

„Contextul” și efectele sale în școală. Un studiu de caz asupra instituției școlii în România

Adrian NECULAU¹, Dorina SĂLĂVĂSTRU¹,
Manuela VLASE², Claudia CĂRĂUȘU², Roxana AXINTE²

Rezumat: Studiul analizează problema violențelor școlare din perspectiva influenței contextului social nou: tranziția, liberalizarea mass-media (prin intermediul căreia se fac cunoscute fapte violente ce erau trecute sub tăcere în regimul comunist), slăbirea autorității statului și a instituțiilor angajate în respectarea legii. Am aprofundat caracteristicile mediului școlar ca laborator colectiv al socializării și factor de risc al nașterii și dezvoltării unui climat de confruntare și conflicte. Ne-au interesat formele de violență școlară, factorii generatori, profilul victimei și agresorului. Am utilizat, ca metode de informare, îndeosebi focus-grupul, dar și interviul non-directiv, organizat cu consilieri școlari, profesori și elevi de la școli generale și licee din Iași.

Cuvinte cheie: violență școlară, context, școală, elevi.

Timp de secole, practica transmiterii cunoașterii a utilizat două modele pedagogice: „colectivul frontal”, un ansamblu de indivizi reuniți în fața unui maestru care le împărtășește din competența și experiența sa, și modelul „relațiilor binare”, bazat pe relația profesorului cu elevii, cărora li se cere să reproducă ideile acestuia, modelul său cognitiv, discursul și gesticulația sa. Târziu, s-a descoperit că elevii sunt de fapt regrupați în unități sociale – clase, grupuri, comunități, instituții și/sau organizații – și că acestea au putere de persuasiune și pot funcționa ca modele formative. Este îndreptățită deci o gestiune «pedagogică» a grupărilor psihosociale pe care le instituie contextul școlar.

Ideea pe care o avansăm aici este aceea că școala, ca instituție, ca și diviziunile sale, clasele de elevi, pot fi analizate ca „forme sociale” stabilite, instituite (*l'institué*) și ca proces de organizare (*l'instituant*) (Hess, 2002). Mediul școlar ne apare ca un „fenomen social, impersonal și colectiv, prezentând permanență, continuitate și stabilitate” (Chevallier, 1981), ca expresie a unei ordini sociale, cu normele și comportamentele sale prescrise. Acest mediu social și formativ nu este însă o instituție inertă, ci se prezintă ca o „instituție vivantă”, corporativă, personalizată. Fiecare instituție în parte și un grup de instituții reunite într-un sistem coerent prezintă trăsături proprii, care le deosebesc de altele, deși au scopuri și caracteristici comune.

Vom încerca acum să arătăm cum a fost „personalizată” instituția școlii în România și dacă există un specific a ceea ce numim „relație pedagogică” în școala românească. Timp de aproape cincizeci de ani Europa a fost fracturată politic,

¹ Universitatea „Alexandru Ioan Cuza”, Iași.

² Consilieri școlari care au realizat focus-group-urile cu profesori și elevi.

împărțită în două „blocuri”. Cel din Vest s-a chemat, simplu, Europa, celelalte i s-a adăugat un determinant, pentru a-i sublinia specificitatea: Europa de Est. Înainte de război exista o singură Europă, acum erau două și se recunoștea prin acest apelativ dividerea vechii Europe. A fost o convenție care masca subordonarea politică a unora dintre țările din Est, printre care și România, față de „fratele” de la Răsărit. Această „subordonare” însemna un control total: politic, economic, ideologic, instituțional. În interiorul celor două Europe s-au dezvoltat două tipuri de mesaje (ideologice, educative), două tipuri de formare a omului și existența a două specii de individ. Europa de Est a devenit curând un apendice al Uniunii Sovietice - care nu era decât în parte europeană - și aici s-au format alte reprezentări sociale decât ale cetățenilor din Vest, un alt imaginar social, s-a dezvoltat un alt stil de viață, iar indivizii și-au croit altfel de destine și traiectorii. Era o „altă Europă”, re-creată, inventată, deviantă, artificială. Această „cealaltă Europă” era diferită de veritabila Europă: era închisă, aliniată, suficientă sieși, propunând valori și practici sociale (dar și formative) diferite. S-a dezvoltat astfel nevoia formării unui altfel de om, a unui „alt om”, cu totul „nou”. S-a „construit” aici un alt tip de cetățean!

