασκαλία της ιστορίας, της γλώσσας, του εθνικού πολιτισμού ή της θρησκευτικής αγωγής (βλ. Μούτσιος, 2004). Αυτό είναι εν πολλοίς το αποτέλεσμα της ανταπόκρισης πολλών κυβερνήσεων σε ανησυχίες περί απώλειας των εθνικών, θρησκευτικών ή πολιτισμικών ταυτοτήτων εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης ή της αυξημένης παρουσίας μεταναστών στον εθνικό τους χώρο. Τις ανησυχίες αυτές συνήθως προβάλλουν με ένα τόνο εθνικού πανικού ακροδεξιά λαϊκιστικά κόμματα, τα οποία κατορθώνουν να προωθήσουν τις θέσεις τους στις εκπαιδευτικές αλλαγές (π.χ. Ελλάδα, Δανία, Πολωνία, Αυστρία, Βέλγιο, Ελβετία). Με το να δίνουν ωστόσο εκ νέου έμφαση σε γνωστικά περιεχόμενα αναπαραγωγής εδραιωμένων συλλογικών ταυτοτήτων, οι κυβερνήσεις υπονομεύουν περαιτέρω την αγωγή στη δημοκρατική πολιτειό-

τητα, καθώς αυτά τα περιεχόμενα βασικό σκοπό έχουν τη διατήρηση ή ισχυροποίηση των ορίων διάκρισης με τους «άλλους».

Αυτή η διπλή μεταρρυθμιστική κίνηση δε γίνεται αντιληπτή από την ερευνητική και στοχοθετική βιομηχανία για την αγωγή του πολίτη, στην οποία έχουν επιδοθεί τελευταία κυβερνήσεις και διεθνείς οργανισμοί (π.χ. Torney-Purta κ.ά., 1999, 2001, Nelson & Kerr, 2006, Weerd, 2005). Οι μελέτες αυτές δε λαμβάνουν υπόψη το διεθνές και υπερ-εθνικό περιβάλλον διαμόρφωσης πολιτικής, στο οποίο πλέον οι περισσότερες χώρες ανήκουν, ούτε τις σύγχρονες μορφές μετάδοσης πληροφοριών και γνώσης, στις οποίες οι μαθητές, όπως όλοι οι πολίτες, υπόκεινται. Αυτό συμβαίνει σήγουρα στην περίπτωση της πιο γνωστής από αυτές τις έρευνες, τη διεθνή επισκόπηση της IEA για την αγωγή του πολίτη (Torney-Purta κ.ά., 1999, 2001), η οποία παρέχει έναν τεράστιο όγκο δεδομένων, αλλά προσφέρει ελάχιστα στην κατανόησή μας για το πώς εκπαιδεύονται οι μαθητές ως αυριανοί πολίτες. Η μεγάλη αυτή επισκόπηση αγνοεί το σύγχρονο διεθνές πολιτικό συγκείμενο, ενώ το εθνικό, για το οποίο δίνονται στοιχεία, δε χρησιμοποιείται στην ερμηνεία των δεδομένων. Αυτό συμβαίνει επειδή η ανάλυση ακολουθεί το παράδειγμα των δημοφιλών επισκοπήσεων (της IEA, αλλά κυρίως του ΟΟΣΑ), οι οποίες χρησιμοποιούν τεστ και ψυχομετρικές τεχνικές για να ορίσουν χαμηλές και υψηλές βαθμολογίες προκειμένου να κατατάξουν τις χώρες ανάλογα με την επίδοσή τους σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα.

Ο καθορισμός επιπέδων και δεικτών επίδοσης είναι επίσης η προσέγγιση μελετών που χρηματοδοτούνται από την ΕΕ. Η ΕΕ, προφανώς ανήσυχη από την επίμονη κρίση εμπιστοσύνης στους θεσμούς της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και τις ταυτοτικές συγκρούσεις, προωθεί την αγωγή του πολίτη στα κράτη μέλη της. Όμως, τι είδους αγωγή του πολίτη προωθείται; Μια ματιά στις τελευταίες πρωτοβουλίες της ΕΕ δείχνει ότι βασικός στόχος είναι η διασφάλιση της «κοινωνικής συνοχής» προκειμένου να διευκολυνθεί η οικονομική ανάπτυξη της Ένωσης, παρά η αναζωογόνηση της δημόσιας σφραίρας. Αυτός βασικά είναι ο επίσημος στόχος της ΕΕ (EC, 2002: 12), στον οποίο βασίζεται η παραγωγή δεικτών για την αγωγή του πολίτη. Σε ένα μεγάλο πρόσφατο πρόγραμμα παραγωγής τέτοιων δεικτών (βλ. Weerd κ.ά, 2005), χρηματοδοτούμενο από την ΕΕ, υπογραμμίζεται ότι

η «σχολή σκέψης» που υιοθετείται από την ΕΕ δεν είναι αυτή που προωθεί την «κοινωνία των πολιτών ως δημόσια σφαίρα», η οποία σχηματίζεται από δημόσια διαβούλευση και συμμετοχή. Είναι η «σχολή» που έχει διαμορφωθεί από τον Robert Putnam, ο οποίος πρεσβεύει την «εταιρική ζωή» (associational life) (π.χ. ιδιότητα μέλους σε εθελοντικούς συνδέσμους, συμμετοχή σε δίκτυα γνωριμιών και δραστηριοτήτων) που αυξάνει το «κοινωνικό κεφάλαιο» και προωθεί την οικονομική επιτυχία. Και όπως επισημαίνουν οι συγγραφείς της μελέτης:

Η άποψη του Putnam είναι ότι οι σύνδεσμοι θρέφουν κοινωνικό κεφάλαιο και ότι το κοινωνικό κεφάλαιο θρέφει επιτυχία. Αυτή η γραμμή σκέψης αντανακλάται στους στόχους που η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε στο Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Λισαβόνας για το 2010. Σε αυτούς τους στόχους, η ενεργός πολιτειότητα αναφέρεται στη συμμετοχή σε όλες τις σφαίρες της κοινωνίκης και οικονομικής ζωής και παρουσιάζεται ως σημαντικό στοιχείο στο να γίνει [η ΕΕ] η πιο ανταγωνιστική αγορά και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης στον κόσμο... η περιγραφη της ενεργού πολιτειότητας που χρησιμοποιείται σε αυτή τη μελέτη δεν είναι με κανένα τρόπο καθολική ή χωρίς αξιακή βάση. Σαφώς, συνδέεται με [αυτούς] τους πολιτικούς στόχους (Weerd, 2005: 14-16).

Η ευρωπαϊκή πολιτειότητα συνεπώς γίνεται αντιληπτή ως συσσώρευση από πλευράς των ατόμων κοινωνικού κεφαλαίου και ως διατήρηση της κοινωνικής συνοχής, ώστε η ΕΕ να επιτύχει τους στόχους της Λισαβόνας. Με άλλα λόγια, το να μαθαίνει κανείς πολιτειότητα για την ΕΕ σημαίνει το να μαθαίνει πώς να συνδέεται με άλλους προκειμένου να εργάζεται πιο αποτελεσματικά για την οικονομική ανάπτυξη. Αυτή η αντίληψη για την πολιτειότητα, που βασίζεται στις επισκοπήσεις του Robert Putnam, αγνοώντας αιώνες ευρωπαϊκής πολιτικής φιλοσοφίας, δεν προβάλλεται σε δημόσιες συζητήσεις και διαβουλεύσεις σε εθνικά και τοπικά πλαίσια. Προωθείται μέσα από χρηματοδοτούμενα ερευνητικά δίκτυα και γραφειοκρατίες, στις οποίες έχει ανατεθεί η παραγωγή ποσοτικοποιημένων δεικτών εισροών/εκροών, και μέσα από μηχανισμούς εποπτείας.

Η προσέγγιση της σχολικής γνώσης μέσω δεικτών, στόχων και προσδοκώμενων αποτελεσμάτων δεν είναι βέβαια κάτι το νέο. Έχει ιστορία ορι-

συμένων δεκαετίων – από την εποχή που ο μπιχεβιορισμός δέσποζε στην ψυχολογία και διείσδυε στην θεωρία Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στη δεκαετία του 1990 έκανε δυναμική επανεμφάνιση στις αγγλοσαξονικές χώρες, που επιδίωκαν μετρήσιμα αποτελέσματα το γρηγορότερο δυνατόν, βάζοντας στο περιθώριο θεωρητικές συζητήσεις και πειραματισμούς για τη διδασκαλία, και επιβάλλοντας μια αντίληψη για τη μάθηση ως γραμμική πρόοδο προς «τα πάνω» ή, σύμφωνα με μια γνωστή έκφραση του Stenhouse (1975: 83), να μαθαίνει κανείς «να πηδά φηλότερα σηκώνοντας τον πήχη φηλότερα». Σήμερα η μπιχεβιοριστική αντίληψη χαρακτηρίζει προγράμματα εκπόνησης δεικτών και προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, τις ταξινομήσεις χωρών του PISA και τη στοχοθεσία της ΕΕ.

Όλοι αυτοί οι μηχανισμοί εξωτερικής στοχοκεντρικής ρύθμισης και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρακτικών αντίκεινται στην ανάπτυξη της συλλογικής και της ατομικής αυτονομίας εντός/διαμέσου του σχολείου. Έχει περίπου δυο δεκαετίες που οι μηχανισμοί αυτοί έχουν ισχυροποιηθεί σε χώρες της Ευρώπης, στη Βόρεια Αμερική και την Ωκεανία προκειμένου να εποπτεύουν επιδόσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Αυτό είχε ως συνέπεια να πληρεί η επιρροή των ιδρυμάτων, των εκπαιδευτικών και των τοπικών κοινοτήτων στον τρόπο που οργανώνεται η εκπαιδευτική γνώση. Ενώ η ανάπτυξη δημοκρατικής κουλτούρας στη λειτουργία του σχολείου προϋποθέτει αυτονομία, ισότητα, συναδελφικότητα και κριτικό στοχασμό, οι πολιτικές επιδίωξης μετρήσιμων αποτελεσμάτων επιφέρουν ανταγωνισμό, διαφοροποίηση, και τυποποιημένες πρακτικές.

Αυτές οι πολιτικές εισήχθησαν ή και εισάγονται ως μέρος μια γενικότερης κίνησης που υποτιθέμενο σκοπό έχει να περιορίσει το γραφειοκρατισμό που καταπνίγει την προσωπική πρωτοβουλία και τη δημιουργικότητα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πραγματικά, ο γραφειοκρατισμός των εγκυκλίων και των πλήρως καθορισμένων προγραμμάτων διδασκαλίας καταστέλλει την αυτονομία και παρεμποδίζει την ανάπτυξη των δημοκρατικών σχέσεων και πρακτικών στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Τα γραφειοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα –όπως το γνωρίζουμε καλά στην Ελλάδα– εμποδίζουν την ανάπτυξη ατομικής πρωτοβουλίας, επιβάλλουν την ομοιομορφία και τη ρουτίνα, και κοινωνικοποιούν διδάσκοντες και μαθητές σε κάθετες ιεραρχικές σχέσεις εξουσίας.

Η ευρεία αναδιάρθωση των εκπαιδευτικών συστημάτων, που ξεκίνησε από τη δεκαετία του 1990 σε πολλές χώρες, υποτίθεται ότι αυξάνει την αυτονομία, μεταφέροντας πάρους και αρμοδιότητες στα σχολεία, εμπλέκει τους γονείς στη λήψη αποφάσεων, μειώνει τους γραφειοκρατικούς ελέγχους, αιμβλύνει τις iεραρχίες και κάνει τα ιδρύματα πιο ευέλικτους οργανισμούς στις στρατηγικές και τις πρακτικές τους (Moutsios, 2000). Ωστόσο, αυτό που γίνεται στην πραγματικότητα είναι η αντικατάσταση ενός τρόπου οργανωτικού ελέγχου με έναν άλλο: ο γραφειοκρατικός κονφορμισμός αντικαθίσταται με τον κονφορμισμό του μάνατζμεντ και της αγοραϊστικής λογικής. Ο εκπαιδευτικός έλεγχος ασκείται τόσο άμεσα όσο και έμμεσα, μέσα από τον καθορισμό στόχων και μέσων και μέσα από την εξάπλωση της εργαλειακής εκπαιδευτικής ιδεολογίας (βλ. Ball, 1998).

Αν και η ανάλυση αυτής της ιδεολογίας και των μεταρρυθμίσεων που επιφέρει στα εκπαιδευτικά συστήματα έχει γίνει εδώ και καιρό (βλ. λ.χ. Whitty κ.ά. 1998), είναι χαρακτηριστικό ότι απουσιάζει από τη σημερινή έρευνα και συζήτηση για την αγωγή του πολίτη. Η αγωγή του πολίτη ερευνάται και αναμορφώνεται μακριά από το άμεσο συγκείμενο στο οποίο διδάσκεται: το εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλα είναι ακόμα πιο χαρακτηριστικό ότι όλη αυτή η δραστηριότητα για την αγωγή του πολίτη διογκώνεται σε μια εποχή που οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αποδύναμώνουν εκείνα ακριβώς τα γνωστικά, παιδαγωγικά και οργανωτικά στοιχεία που συμβάλλουν στην ενεργό μάθηση της δημοκρατικής πολιτειότητας, η οποία τόσο πολύ εξυμνείται από την επίσημη ρητορική στην Ευρώπη.

Επίλογος

Παρά λοιπόν τους δημοφιλείς ισχυρισμούς περί παγκόσμιας εξάπλωσης των δημοκρατικών αξιών και το ρόλο της διά βίου και διαδικτυακής μάθησης στην ανάπτυξη ενεργών πολιτών, η δημοκρατική πολιτειότητα βρίσκεται σε υποχώρηση. Η σύγχρονη εκδοχή της παγκοσμιοποίησης έχει θέσει τις κοινωνίες σε μια τροχιά αδυσώπητου οικονομικού ανταγωνισμού, ο οποίος παρεμποδίζει την ανάπτυξη της δημοκρατικής πολιτειότητας. Αν και τα καθεστώτα κοινοβουλευτικής δημοκρατίας αυξάνουν, καίριες απο-

φάσεις λαμβάνονται από υπερεθνικά δίκτυα οικονομικής και πολιτικής εξουσίας, τα οποία καθορίζουν την πραγματικότητα των πολιτών και δεν είναι προσβάσιμα από τη συμμετοχή τους. Η γνώση όμως είναι προσβάσιμη, σε πρωτόγνωρο μάλιστα βαθμό, αλλά είναι κερματισμένη, εμπορευματοποιημένη, εργαλειακή και συσκοτίζει την πολιτική γνώμη μέσα σε όγκους ερευνητικών δεδομένων.

Οι πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις ενισχύουν αυτούς τους τρόπους οργάνωσης της γνώσης, καθώς τα εκπαιδευτικά συστήματα ευθυγραμμίζονται με τις πολιτικές του οικονομικού ανταγωνισμού. Τα αναλυτικά προγράμματα δίνουν έμφαση από τη μια στη διαμόρφωση δεξιοτήτων που συνδέονται με τη νέα οικονομία και από την άλλη τονίζουν την ανα-κατασκευή (των θεωρούμενων υπό απειλή) πολιτισμικών ταυτότητων. Τα αναλυτικά προγράμματα της αγωγής του πολίτη καλούνται να μεταδώσουν αξίες που θεωρούνται αναγκαίες για τη συσσώρευση κοινωνικού κεφαλαίου, ώστε τα άτομα να δικτυώνονται μεταξύ τους σε μια κοινωνία της αγοράς που λειτουργεί εύρυθμα, αλλά όχι να αναζωογονήσουν τη δημοκρατική συμμετοχή. Η συμμετοχή στη λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων εκτοπίζεται είτε από το γραφειοκρατισμό είτε από τις μεθόδους του μάνατζμεντ και τις τυποποιημένες παιδαγωγικές πρακτικές. Η κύρια κατεύθυνση που παίρνει η σύγχρονη επιλογή, οργάνωση και κατανομή γνώσης εντός και εκτός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν είναι η αναγέννηση της δημοκρατίας ως καθεστώτος διαβούλευσης και κριτικής. Η εκπαίδευση στις τυπικές και άτυπες μορφές της ευθυγραμμίζεται με το κυρίαρχο πρόταγμα της εποχής μας, που είναι η δημιουργία και αναπαραγωγή οικονομικά ισχυρών «κοινωνιών της γνώσης» παρά δραστήριων «δημοκρατιών της γνώσης».

Σημειώσεις

¹ Ο όρος «πολιτειότητα» χρησιμοποιείται από τον Κοντογιώργη, Γ. (2003) για να δηλώσει την ιδιότητα του πολίτη (ή citizenship στη διεθνή βιβλιογραφία).

² Σύμφωνα με το Freedom House (www.freedomhouse.org), 65% των πολιτικών καθεστώτων ανά τον κόσμο κατατάσσονται ως κοινοβουλευτικές δημοκρατίες.