Instituția școlii în România a fost, timp de o jumătate de veac, organizată ca un mediu care se articulează acestei noi concepții despre om: un mediu închis, funcționând după norme și reguli stabilite de dirigenții ideologici ai puterii, o instituție în care spațiile de manevră ale actorilor organizaționali – profesori, elevi – au fost riguros delimitate și controlate. S-a creat astfel un mediu artificial, un context social dirijat în funcție de interesele gardienilor de conștiință ai regimului. Dar, în orice epocă, mediile sociale create artificial și controlate riguros au produs norme alinate, standarde de comportare dirijate. Un mediu social și formativ construit după anumite standarde nu putea produce decât indivizi standardizați. În această situație s-a găsit câmpul social al școlii: procesul de formare a devenit un *context controlat*, „fabricat” după rețete manipulative, producând o anumită „logică socială” care orienta activitatea cognitivă a individului într-o singură direcție. Sistemul a fost astfel conceput încât să livreze beneficiarilor numai anumite soluții la chestiunile cu care ei se confruntau, i-a familiarizat cu o anumită „normalitate”. Un sistem astfel conceput familiarizează actorii sociali numai cu o anumită realitate, îi încurajează să raționalizeze informația din mediu, subordonând-o concepției diriguitoare de bază și îi îndrumă să respingă „anormalul”, excepția, ceea ce vine în contradicție cu normele „științifice” de funcționare sau cu bunul simț, dictat de practicile social-cognitive astfel implementate. A fost un imens experiment pedagogic, la scară generalizată.

Contextul social, global, ideologic, dar și cel discursiv, concret, situațional, vizând practicile diurne, joacă un rol deosebit de important în formarea gândirii sociale a unei comunități, în formarea schemelor cognitive de bază ale indivizilor și în însușirea unor modele de practică socială. Contextul joacă un rol decisiv în formarea reprezentărilor sociale și al orientării conduitei celor vizați. Reprezentarea

socială pare să fie un „sistem contextualizat”, adică supus influenței factorilor de context, evoluției, modificărilor, transformărilor acestuia. Procesul urmează traseul următor: se instituie (emanație a unui discurs politic, ideologic) un sistem de idei dominante și de norme de aplicare; se elaborează un sistem de practici de implementare; practicile devin norme social-cognitive, soluții, scheme de comportament. După ce se consolidează, ele urcă în sistemul reprezentational și formează convingeri, credințe, sisteme de idei directoare. Filosoful Karl Popper, analizând mecanismele formării și evoluției contextelor culturale, militând pentru dialogul între contexte diferite, nu poate să nu observe: contextul doctrinar închis, relativismul cultural „constituie obstacole în calea dispoziției de a învăța de la alții” (Popper, 1998).

Context și reprezentări

Teoria reprezentărilor sociale, elaborată de Serge Moscovici, ne ajută să înțelegem modul în care se formează ideile individului despre mediul sau, despre rolul său social în grup și organizație, despre conduitele permise și interdicții. Reprezentările sociale se nasc și se formează, crede Moscovici, ca „aspecte ale mediului social”; ele sunt *produse* de contextul social, sunt generate în mod colectiv. Reprezentările, ideologiile sunt produse ale unor grupuri, clase sociale, culturi. Cum mediul școlar dezvoltă o anumită cultură organizațională, care tinde să se articuleze concepțiilor sociale dominante și culturii comunitare locale, este important să fie cunoscute reprezentările care se formează acolo. E banal, însă, scria Moscovici încă în 1961, să definim doar *agentul* care a produs reprezentarea. Mult mai productiv este să identificăm motivația sa; e ușor de aflat „cine” a inventat-o, mai instructiv e să știm însă „pentru ce”. Și aceasta pentru că reprezentarea contribuie exclusiv la „*procesele de formare a conduitelor și de orientare a comunicărilor sociale*”. Ce deducem de aici? Dacă, în anumite împrejurări, individul și-a format anumite reprezentări despre lume, în general, despre mediul său în special, atunci el va acționa, când se ivește ocazia, în conformitate cu reprezentările sale. Reprezentările contribuie la formarea practicilor sociale, nasc valori și norme pe care le înscriu apoi în raporturi colective concrete. În prefața la tratatul de psihologie socială din 1984, Moscovici precizează că psihologia socială este știința fenomenelor ideologice care înglobează sistemele de reprezentări și atitudini, condiționând conținutul reprezentărilor sociale, al habitusurilor și dispozițiilor.

Toți cei care au scris apoi despre reprezentări sociale au subliniat relația dintre „social” și „cognitiv”, formula „*construcție socio-cognitivă*” exprimând interacțiunea celor două componente. Ceea ce rezultă clar din examinarea tuturor definițiilor date reprezentărilor sociale este faptul că, deși elaborări cognitive, reprezentările sociale nu pot fi rupte de socialul în care s-au construit; ele pot fi considerate, într-un sens, prizonierele socialului. W. Doise (1990) a exprimat

perfect satisfăcător complexitatea raportului cu socialul: ele joacă un rol important în menținerea raporturilor sociale, sunt modelate de aceste raporturi și vehiculează, uneori direct, dar cel mai adesea indirect, o anumită cunoaștere socială. Să mai adăugăm doar că reprezentările sunt marcate social de condițiile și contextul din care emerg, de modul în care circulă, de funcțiile pe care le primesc în interacțiunile cu lumea și cu alții (Jodelet, 1984) și avem un suport satisfăcător pentru demersul nostru.

Vom mai insista puțin asupra importanței contextului. Contextul se prezintă ca un sistem de idei și credințe, norme și obiceiuri care constituie anturajul social și cultural în care evoluează individul, și care se transmite prin educație și limbaj. Contextul furnizează cadre de referință, imagini de marcă, modele comportamentale și practici cotidiene, asigurând socializarea și integrarea socială a individului. Oamenii și grupurile umane se diferențiază după mediul cultural frecventat și practicile comportamentale în care s-au dezvoltat. Limba, riturile, culturile, tradițiile, vestimentația, habitatul, tipurile de relații interpersonale formează împreună un cadru social-cultural specific, prelucrat și încorporat de membrii unei comunități (Neculau și Curelaru, 2003). Școala, ca organizație, oferă suficiente „forme stabile” pentru a institui norme și a încuraja achiziția unor anumite structuri cognitive și modele comportamentale. Achiziționăm *capital cultural*, spune Pierre Bourdieu, de la familie, școală, mediul social, ideologic și cultural frecventat. Plasat într-o „baie culturală”, înconjurat de stimuli culturali specifici, individul descoperă chei cu ajutorul cărora va descifra de acum încolo mesajele culturale și ideologice întâlnite. Contează și unele amănunte biografice: de exemplu, faptul că în adolescență și tinerețe, dar chiar și mai târziu, cineva a frecventat un cerc, un grup, un mediu cultural și ideologic de o anumită nuanță îl marchează pentru tot restul vieții. Rezultă, din cele spuse până aici că, prin caracteristicile sale, contextul induce tabele valorice, determină sistemul axiologic, propune norme de conduită, stiluri de comportament. Cercetătorii din prima linie a fenomenului reprezentărilor sociale invocă „efectul contextului” asupra acestora (Abric și Guimelli, 1998). Toate referințele la context descriu mai degrabă o realitate culturală, exprimată prin norme și practici culturale, rod al evoluției în timp a societăților democratice.

Pentru cei din „cealaltă Europă” contextul însă înseamnă mai mult: o realitate constrângătoare, un marcaj social, un corpus de norme de conduită care nu dau actorului social nici o șansă să refuze sau să aleagă dintre mai multe variabile. Ne referim la un context social-global, ideologic, ca și la un context imediat, situațional care au constituit împreună o anumită realitate social-istorică, cea în care l-au „învelit” pe individul mediu, pe omul obișnuit, silindu-l să-și însușească anumite soluții cognitive; să prelucreze o anumită informație și să-și formeze anumite imagini, credințe, reprezentări. Dacă își alimentează reprezentările dintr-un context dat, individul (grupul), va „învăța” anumite semnificații și interpretări ale fenomenelor sociale și va construi anumite modele de organizare a

cunoștințelor. Literatura ne oferă desigur un bun punct de pornire: sistemul central al reprezentărilor este direct determinat de *contextul ideologic și istoric* al grupului (sau comunității). El este marcat de memoria colectivă și prin sistemul de norme practicate. Contextul global poate induce o anumită viziune asupra vieții și funcționării societății; poate pretinde însușirea unor anumite norme de conduită, controlând, marcând situațiile; poate determina utilizarea unor grile de evaluare specifice care mobilizează și/sau polarizează actorii sociali. În fine, acest context controlat produce o anumită „logică socială” care orientează activitatea cognitivă a fiecărui individ, îl ajută să interpreteze informația din mediu subordonând-o concepției de bază și-l îndrumă să respingă tot ce e străin modelului său interpretativ, tratând tot ce vine din afară ca excepție, ca violare a normelor însușite (considerate singurele norme adevărate) de funcționare a organizației.