Βιβλιογραφία

Σενόγλωσση

- Ball, S. (1998), «Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Educational Policy», *Comparative Education*, 34, No 2, pp. 119-130.
- Bard, A. & Söderqvist, J. (2002), *Netocracy: The New Power Elite and Life After Capitalism*, London, Pearson Education.
- Barney, D. (2004), *The Network Society*, London, Polity.
- Bauman, Z. (1999), *In Search of Politics*, London, Polity Press.
- Beck, U. (2005), *Power in the Global Age: A New Global Political Economy*, London, Polity.
- Bernstein, B. (1996), *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, London, Taylor & Francis.
- Bimber, B. (2001), «Information and political engagement in America: the search for effects of information technology at the individual level», *Political Research Quarterly*, 54, No 1, pp. 53-67.
- Castells, M. (2000), *The Rise of the Network Society*, 2nd edn, Oxford, Blackwell.
- Castells, M. (2004), *The Power of Identity*, 2nd edn, Oxford, Blackwell.
- Castells, M., (2005), Global Governance and Global Politics, *Political Science & Politics*, 38, No 1, <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=808865261&sid=1&Fmt=3&clientId=29782&RQT=309&VName=PQD>
- Delanty, G. (2000), *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*, London, Open University Press.
- Eriksen, E. & Weigård, J. (2000), «The End of Citizenship? New Roles Challenging the Political Order», in McKinnon, C. & Hampsher-Monk, I. (eds), *The Demands of Citizenship*, London, Continuum.
- Eurobarometer (2003), *Eurobarometer 59: Public Opinion in the European Union*, <http://europa.eu.int/comm/public-opinion/archives/eb/eb59/eb59-rapport-final-en.pdf>
- European Commission (2006), *Eurobarometer 64 Public Opinion in the European Union*, <http://ec.europa.eu/public-opinion/archives/eb/eb64/eb64-en.pdf>
- European Commission (2002), *Education and training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- Freedom House (2006), *Freedom in the World: Selected Data from Freedom House's Annual Global Survey of Political Rights and Civil Liberties*, www.freedomhouse.org

- Gibbons, M., Limoges, C. Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. (1994), *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, London, SAGE Publications.
- Green, A. Wolf, A. & Leney, T. (1999), *Convergence and Divergence in European Education and Training Systems*, London, Institute of Education.
- Hahn, C. (1998), *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*, New York, State University of New York Press.
- Held, D. (2006), *Models of Democracy*, 3rd edn., Stanford, Stanford University Press.
- Kazamias, A. (2004), «Paideia and Politeia in Europe – A Symposium on Education and Citizenship, Ancient and Modern», in Buk-Berge, E., Holm-Larsen, S., & Wiborg, S. (eds), *Education Across Borders: Comparative Studies*, Oslo, Didakta Norsk Forlag.
- Koenig-Archibugi, M. (2002), Mapping Global Governance, in D. Held & A. McGrew (eds), *Governing Globalization: Power, Authority and Global Governance*. Cambridge: Polity.
- Levy, S. (2006), «Google and the China Syndrome: The businesses know that building censorship into their search engines violates their principles», *Newsweek*, 13-02-2006.
- Macedo, S. (ed.) (2005), *Democracy at Risk: How Political Choices Undermine Citizen Participation, and What We Can Do About it*, Washington, Brookings Institution Press.
- Mouffe, Ch. (2005), *On the political*, London, Routledge.
- Moutsios, S. (2000), «Curriculum Control in ‘Deregulated’ and Bureaucratic Educational Systems: the Cases of England and Greece», in Peschar, J.L. & Van der Wal, M. (eds), *Education Contested: Changing Relations Between State, Market and Civil Society in Modern European Education*, Lisse, Swets & Zeitlinger.
- Nelson, J. & Kerr, D. (2006), *Active Citizenship in INCA countries: Definitions, Policies, Practices and Outcomes*, London, QCA-NFER.
- Norris, P. (2001), *Digital Divide: Civic Engagement, Information Poverty, and the Internet Worldwide*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Norris, P. (2005), *Radical Right: Voters and Parties in the Electoral Market*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OECD (2004), *Education at a Glance: OECD Indicators 2004*, Paris, OECD.
- Peters, M. (ed.) (2005), *Education, Globalization, and the State in the Age of Terrorism*, Boulder, CO, Paradigm Publishers.

- Peters, M. (2003), Education Policy in the Age of Knowledge Capitalism, in *Policy Futures in Education*, 1, No 2, pp. 361-380.
- Stenhouse, L. (1975), *An Introduction to Curriculum Research and Development*, Oxford, Heinemann Educational.
- Touraine, A. (1997), *Can we live together? Equality and Difference*, London, Polity Press.
- Torney-Purta, J., Swihville, J. & Amadeo, J.-A. (1999), *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001), *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*, Amsterdam, The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Weerd, de M., Gemmeke, M., Righter, J. & Rij van C. (2005), *Indicators for Monitoring Active Citizenship and Citizenship Education - Final Report*, Amsterdam, Regioplan/ European Commission.
- Whitty, G., Power, S. & Halpin, D., (1998), *Devolution and Choice in Education: The School, the State and the Market*, Buckingham, Open University Press.

Ελληνόγλωσση

- Κοντογιώργης, Γ. (2003), *Πολίτης και πόλις: έννοια και τυπολογία της «πολιτειότητας*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήση.
- Λυστάρ, Ζ.Φ. (1993), *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση*, β' έκδοση, Αθήνα, Γνώση.
- Μούτσιος, Σ. (2004), «Η Ταυτότητα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι Ευρωπαϊκές Παιδαγωγικές Ταυτότητες», *Συγχροτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 2, σσ. 62-94.
- Πλάτων (έκδ. 2002), *Πρωταγόρας*, Θεσσαλονίκη, Ζήτρος.

ABSTRACT

The ‘crisis of democracy’, the European education policies and the education of the citizen

The beginning of the millennium is a historical time that in many societies participation in education systems is massive and access to information and knowledge is immensely wide. These are the ‘knowledge societies’ of our era, which have succeeded in creating a majority of literate, informed and educated citizens, a *sin qua non* condition for vibrant democracies. However, according to prominent studies, these are the same societies in which democracy has come to a state of decline. Why civic life is impoverished at times that information and knowledge generation as well as education, in its various forms and manifestations, are expanded and continue to expand more than ever before? The research industry on ‘civic engagement’ and citizenship education, developed since the last decade in North America and in Europe is not asking this question despite the fact that the commissioning of this stream of research signifies a political concern to address it. Neither much of this research nor the mainstream debate on citizenship education are placed in the context of contemporary political developments whereas issues about the relationship between those developments and current modes of knowledge transmission and acquisition are hardly touched upon.

This paper tries to address these issues with particular reference to the European Union, but not to a specific country. The paper argues that the source of the ‘crisis of democracy’ lies in the overall prioritisation of economic competition over democratic participation at both national and transnational levels. It also argues that the ways that knowledge is selected, organised and distributed both in and out of educational institutions is weakening rather than strengthening democratic citizenship. The first section of the paper points to policies of de-democratisation occurring in national and transnational contexts; the second section discusses the impact of the current modes of information and knowledge production and diffusion on active citizenship; and the third section reflects on the relation between contemporary education reforms and the current debate and initiatives for citizenship education.

Throughout its analysis the paper argues that notwithstanding popular discourses about the global spread of democratic values and the role of lifelong and ICT-based learning in advancing societies, democratic citizenship is in a stage of regression. The current

version of globalisation has placed societies in a trajectory of relentless economic competition which supersedes any substantial development of democratic participation. Despite the wide legitimacy and the accelerated expansion of electoral democracy in the world, core decisions are being taken by/within transnational networks of economic and political power which define citizens' reality but they are inaccessible to their participation. However, with the decisive help of ICT, knowledge is accessible in an unprecedented extent, but it is fragmented, commercialised, instrumental, highly specialised and it obscures political opinion. Recent education reforms are reinforcing these modes of knowledge organisation, as education systems are being aligned to policies of economic competitiveness. Curricula, on the one hand, emphasise the formation of skills related to the new economy, and, on the other, they are stressing the re-formation of, allegedly threatened, cultural identities. Citizenship curricula are being requested to transmit values considered necessary for individuals to build social capital in order to associate with each other in a well-functioning market society, rather than to reinvigorate democratic participation. Participation in educational decision making is displaced by management methods imported from the private sector along with evaluation mechanisms and outcomes-driven pedagogic modes which standardise teaching and learning policies and practices.

The paper concludes that the main direction that contemporary knowledge selection, organisation and distribution in and out educational institutions is taking is not pointing to an enlivenment of democracy as a political regime of deliberation and critique amongst citizens who are enabled and entitled to make decisions about the orientation of their societies. On the contrary, education, in its formal and informal dimensions, is aligned to the prevalent project of our age which is to create and sustain economically powerful 'knowledge societies' rather than vibrant 'knowledge democracies'.

Makiguchi and Gandhi: Some Comparative Issues for Secular, Sacred and Political Education

Prof. J. S. Gundara and Dr. Namrata Sharma ■

ABSTRACT

The focus of this paper is educational, political and comparative. The paper argues that whilst extensive comparative research has been undertaken in the East and West, there is still a dearth of research and literature which develops a broader understanding and compares East with East. As this paper argues, one of the main reasons for this has been the paucity of research methodology to analyse and grasp the several indigenous ideas and practices on political or citizenship education which are accessible to scholars at the universal level. Using an interdisciplinary methodology this paper compares two Asian thinkers who have contributed to peace and education: Tsunesaburo Makiguchi (1871-1944) who was an educator in Japan, and the Indian political leader Mahatma Gandhi (1869-1948). This paper highlights their political and educational creativity by focusing on their contributions at national and international levels and the longer term significance of their respective political ideas. The creativity of both thinkers is analysed by contextualizing their contributions from their respective historical locales. The paper reviews their specific influence on civic movements both at home and abroad, and concludes by discussing issues related to political or citizenship education for the 21st century. The paper

argues that studying the contributions of thinkers like Makiguchi, Gandhi (and other such thinkers) is useful in advancing our understanding of inter-cultural relations, and issues of equity and social justice. Further, such studies can enable readers to acquire critical understandings of the field of politics and complexities of political processes in contemporary societies.

Introduction

The focus of this paper is educational, political and comparative and it begins with the argument that whilst extensive comparative research has been undertaken in the East and West, there is still a dearth of research and literature which develops a broader understanding and compares East with East. This is especially the case within debates on citizenship and inter-cultural education where the educational policies in the West have not engaged with the practices in the East¹. However, in many Asian countries, including India, for more than a century there has been a heavy influence of Western authors on citizenship issues (Alston, 1910, Gupta, 1990). As this paper argues, one of the main reasons for this has been the paucity of research methodology to analyse and grasp the several indigenous ideas and practices on political or citizenship education which are accessible to scholars at the universal level.

This paper will cast some light on two Asian thinkers who have contributed to peace and education: Tsunesaburo Makiguchi (1871-1944) who was an educator in Japan, and the Indian political leader Mahatma Gandhi (1869-1948). This paper highlights their political and educational creativity by focusing on their contributions at national and international levels and the longer term significance of their respective political ideas. These include Gandhi's influence on Civil Rights Movement in South Africa and the Chipko Movement in India; and Makiguchi's educational and political impact in Japan and the growing influence worldwide. However, the paper explores the difference between the two, because Gandhi was the leader of a large mass movement, whereas Makiguchi had no such political following.

This paper is based on previous comparative studies of the lives and fates of the two thinkers Makiguchi and Gandhi (Gundara, 2004, Sharma, 2006). The previous studies argued that an interdisciplinary methodology is needed to locate the ideas of indigenous thinkers, their effectiveness as citizens within their own historical context, and their impact on civic movements both within their own time as well as afterwards – both locally as well as globally. This historical-comparative study of these two thinkers within this paper has been concerned to address sociological, pedagogical and political issues.

The following sections adopt a comparative approach to the ideas, practices and influences of Makiguchi and Gandhi. The creativity of both thinkers is analysed by contextualizing their contributions from their respective historical locales. The paper reviews their specific influence on civic movements both at home and abroad. The paper concludes by discussing issues related to political or citizenship education for the 21st century. The paper argues that studying the contributions of thinkers like Makiguchi, Gandhi (and other such thinkers) is useful in advancing our understanding of inter-cultural relations, and issues of equity and social justice. Further, such studies can enable readers to acquire critical understandings of the field of politics and complexities of political processes in contemporary societies.

The authors of this paper use the notions of religious involvement in politics with a great deal of circumspection. This is the case because there are examples of positive involvement of religious movements for progressive political and social change as in the case of the Catholic Church in Brazil, and Makiguchi and Gandhi in Japan and India respectively. We also need to be cognisant of the very reactive and fundamentalist focus that religions can bear on politics and education. Such as, in the way in which the American Christian teaching is currently furthering the case of science education using the ‘creationist science’ to marginalize the use of the evolutionary theories of Darwin. Similarly, the fundamentalist Muslims are using the so-called ‘Islamic science’ written in Turkey and being recommended in schools all over Europe (Castle, 2007). This kind of fundamentalist science negates the positive contributions of other religiously motivated scientists, such as, the Muslim scientists of the 11th and 12th centuries in the Abu Sayyid Dynasty in Andalucia and includ-

ing figures like Ibn Sina (on medical matters), Ibn Zuhr (for his work on diet) and Ibn Rushd (for his work on general principles). Muslim, Jewish and Christian scholars developed intercultural modalities of developing knowledge. Greek texts were translated into Arabic and were subsequently translated into Latin from Arabic. It were these translations which partly informed the basis of the Renaissance. These earlier intercultural bases of knowledge are currently being negated by the literalists of the present times.

The current religious fundamentalisms are not only essentialists and reactive but are distorting knowledge and their involvement in education undermines the progressive secular forces which are trying to build mutualities, resemblances and new solidarities amongst fragmented and unequal communities in societies internationally. This requires a deeper research located within academic disciplines as well as across disciplines.

The Educational and Political Creativity of Two Twentieth Century Dissidents

Makiguchi and Gandhi were contemporaries who functioned in two different national contexts. Whereas in the early twentieth century Japan was colonizing parts of South East Asia, India was a colony of the British Empire. Both Makiguchi and Gandhi confronted the authoritarianism in different countries – which for Makiguchi was the imperialism and nationalism of the Japanese government, and for Gandhi it was the racism in South Africa and the British Raj in India. However, there was a difference in the nature of the authoritarians they both confronted, and this was one of the reasons why these two contemporaries experienced a dissimilar fate. Whereas Makiguchi was imprisoned by the dictatorial Japanese government for his statements denouncing the emperor and the war, Gandhi on the other hand was dealing with foreign colonisers and fought for the cause of Indian independence, and was established as the political leader of the Indian National Congress. Further, Gandhi was able to extend his moral and political influence and was seen as the *Bapu* or Father of the Nation while at the same time building a powerful political base.

Both Makiguchi and Gandhi aspired to transform their respective societies and education played an important role in this transformation. Makiguchi hoped to contribute to this transformation through his education and practice, whereas Gandhi was able to make a major political impact within Indian society through the *Satyagraha*² movement or movement based on the force of ‘truth’ (explained below) and through the use of media to disseminate his ideas. Common to both thinkers was the normative aspect of their ideas, their reliance on ‘truth’ as the law of the universe and their perceived interdependence of human life. Makiguchi’s theory of education known as the *value creating theory* and Gandhi’s political philosophy at the individual level aimed to make citizens more socially responsible.

Makiguchi was born on 6 June 1871. The last decade of the nineteenth century witnessed the transformation of the Japanese society “from a feudal, largely agrarian society into a modern industrial power (that) was accompanied by large-scale dislocation and disruption” (Ikeda, 2001: 2-3)³. His personal circumstances were difficult because he was abandoned by his parents and brought up by relatives who were even unable to afford to send him to school. However, in spite of his adversities, Makiguchi trained as a teacher in the early part of the 20th century and subsequently developed his own educational pedagogy through his 30 years of classroom teaching and perusing books by Japanese and Western authors (for further details of his work see Bethel, 1989 ed.).

His educational pedagogy, *Soka Kyoikugaku Taikei* or ‘The System of Value Creating Education’, is a pragmatic theory of knowledge and had implications for revitalising teaching and learning processes and impact the education system as a whole. The key word in Makiguchi’s pedagogy, which is *Soka* or ‘Value Creation’, was formulated on the understanding of the creation of value for the ‘self’ and the ‘others’. Value Creation has the purpose of enhancing human life that can be nurtured by the educational process. Addressing this key concern Makiguchi states:

Education consists of finding value within the living environment, thereby discovering physical and psychological principles that govern our lives and eventually applying these newfound principles in real life to create new value.

In sum, it is the guided acquisition of skills of observation, comprehension, and application.

(Bethel, 1989 ed.: 168)

As a teacher Makiguchi carried out research which was conducted through “the scientist’s method of inducting findings from actual experience” (Bethel, 1989 ed.: 8) despite the fact that the trend which educationalists followed was to imitate foreign theories at home. Makiguchi faced the disadvantage in not being a highly qualified academic, but ‘only a school teacher’. Social acceptance of his educational work was important to Makiguchi, and he spared no efforts to form relations with eminent people in politics and education such as Tsuyoshi Inukai, the prime minister of Japan from December 1931 to May 1932; Magoichi Tsuwarra, minister of commerce and industry; and Itamu Takagi, professor of medicine at Tokyo Imperial University. Arguably, for Makiguchi the role of an educator was to extend the boundaries beyond the classroom, and he himself wanted his work to have an impact on the Japanese education system as a whole.

However, in the latter years of his educational career Makiguchi realised that education in schools, without the necessary societal and structural change, was not adequate to actualise his proposals for *value creating education* (see Sharma, 2006: 167-168). For instance, his proposal of ‘half day’ learning at school and part of the day as an apprentice was not readily accepted within the educational structure and system of the modernising and industrialising Meiji era (1868-1912). In the later years the militaristic government indoctrinated the youth to participate in the war and this was also something that Makiguchi could not accept.