Mai apropiată de realitatea la care ne referim, Ivana Markova, profesor de psihologie socială la Universitatea Stirling (Scoția), dar originară din Cehia, o spune și mai explicit: reprezentările sociale se formează, se mențin și evoluează într-un context socio-cultural și istoric, de-a lungul unei lungi perioade. Ele se transmit de la o generație la alta, pe căi variate, fie informale (precum socializarea, practicile cotidiene, memoria colectivă, comportamentele individuale și interacțiunile lor), fie instituțională (limba, educația, sistemele legale). Reprezentările sociale își au deci rădăcinile în taxinomiali comune, în categorizări colective sau diferite *themata*, venind din istoria grupului sau comunității. Ele se „înrădăcinesc” în viața individului prin mecanisme psihosociale ca nevoia de a aparține unei comunități, lupta pentru identitate, dorința de recunoaștere socială. În dorința de identificare și de dobândire a reputației sociale, subiecții sociali au tendința să se situeze, totdeauna, de partea „pozitivă”, considerând că „alții”, „ceilalți” nu au calitățile lor și nu merită să fie identificați pozitiv. Ei refuză „recunoașterea socială” a altora, revendicând „partea pozitivă” pentru ei înșiși, dar refuzând același tratament altora. Recunoașterea socială, crede Markova, implică câteva caracteristici ale individului sau grupului ca vizibilitatea, identitatea, individualitatea, demnitatea, faptul de a fi ascultat, de a fi capabil să influențeze schimbarea socială sau de a atribui această capacitate altuia. Recunoașterea socială - iată o bună explicație - este *themata* de bază care generează reprezentările sociale. Iar *themata* se transmite prin memoria colectivă, așa cum demonstrează Moscovici și Vignaux: toate discursurile noastre, credințele noastre, reprezentările noastre „vin” din alte discursuri și din alte reprezentări elaborate înainte de noi. Sau - sugerăm - elaborate în afara noastră, de către alții, dar „pentru noi”. *Themata* poate furniza răspunsuri la chestiunile esențiale asupra originii reprezentărilor sociale, a formelor de bază ale gândirii colective sau sociale; ea are o natură opozițională, aceasta este furnizată de evoluția istorică a unui fenomen dat, este generată de evoluția istorică a comunității, iar această moștenire devine sursă de tensiuni și conflicte atunci când colectivitatea se confruntă cu nevoia de schimbare. Elaborată ideologic, „științific”, pătrunde în gândirea comună. Unele *themata* sunt adânc

„îngropate” în individ și implicate cultural, formând ontologia sensului comun. Individualismul european modern, de exemplu, a cunoscut o asemenea evoluție, construindu-se dintr-o asemenea *archethemata* fondatoare. Dar și regimurile totalitare și post-totalitare din Est se bazează pe dezvoltarea sistemelor sociale caracterizate prin uniformitate de gândire, de comunicare și de disciplină. Pentru a se perpetua, sistemele totalitare și post-totalitare încurajează „non-gândirea” și un limbaj al „non-comunicării”, totul încadrat într-un sistem de reguli și de instrucțiuni prescrise în „tabele de orientare” și „panouri de indicații”. Astfel că individul „adaptat” nu are un discurs normal, el nu comunică, ci caută formula potrivită, la momentul potrivit. Formula care i-a fost transmisă, cu care s-a obișnuit.

Ce rezultă din cele spuse până aici? Individul își construiește reprezentarea socială prelucrând realitatea cu care vine în contact, din care se alimentează. El integrează această „realitate obiectivă” organizării sale cognitive, sistemului său de valori, își făurește istoria sa și sistemul său de referințe, raportându-se la contextul dat. Reprezentările sociale sunt alimentate din context, în primul rând pentru natura condițiilor care produc discursul și înlesnesc formularea de idei, descoperirea unor teorii. Discursul este totdeauna situat în timp și spațiu, presupune raporturi concrete, interacțiuni. În al doilea rând, este alimentat de câmpul ideologic, de locul ocupat de individ sau grup, în sistemul social. Cu alte cuvinte, mediul cultural, ideologic, stilul de gândire al colectivității îi „ancorează” pe individ, îl „modelează” și apoi îl livrează câmpului social. Semnificațiile transmise prin discurs îi apropie pe indivizi, le oferă semne de recunoaștere. Ei stabilesc legături, își amintesc, construiesc imagini, spun și fac să se spună, rezumă în câteva cuvinte sau propoziții, un clișeu, o etichetă (Moscovici, Vignaux, 1994). Ele sunt un „efect al contextului” în care s-au format. Reprezentările sociale devin astfel idei-forță, induc mentalități și credințe, influențează comportamentele. Ele sunt producții despre ceva ce deja există, despre conținuturile elaborate, ele creează și mențin identitatea, echilibrul colectiv, coeziunea socio-discursivă, „unitatea”, „frontul”, „linia”.