In 1928 Makiguchi became a Buddhist and formed a Buddhist educators group called the Value Creating Education Society (*Soka Kyoiku Gakkai*). Whereas some critics such as Brannen (1964) and Bethel (1994) claim that Makiguchi turned to religion as a solace and therefore established this society, it can be argued that Makiguchi formed this organisation as a result of his understanding that a societal change was necessary for an educational transformation. This organisation drew educators as well as other members of society who were interested in his value creating theory as well as Nichiren Buddhism. Makiguchi’s speeches to this group were not only to do

with education, but also religion, society and politics. Makiguchi was imprisoned because of his statements denouncing the emperor and the Japanese war. Unfortunately, unlike Gandhi, Makiguchi was unable to deal with the political processes of the Japanese society and was therefore unable to influence the Japanese people politically. Also, apart from his colleague Josei Toda, there was no active and political support from the Japanese people for Makiguchi, including lack of support from the Soka Kyoiku Gakkai for his release. Subsequently Makiguchi died as a prisoner on November 18, 1944.

Today, in the twenty-first century, Makiguchi is not well known within the political or educational circles of Japan. As Kumagaya states, he is not even mentioned in the 1971 'Modern Educational History of Japan Dictionary', which attests to the fact that although several scholars and eminent persons during Makiguchi's time admired his work, just forty years after the publication of his educational pedagogy he was virtually unknown in the educational circles of modern Japan (Kumagaya, 2000). Numerous reasons can be stated for the continued lack of knowledge of Makiguchi and his values in Japan. At the educational level Harima (1997) points out that chief among the main factors that have deterred the application of Makiguchi's ideas even today is the tendency within the Japanese educators to be easily influenced by foreigners even at the cost of overlooking the ideas of Japanese thinkers⁴.

Harima also finds that by and large the Japanese polity lacks the ability to challenge authority, which he claims can be attributed to their culture. However, it is possible that the hierarchical structures as well as the culture of Japanese society which lays stress on the allegiance to the emperor system and caste system is also a contributing factor. This lack of initiative to understand and challenge political and economic machines continues to be the case even today, and can be another reason why the general public has not seriously engaged with the Soka Gakkai, or its leader Makiguchi. The Soka Gakkai is the successor to the organisation Soka Kyoiku Gakkai which was established by Makiguchi in 1930. It presently includes roughly one tenth of Japan's population, and now does have a political view since it provides political endorsement to the ruling Komeito political party. As a growing political entity it has been of interest to both the Japanese politicians and the media. Takesato Watanabe's research concludes that the latter has gone on

to generate a wrong image of *Gakkai* in Japanese society, through “distortions generated in the reportage of the Soka Gakkai”⁵ (Watanabe, 2000: 213).

Notwithstanding this, Makiguchi’s ideas have gained popularity in some parts of Japan and abroad in spite of the fact that during his lifetime the practical application of his value creating theory had taken place only within his own classrooms and in Toda’s⁶ *Jishū Gakkan* educational institution. However, due to the post-war reconstruction of the Soka Gakkai by Toda, and his successor the current president, Daisaku Ikeda,⁷ Makiguchi is now known to the Soka Gakkai members in 190 countries, and research (by members and non-members) is being carried out on the Theory of Value Creation (see Sharma, 1999). The Soka Gakkai is also registered as a Non Government Organisation with the United Nations.

The Soka Research Centre in Japan takes a pragmatic view of Makiguchi and teachers and schools are encouraged to develop their own teaching methods through classroom practice (Sharma, 1999: 117). However, although Makiguchi is gaining attention within Japan, the application of his ideas is mainly restricted to the experiments carried out by research associations related to the Soka Gakkai.⁸

Based on observations in the Soka Schools established by Daisaku Ikeda (see Sharma, 2006), two factors can be attributed to the successful application of Makiguchi’s values in these schools. Firstly, there is a willingness among the teachers to experiment with the ‘value creating theory’ of their original founder Makiguchi. Secondly, has been Ikeda’s initiative to bring recognition to Makiguchi and Toda’s educational ideas. Toda serves as the link between Makiguchi and Ikeda because Ikeda joined the Soka Gakkai after Makiguchi’s death⁹. Bethel states that, “Ikeda, as Makiguchi, sees education as the most important factor in changing the present reality” (Bethel, 1973: 121). Further, he adds that Ikeda and Makiguchi both laid emphasis on the “need for a harmonious balance within every person’s life between the pursuit of values of personal gain and the pursuit of values of social good. One cannot, in other words, be a complete, happy, value-creating person by himself” (Bethel, 1973: 121). This philosophy enthuses both teachers and students of the Soka Schools to be active participants in their local communities, as well as engaging in international exchanges¹⁰.

The factors are, however, unique to the Soka institutions. A critical analysis of the restricted application of Makiguchi can be attributed to the difficulties of both Makiguchi and Ikeda in their endeavour to contribute to the processes which could transform their respective societies in both intellectual and moral terms and through the use of both religion and politics. As Bethel analyses in his work *Makiguchi the Value Creator*,

In Soka Gakkai, under Ikeda's leadership, intellect is not pressed into the service of the movement, but rather is aimed at transforming the quality of mind of the entire population, equipping that population to judge the movement and to hold both it and its competitors accountable...Soka Gakkai may well be breaking open new frontiers in this respect.

(Bethel, 1973: 143)

However, Bethel does not address the issue of how the Soka Gakkai in practical terms has achieved this transformation since he does not engage with the structures and institutions to undertake this task. As argued earlier, Makiguchi must have established the *Soka Kyoiku Gakkai* because he realised that education on its own could not compensate for society¹¹. One of the reasons that Makiguchi was unable to 'succeed' as an educationist was because he did not have the adequate institutional or societal support required for his proposals to be implemented (as pointed out earlier). In light of this Makiguchi's speeches within the *Gakkai* on the existing socio-political events can be seen as his efforts for enabling the members to become more politically aware. Similarly today, Ikeda and the Soka Gakkai in Japan claim that their religion is not an 'Opiate', and have therefore engaged in influencing Japanese education, culture and politics.

The current socio-political involvement of the Soka Gakkai in Japan under Ikeda's leadership as a civil society movement can be equated to the *satyagraha* movement led by Gandhi. Now more than ever, when the world witnesses both the positive and negative results of the influence of religious values in civil society movements (with Aung San Suu Kyi and the Buddhist monks in Burma on one hand, and the Islamic radicalists on the other), there is a need for a rigorous and critical engagement with and study of Gandhi and Ikeda's civil society movements of the 20th-21st centuries. In particular

as this paper will now explore, there is a need to study the educational and political creativity of Gandhi, Makiguchi and Ikeda.

Unlike Makiguchi, Gandhi's role as an educator was not limited to school education and he was able to influence a much wider group of people in his role as the *Mahatma*¹² or leader of the millions. His educational role encompassed learning to use the *charkha* (wheel), wearing hand-made *khadi*¹³, protecting the cow from being slaughtered, and other economic and social reforms that were aimed at boycotting British goods. He also wanted to transform the minds of the Indians and educate the populace to a life of values that contributed to both the individual and social welfare. The Congress Party viewed this as an effective policy, but to Gandhi, who was born into Jainism and practiced Hinduism, it was his creed that stemmed from his commitment to non-violence or *ahimsa*. This he hoped would allow the Indians to see "the universal and all-pervading spirit of Truth leading to identification with everything that lives" (Gandhi, 1957: 504). Unlike the Congress Party Gandhi saw his movement as an educational one, in which the educator (himself in this case) was also a role model. Through his own experiments Gandhi as the *Bapu* (or father) hoped to lead people to understand and practice a life of truth and non-violence.

In fact, values such as non-violence were able to generate an impact not only because it was pertinent, but due to the methods of application within the context of the Indian political movement. Gandhi was constantly creating values in his engagement with politics, religion, economics, industry and education. In *Satyagraha* the values of non-violence, tolerance, love for humanity, amongst others, were constantly associated with Gandhi's personality, his symbols, and the entire movement (as elaborated further on in this paper).

Dennis Dalton borrows from Burns to attribute to Gandhi the role of an educator, and states,

Burns gives to the conception of leadership a normative dimension that Plato stressed but that is often missing in contemporary political science analysis. Burns views the leader as essentially an educator engaged in a creative relationship with followers. Gandhi saw Satyagraha as heuristic because it employed a

kind of power that encouraged reflection and reexamination of motives, needs, and interests. He believed, as Burns suggests, that this educative procedure depended on the development of an engagement of all those involved in a situation to extend awareness of human needs and the means of gratifying them.

(Dalton, 1993: 193)

Within each act of the *Satyagraha* was Gandhi's aim of transforming himself as the leader and those he led, in order to move his people and their country further on the path of independence or *swaraj*. Another vital purpose of Gandhi's education, as Dalton notes, was "that satyagraha must be used to gain the empowerment of those who had never been politicised" (Ibid.: 194).

However, this two-pronged educational approach – the liberation of the individual and the independence of the country – was difficult to sustain due to several factors such as the ideological differences between Gandhi and the Congress political party and its leader Nehru who was a protégé of Gandhi; the regular eruption of violence within the Indian independence movement that interrupted its progress; and the contradictions that surrounded Gandhi whilst he tried to bring together diverse groups of vested interests in a multi-cultural Indian society.

Unlike Makiguchi, Gandhi had to wield his political creativity to bring the numerous sections of the Indian community to work together towards the common goal of social transformation and national independence. Let us engage here with Gandhi's intercultural understandings and ingenuity.

Intercultural aspects of Gandhi's own life are an important factor in his attempts to deal with "the other" through dialogue. His Indian, Gujarati, Hindu background and Diaspora experiences in England and South Africa have particular relevance to the socially diverse polity of present day democratic nation states. This is especially relevant because it is indicative of the various layers of identities of the diasporic influences which influenced his understandings of identities. As a person embodying ideas of Indianness these excluded notions of the caste and the *jati*.

The first phase of his intercultural experiences were not only unusual but perhaps more radical than others. Born in Porbander, West part of India on 2 October 1869, Gandhi's departure for England at the age of 19 despite the

religious strictures of crossing the *kala pani* or 'black waters', were an indication of his radicalness. He came from a strict *Modh bania* (trader) caste. His arrival in London and the metropolis and adoption of dress and manners paradoxically also strengthened his notions of his Indianness. The adoption of vegetarianism and study of classic Indian texts in English translation were part of a self-conscious understanding of himself. His acquisition of a legal qualification before his return to India not only equipped him as a professional lawyer but also sharpened his understanding of the ambiguities and anomalies in the field of law.

The second phase of his intercultural experiences start with his departure to South Africa and his understandings are informed by the repertoires of experiences in these diasporic contexts. He had to negotiate within himself not only the complex set of identities but also of experiences.

In 1893 as a professional and shy commercial lawyer his exposure to brutal colonial racism in South Africa was very different from his diaporic student experiences in London. It provided a further deepening of his intellectual and spiritual journeys. While remaining a loyal subject of the Empire and its constitutional framework, his sympathies lay with the Boers in South Africa. It was during this phase of 21 years that his activism became manifest and a commitment to the community and public life matured. He made some political inroads with a campaign against the electoral suppression of the franchise for rich Natal Indian merchants in 1894.

He used political activities such as distributing pamphlets, and the passing of moderate resolutions using legal arguments. The commitment to the Indian cause in South Africa was further developed after his return there in 1902 and the setting up of the Indian Opinion, a weekly paper in Durban and the setting up of Phoenix Farm in 1904. The 1906 Transvaal Asiatic Amendment Act to finger print all Indians led to the political campaigning for all Indians not just the merchants. As Claude Markovits writes:

Between 1907 and 1913 he gradually perfected a technique of political agitation which he called *satyagraha* to distinguish it from 'passive resistance' with which it is generally equated.

(Markovits, 2003: 4)

The development of *satyagraha* as active political resistance using non-violent methods, and the writing of what can be called a theoretical book called the Hind Swaraj in 1909 was not only a critique of western civilisation but also an elaboration of his political philosophy. The deepening of these ideas was marked by the October 1913 miners march from Natal to Transvaal and it pre-figures the 1930 Salt March in India¹⁴ (Swan, 1988). At a meeting in Durban in 1913 to mourn the Indian miners killed he was moved to wearing a *lungi*¹⁵ and *kurta*¹⁶ for the first time. The South African experience therefore forms the basis of re-inventing tradition which he subsequently used to great effect in India. It seems to be a direct result of the relationship between the struggle of the subordinated South African Indian community and the longer term development by Gandhi of his own political practice.

His return to India in 1915 was the beginning of the third phase of the maturation of his political ideas which allowed the cumulative understandings in all the previous contexts to be used to connect with the Indian masses. However, his understandings derived from the 300,000 oppressed Indian minority of different castes and religions in South Africa was qualitatively and quantitatively different from the diversity of 300 million Indians. In order to establish himself in India he started to build a political base in Gujarat¹⁷ as well as making a linguistic shift from English to Hindustani and Gujarati, although he had started to do some of this thinking in South Africa. These shifts in political experiences accompanied by linguistic shifts also meant that Gandhi was developing a political and lexical vocabulary which would be suitable for the Indian freedom struggle.

Here it can be argued that Gandhi's understanding of politics was not a purely Western one, but had strong indigenous elements. The new political vocabulary he used constitutes terms that cannot be comprehended within a Western understanding of politics. Gandhi's political culture was based on the concept of law that was understood by the Indian polity. Whereas he used his skills as a civil lawyer as stated earlier, to write petitions and so on, he was also invoking the 'common brotherhood' of the disparate but inter-cultural Indian community through appealing to their shared understanding of a 'causal law', that is even now expressed in popular terms such as fate, destiny, or the will of God (Bhagvan or Allah). Thereby Gandhi's political

culture made use of both the notion of law that had come in from the West but also created an indigenous political theory that took the causal law or *satya* as a peg, to which were added terms borrowed from the diverse communities, such as *ahimsa* from Jainism, *dharma* from Hinduism, love from Christianity, and notions of equality from the Buddhist *sangha*.

The appeal this made to the popular culture was the greatest asset for Gandhi's movement. But this can be misunderstood if we do not examine the persona of Gandhi. There can be said to be two Gandhis. The first is Gandhi the person, for whom Truth and Non-violence was his creed. Then there was the Gandhi who had to play the role of the Mahatma, the moral leader and a nationalist, who had to work through the problematic intercultural issues.

In London's Tavistock Square stands a statue of Mahatma Gandhi. It is exactly opposite the site of the 7/7 bus bombing. In a professorial address delivered at the Institute of Education next door, two years before this incident Gundara (2003) had mentioned:

It is a matter of fundamental importance that the role of religion in multi-faith, constitutional and democratic states is clearly defined to avoid these states being lead to a brink of fundamentalist and dogmatic notions of 'truth' fuelled by faith.

The importance of Gandhi and his protégé Nehru in the present context is that they had a genuine intercultural understanding of western and Indian civilisations. They personified a creativity and determination which is currently lacking in many political and educational leaders.

(Gundara, 2003: 12-13)

Unlike the bombers, Gandhi's notion of 'truth' was not exclusive or fuelled by a desire to cause destruction to the 'others'. Gandhi's creativity was certainly an outcome of his intercultural understandings of the different concepts of 'truth' (as stated above), which stands as a polar opposite to the narrowest definition of 'truth' held by the London July bombers. It must be added that this is the same concern that underlined Makiguchi's declaration in the early part of the 20th century that, in the spectrum of 'values' there is no need for a separate 'sanctity value', as expressed by Western thinkers like Winderband (see Bethel, 1989 ed.: 84). Instead he advocated the 'value of good' that he

found exists in our creative contribution to society's welfare through our actions for protecting human dignity and the sanctity of life (*Ibid.*).

After 1920 Gandhi had begun to intensify his identity as a nationalist. He had begun to think that the liberation of the Indian people would also lead to the liberation of the British people and hence the development of his struggles was directed at the imperium and not at individuals or the British people. He then started in earnest to develop interventions in Champaran in Bihar, an involvement in the Ahmedabad strike, and these interventions were sharpened by the Rowlatt Bills which suppressed political dissent.

The experience of the jail and the turn towards social reform by focussing on untouchability, the role of education as well as the promotion of the *khadi* cloth are further markers in his intercultural journey. The focus on his attire was based on the deliberate process of self-definition and identity construction. He used contemporary media as well as political party apparatus to mobilise the ordinary masses including the peasants (Green, 1993).

His intercultural understandings are evidenced by his attempts to bring equalities within the Hindu community by eradicating caste differences, the attempts to reconcile the differences between Hindu and Muslim communities and at the political organisation level by reconciling the Congress Party and the Muslim League. His opposition to the caste system did not arise because he was a Hindu but because he was a reformer and as Ashis Nandy suggests a modern Indian nationalist (Nandy, 1983: 48).

The partition of India for very complex reasons was a deep blow to Gandhi because he had continued to think that religious differences were superficial and that his version of Indian nationalism could accommodate these differences. He nevertheless, continued to wade into areas of religious violence and retained his moral high ground in politics. From 1937 onwards his name was mentioned for the Nobel Peace Prize but "the Eurocentrism of the Norwegian Committee deprived him of an award many thought he deserved" (Markovits, 2003: 22-23).

On 31st January 1948 Gandhi was assassinated by a Hindu radicalist. Making Gandhi 'the Father of the Nation' made him into an icon as 'the founding father of secular nationalism', which Nehru sought to promote as the ideology of the new republic.

The Impact on Civic Movements in the 20th and 21st Centuries

A critique of Gandhi's work has also developed both within India as well as internationally. The Marxists and communists ideologically and organisationally opposed Gandhi's ideas as did the narrow Indian nationalists. However, there have also been others who have supported Gandhi's work. The Gandhian movement has included Vinoba Bhave, the Bhoojan Movement, the work of socialist Rammanohar Lohia and Jayparakash Narayan, who called for 'Total Revolution' and subsequently became part of the Janata Coalition, led by Morarji Desai which ironically defeated the Congress Party (which Gandhi founded) in 1977 thirty years after Gandhi's death and invoked Gandhism as an ideology of the Indian state.

In the bi-polar context at the international level Gandhian ideas were used from micro-level struggles against poverty as well to liberate the poor in Mafia-bound Sicily by Danilo Dolci in 1952 in Italy, and in 1953 by Lanza del Vasto who used a Gandhian fast to protest against the French war in Algeria. Gandhian principles have also been used by the anti-globalisation activist Jose Bove (who was recently imprisoned in France for burning a McDonald's), and Ernest Schumacher in his 1973 book 'Small is Beautiful' on development of village industries incorporated Gandhi's ideas. Gandhi's inspiration was also acknowledged by the Brundtland Commission in 1987. The environmentalists in India like the Chipko movement and Petra Kelly of the Green Party in Germany also subscribed to his ideas and inspiration. Whether the numerous movements which have arisen are based on his thought and action or on his position as an icon is an open question.

In sharp contrast to the political successors of Gandhi (like Martin Luther King who appeared on the international stage soon after Gandhi's passing away), within India the use of Gandhi and his ideas has been mostly contextual. Terms such as Gandhian and Gandhism have continued to be used extensively by various sections of the Indian society – academia, politics, media, civil servants and the general public. References to these concepts have often suited the context of those who speak of Gandhi – in speeches made at public gatherings or in printed material for the readership of the educated few. Though there have been some practitioners of Gandhi's views,

in general one finds that Gandhi is more often than not used by those in positions of power to suit their own end (see Sharma, 2006: 186-188). In essence, whereas some scholars contend that Gandhi is still relevant in modern India, critics find him as merely a picture hanging on the walls of government, police, and court buildings.

In contrast however, Makiguchi's history within his own lifetime and after his death has been very different from Gandhi. In his own lifetime Makiguchi did not face the challenges that Gandhi had to confront with as a national leader. However, Makiguchi had demonstrated great courage by standing up against the educational, political and religious authoritarian establishment of his society. As a school teacher and principal he refused to curry favour with the children of influential parents and therefore was made to transfer from one school to another until he was forced to retire in 1929. Later on as a Buddhist leader Makiguchi openly voiced his concerns for the equality and dignity of life, denouncing the emperor as a common man. His actions angered the religious and political authorities of his time for which he faced imprisonment and subsequent death. His predicament as a teacher in Japan has ramifications for many millions of teachers in authoritarian states at the present time who suffer a range of privations. This adds to the denial of teaching and learning of millions of young people in many non-democratic states.

Makiguchi's successor Ikeda can be likened to Gandhi in his engagement with the social and political transformation of his country. In recent years the Komeito party has become well-known for implementing varied welfare policies in Japan (Fisker-Nielsen, 2005: 15).

Gandhi's movement faced challenges similar to those experienced by the Soka Gakkai's political engagement. Fisker-Nielsen's recent research shows that in providing political endorsement to the Komeito party, the Soka Gakkai has been landed in a contradictory position with the support given by the Japanese government to the United States military operations (Fisker-Nielsen, 2005). The issue itself is complex, but for our analysis it can be said that not only for the members of this organisation but for the Japanese polity in general the disregard for article 9 of the Constitution (that promotes peace) by political parties reveals paradoxes that lie within modern societies.

For example, on the one hand aspirations such as ‘peace’ have been advocated by the Japanese Constitution, as well as the Soka Gakkai that are in the lineage of Makiguchi, while on the other hand there has been the political reality in which Japan had offered to assist America’s war against terrorism for the sake of ‘maintaining peace’.

This issue highlights the contradictions and paradoxes that emerge in the use of ‘values’ within the reality of politics. At the same time our critical appraisal of the use of such ‘values’ within the Japanese politics does not attempt to overlook the necessity and importance of the citizen’s engagement in political transformation and the role played by the Soka Gakkai in endorsing public accountability from the governing political power (see Held, 1987: 267-268).

In particular, the powerful use of Makiguchi’s concept of ‘Soka’ or ‘Value Creation’ by Ikeda within the realm of Japanese society and politics has provided an example of the positive use of religious values in a public domain. It has shown that personal values can be of benefit not only to the individual but also to the society at large, as long as the use of values is educationally oriented with a focus on the political education of the ‘members’ who in turn hold the political powers accountable. This was also recently very powerfully manifested in the massive revolt of the Burmese monks against the Burmese military government.

The Relevance for Citizenship Education in the 21st Century

In relation to the above discussions on Makiguchi and Gandhi, the underlying concern of this paper has been with citizenship or political education. The exposition of Makiguchi, Gandhi and Ikeda’s political understandings were studied in relation to their place as a citizen of his country. In the context of the twenty-first century, there have been civic movements in both Makiguchi’s and Gandhi’s respective countries and abroad to which their contribution can be delineated in certain ways.

The ideas and practices of these thinkers for a field of study and practice carries considerable educational weight in the early twenty-first century.

Citizenship education somehow occupies the paradoxical position of being recognised generally as of central importance whilst being treated as peripheral in many educational institutions. There is, in effect, a struggle in process over the 'values' which should inform the development of citizenship education, especially in democratic societies.

Citizenship education has been a topic of concern for education in many modern nation states. In this new century of global terrorism and Islamophobia, living with the 'other' is an issue that urgently needs to be addressed. *Learning to Live Together* is a recent initiative of the UNESCO that was originally forwarded by the Delor's Commission in 1996, and has greater currency after 9/11. The commission highlights six major paradoxes of globalisation and the challenges of education for living together. Compared to this initiative by UNESCO, the conference on *Learning to Live Together* which took place in 1936 in Utrecht was centred on the need for morality underpinned by religious 'values', in an age in which industrial and scientific development had begun to raise concerns about the breakdown of communities and 'values' (Rawson 1936). Based on similar concerns, a previous work by Sharma (2002) on Makiguchi and Gandhi was influenced by similar concerns in which the 'reductionist' Newtonian-Cartesian paradigm was juxtaposed with the 'holistic' views of these thinkers, so as to find a more cohesive understanding of 'values'.

However, the following study by Sharma (2006) showed that in the twenty-first century there are political implications of *Learning to Live Together* which we need to consider. The task of educating students to understand the 'values' of the 'other', such as Gandhi suggested, has become more complex in the twenty-first century due to the increasing contextual use of 'values' which may be politicised or depoliticised. Today in India Gandhians writ large have de-politicised Gandhi and his 'values'. This *re-appearance* of Gandhi in a way very different from his intentions is an example of the argument that Herbert Marcuse makes on the 'classics' of literature, philosophy and politics which, in becoming available in paperbacks in local bookstore

have left the mausoleum to come to life again...but coming to life as classics, they come to life as other than themselves; they are deprived of their antagonistic force, of the estrangement which was the very condition of their truth.

The intent and function of these works have thus fundamentally changed. If they once stood out in contradiction to the status quo, this contradiction is now flattened out.

(Marcuse, 1972: 24)

Expounding on Marcuse's argument, Ferguson states, "One of the consequences of Marcuse's analysis is, he suggests, that if one tries to conceptualise the world differently, one's arguments will not be accepted as valid for consideration until they have been reduced to the terms of the existing universe of discourse" (Ferguson, 1998: 25). Though there is an extremity in the analysis Marcuse makes of the closing of the universe of discourse, his claims cannot be completely dismissed. It has been seen through this study on the presence of Gandhi that though he continues to be invoked, his writings do not make the significant contribution they did within his own time. As noted earlier, Gandhi's ideas and 'values' engaged various colonial governments in many different ways, such as through his role as the political leader of the Indian National Congress, his moral influence and perceived image as the Father of the Nation, and the impact of his movement of *Satyagraha* especially after the Salt March of 1930, all of which are now framed within the Indian history textbooks.

At the same time, though there has been a 'de-politicisation' of Gandhi, there has been an opposite change in the case of Makiguchi. Whereas both Gandhi and Makiguchi had opposed their respective governments, Gandhi was an activist who was seen as a growing threat by a politically astute British colonial administrator. While Makiguchi was an educator who was perceived as an annoyance by the autocratic leaders of his own Japanese government, as was the Nichiren temple, and the school authorities in which he taught and served as principal.

Therefore, it is argued here that in spite of the leading discourse, or 'socially constructed knowledge' (Kress and Leeuwen 2001) that exists within societies, that have been formed largely by the agendas of power-holders, there are new discourses that arise constantly to challenge the existing ones. On the one hand, dissident thinkers like Gandhi are made 'safe' in India by depriving them of their oppositional political force, whilst others

like Makiguchi in Japan have assumed such a political role after their death.

To bring out the sharp contrast in comparative terms between Gandhi's political influences during his own time as compared to Makiguchi's political impact after his death, this paper has concentrated on Gandhi's engagement with the politics of his own time and Ikeda and Soka Gakkai's growth after their founder's death. A vital implication of the above two examples of the politicisation and de-politicisation of thinkers like Makiguchi and Gandhi is that the ideas and 'values' of dissident thinkers tend to lose their creativity and efficacy when they are used in a way that does not contend with the existing power structures of society.

In the twenty-first century context, 'values' such as non-violence, peace and value creation to strengthen human rights are often processual, and can therefore be invoked, politicised and de-politicised according to the context in which they are placed. Here it is argued that in the twenty-first century, an investigation into 'values' in education cannot be limited to an approach based on philosophy and ethics. *Learning to Live Together* with the 'values' of the 'other' has political implications in which issues of power need to be taken into account from the classroom to the international level. These implications need to be critically examined through future research.

Conclusion

This comparative study of two Asian thinkers and their influences has provided some insights on citizenship education which need to be included within the current debates about these subjects. These include a systematic analysis of inter-cultural education as well as questions of identity, social justice and equity. These studies can enable learners to acquire critical understandings of the field of politics, including the paradoxes of political values and engagement.

As our future citizens, young people need to acquire creative and critical skills and sensibilities. At a basic level this can start with a rigorous study of the 'values based politics' of Edmund Burke, Karl Marx, Gandhi, Ikeda, Mandela, Aung San Suu Kyi, and many others.

However, acquisition of more knowledge is not enough and schools need to become more democratic in the way in which they function (Bourn and Gundara 1999). This paper therefore concludes by suggesting that in order to foster the citizens of the 21st century there needs to be educational, political and societal support for the qualitative transformations of our educational institutions (for further details see Sharma, 2006).

Acknowledgements

The authors would like to thank Mrs. N. Gayan, the former Director of the Mahatma Gandhi Institute, Moka, Mauritius, and Mr. Robert Ferguson, Institute of Education University of London.

Notes

¹ Such as leading documents including Cricks report (2000).

² Non-violent resistance; a relentless search for truth; truth-force; holding on to truth. Also, the name of Gandhi's political movement.

³ For more on Makiguchi's life and background see Bethel, 1994 and Sharma, 1999.

⁴ The source of this information is a letter received from Mr. Hisao Harima on 3 November 2003.

⁵ Amongst others, the Japanese media has tried to emphasise the Soka Gakkai's vast financial resources, and political power. Such as, articles suggesting that money is coaxed or coerced out of members. Other articles stir up suspicion against the Soka Gakkai and its political links with the Komeito political party. There has however been no evidence to suggest that the Soka Gakkai has gained in any direct way through the political endorsement it provides to the Komeito party. Further, as Watanabe's research shows, the speculative and baseless reports by the Japanese media have often been the result of the control exercised by 'competing religious and political groups' (Watanabe, 2000: 225). Watanabe's research shows that the "...matrix of influence and interests binding the media, state, and religion in Japan

has impeded, within the Japanese press, the recognition that freedom of speech is the freedom to question and criticise those in the highest authority” (Ibid: 212). Watanabe argues that the “media coverage on *the reality of the activities* of the Soka Gakkai, Japan’s largest religious organisation with an estimated membership of 4 million households, is virtually nonexistent” (Ibid, emphasis added). Instead, the Japanese press and LDP officials have tried to falsely represent the Soka Gakkai as a religious organisation that aims to eventually ‘take over Japan and impose its belief as a state religion’ through its increasing financial and political strengths (Ibid: 218).

⁶ Josei Toda or Toda Jyogai (1900-1958) was an educationist and the second President of the Soka Gakkai.

⁷ See (Ikeda, 1981: 281-291) for Yasuji Kirimura’s brief biography of Daisaku Ikeda.

⁸ Outside Japan several researches as well as applications of Makiguchi’s values are taking place by both members as well as non-members of the *Soka Gakkai*, such as Soka Ikeda College in Chennai that has been established by a non-member, Mr. Sethu Kumanan.

⁹ See Ikeda 1972-1976.

¹⁰ See the activities by the Kansai Soka Schools at <http://www.kansai.soka.ed.jp/>

¹¹ See Bernstein 1970: 345.

¹² Mahatma literally means ‘great soul’- name given to Gandhi by the Indian poet Rabindranath Tagore (1861-1941).

¹³ Coarse, hand-spun cloth. The economic component of Gandhi’s movement included activities such as manufacturing salt from the sea, and spinning the wheel to make the khadi cloth. These activities were directed to boycott British goods and were an important part of the Indian national struggle for freedom.

¹⁴ In March 1930 Gandhi and the other *satyagrahis* marched to the ocean to gather salt in a campaign to boycott the British.

¹⁵ A *lungi* is a two meter length of cloth worn by men on the lower half of the body. Looks like a sarong. Found in parts of India, Bangladesh and Myanmar.

¹⁶ *Kurta* (or sometimes *kurti*, for women) is a traditional piece of clothing worn in northern India, Pakistan, and Afghanistan. It is a loose shirt falling either just above or somewhere below the knees of the wearer, and is worn by both men and women.

¹⁷ A state in West part of India.

Bibliography

- Alston, L. (1910), *Education and Citizenship in India*, London, Longmans.
- Bernstein, B. (1970), «Education Cannot Compensate for Society», *New Society*, 387, pp. 344-347.
- Bethel, D. M. (1973), *Makiguchi the Value Creator- Revolutionary Japanese Educator and Founder of Soka Gakkai*, Tokyo, Weatherhill.
- Bethel, D. M. (1994), *Makiguchi- the Value Creator- Revolutionary Japanese Educator and Founder of Soka Gakkai*, New York, Weatherhill Inc.
- Bethel, D.M. (ed.) (1989), *Education for Creative Living- Ideas and Proposals of Tsunesaburo Makiguchi*, Ames, Iowa State University Press.
- Bookchin, M. (1996), *Re-enchanting Humanity*, London, Black Rose Books.
- Bourn, R. & Gundara, J. (1999), *Human Rights Education: Learning Human Rights in Secondary Schools: Curricular Framework*, London, Commonwealth Secretariat.
- Brannen, N.S. (June 1964), «Soka Gakkai's Theory of Value», *Contemporary Religions Japan*, 5, pp. 143-154.
- Brown, J. (1989), *Gandhi: Prisoner of Hope*, New Haven and London, Yale University Press.
- Castle, S. (2007), «European Lawmakers Condemn Efforts to Teach Creationism», *International Herald Tribune*, 5/10/2007, p. 3.
- Crick, B. (2000), *Citizenship for 16-19 Year Olds in Education and Training: Report of the Advisory Group to the Secretary of State for Education and Employment*, Coventry, Further Education Funding Council.
- Dalton, D. (1993), *Mahatma Gandhi- Nonviolent Power in Action*, New York, Columbia University Press.
- Ferguson, R. (1998), *Representing Race-Ideology, Identity and the Media*, London, Arnold.
- Fischer, L. (1982), *The Life of Mahatma Gandhi*, St. Albans, Granada.
- Fisker-Nielsen, A. (2005, January 27), *Religious Idealism and Political Reality: Young Soka Gakkai members and the Komei Party*, Paper presented at the Centre for the Study of Japanese Religion of School of Oriental and African Studies, University of London.
- Fisker-Nielsen, A. (2005, July 9), *Religious Idealism and Political Reality: The Issue of the Iraq War and Soka Gakkai Member's Support for Komeito*, Lecture delivered at the Institute of Oriental Philosophy (IOP) European Centre, London.

- Gandhi, M. K. (1957), *An Autobiography or The Story of My Experiments with Truth*, Boston, Beacon Press.
- Gardner, H. (1993), *Creating Minds*, New York, Basic Books.
- Gray, J. (2004), *Against Progress and Other Illusions*, London.
- Green, M. (1993), *Gandhi: Voice of a New Age Revolution*, New York, Continuum Intl.
- Gundara, J. (2003), *Intercultural Education: World on the Brink?*, *Professorial Lecture*, Institute of Education, University of London, Institute of Education.
- Gundara, J. (2004), *Mahatma Gandhi: Political Creativity and Intercultural Understandings*, *Guest Lecture*, Moka, Mauritius, Mahatma Gandhi Institute.
- Gupta S.R., Schöttli U. & Axer J. (eds) (1990), *Citizenship Values in India – Individualism and Social Imperatives*, Calcutta, Mandira.
- Hardiman, D. (2003), *Gandhi: in his Time and Ours*, New Delhi, Permanent Black.
- Harima, H. (1997), *Yokuwakaru Soka Kyoiku*, Tokyo, Daisanbunmeisha.
- Haydon, G. (1997), *Teaching About Values: A New Approach*, London, Cassell.
- Held, D. (1987), *Models of Democracy*, Cambridge, Polity Press.
- Ikeda, D. (1972-1976), *The Human Revolution*, New York, Weatherhill.
- Ikeda, D. (1981), *A Lasting Peace- Collected Addresses of Daisaku Ikeda*, Vol. 1, Tokyo, John Weatherhill Inc.
- Ikeda, D. (2001), *Soka Education – A Buddhist Vision for Teachers, Students and Parents*, California, Middleway Press.
- Kress, G. & Leeuwen T. V. (2001), *Multimodal Discourse: the Modes and Media of Contemporary Communication*, London, Arnold.
- Kumagaya, K. (1994), *Makiguchi Tsunesaburo*, Tokyo, Daisanbunmeisha.
- Kumagaya, K. (2000), *Tsunesaburo Makiguchi*, Tokyo, Daisanbunmeisha.
- Kumar, R. (1995), *Gandhi and India's Transition to Bourgeois Modernity in Addressing Gandhi*, New Delhi, Rupa.
- Mandela, N. (1995), *Long Walk to Freedom – The Autobiography of Nelson Mandela*, London, Abacus.
- Marcuse, H. (1972), *One Dimensional Man*, London, Abacus.
- Markovits, C. (2003), *The Un-Gandhian Gandhi*, London, Anthem.
- Nandy, A. (1983), *The Intimate Enemy: Loss and Recovery of Self under Colonialism*, New Delhi, Oxford University Press.
- Parekh, B. (1995), *Gandhi's Political Philosophy*, New Delhi, Ajanta Publications.