Efectul acestei presiuni? Influența contextuală facilitează un anumit tip de *comunicare*, determină construirea unui anumit tip de *discurs*, delimitează marja de reflecție personală a actorilor sociali, oferă repere prescrise pentru decizii. Uneori contextul înseamnă o *realitate constrângătoare*, un marcaj social, un corpus de norme de conduită care nu dau actorului social nici o șansă să refuze sau să aleagă dintre mai multe variabile. Dacă-și alimentează reprezentările dintr-un context dat, individul (grupul), va „învăța” anumite semnificații și interpretări ale fenomenelor sociale și va construi anumite modele de organizare a cunoștințelor.

O ultimă observație: discursul dominant, indus adesea prin canale diverse de persuasiune, este un discurs care legitimează un anumit tip de putere (de „orânduire”, cum se spunea cândva), care consfințește „justețea” liniei ideologice alese (Sălăvăstru, 1999). Este un discurs partizan, justificativ, care induce linia

ideologică, care insinuează anumite „adevăruri” sub mantia discursului științific. Iar școala, domeniul formării în general, este cel mai permisiv context pentru a difuza discursul puterii și ideologia acesteia.

Cum se „construiește” un context formativ dorit?

Să examinăm un ghid despre „viața în școală”. Orice instituție de acest tip încarnează un proiect educativ, raportat la un timp și la un spațiu, se prezintă ca un model asociativ, apelează la ordine și regulamente, la strategii și practici, pune la loc de cinste sistemul de control și validare a performanțelor, descrie viața școlară ca pe o comunitate educativă în care sunt implicați actori sociali specializați, fiecare în sarcina sa (Vitali, 1997). Instituția vieții școlare și expresia „viața școlară” au apărut, ca o nouă atitudine morală și ca un nou model de organizare, către sfârșitul secolului XIX, pe la 1890, ca o alternativă la instrucția prea „intelectualistă”, ca expresie a „metodei liberale” în educație, a învățării prin experiență, propuse de John Dewey. În Franța, „educația nouă”, prin Roger Cousinet și Célestin Freinet, a dezvoltat ideea unei dimensiuni democratice în procesul de educație. Sistemul a intrat însă în criză la mijlocul secolului trecut, cultura școlară s-a dovedit inadapată cerințelor sociale, iar instituția a fost contestată; în vechile democrații au apărut unele soluții utopice (pedagogia instituțională, pedagogia non-directivă), iar în statele totalitare s-au inventat modele constrângătoare de control total al vieții școlare. Mariana Momanu (2005) analizează sistemul educativ ca mijloc de îndoctrinare în societățile comuniste și școala ca instrument de propagandă și ca instituție de formare a unui „om nou”, perfect adaptat sistemului total. Iar experimentul „reeducării” celor recalitranti a fost un alt mijloc de a pune în practică acest model educativ (Neculau, 2006). Pasajul totalitar de jumătate de secol, în România ca și în celelalte țări din Est, poate fi interpretat și ca o ilustrare, în condiții extreme, a presiunii contextului asupra unui segment social închis și total dependent de sistemul social. Analiștii consideră viața școlară ca un ansamblu de practici care nu pot fi decupate de evoluția lor istorică, dar și ca o „construcție” care își extrage specificitatea din evoluția ideilor și istoria instituțiilor, ca și din caracteristicile de timp și spațiu ale organizației concrete. Școala nu e numai un loc în care se realizează instrucția, ci și un mediu, un context social care facilitează socializarea tinerilor și pregătirea lor pentru asigurarea coeziunii sociale; o „corporație” preocupată de educație (Obin, 1997). Iar corporația e perfect legată de întregul social.

Școala poate răspunde crizelor sociale cu care se confruntă periodic societățile, poate fi soluția la „patologia socială” și degradarea valorilor. Dar, în același timp, și un „ecou” al acestora, „decadența pereților” școlii urmând adesea decăderii valorilor sociale (Dubet et alții, 1999). Uneori devine instrument al consolidării unor opțiuni nedemocratice, gardian al regimurilor autoritare, paznic al sistemelor închise care doresc controlul total asupra indivizilor și al formării acestora. Acesta

este cazul regimurilor totalitare care au durat în România peste o jumătate de veac. Prin diferite metode „formative” ele au instituit, cum deja am amintit, „educația totală” ca soluție pentru a putea controla individul obișnuit.