- Rawson, W. (1936) (ed.), *Learning to Live Together: Report of the Dutch Regional Conference of the New Education Fellowship in Utrecht, 14 to 20 September, 1936*, London, New Education Fellowship.
- Sharma, N. (1999). *Value Creators in Education – Japanese Educator Tsunesaburo Makiguchi & Mahatma Gandhi and their Relevance for Indian Education*, 2nd edn, New Delhi, Regency Publications.
- Sharma, N. (2002). «Value Creation, Sarvodaya and Participatory Democracy - Three Legacies for a Creative and Democratic World Order through the Process of Education», *Social Change- Issues and Perspectives, Journal of the Council for Social Development*, 32, pp. 99-116.
- Sharma, N. (2006), *The Educational Relevance of Two Thinkers for 21st Century Society: Tsunesaburo Makiguchi in Japan and Mahatma Gandhi in India*, Unpublished PhD, University of London, London.
- Swan, M. (1988), *Gandhi: The South African Experience*, Johannesburg.
- Watanabe, T. (2000), «The Movement and the Japanese Media», in Bryan Wilson & D. Machacek (eds), *Global Citizens – The Soka Gakkai Buddhist Movement in the World*, Oxford, Oxford University Press, 205-231.
- White, P. (1996), *Civic Virtues and Public Schooling- Educating Citizens for a Democratic Society*, New York, Teachers College Press.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το άρθρο πραγματεύεται συγκριτικά την εκπαιδευτική και πολιτική προσφορά δύο Ασιατών διανοητών και ηγετών μεγάλων πολιτικών ρευμάτων της εποχής τους: του Tsunesaburo Makiguchi στην Ιαπωνία και του Ινδού πολιτικού ηγέτη Mahatma Gandhi. Εξετάζοντας την πορεία τους, οι συγγραφείς επιχειρούν να αναδείξουν τις ιδέες τους, τις πρακτικές και την επιρροή που άσκησαν οι δύο προσωπικότητες στο ιστορικό πλαίσιο στο οποίο έδρασαν. Παράλληλα, επιχειρείται να συσχετιστούν οι βασικές πτυχές της ιδεολογίας των δύο διανοητών με σύγχρονα ζητήματα της εκπαίδευσης του πολίτη, υποστηρίζοντας ότι η ζωή και η δράση τους μπορούν να αποτελέσουν έμπνευση για τους σύγχρονους εκπαιδευτικούς, να τους στηρίξουν σε ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας, ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας εξετάζεται ιστορικά η ζωή των δύο προσώπων και οι συνθήκες που διαμόρφωσαν την ιδεολογία τους. Γίνεται αναφορά στη θεωρία δημιουργίας αξιών (value creating theory) του Makiguchi και στη φιλοσοφία του Gandhi, που ήθελε το άτομο κοινωνικά υπεύθυνο, αλλά και στους λόγους για τους οποίους ο Ινδός φιλόσοφος είχε πολύ μεγαλύτερη απήχηση απ' ό,τι ο Makiguchi.

Στη συνέχεια οι συγγραφείς διερευνούν την επιφροή της διδασκαλίας των δύο σε κοινωνικά κινήματα του 20ου και του 21ου αιώνα, όπως για παράδειγμα στη δράση του Martin Luther King ή του Ιάπωνα Daisaku Ikeda. Το τρίτο μέρος της εργασίας προσεγγίζει την κληρονομιά που άφησαν οι δύο διανοητές στο ζήτημα της εκπαίδευσης του πολίτη στον 21ο αιώνα, μια εποχή που η κατανόηση των αξιών του άλλου μοιάζει αναγκαία. Το άρθρο καταλήγει με τη θέση ότι η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών θα ήταν χρήσιμο να περιλαμβάνει τη μελέτη της προσφοράς προσωπικοτήτων όπως ο Gandhi και άλλοι μη δυτικοί διανοητές, που υποστήριξαν πρακτικές μη βίας προκειμένου να τους ενισχύσει στις απαιτήσεις της διαπολιτισμικής προσέγγισης και στην επίλυση χρίσεων μέσα στην τάξη.

Παρατηρητήριο

Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής



**Το πρόγραμμα PISA:
Μεθοδολογία. Αποτελέσματα
του PISA 2006**

Επιμέλεια: Ομάδα PISA του Κ.Ε.Ε.

1. Εισαγωγή

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PISA είναι η ευρύτερη διεθνής έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης και διεξάγεται από το 2000 μέχρι σήμερα υπό την αιγίδα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.). PISA είναι το ακρωνύμιο για το Programme for International Student Assessment (Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών). Το Πρόγραμμα αξιολογεί τον εγγραμματισμό / αλφαριθμητισμό (literacy) στην Κατανόηση Κειμένου, τα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (Φυσική, Χημεία, Βιολογία, Γεωγραφία κ.λπ.). Μετρά δηλαδή τις γνώσεις και τις δεξιότητες των 15χρονων μαθητών σε καθένα από τα παραπάνω γνωστικά πεδία και αξιολογεί την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της κάθε χώρας.

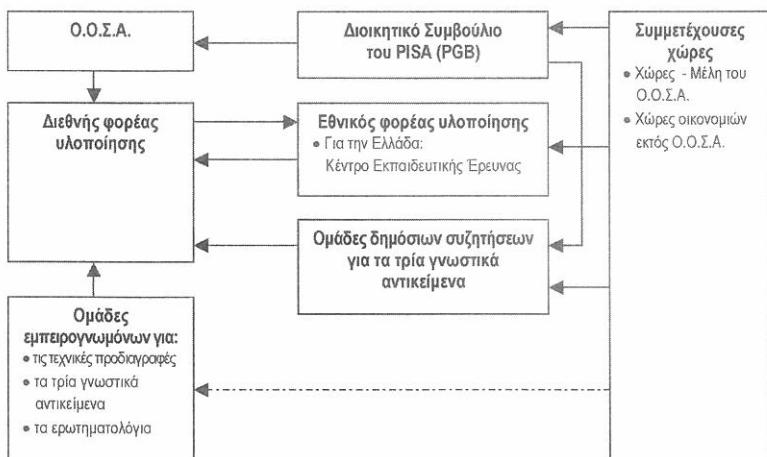
που συμμετέχει, πόσο δηλαδή οι μαθητές εσφαρμόζουν τις γνώσεις και δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στο σχολείο για την επίλυση προβλημάτων της καθημερινής ζωής.

Σημαντικά χαρακτηριστικά του Προγράμματος PISA είναι η επανάληψή του σε τακτά χρονικά διαστήματα και η μεγάλη σε έκταση εσφαρμογή του. Οι αυστηρές διαδικασίες που εσφαρμόζονται σε όλα τα στάδια υλοποίησης του προγράμματος με βάση συγκεκριμένες, καθορισμένες προδιαγραφές καθώς και οι αυστηροί μηχανισμοί ελέγχου ποιότητας επιτρέπουν τη συγκρισιμότητα των αποτελεσμάτων του προγράμματος (λεπτομέρειες για τις τεχνικές προδιαγραφές στην ιστοσελίδα του PISA: www.pisa.oecd.org).

Η εφαρμογή του προγράμματος PISA για την Ελλάδα έχει ανατεθεί στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας και υλοποιείται υπό την

εποπτεία του Διεθνούς Φορέα, όπως απεικονίζεται στο Σχήμα 1.

Περισσότερες από 60 χώρες έχουν μέχρι τώρα πάρει μέρος στο PISA. Η έρευνα πραγματοποιείται κάθε τρία χρόνια. Σε κάθε εφαρμογή της έρευνας επιλέγεται ένα από τα τρία γνωστικά πεδία ως το κύριο αντικείμενο της έρευνας. Στο πεδίο αυτό δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε σχέση με τα υπόλοιπα δύο. Όταν ολοκληρωθούν οι τρεις φάσεις της έρευνας, όταν δηλαδή ολοκληρωθεί η εξέταση και των τριών γνωστικών πεδίων, ως κύριο αντικείμενο, τότε ολοκληρώνεται ένας κύκλος. Με την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων του 2006 ολοκληρώθηκε ο πρώτος κύκλος του προγράμματος. Σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα του PISA, όπως απεικονίζεται στον Πίνακα 1, το 2009 ξεκινάει ο δεύτερος κύκλος.



Σχήμα 1: Οι εμπλεκόμενοι στην υλοποίηση του προγράμματος PISA

Έτος Εφαρμογής	2000	2003	2006	2009	2012	2015
Αντικείμενα Αξιολόγησης	Κατανόηση Κειμένου Μαθηματικά Φ. Επιστήμες	Κατανόηση Κειμένου Μαθηματικά Φ. Επιστήμες Επίλυση Προβλήματος	Κατανόηση Κειμένου Μαθηματικά Φ. Επιστήμες	Κατανόηση Κειμένου Μαθηματικά Φ. Επιστήμες	Κατανόηση Κειμένου Μαθηματικά Φ. Επιστήμες	Κατανόηση Κειμένου Μαθηματικά Φ. Επιστήμες

Πίνακας 1: Το χρονοδιάγραμμα των φάσεων και των κύκλων του Προγράμματος PISA

2. Πληροφορίες για τη μέθοδο της έρευνας PISA

2.1 Δειγματοληψία

Ο πληθυσμός της έρευνας ορίζεται διεθνώς από το Διεθνή Φορέα Υλοποίησης του Προγράμματος με βάση δύο κριτήρια:

1. ηλικία: 15χρονοι μαθητές,
2. τάξη φοίτησης: εβδόμη (της διεθνούς κατηγοριοποίησης) ή μεγαλύτερη.

Για την Ελλάδα, τα ακριβή κριτήρια επιλεξιμότητας για το PISA 2006 διαμορφώθηκαν ως εξής:

1. μαθητές που γεννήθηκαν από 1/1/1990 έως 31/12/1990,
2. μαθητές που κατά το έτος διεξαγωγής της έρευνας φοιτούσαν σε σχολεία όλων των τύπων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Η δειγματοληψία περιλαμβάνει δύο φάσεις:
1. Δειγματοληψία σχολείων: Από το σύνολο των σχολείων της χώρας, στα οποία φοιτούν επιλέξιμοι μαθητές, επιλέγεται για συμμετοχή στην έρευνα το δείγμα των σχολείων με τυχαία στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Η στρωματοποίηση αυτή το 2006 πραγματοποιήθηκε με βάση τις γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας.

2. Δειγματοληψία μαθητών: Από το δείγμα των σχολείων που έχουν επιλεγεί να συμμετάσχουν στην έρευνα, επιλέγεται το δείγμα των μαθητών με τυχαία δειγματοληψία.

Στην έρευνα PISA 2006 συμμετείχαν 4.871 μαθητές προερχόμενοι από 193 σχολεία. Η επιλογή τόσο του δείγματος των σχολείων όσο και του δείγματος των μαθητών πραγματοποιείται από το Διεθνή Φορέα Υλοποίησης (για τη δειγματοληψία Westat) με βάση τα στοιχεία του πληθυσμού που παρέχονται από τον Εθνικό Φορέα Υλοποίησης.

2.2 Εργαλεία

Η αξιολόγηση σε κάθε γνωστικό πεδίο οργανώνεται σε τρεις άξονες, που αντιστοιχούν σε γνώση και κατανόηση, σε διαδικαστικές δεξιότητες και στο πλαίσιο εφαρμογής, σε ποικιλες καταστάσεις της καθημερινής ζωής. Ειδικότερα η αξιολόγηση αφορά τα ακόλουθα:

- Το περιεχόμενο ή τη δομή της γνώσης που έχουν αποκτήσει οι μαθητές για το κάθε γνωστικό πεδίο (π.χ. εξοικείωση με φυσικο-επιστημονικές και μαθηματικές έννοιες ή διαφόρους τύπους κειμένου).

- Τις διαδικασίες που χρειάζονται να εφαρμοστούν (π.χ. ανάκληση γραπτής πληροφορίας από ένα κείμενο, ερμηνεία γραφημάτων).
- Τα πλαίσια εφαρμογής της γνώσης και των δεξιοτήτων (π.χ. λήψη αποφάσεων σε σχέση με την προσωπική ζωή του ατόμου ή κατανόηση διεθνών ζητημάτων).

Το PISA, πέρα από την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στα τρία προαναφερθέντα γνωστικά πεδία, συλλέγει πληροφορίες για τους μαθητές, τα σχολεία τους και τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών, προκειμένου να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με τις επιδόσεις των μαθητών.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιούνται τα εξής ερευνητικά εργαλεία:

- **Φυλλάδιο Μαθητή:** Περιλαμβάνει θέματα με ερωτήσεις, ανοικτού και κλειστού τύπου, οι οποίες έπονται ενός εισαγωγικού κειμένου. Για το PISA 2006 χρησιμοποιήθηκαν 36 θέματα Φυσικών Επιστημών, κατανεμημένα κυκλικά σε 12 τύπους Φυλλαδίων. Από τα θέματα αυτά τα 8 είχαν χρησιμοποιηθεί και το 2000 και το 2003. Τα υπόλοιπα 28 ήταν νέα θέματα που εισηγήθηκαν οι Φορείς Υλοποίησης κάθε χώρας και αξιολογήθηκαν από όλες τις συμμετέχουσες χώρες σε μια ευρεία Δοκιμαστική Εφαρμογή της έρευνας (Πιλοτική), που διεξήχθη το 2005 σε όλες τις χώρες. Εκτός από τις ερωτήσεις γνωστικού περιεχομένου για το αντικεί-

μενο των Φυσικών Επιστημών, τα Φυλλάδια περιελάμβαναν και ερωτήσεις στάσεων και απόψεων των μαθητών για τις Φυσικές Επιστήμες. Τα Φυλλάδια περιείχαν επίσης και θέματα Μαθηματικών και Κατανόησης Κειμένου. Τα Φυλλάδια συμπληρώνονται από τους μαθητές σε μια διώρη γραπτή εξέταση στο σχολείο τους, συγκεντρώνονται και βαθμολογούνται από την ερευνητική ομάδα του Κ.Ε.Ε. Από τη βαθμολόγηση των απαντήσεων του Φυλλαδίου προκύπτει τελικά η μέση επίδοση των μαθητών κάθε χώρας.

- **Ερωτηματολόγιο Μαθητή:** Περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν την οικογένεια του μαθητή, τον ίδιο το μαθητή, τη στάση του απέναντι στη μάθηση και την επιστήμη. Το Ερωτηματολόγιο αυτό δε βαθμολογείται, ωστόσο οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διερευνηθεί κατά πόσο σχετίζεται η επίδοση των μαθητών με ατομικά ή οικογενειακά χαρακτηριστικά καθώς και με κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες, όπως η μετανάστευση, το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων κ.λπ.
- **Ερωτηματολόγιο Διευθυντή:** Περιλαμβάνει ερωτήσεις που αφορούν το σχολείο που συμμετέχει στο Πρόγραμμα PISA, το διδακτικό προσωπικό και την υλικοτεχνική του υποδομή. Και αυτό το ερωτηματολόγιο δε βαθμολογείται. Οι πληροφορίες που συλλέγονται από αυτό μπο-

ρούν να χρησιμοποιηθούν για τη διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο σχετίζεται η επίδοση των μαθητών με χαρακτηριστικά του σχολείου.

2.3 Οι μεταφράσεις των εργαλείων

Δεδομένου ότι το PISA αποτελεί τη μεγαλύτερη διεθνή έρευνα στο είδος της, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να διασφαλιστεί η ομοιομορφία του υλικού αξιολόγησης μεταξύ όλων των χωρών που συμμετέχουν. Η μετάφραση των θεμάτων, των ερωτηματολογίων όσο και των οδηγών για την ορθή εφαρμογή του προγράμματος πραγματοποιείται από εκπαιδευτικούς μέλη της ομάδας PISA του Κ.Ε.Ε. Αυτοί εισιγούνται στο Διεθνή Φορέα Υλοποίησης τη μετάφραση των κειμένων στα Ελληνικά καθώς και τις απαραίτητες αποκλίσεις από το αρχικό κείμενο. Τα μεταφρασμένα κείμενα υπόκεινται σε αλλεπάλληλους ελέγχους γλωσσικής ποιότητας για την απόδοση των όρων και εννοιών, αλλά και τη σωστή εφαρμογή των γραμματικών και των συντακτικών κανόνων, ώστε το τελικό κείμενο που προκύπτει στα Ελληνικά να είναι γλωσσικά άρτιο αλλά και ισοδύναμο σε βαθμό δυσκολίας με το αρχικό κείμενο που είναι στην Αγγλική και Γαλλική γλώσσα.