Când o persoană e alimentată, întreaga viață sau o bună parte din ea, cu o informație selectată și dirijată, cu un anumit tip de informații, de imagini, interpretări, categorii de gândire, ea își însușește aceste scheme cognitive de bază, aceste modele de gândire și refuză tot ceea ce contrazice sistemul astfel „implantat”. Individul își formează o imagine pozitivă despre mediul său, despre sine, el se consideră informat, competent, capabil de discernământ, autonom și nici nu bănuiește că a fost deprins să reacționeze numai în conformitate cu un model cognitiv, construit pentru a-l manipula. Pentru a stimula elaborarea și fixarea unor reprezentări comune, soluția dirigenților e gruparea indivizilor în structuri create artificial și bine controlate, antrenarea acestora în acțiuni colective, cu scopuri comune, livrate din afară. Dacă procesul reprezentational nu poate fi detașat de activitățile în care actorii sociali sunt angajați, de experiențele lor sociale, înseamnă că reprezentările sociale înglobează și structurează elementele cognitive ce rezultă din relațiile concrete cu contextul social. Relațiile dintre indivizi nu sunt neutre, ci determinate de luarea de poziție ce angajează competența lor acțională, dobândită într-un anumit context (social, psihologic, ideologic) și printr-o anumită activitate. Reprezentantii puterii știu: dacă dorești ca individul să angajeze anumite atitudini și comportamente, oferă-i prilejuri de a deprinde numai anumite scheme cognitive, de a exersa în condiții inventate și perfect controlate! El va „învăța” astfel o anumită realitate și pentru că n-a avut prilejul să ia cunoștință de alternative, o va considera „obiectivă”, singura reală și comprehensibilă. El va da sens conduitei sale, se va adapta, își va defini locul apelând doar la achizițiile dobândite în aceste condiții, va înțelege realitatea și va reacționa apelând la „zestrea” sa, la cunoașterea sa. Orice nouă realitate va căpăta semnificație doar atinsă de individul astfel marcat. Reprezentarea este deci o organizare în funcție de „circumstanțe” (context social și ideologic, caracteristicile situației, finalitate imediată). De aceea, dacă membrii unui grup împărtășesc o „teorie” (nu are importanță cum le-a fost inoculată - n.n.), aceasta capătă caracteristici de „prototip”, de „tip de organizare” (Flament, 1994), devine „ghid de acțiune”, orientând relațiile sociale și acțiunile actorilor sociali. Ea este un sistem de pre-decodaj a realității pentru că determină un ansamblu de anticipări și de așteptări.

Am dorit să subliniem că, sub efectul situației, actorul social percepe realitatea nu așa cum este ea, ci într-o manieră deformată și parțială, chiar irațională. Aceste efecte ale contextului și situației au o importanță particulară, explicând de ce un individ îmbrățișează anumite idei și nu altele. De ce reprezentările sale vor acționa ca un aparat de percepție, ca un filtru cognitiv, triind informațiile și elaborând strategiile acționale. Într-un cuvânt, putem imagina astfel efectul contextului: dacă plasăm sub ochii individului, caracterizat printr-o anumită poziție socială și anumite dispoziții, un set de valori, opțiuni sau idei, ele au toate șansele să pună în

funcțiune un mecanism pervers de orbire, antrenând pasiuni și inducând un comportament dorit, așteptat.

Nu numai atât. Individul este prins astfel într-o capcană cognitivă, dar el este manipulat și afectiv, în același timp. Nu numai că este modificat sau restructurat bagajul său intelectual, dar întregul său sistem cognitiv este condiționat, „automatizat”, el devine dependent de ceea ce i s-a indus. El va considera noua grilă de lectură ca sistem de referință, certitudine, regula de viață de la care nu se mai poate deroba. Se atașează progresiv de achizițiile culturale și educative, de valorile cu care a fost alimentat, renunță la vechea arhitectură intelectuală și realizează o nouă construcție ideologică, adaptată la noul proiect. O „mitologie programată” îi oferă confortul coeziunii sociale și-i gestionează comportamentele colective (Abgral, 2003). Și manipularea sa nu se oprește aici. El încearcă sentimente pozitive, se articulează unui context spațial, fizic și senzorial, se poziționează față de ceilalți actori, într-un context relațional imediat, într-un sistem de norme și referințe care-i conferă identitate și creează bazele atașamentului. De acum înainte, individul va „ideologiza” tot ceea ce întâlnește sau va „psihologiza”, interpretând totul prin prisma aparatului său evaluator indus. El va fi imunizat cognitiv contra altor idei, atitudini, conduite (Deconchy, 1989). Noi am ilustrat modul în care s-a produs, în cazul României, îndoctrinarea ideologică și „atragera” populației, fenomen care a obturat orice posibilitate de a învăța altceva decât ceea ce era livrat de responsabilii modelării gândirii prin: a) controlul ideologic al învățământului și formării; b) atragerea în sistem a unor directori de conștiință (fenomen cunoscut apoi sub numele de derapajul personalităților); c) formarea unei noi elite, supusă și atașată de regim; d) „reeducarea” în închisori, ca cea de la Pitești, a tinerilor care se opuneau, îndeosebi studenți și elevi; alternativa la acest tratament erau câmpurile de concentrare, Canalul sau deportarea în Bărăgan; e) mecanisme de aliniere și uniformizare precum coada la alimente sau la orice produs deficitar (Neculau, 2002). S-au format astfel generații de indivizi obedienți, conformiști, aliniați, îndoctrinați. Presiunea ideologică și instaurarea unor practici sociale adecvate, în sectoarele vieții sociale amintite, au modelat formarea unui anumit profil de individ. El a rămas ancorat în schemele cognitive și practicile sociale învățate în condiții de control social, și-a format reprezentări corespunzătoare, s-a atașat de ele și le activează ori de câte ori se confruntă cu situații asemănătoare.