2.4. Βαθμολόγηση και κωδικοποίηση

Για τη βαθμολόγηση των απαντήσεων των μαθητών, το Κ.Ε.Ε. είναι υπεύθυνο για τη σύσταση βαθμολογικού κέντρου και την εκπόνηση του σχεδίου βαθμολόγησης, το οποίο

εγκρίνεται από το Διεθνή Φορέα Υλοποίησης. Σύμφωνα με το σχέδιο αυτό, τα θέματα Φυσικών Επιστημών ομαδοποιήθηκαν σε 7 δέσμες και κατανεμήθηκαν κυκλικά σε 12 βαθμολογητές. Για την έρευνα PISA 2006 βαθμολογήθηκαν 4.871 φυλλάδια από εκπαιδευτικούς ΠΕ04. Το σχέδιο της βαθμολόγησης προβλέπει επίσης την πολλαπλή βαθμολόγηση φυλλαδίων από 4 διαφορετικούς βαθμολογητές, ώστε να διασφαλίζεται η ορθή βαθμολόγηση. Η ίδια ακριβώς διαδικασία προβλέπεται για τη βαθμολόγηση των θεμάτων Μαθηματικών και Κατανόησης Κειμένου, δηλαδή εκπαιδευτικούς αντίστοιχων ειδικοτήτων. Οι απαντήσεις των μαθητών στα Ερωτηματολόγια κωδικοποιούνται. Όλα τα παραπάνω στοιχεία καταχωρούνται σε βάση δεδομένων, θεωρούνται απόρρητα και στα αρχεία του Κ.Ε.Ε.

2.5. Ανάλυση των δεδομένων

Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων διαφορετικών επιπέδων δυσκολίας. Οι ερωτήσεις αυτές σχετίζονται με προβλήματα που είναι πιθανό να συναντήσουν οι μαθητές στην καθημερινή τους ζωή.

Το PISA χρησιμοποιεί ένα μοντέλο βασισμένο στο μοντέλο Rasch, για να διαβαθμίσει τα δεδομένα σχετικά με την επίδοση των μαθητών και να παράγει συγκρίσιμα αποτελέσματα σε μια κοινή κλίμακα. Στην πραγματικότητα χρησιμοποιεί τις απαντήσεις των μαθητών σε ένα σύνολο ερωτήσεων προκειμένου να παράγει εκτιμήσεις τόσο για τη

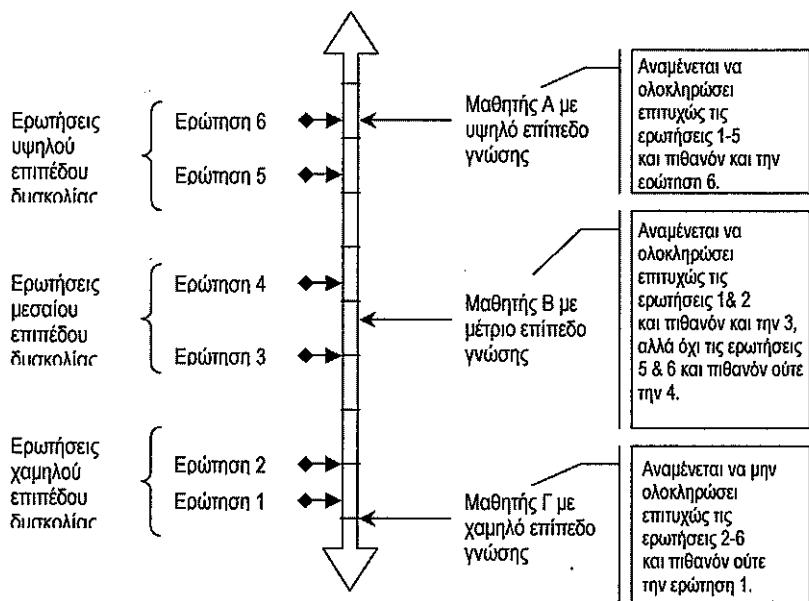
δυσκολία των ερωτήσεων όσο και για την «ικανότητα» των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, μπορούμε να απεικονίσουμε την κλίμακα που μετράει τον εγγραμματισμό για κάθε αντικείμενο με μια γραμμή (βλ. Σχήμα 2). Κατά μήκος της γραμμής μπορούν να τοποθετηθούν τόσο οι ερωτήσεις στις οποίες καλείται να απαντήσει ο μαθητής, ανάλογα με το βαθμό δυσκολίας τους, όσο και οι μαθητές ανάλογα με το επίπεδο γνώσης που κατέχουν (Turner & Adams, 2007).

Η εφαρμογή αυτών των μοντέλων επιτρέπει τη συσχέτιση της «ικανότητας» των μαθητών με διάφορες μεταβλητές (π.χ. φύλο,

κοινωνικο-οικονομική κατάσταση κ.λπ.). Από τις συσχετίσεις αυτές μπορούν να γίνουν εκτιμήσεις για τους μέσους του πληθυσμού και άλλα στατιστικά που επιτρέπουν τις συγκρίσεις ομάδων μαθητών, τόσο μεταξύ των χωρών που συμμετέχουν, όσο και εντός κάθε χώρας.

Επιπλέον, η εφαρμογή αυτών των μοντέλων καθώς και ο σχεδιασμός των εργαλείων αξιολόγησης επιτρέπουν την παρακολούθηση των αποτελεσμάτων διαχρονικά. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να παρατηρηθούν αλλαγές των αποτελεσμάτων στο χρόνο. Αυτές οι αλλαγές μπορεί να είναι ασήμαντες από

Κλίμακα επιστημονικού εγγραμματισμού



Σχήμα 2. Η κλίμακα του επιστημονικού εγγραμματισμού

τον ένα κύκλο της έρευνας στον άλλον. Όμως, καθώς το PISA συνεχίζει να εφαρμόζεται και σε επόμενους κύκλους, αναμένεται πως μεταβολές που σημειώνονται στις χώρες που συμμετέχουν, όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική και τις πρακτικές διδασκαλίας, θα οδηγήσουν μακροπρόθεσμα σε αξιοσημείωτες αλλαγές και στα αποτελέσματα του PISA.

3. Ορισμένα αποτελέσματα του PISA 2006

Η έρευνα PISA για το 2006 επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του εγγραμματισμού στις Φυσικές Επιστήμες (*scientific literacy*) των δεκαπεντάχρονων μαθητών. Στις σύγχρονες κοινωνίες, η επιστήμη και η τεχνολογία παίζουν ολοένα και σημαντικότερο ρόλο, επομένως είναι αναγκαία η οικοδόμηση ορισμένων βασικών επιστημονικών γνώσεων, και η ανάπτυξη συγκεκριμένων επιθυμητών δεξιοτήτων και στάσεων, οι οποίες θα επιτρέψουν στους μαθητές να αντιμετωπίζουν με αποτελεσματικότητα προβλήματα της καθημερινής ζωής αλλά και να συμμετέχουν ενεργά ως πολίτες στην κοινωνία. Το σύνολο αυτών των επιθυμητών γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων περιγράφεται από το Πρόγραμμα PISA με τον όρο επιστημονικός εγγραμματισμός (*scientific literacy*). Πρέπει να σημειωθεί ότι η απόκτηση των επιθυμητών, σύμφωνα με το PISA γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων είναι συμβατή σε μεγάλο βαθμό με τους σκοπούς της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών στα πλαίσια της υπο-

χρεωτικής εκπαίδευσης των μαθητών στην Ελλάδα (βλ. ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ, ΦΕΚ 304β/2003).

Κατά το PISA 2006 και όσον αφορά την αξιολόγηση των μαθητών στο πεδίο των Φυσικών Επιστημών, η μέση επίδοση των μαθητών στην Ελλάδα υπολογίσθηκε στις 473 μονάδες και είναι κάτω από τις 500 μονάδες, που αποτελεί τη μέση επίδοση των μαθητών για τις χώρες του Ο.Ο.Σ.Α. Με βάση αυτή τη μέση επίδοση η Ελλάδα κατατάσσεται στην 28η θέση από το σύνολο των 30 χωρών του Ο.Ο.Σ.Α. και στην 38η θέση από τις 57 συνολικά συμμετέχουσες χώρες στο PISA 2006 (OECD, 2007). Τα αποτελέσματα του PISA 2006, ως προς τις Φυσικές Επιστήμες, δεν είναι απευθείας συγκρίσιμα με τα αποτελέσματα του 2003, δεδομένου ότι η έρευνα του 2006 είναι η κύρια έρευνα για το γνωστικό πεδίο των Φυσικών Επιστημών και θα αποτελέσει μια βάση σύγκρισης για τα αποτελέσματα στο μέλλον. Επειδή, ωστόσο, οι έρευνες συνδέονται με ένα αριθμό κοινών ερωτήσεων, επιτρέπεται η σύγκριση μόνο όσον αφορά την επίδοση στα κοινά θέματα. Μπορεί λοιπόν να αναφερθεί ότι στο PISA 2006 παρατηρήθηκε αύξηση της μέσης επίδοσης των μαθητών της χώρας μας στα κοινά μόνο θέματα για τις Φυσικές Επιστήμες κατά 20,5 μονάδες σε σχέση με το 2003.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η Ελλάδα, με επιδόσεις των μαθητών κάτω από το μέσο όρο και στα τρία γνωστικά πεδία, διατρέπει την ίδια περίπτωση θέση κατάταξης για κάθε γνωστικό πεδίο και στις τρεις μέχρι τώρα φάσεις

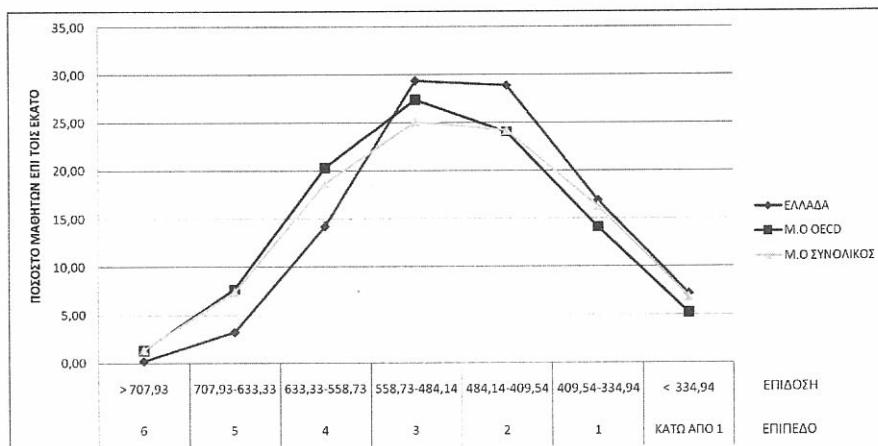
εφαρμογής του Προγράμματος PISA, το 2000, 2003 και 2006 (OECD, 2001, 2004, 2007). Η μέση επίδοση των μαθητών στο PISA μπορεί να θεωρηθεί ενδεικτική της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος μιας χώρας να διαμορφώνει επιστημονικά εγγράμματους αυριανούς πολέτες. Όμως, η χαμηλή μέση επίδοση των μαθητών δεν αποκαλύπτει από μόνη της τη φύση των προβλημάτων που σχετίζονται με αυτή και, κατά συνέπεια, δεν αρκεί για να τροφοδοτήσει με τις απαραίτητες πληροφορίες το σχεδιασμό πολιτικών που αποβλέπουν στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων και τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας.

Ιδιαίτερα χρήσιμη ένδειξη των ποιοτικών χαρακτηριστικών της επίδοσης των μαθητών αποτελεί η (ποσοστιαία) κατανομή των μαθητών στην κλίμακα των έξι επιπέδων του επιστημονικού εγγραμματισμού (OECD, 2006, 2007). Περίπου 25% από τους μαθητές της χώρας μας που συμμετείχαν στο PISA 2006 δεν έφθασαν στο επίπεδο 2 της κλίμακας. Το αντίστοιχο ποσοστό για τους μαθητές από τις χώρες-μέλη του Ο.Ο.Σ.Α. ήταν 20%. Ως επίπεδο 2 της κλίμακας ορίζεται εκείνο στο οποίο ένας μαθητής αρχίζει να επιδεικνύει το βαθμό επιστημονικού εγγραμματισμού που του επιτρέπει οριακά να συμμετέχει ενεργά σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής που έχουν σχέση με τις φυσικές επιστήμες και την τεχνολογία. Αντίθετα, ένα πολύ μικρό ποσοστό μαθητών της χώρας μας (3,4% έναντι 9% για

τους μαθητές από τις χώρες-μέλη του Ο.Ο.Σ.Α.) κατατάχτηκαν με βάση την επίδοσή τους στα υψηλά επίπεδα 5 και 6 της κλίμακας (OECD, 2007). Στο Διάγραμμα 1 απεικονίζεται η κατανομή των μαθητών της χώρας μας στα έξι επίπεδα της κλίμακας του επιστημονικού εγγραμματισμού, καθώς και οι αντίστοιχες κατανομές των μαθητών από τις χώρες-μέλη του Ο.Ο.Σ.Α. και των μαθητών από το σύνολο των χωρών που συμμετείχαν στο PISA 2006. Πρέπει να σημειωθεί ότι το μικρό ποσοστό των μαθητών στην Ελλάδα που φτάνουν στα υψηλά επίπεδα 5 και 6 της κλίμακας του επιστημονικού εγγραμματισμού είναι ένα αποτέλεσμα που απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, δεδομένου ότι το ποσοστό των μαθητών μιας χώρας που κατατάσσονται στα επίπεδα 5 και 6 της κλίμακας αυτής συνδέεται στενά με την ένταση της επιστημονικής ερευνητικής της δραστηριότητας (βλ. αποτελέσματα PISA 2006, τόμ. 1, σ. 51).

Η παραπάνω προσέγγιση των αποτελεσμάτων του PISA 2006 μπορεί να δειξει ότι η εικόνα των 15χρονων μαθητών στην Ελλάδα δύσκολα αφορά τον εγγραμματισμό στις Φυσικές Επιστήμες (αλλά και την Κατανόηση Κειμένου και τα Μαθηματικά), δεν μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητική.

Στα πλαίσια αυτής της διαπίστωσης και με δεδομένο ότι τα αποτελέσματα του PISA 2006 είναι μια πλούσια δεξαμενή πληροφοριών, κρίνεται αναγκαίο να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν προγράμματα για τη διεξο-



Διάγραμμα 1: Κατανομή των μαθητών στα επίπεδα επιστημονικού εγγραμματισμού για το PISA 2006

δική μελέτη, την αξιολόγηση και το συσχετισμό των αποτελεσμάτων με τις ιδιαιτερότητες του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Με αυτό τον τρόπο θα δοθεί η δυνατότητα να τροφοδοτηθεί με χρήσιμες πληροφορίες ο σχεδιασμός πολιτικών για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού μας συστήματος.

Βιβλιογραφία

- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life: First results from PISA 2000*, Paris, OECD.
 OECD (2004), *Learning for Tomorrow's World: First results from PISA 2003*, Paris, OECD.

OECD (2006), *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A framework for PISA 2006*, Paris, OECD.

OECD (2007), *PISA 2006. Science Competences for Tomorrow's World, Volume 1-Analysis*, Paris, OECD.

Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (2007), *Διεθνές Πρόγραμμα για την Αξιολόγηση των Μαθητών*, Αθήνα, Κ.Ε.Ε.

Turner, R. & Adams, R.J. (2007), The Programme for International Assessment: An Overview, *Journal of Applied Measurement*, 8, No 2, pp. 237-248.



**Σχολική Βία και Εκφοβισμός.
Η Ευρωπαϊκή Προσέγγιση του
Ζητήματος, οι Διεθνείς Οργανισμοί
και το Παράδειγμα της Ελλάδας**

Επιμέλεια: Παναγιώτης Μανιάτης*



ΤΟ ΝΟΕΜΒΡΙΟ ΤΟΥ 2007, στο σχολείο της πόλης Τουουσούλα της Φινλανδίας, 50 χλμ. βόρεια του Ελσίνκι, οκτώ μαθητές βρήκαν τραγικό θάνατο όταν ένας δεκαοκτάχρονος μαθητής εισέβαλε στο Λύκειο Γιοκέλα (Jokela) και πυροβολούσε στις τάξεις και στους διαδρόμους. Πέρα από την τραγικότητα του συμβάντος, το αξιοπερίεργο πηγαδάνω είδησης εντοπίζεται στη χώρα προέλευσής της. Έχουμε συνηθίσει να συνδέουμε τα ακραία φαινόμενα της σχολικής βίας με εικόνες από αμερικανικά σχολεία, όπου ένοπλοι μαθητές εισβάλλουν και πυροβολούν αδιακρίτως. Τα τελευταία γεγονότα με αντίστοιχες εικόνες στη Φινλανδία αποδεικύουν ότι το φαινόμενο αυτό δεν προσιδιάζει

* Ο Παναγιώτης Μανιάτης είναι εκπαιδευτικός, διδάκτορας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Διδάσκει «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

σε συγκεκριμένους τύπους κοινωνίας. Παρά το υψηλό επίπεδο κοινωνικής και εκπαιδευτικής οργάνωσης της συγκεκριμένης χώρας, αποδείχυτηκε ότι καμιά κοινωνία δεν είναι απολύτως οχυρωμένη απέναντι σε τέτοια φαινόμενα. Η σχολική βία αποτελεί ένα σημαντικότατο πρόβλημα με διεθνή χαρακτήρα, το οποίο αντιμετωπίζουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό όλες οι χώρες.

Ορισμένοι από τους παράγοντες που επηρεάζουν, καθορίζουν και ενεργοποιούν την εμφάνιση φαινομένων σχολικής βίας και επιθετικότητας σχετίζονται με την προσωπικότητα του υποκειμένου και τις βιολογικές και ψυχολογικές του αλλαγές, ενώ κάποιοι άλλοι, «κοινωνιογενείς», συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του σχολείου (το μέγεθος, το πρόγραμμα σπουδών, το γενικό σχολικό κλίμα κ.λπ.), της οικογένειας και της ομάδας των συνομηλίκων. Αυτή ακριβώς η συνθετότητα των αιτιών του προβλήματος, η πολυδιάστατη φύση του, αλλά και η διαφορετική ιδεολογικο-πολιτική αφετηρία αντιμετώπισής του, καθιστούν το ζήτημα της διαμόρφωσης μιας πολιτικής αντιμετώπισής του τουλάχιστον δυσχερές. Η σχολική βία και ο εκφοβισμός αποτελούν φαινόμενα που συνδέονται με το κοινωνικό, πολιτισμικό και οικονομικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνονται και ακολουθούν τις έξελίξεις και τις μεταβολές του.¹

Πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης
Το θέμα της σχολικής βίας απασχόλησε την Ευρωπαϊκή Ένωση, κυρίως από τη δεκαετία

του 1990 και μετά. Οι κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές έξελίξεις οδήγησαν στην ανάπτυξη ενός προβληματισμού και τη συνειδητοποίηση της ανάγκης ανάληψης δράσης όχι μόνο σε εθνικό αλλά και σε κοινοτικό επίπεδο. Αρκετά νωρίς έγινε σαφές ότι απαραίτητη προϋπόθεση επίτευξης των γενικότερων εκπαιδευτικών ή και κοινωνικών πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποτελεί η διασφάλιση των συνθηκών απρόσκοπτης λειτουργίας των σχολείων, τα οποία πρέπει να αποτελούν ένα ασφαλές και ελκυστικό περιβάλλον μάθησης για τους μαθητές και εργασίας για τους εκπαιδευτικούς.

Το πρώτο θέμα που μπήκε στην Ευρωπαϊκή ατζέντα, το 1997, από την Ολλανδική προεδρία, σχετίζόταν κυρίως με το θέμα της ασφάλειας στα σχολεία. Προτάθηκε η διοργάνωση μιας ευρωπαϊκής διάσκεψης, με τη συμμετοχή εμπειρογνωμόνων, κυβερνητικών εκπροσώπων και εκπαιδευτικών, στην οποία θα μπορούσαν να τεθούν οι βασικοί άξονες του ζητήματος αλλά και να διατυπωθούν οι σπουδαιότεροι όροι αντιμετώπισής του. Η διάσκεψη πραγματοποιήθηκε στην Ουτρέχτη και μεταξύ άλλων θεμάτων συζήτηθηκαν η διατύπωση κοινής εννοιολογικής οριοθέτησης της βίας και της ασφάλειας, η αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων και η ανάπτυξη προσεγγίσεων πρόληψης. Στη βάση των πορισμάτων της διάσκεψης το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποφάσισε τη διαμόρφωση ομάδας εμπειρογνωμόνων, την προαγωγή της ερευνητικής δρά-

.της, τη συγκρότηση ενός πανευρωπαϊκού δικτύου ανταλλαγής πληροφοριών σχετικών με τις πολιτικές και τα αποτελέσματα ερευνών στο χώρο του σχολείου, καθώς και την προώθηση διακρατικών σχεδίων δράσεων.²

Μετά τη διάσκεψη της Ουτρέχτης η σχολική βία αποτέλεσε ουσιαστική παράμετρο της ευρωπαϊκής πολιτικής, στο χώρο της εκπαίδευσης, της υγείας, και της αντιμετώπισης της παραβατικότητας-εγκληματικότητας. Και αυτό γιατί οι συνέπειες του φαινομένου δεν περιορίζονται στη σχολική επίδοση των παιδιών, αλλά κυρίως στην ψυχική υγεία θυτών και θυμάτων. Οι σημαντικότερες πρωτοβουλίες μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

Από το 1998 λειτούργησε το πρόγραμμα CONNECT, του οποίου έξι υπο-προγράμματα αφορούσαν τη σχολική βία και πραγματοποιήθηκαν με ευθύνη της Μεγάλης Βρετανίας, της Φινλανδίας, της Πορτογαλίας, της Ιταλίας, του Βελγίου και της Γαλλίας. Ενδεικτικά αναφέρουμε το πρόγραμμα Connect U-K 001 (M. Βρετανία), που ήταν ένα από αυτά και στόχευε, μέσα από τη συλλογή εκθέσεων από τα κράτη-μέλη, στην αποτύπωση της κατάστασης σχετικά με το ζήτημα της σχολικής βίας.³ Πρόκειται στην ουσία για το πρώτο μεγάλο πρόγραμμα το οποίο «χαρτογράφησε» τις διαστάσεις του φαινομένου της σχολικής βίας σε όλες τις τότε χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης και έθεσε τις βάσεις διαμόρφωσης μιας κοινής ευρωπαϊκής πολιτικής αντιμετώπισης.

Το πρόγραμμα VISIONARY (Violence in

School – Intelligence On the Net-Applying Resources for Youngsters) αποτέλεσε τμήμα του προγράμματος Socrates/Minerva, λειτούργησε από το 2000 έως το 2003 και συμμετείχαν σ' αυτό πέντε χώρες: η Γερμανία, η Δανία, η Φινλανδία, η Πορτογαλία και η Βρετανία.⁴ Στόχος του ήταν η διαμόρφωση μιας δι-εθνικής πλατφόρμας για εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές αλλά και ειδικούς επισπήμονες μέσω ενός διαδικτυακού τόπου, ο οποίος θα αποτελούσε μια βάση δεδομένων και πύλη επικοινωνίας και συνεργασίας για θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού.

Από τον Οκτώβριο του 2004 το πρόγραμμα συνεχίστηκε με την ονομασία VISIONARIES-NET έως τον Οκτώβριο του 2006. Στη δεύτερη φάση, οι χώρες που συμμετείχαν ήταν η Γερμανία, η Ισπανία, η Γαλλία και η Ρουμανία. Ως σημαντικότερη καινοτομία του προγράμματος καταγράφεται η πραγματοποίηση τηλεδιασκέψεων (On-line Conference) με στόχο τη διαμόρφωση μιας παγκόσμιας κοινότητας. Στο πλαίσιο του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν τέσσερις τέτοιες διασκέψεις - συνέδρια για τη σχολική βία.

Ένα επίσης σημαντικό πρόγραμμα είναι το VISTA (Violence In Schools Training Action), στο οποίο συμμετέχουν έξι κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης.⁵ Το VISTA αποτελεί ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης το οποίο βασίζεται σε μια ολιστική σχολική προσέγγιση (Whole School Approach) αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής βίας. Μια τέτοια προσέγγιση δεν αντιλαμβάνεται το φai-

νόμενο της βίας μονοδιάστατα ως ατομικό πρόβλημα, αλλά εσπιάζει κυρίως στο πλαίσιο που αυτό εκδηλώνεται. Έτσι, εκτός από τη βίαιη συμπεριφορά, μελετώνται το κλίμα και το ήθος του σχολείου, η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε αυτό, ενώ λαμβάνονται μέτρα για την προώθηση και διασφάλιση της συναισθηματικής υγείας των παιδιών.

Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή χρηματοδοτεί, από το 1998, τη λειτουργία του *Ευρωπαϊκού Παρατηρητηρίου της Βίας στο Σχολείο* (European Observatory of Violence in Schools), το οποίο επιχειρεί να συντονίσει τη δράση αρκετών χωρών σε ζητήματα σχολικής βίας. Η βασική του αποστολή εντοπίζεται στη συγκριτική μελέτη του θέματος της σχολικής βίας μεταξύ των κρατών-μελών, αλλά και άλλων κρατών, των πολιτικών που εφαρμόζονται, την οργάνωση βάσεων δεδομένων και την οργάνωση διεθνών διασκέψεων και συνεδρίων. Επίσης, έχει συμβάλει στη διοργάνωση διεθνών συνεδρίων για το θέμα, τα οποία έχουν προαγάγει τον προβληματισμό: το 2001 στο Παρίσι, το 2003 στο Κεμπέκ του Καναδά, το 2005 στο Μπορντό της Γαλλίας και το 2008 στη Λισαβόνα. Για το *Ευρωπαϊκό Παρατηρητήριο της Βίας στο Σχολείο*, η συγκριτική θεώρηση του θέματος της σχολικής βίας αποτελεί προέκταση της γενικότερης συγκριτικής θεώρησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων. Όπως συγκρίνουμε την ακαδημαϊκή λειτουργία και την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

συστημάτων, έτοι μπορούμε να συγκρίνουμε την αποτελεσματικότητά τους στην πρόληψη της σχολικής βίας. Πέρα όμως από αυτή τη συγχρονική σύγκριση, επιχειρείται και μια διαχρονική, που αφορά την εμφάνιση, τη μέτρηση και την εξέλιξη του φαινομένου.⁶

Το ζήτημα της αντιμετώπισης της σχολικής βίας έχει ενσωματωθεί και στην οριζόντια δράση της Ευρωπαϊκής Ένωσης και αποτελεί μέρος του προγράμματος *Σωκράτης/Comenius*. Το Πρόγραμμα *Σωκράτης/Comenius* είναι το Πρόγραμμα Δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αποτελείται από μια σειρά ενεργειών που έχουν σκοπό την προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, τόσο για τις σχολικές μονάδες όσο και για το προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό. Η σχολική βία αποτέλεσε θεματική του προγράμματος *Έταιροι στην Εκπαίδευση* (Partners in Education), το οποίο εντάσσεται στο Comenius 2.1., συμμετέχουν η Γερμανία, η Δανία, η Ελλάδα και η Πολωνία και έχει ως στόχο τη μελέτη των σχέσεων οικογένειας-σχολείου.⁷

Από τον Ιανουάριο του 2007 ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος «Ψυχική υγεία παιδιού και ενηλίκου στην διευρυμένη Ευρωπαϊκή Ένωση» (Child and adolescent mental health in enlarged EU - CAMHEE), το οποίο εντάσσεται στα θέματά του το ζήτημα της σχολικής βίας. Στο τελαίσιο του προγράμματος αυτού διοργανώθηκε τον Δεκέμβριο του 2007 συνέδριο με τίτλο «Νεότερες προσεγγίσεις

στην πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο» (*Modern Approaches in Prevention of Bullying and Violence in Schools*) στην πόλη Vilnius της Λιθουανίας.⁸

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό του ευρωπαϊκού λόγου για το ζήτημα της σχολικής βίας είναι ότι αυτό γίνεται αντιληπτό ως μέρος του γενικότερου προβλήματος της παραβατικότητας των ανηλίκων. Η μελέτη των εθνικών στατιστικών στοιχείων καταδεικνύει αύξηση της παραβατικότητας των ανηλίκων στις περισσότερες κοινωνίες των κρατών-μελών καθώς και μια αλλαγή της έντασης, του χαρακτήρα και της επικινδυνότητας αυτής της παραβατικότητας. Η διαπίστωση αυτή έχει οδηγήσει στην ένταξη του θέματος στις προτεραιότητες της ευρωπαϊκής πολιτικής, με την προώθηση μιας ευρωπαϊκής στρατηγικής η οποία θα στηρίζεται στη θεσπισμή κοινών για τα κράτη-μέλη προτύπων σε θέματα παραβατικότητας των ανηλίκων και θα συνδυάζει μέτρα πρόληψης, μέτρα κοινωνικής ενσωμάτωσης των ανηλίκων δραστών και νομοθετικά μέτρα διαχείρισης. Μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά τη σύσταση ειδικής ομάδας εργασίας για θέματα νεανικής παραβατικότητας, στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Δικτύου Πρόληψης της Εγκληματικότητας (EUCPN), που ιδρύθηκε το 2001 και έχει ως έργο την εκπόνηση συγκριτικής μελέτης για τα 27 κράτη-μέλη.⁹ Ή ακόμη, τη διοργάνωση και πραγματοποίηση συνεδρίου στη Γλασκόβη, στις 5-7 Σεπτεμβρίου 2005, υπό την αιγιδα της Προεδρίας του Ηνωμέ-

νου Βασιλείου με θέμα «Νεολαία και Έγκλημα: μία ευρωπαϊκή προσέγγιση».

Αυτή η προσπάθεια αποτύπωσης κοινών ευρωπαϊκών μεθοδολογικών προτύπων προσέγγισης συνεχίζεται παρά το γεγονός ότι προσκρούει στις διαφορετικές εθνικές ποινικές ρυθμίσεις (π.χ. ποιες πράξεις συνιστούν παραβατική συμπεριφορά, πώς προσδιορίζεται η ηλικία του ανηλίκου κ.λπ.) και στις διαφορετικές μεθόδους συγκέντρωσης και καταχώρισης των δεδομένων.

Το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο έχει συντάξει σχέδιο έκθεσης στο οποίο αναγνωρίζεται ότι το σχολείο αποτελεί χώρο εκδήλωσης βίας ως αποτέλεσμα των αντιθέσεων που το ίδιο δημιουργεί, είτε αυτών που μεταφέρονται από την οικογένεια, τη γειτονιά ή την κοινότητα. Τονίζεται ωστόσο ότι το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως φορέας αντιμετώπισης του φαινομένου, με διορθωτικές-ενδυναμωτικές παρεμβάσεις, αλλά και ως φορέας πρόληψης, με τη δημιουργία υποστηρικτικών δομών που κάνουν τους μαθητές να νιώθουν αποδεκτοί αποτρέποντας το στιγματισμό. Στην εισηγητική έκθεση τονίζεται ότι «η Ε.Ε. οφελεί να συντονίσει αλλά και να προωθήσει μεταρρυθμιστικές πολιτικές όχι μόνο για άμεσα μέτρα αντιμετώπισης της παραβατικότητας των ανηλίκων, αλλά και κυρίως συμπληρωματικών μέτρων και πολιτικών που θα αναφέρονται στην εξισορρόπηση της οικογενειακής πολιτικής, της κοινωνικοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής, της ουσιαστικής αντιμετώπισης της φτώχειας

και του κοινωνικού αποκλεισμού, της ομαλής και πλήρους κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών και της δημιουργίας κοινών πολιτιστικών αρχών».¹⁰

Η μελέτη της ευρωπαϊκής πολιτικής αναδεικνύει τη σημασία που αποδίδει η Ευρωπαϊκή Ένωση στο ζήτημα της σχολικής βίας. Οι πρώτες εθνικές εκθέσεις, οι οποίες συντάχθηκαν στο πλαίσιο των προγραμμάτων που προαναφέρθηκαν (κυρίως στο πλαίσιο των προγραμμάτων Connect 1998-2002), κατέδειξαν την απουσία ερευνητικών δεδομένων πτιν από τη δεκαετία του 1990 αλλά και την ανάγκη να τεθεί η ανάπτυξη της επιστημονικής έρευνας ως προτεραιότητα και προϋπόθεση για το σχεδιασμό αποτελεσματικής πολιτικής πρόληψης. Το 2003 ο P. Smith, στην εισαγωγή του βιβλίου του *Violence in Schools: The Response in Europe*, διατυπώνει το ερώτημα «η σχολική βία αυξάνεται;» επισημαίνοντας ότι η αδυναμία απάντησης σε ένα τέτοιο ερώτημα πιστοποιεί την απουσία στοιχείων τόσο για το παρόν όσο και για το παρελθόν.¹¹

Η εξέταση των εθνικών πολιτικών, όπως αυτές παρουσιάζονται στις εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αποκαλύπτει ότι υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία προσεγγίσεων. Η πολλαπλότητα ξεκινά από το αρχικό στάδιο του ορισμού και της εννοιολόγησης της σχολικής βίας. Η B. Artnitopoulou συνοψίζοντας τις πολιτικές των κρατών της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέχρι το 2002, τις κωδικοποιεί σε τρία επίπεδα: α) πολιτικές σε εθνικό επίπεδο, β) πολιτικές σε περιφερειακό επίπεδο

και τέλος γ) πολιτικές σε επίπεδο σχολείου.¹² Αυτή η τυπολογία κωδικοποίησης των πολιτικών ισχύει εν πολλοίς ακόμη και σήμερα. Κάποια κράτη μέλη έχουν σχεδιάσει μέτρα για την πρόληψη της σχολικής βίας ενώ κάποια άλλα χαρακτηρίζονται από απουσία κεντρικής εθνικής πολιτικής. Σημαντική διαφοροποίηση μπορούμε επίσης να εντοπίσουμε και στο ζήτημα του νομοθετικού πλαισίου που έχει θεσπιστεί για την αντιμετώπιση του φαινομένου.

Σε γενικές γραμμές η ευρωπαϊκή οπτική πάνω στο θέμα συγκλίνει στην ανάπτυξη μιας ολιστικής προσέγγισης όπου δίνεται έμφαση στη λήψη μέτρων για τη διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος και ήθους, καθώς και την ανάπτυξη της συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Στη Γερμανία, για παράδειγμα, ο πυρήνας της πολιτικής απέναντι στη σχολική βία εντοπίζεται στην ανάπτυξη συνεργασίας όλων των εμπλεκόμενων πλευρών (σχολείο, γονείς, ψυχολόγοι).¹³ Επίσης, στα σκανδιναβικά κράτη υπάρχει μια αυτονομία διαχείρισης των προβληματικών καταστάσεων από το ίδιο το σχολείο. Κάθε σχολική μονάδα αναπτύσσει ειδικό τοπικό πρόγραμμα, όπου οι μαθητές έχουν ενεργό συμμετοχή και ευθύνες (για παράδειγμα αναλαμβάνουν αυτοί την επιδιαιτησία στις συγκρούσεις και όχι οι διευθυντές ή οι εκπαιδευτικοί της τάξης).¹⁴

Ωστόσο, αυτό που διαφαίνεται είναι ότι η ευρωπαϊκή πολιτική στην αντιμετώπιση της σχολικής βίας διαφοροποιείται από τη λογι-

κή του «σχολείου-φρουρίου», η οποία στις ΗΠΑ όχι μόνο κερδίζει έδαφος, αλλά επιχειρείται να εξαχθεί διεθνώς ως η λύση στα προβλήματα σχολικής βίας.