Șansele și riscurile vieții colective

Am parafrizat, mai sus, titlul unei cunoscute cărți a lui André de Peretti (1972) care a încercat să dreseze un tablou al școlii ca mediu și mijloc al schimbărilor colective; al contradicțiilor, emoțiilor, angoaselor, contestațiilor, violențelor ce le implică viața colectivă, dar și al șanselor de a participa, de a comunica, de a asuma responsabilități, de a achiziționa valori, norme, modele de comportament. Se

instituie aici o „cultură” comună, formată nu doar din cunoștințe, ci dintr-un „corpus” de idei notorii și simple, care ordonează și exprimă raporturile sociale, care accelerează cunoașterea și - într-o compoziție interdisciplinară - devin repede indispensabile. O „formare generală” care domină viața instituțională. Un raport complex între „savoir-faire” și „savoir-être”, exprimând grupul, ca și pe fiecare individ. O „cultură” care pune accentul pe valori și norme, care prescrie și constrânge, care influențează și uniformizează.

Modelul lui André de Peretti se pretează perfect pentru analiza școlii românești din comunismul târziu, din perioada „Epocii de Aur” a lui Ceaușescu. O societate închisă, controlată, mințită, practicând un dublu limbaj, având o singură preocupare - ascunderea pudibondă a contradicțiilor. Avem o mărturie asupra acestei „lumi dispărute” (Cernat et al., 2004): o carte despre experiențele de școlari ai acestor ani de dinainte de schimbarea din 1989, relatând, ca autobiografie de grup, modul în care sistemul a încercat să ocupe structurile sociocognitive ale tinerilor, tinzând să se instaleze în conștiințe. Cei patru autori ai cărții cred că „istoriile” lor, reconstituirea vieții lor de elevi în această lume „alterată”, „sufocată”, „bătrâncioasă”, în care spațiile de normalitate se restrângeau continuu, când „istoria mare” strivea, nivela, alinia istoriile mărunte, ar putea servi pentru a explica „metamorfozele prezentului”. Ei relatează despre vieți petrecute „sub semnul marginii”, al periferiei care închide, al unor existențe de refuzați social căroră li se oferea un singur mod de a se afirma: prin inserarea în programele de „militarizare politică”, cu ceremonii grotești (uniforme, imnuri, defilări, jurământ - o întregă gesticulație colectivă care aliniază), prin ritualuri colective de adeziune, „combinație de propagandism, stupiditate și monotonie”. Copiii primesc însă acasă alte consemne, învață de mici lecția disimulării, trăiesc cu teama patologică de activiști și securiști, învață „arta prudenței” și a identificării potențialilor „turnători”, chiar dintre colegii lor; deprind priceperea eludării, sustragerii, ocolirii, dobândesc competența păcălirii sistemului. Câteva teme domină această carte de reconstituire la patru mâni: coada pentru produse, demolările barbare, suspiciunea (teamă de turnători), respingerea discursului oficial (fals, uzurpând bunul simț), repulsia față de mulțimile vulgare și agresive, de mobilizarea totală a societății pentru o cauză fabricată artificial, străină. Societatea românească era blocată total, avea caracteristicile unui cazan sub presiune, aștepta un semnal să explodeze. Cum s-a și întâmplat.

Școala, segment social sensibil, n-a făcut excepție. Imediat după schimbarea socială a „explodat” și acest subsistem social riguros controlat, ținut sub presiune: au început contestațiile. Era contestat sistemul în întregime, dar și fiecare articulație în parte: concepția generală paternalistă și constrângătoare, metodele autoritare, conținuturile ideologizate, comportamentele ritualizate, relațiile artificiale, însemnele (uniformele), ceremonialurile. Erau contestați zgomotos directori și profesori - un răspuns violent la violența instituțională dominatoare. Aceste contestații și-au pierdut, cu timpul, obiectul, universul închis a fost abolit,