Η δράση των Διεθνών Οργανισμών

Εκτός όμως από την Ευρωπαϊκή Ένωση, οι σημαντικότεροι διεθνείς οργανισμοί έχουν αναλάβει σημαντικές πρωτοβουλίες για την αποτύπωση του προβλήματος και τη θεσμική αντιμετώπισή του.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας δημοσίευσε το 2002 μια έκθεση με θέμα τη Βία και την Υγεία,¹⁵ στην οποία τονίζεται ότι η βία δεν είναι αναπόφευκτη, αλλά μπορούμε να την ελέγχουμε ή ακόμη και να την προλάβουμε. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στην περίπτωση της νεανικής βίας (youth violence), την τυπολογία της, τη δυναμική της, καθώς και τους παράγοντες, βιολογικούς, ψυχολογικούς, κοινωνικούς κ.λπ. που την προκαλούν ή τη συντηρούν. Αφού παρουσιάζεται η πολυδιάστατη φύση του φαινομένου, προτείνεται η ανάπτυξη δράσης σε τρία επίπεδα: τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο. Αξίζει να αναφερθούν ορισμένες από τις προτάσεις του παγκόσμιου οργανισμού για την πρόληψη και αντιμετώπιση της βίας:

- Δημιουργία, εφαρμογή και παρακολούθηση ενός εθνικού σχεδίου πρόληψης της βίας, το οποίο θα περιλαμβάνει στόχους, προτεραιότητες, στρατηγικές, σαφές χρονοδιάγραμμα και μηχανισμούς αξιολόγησης.

- Ενίσχυση των διαδικασιών συλλογής και ανάλυσης δεδομένων, απαραίτητων για το σχεδιασμό ενός εθνικού πλάνου.
- Ενίσχυση της εμπειρικής διερεύνησης των αιτιών και των συνεπειών του φαινομένου της βίας με στόχο την καλύτερη κατανόηση του φαινομένου.
- Ενσωμάτωση της πολιτικής πρόληψης της βίας στη γενικότερη κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική.
- Προώθηση και στήριξη των διεθνών συνθηκών και συμβάσεων και των μηχανισμών υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η Unesco, από την πλευρά της, διοργανώνει διεθνείς συναντήσεις και χρηματοδοτεί εκδόσεις για το θέμα της σχολικής βίας, το οποίο άλλωστε εντάσσει στην εκπαίδευση τα ανθρώπινα δικαιώματα. Όλη η προσπάθεια αντιμετώπισης της σχολικής βίας αντλεί τη θεωρητική της νομιμοποίηση από το άρθρο 19 της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού.

Στόχος της δράσης της είναι η διαμόρφωση ενός διεθνούς δικτύου για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας καθώς και η ενίσχυση και ενδυνάμωση των μηχανισμών προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού. Παράλληλα, προωθεί μια διεθνή καμπάνια για τη σχολική βία και επιχειρεί να ενδυναμώσει το ρόλο του διεθνούς Παρατηρητηρίου για τη βία στα Σχολεία (International Observatory on Violence in Schools).

Η πιο πρόσφατη δράση της Unesco, μια συνάντηση ειδικών, πραγματοποιήθηκε από τις 27 έως τις 29 Ιουνίου 2007 στο Παρίσι. Η συνάντηση αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της Διεθνούς Δεκαετίας για έναν Πολιτισμό Ειρήνης και μη-Βίας για τα παιδιά του κόσμου (2001-2010). Σε αυτή τη συνάντηση συμμετείχαν ερευνητές και επιστήμονες από όλο τον κόσμο, παρουσιάστηκαν διαφορετικές πολιτικές και πρακτικές αντιμετώπισης, ενώ τα συμπεράσματα της συνάντησης αυτής, με τη μορφή έκθεσης, εκδόθηκαν στο τέλος του ίδιου χρόνου. Τις ομάδες εργασίας του Συνεδρίου απασχόλησαν η ανάπτυξη της ευαισθητοποίησης απέναντι στο φαινόμενο της σχολικής βίας, η ενίσχυση του νομοθετικού πλαισίου και η ανάπτυξη μηχανισμών που εμπλέκουν όλους τους ενδιαφερόμενους. Επίσης, διατυπώθηκαν ή επαναδιατυπώθηκαν ορισμένα ζητήματα, όπως αυτό της οικουμενικότητας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της προστασίας των παιδιών, ανεξάρτητα από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ή της σημασίας της ενεργού συμμετοχής των παιδιών στην εφαρμογή κάθε πολιτικής αντιμετώπισης της σχολικής βίας.¹⁶

Ο Οργανισμός Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (Ο.Ο.Σ.Α.) αποτελεί έναν άλλο διεθνή οργανισμό ο οποίος αναπτύσσει δράση. Στο πλαίσιο της έχει συσταθεί ένα Διεθνές Δίκτυο για το σχολικό εκφοβισμό και τη βία (International Network on School Bullying and Violence).¹⁷ Σημαντική είναι η πραγματοποίηση δι-εθνικής (cross-national) συγκριτι-

κής μελέτης της σχολικής βίας, έχοντας ως στόχο την ανάδειξη του οικουμενικού χαρακτήρα του προβλήματος. Το αποτέλεσμα αυτής της μελέτης ήταν ο εντοπισμός ομοιοτήτων αλλά και διαφορών στη φύση, τις διαστάσεις αλλά και τις μορφές εκδήλωσης του φαινομένου, γεγονός που οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το φαινόμενο της σχολικής βίας έχει μεν καθολικό χαρακτήρα αλλά διατηρεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κοινωνικού πλαισίου στο οποίο εκδηλώνεται.

Τα τελευταία χρόνια ο Ο.Ο.Σ.Α. έστρεψε το ενδιαφέρον του στο ζήτημα της «σχολικής ασφάλειας» πραγματοποιώντας μελέτες και συνέδρια και συντάσσοντας εκθέσεις. Στο θέμα αυτό, μαζί με τις φυσικές καταστροφές και την τίρηση των πολεοδομικών κανόνων, εντάσσονται και ζητήματα βίας, επιθετικότητας, χρήσης ναρκωτικών κ.λπ. στο σχολείο. Το τελευταίο συνέδριο πραγματοποιήθηκε πρόσφατα στο Παρίσι με τη συμμετοχή 28 χωρών με 100 εκπροσώπους.¹⁸ Στη συνάντηση αυτή διαφάνηκαν δύο τάσεις: η αμερικανική, η οποία προτάσσει ένα σχολείο-φρούριο, και η ευρωπαϊκή (την οποία ακολουθεί και η Ελλάδα), που προωθεί την ίδρυση και τη λειτουργία μεγάλων και οργανωμένων σχολικών μονάδων (community schools), ανοικτών στους διάφορους κοινωνικούς φορείς.¹⁹

Η περίπτωση της Ελλάδας

Παρά το γεγονός ότι το φαινόμενο της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στην Ελλάδα

δεν εμφανίζει τη συχνότητα και την ένταση που εμφανίζει σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, φαίνεται ωστόσο να είναι υπαρκτό. Η ελληνική έκθεση στο πρόγραμμα Connect UK - 001 κατέδειξε την απουσία επαρκών εμπειρικών δεδομένων και πιλοτικών προγραμμάτων αντιμετώπισης του φαινομένου.²⁰ Σταδιακά όμως ο ελληνικός επιστημονικός λόγος αρχίζει να συμπεριλαμβάνει στη θεματολογία του το ζήτημα της σχολικής βίας. Ερευνητικά κέντρα, επιστημονικοί φορείς, εργαστήρια πανεπιστημιακών σχολών και τμημάτων καταγράφουν, μελετούν και αξιολογούν το φαινόμενο και προτείνουν μέτρα πρόληψής του. Μάλιστα, οι προηγούμενες αναφορές στην ευρωπαϊκή πολιτική ανέδειξαν τη συμμετοχή της Ελλάδας στις ευρωπαϊκές δράσεις και συμπράξεις για την αντιμετώπιση του ζητήματος. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του ερευνητικού προγράμματος για τη Διερεύνηση Αναγκών και Ευαισθητοποίηση για το Φαινόμενο του Εκφοβισμού-Θυματοποίησης (Bullying) στα Σχολεία, το οποίο αποτελεί μέρος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος Daphne-II (2004-2008) και υλοποιείται στην Ελλάδα από την Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε), με τη συμμετοχή τριών ακόμα ευρωπαϊκών χωρών: της Γερμανίας, της Κύπρου και της Λιθουανίας.²¹

Ως σημαντικές και πρόσφατες προσπάθειες επιστημονικής μελέτης και αντιμετώπισης του προβλήματος της σχολικής βίας στην Ελλάδα μπορούμε να αναφέρουμε ενδεικτικά:

- Την έρευνα με θέμα «Ταυτότητες φύλου, εθνικές ταυτότητες και σχολική βία: διερευνώντας τη βία και τη θυματοποίηση στο σχολικό πλαίσιο», που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 3.875 μαθητών και 200 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από σχολεία όλης της χώρας, και παρουσιάστηκε σε ημερίδα στη Θεσσαλονίκη στο πλαίσιο του έργου «Πιθαγόρας I» του ΑΠΘ.²²
- Την έρευνα για τη σχολική βία του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών και συγκεκριμένα του Ινστιτούτου Κοινωνικής Πολιτικής, με θέμα: «Βία και παραβατική συμπεριφορά στη ζωή των μαθητών της Αθήνας», μέρος του Ερευνητικού Προγράμματος «Μεγαλώνοντας στην Αθήνα – Ποιότητα Ζωής Παιδιών και Εφήβων».²³
- Την πρόσφατη εκδήλωση για τη σχολική βία που διοργανώθηκε από το Εργαστήριο Συγκριτικής Παιδαγωγικής, Διεθνούς Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με τίτλο «Σχολική Βία: αίτια, μορφές, τρόποι αντιμετώπισης», το Νοέμβριο του 2007. Στην εκδήλωση συμμετείχε ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γεγονός που αποδεικνύει το μεγάλο ενδιαφέρον και την επικαιρότητα του προβλήματος.

Αυτό που πρέπει να τονίσουμε είναι ότι, ενώ στις υπόλοιπες χώρες η ερευνητική ενασχόληση με το ζήτημα οδήγησε στη διατύπω-

στην αρχών και στη λήψη θεομικών μέτρων για την πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας, στην Ελλάδα παρατηρείται περιορισμένος αριθμός θεομικών παρεμβάσεων που να αγγίζουν εκείνα τα δομικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα οποία εισθύνονται για τη δημιουργία ή την αναπαραγωγή φαινομένων σχολικής βίας και επιθετικότητας. Κατά τη γνώμη των ειδικών, απαιτούνται συνεπώς θεομικές παρεμβάσεις που θα περιλαμβάνουν τη διαμόρφωση ενός σαφούς νομοθετικού πλαισίου, την οργάνωση ειδικών κέντρων και υπηρεσιών και το σχεδιασμό προγραμμάτων αντιμετώπισης του φαινομένου σε εθνικό, περιφερειακό και τοπικό επίπεδο.

Η θέσπιση του Συνηγόρου του Παιδιού αποτελεί ένα θεομικό μέτρο αντιμετώπισης της σχολικής βίας. Στις αρμοδιότητές του συμπεριλαμβάνονται ζητήματα σχολικής βίας, ενώ για το ίδιο θέμα συμμετέχει ενεργά στις εργασίες του Ευρωπαϊκού Δικτύου Συνηγόρων του Παιδιού (ENOC). Στην έκθεσή του με τις *Παρεμβάσεις και Διαπιστώσεις της Αρχής για την Εφαρμογή των Δικαιωμάτων των παιδιών*, το Δεκέμβριο του 2007, επιστημαίνει την ανάγκη «να υπάρξουν ειδικά προγράμματα για την πρόληψη της σχολικής βίας, τα οποία δεν πρέπει να εστιάζουν στην αρνητική διάσταση των συμπεριφορών των παιδιών, αλλά στην ενίσχυση θετικών στάσεων και της συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση και τήρηση κανόνων στις σχολικές μονάδες».²⁴

Ανακεφαλαιώνοντας

Από όσα προαναφέρθηκαν συμπεραίνουμε ότι το φαινόμενο της σχολικής βίας είναι πολυσύνθετο, πολυδιάστατο και απαιτεί δράση σε διάφορα επίπεδα. Στην Ευρωπαϊκή Ένωση, μέσω της χρηματοδότησης ποικιλών προγραμμάτων, επιχειρείται η διαμόρφωση μιας πολιτικής πρόληψης, αφού, όπως φαίνεται, τα καταστατικά μέτρα, η ποινικοποίηση των συμπεριφορών, καθώς και οι πολιτικές τιμωρίας και εγκλεισμού δεν αποδίδουν. Πρωθείται μία ολιστική προσέγγιση αντιμετώπισης της σχολικής βίας, η οποία συγκροτείται στη βάση της συνεργασίας με την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, το σύνολο της κοινωνίας.

Αυτό, επίσης, που τίθεται ως προτεραιότητα είναι η ενίσχυση της επιστημονικής έρευνας και η περαιτέρω ενδυνάμωση του νομικού πλαισίου διασφάλισης των δικαιωμάτων του παιδιού για την πρόληψη όλων των μορφών βίας.

Πέρα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, οι Διεθνείς Οργανισμοί έχουν συμπεριλάβει το ζήτημα της σχολικής βίας στις προτεραιότητές τους. Η Unesco εντάσσει το θέμα στο ευρύτερο πλαίσιο της εκπαίδευσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της γενικότερης προστασίας του παιδιού.

Στην Ελλάδα τελευταία παρατηρείται, παρά την ανυπαρξία προγραμμάτων αντιμετώπισης του φαινομένου σχολικής βίας, η ανάπτυξη ενός επιστημονικού προβληματισμού και ενός ερευνητικού ενδιαφέροντος που,

σταδιακά, μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης πολιτικής αντιμετώπισης του προβλήματος.

Σημειώσεις

¹ Χαρακτηριστική περίπτωση μετεξέλιξης της μορφής που παίρνει ο εκφοβισμός (bullying) αποτελεί η περίπτωση του cyberbullying, πράξεις δηλ. εκφοβισμού, παρενόχλησης και επιθετικότητα που πραγματοποιούνται μέσω της χρήσης των ψηφιακών συσκευών επικοινωνίας, συγκεκριμένα του Διαδικτύου και των κινητών τηλεφώνων και οι οποίες επαναλαμβάνονται ανά τακτά ή μη τακτά χρονικά διαστήματα.

² Αρτινοπούλου, Β. (2001). Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη. Αθήνα: Μεταίχμιο.

³ Στα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από αυτό το πρόγραμμα βασίστηκε η έκδοση του βιβλίου Smith, P.K. (ed.) (2003), *Violence in Schools: The Response in Europe*, London, Routledge - Falmer.

⁴ <http://www.violence-in-school.info/>

⁵ <http://www.vista-europe.org/>

⁶ <http://www.obsviolence.com/english/presentation/index.html>

⁷ Comenious 2.1 Action, Εταίροι στην Εκπαίδευση (Partner in Education (P.I.E.), Ευρωπαϊκό Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Wetzlar, Bordeaux, Πάτρα, Olsztyn, Odense, Marburg 2002-2005, βλ. σχετικά <http://www.partners-in-education.com/pages/greece/activities/activities.html>

⁸ www.camhee.eu/images/default/source/attachments/program1.pdf

⁹ <http://europa.eu/scadplus/leg/el/lvb/13133.htm>

¹⁰ Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, on juvenile delinquency-role of women and the family , Σχέδιο Έκθεσης, 2007/2011 http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/pr/660/660813/660813el.pdf

¹¹ Smith P. (2003), «Violence in schools: an overview», in Smith P. (ed.), *Violence in Schools: The Response in Europe*, London, Routledge - Falmer, pp. 1-14.

¹² Αρτινοπούλου, Β., ό.π. σ. 153. Βλ. επίσης Αρτινοπούλου, Β., «Βία στο Σχολείο. Ευρωπαϊκές Πρωτοβουλίες και Παρεμβάσεις» στο παρόν τεύχος.

¹³ <http://www.oecd-sbv.net/Templates/Article.aspx?id=288>

¹⁴ <http://www.oecd-sbv.net/Templates/MainSubject.aspx?id=17>

¹⁵ World Health Organization, *World Report on Violence and Health*, Geneva, 2002.

¹⁶ Unesco, *Expert Meeting: Stopping Violence in Schools: What Works?* Report. βλ. σχετικά http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=55046&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

¹⁷ <http://www.oecd-sbv.net/>

¹⁸ www.oecd.org/dataoecd/2/63/22466445.pdf

¹⁹ www.enet.gr/online/online_p1_text.jsp?dt=&c=112&id=58811972

²⁰ <http://www.gold.ac.uk/connect/report-greece.html>

²¹ <http://www.epsspe.gr/daphne.asp>

²² <http://www.ethnos.gr/article.asp?catid=11424&subid=2&pubid=134324>

²³ http://oikogeneia.org/Deviance_behavior.htm

²⁴ http://www.synigoros.gr/pdfs/_4_xronia_me_to_synigoro_tou_paidiou.pdf