dar spiritul contestatar nu și-a pierdut vigoarea. În criza generală a societății, au constatat actorii din școli, totul poate fi contestat, refuzat, respins – norme, stiluri, cerințe. Ca și în alte părți, criza socială se prelungește și în școală: ca o criză de legitimitate, de autoritate, ca o criză morală. Concurența televiziunii, fascinația unor idoli recrutați din medii non-intelectuale creează reputații care nu au a face cu valorile morale, impun prestigii care concurează reputația dobândită prin prestație școlară. Culturii difuzate prin școală i se opun altfel de „culturi”, cu impact adesea redutabil. Se mai adaugă și efectul crizei în care se găsește adesea familia: dacă acasă părinții nu mai au autoritate, această „incivilitate”, cu ignorarea normelor elementare de conviețuire, se prelungește ca indisciplină sau ca violență și în școală (Dubet, 1999). Să mai înregistrăm și „specificul românesc”: abandonarea copiilor de către familiile plecate la muncă în străinătate (numai în județul Iași s-au înregistrat peste zece mii de copii „abandonați” de părinți plecați să muncească peste graniță) și avem un tablou al crizei contextului social. În aceste condiții, mai poate fi culpabilizată școala pentru ceea ce se întâmplă? N-a devenit ea pompierul de serviciu al societății? Nu exprimă ea doar violența pe care o preia din societate?

Dintr-o societate nivelatoare, bazată pe o ideologie a „egalitarismului”, societatea românească a devenit în scurt timp o societate a diferențelor și contrastelor: s-au realizat în timp relativ redus averi considerabile, adesea cu mijloace neortodoxe, distanțele sociale s-au mărit considerabil, sărăcia, șomajul, excluderea, discriminarea au devenit trăsături definitorii ale contextului social românesc. Calitatea vieții s-a degradat, mediul social a devenit ostil unor grupări sociale care s-au văzut deodată excluse, străine de mediul lor cunoscut. Răspunsul a fost adesea violența deoarece aceasta nu poate fi disociată de mediul social.

Situația socială, factorii contextuali, pot fi considerați susceptibili de a declanșa sau amplifica violența. Două tipuri de factori psihosociali declanșatori ai violenței pot fi reținuți: a) condițiile obiective de degradare și devalorizare socială (cartiere defavorizate, locuințe degradate și/sau decuplate de la surse de încălzire, electricitate sau apă, șomaj, eșec social și școlar, condiții de muncă dificile și prost plătite); b) aceste condiții sunt percepute ca ofense personale, ca agresiuni contra unor categorii sociale și dau loc unor sentimente de devalorizare, de injustiție socială. Cei mai afectați de această situație sunt tinerii care nu-și mai găsesc locul în noua societate. Răspunsul lor e părăsirea țării, fie că e vorba de categoriile înalt educate, de specialiști sau tineri capabili de performanțe superioare, fie că aceștia sunt persoane cu o specializare medie sau redusă, dar sunt persoane active, creative care vor să se realizeze. Ei încep adesea cu munci penibile, precum culegători de căpșuni sau citrice și devin, în scurt timp, muncitori sau întreprinzători reputați. Cei ce rămân, fie pentru că nu au curajul să plece, fie pentru că încă n-au făcut-o, se consideră în război cu societatea injustă. Uneori aceștia încercă să-și prezerve un spațiu al lor, sustras controlului instituțional, un teritoriu în care să domine normele, codurile, ritualurile lor. Gustav-Nicolas Fischer (2003) descrie aceste „spatii secundare” ca proprietăți ale unor indivizi sau grupuri care nu vor să

împartă universul lor cu teritoriul public, cu spațiul tradițional alocat unei comunități. Găștile de cartier se încadrează perfect în această categorie. Aceste grupuri organizează spațiul lor, instaurează legea lor și nu permit autorității publice să le încalce frontierele delimitate ca spațiu psihosocial personalizat. Încetul cu încetul, aceste forme de autoritate „psihosocială” pătrund în mediile proxime, în școli. Ele sunt prelungiri ale fenomenelor sociale, efecte ale contextului segregat în bogați și săraci, în dominanți și dominați. Explicațiile apariției acestor relații între contextul social și violență sunt de ordin psihosocial, crede Fischer, și pot fi puse sub semnul câtorva teorii cunoscute: teoria competiției pentru resurse, teoria privării relative și in justiției, teoria sub-culturilor delincvente.

Nerecunoscută, banalizată, neglijată, netratată, violența se propagă, se răspândește prin contagiune, escaladează, se amplifică. Protagoniștii pot curând să nu o mai recunoască, să o considere act de normalitate, să nu o poată descrie sau numi. Grupurile sociale pot să nu mai fie sensibile la unele forme de violență, să-și reducă percepția la aceste fenomene, să se „închidă cultural” (Danancier, 2000). Astfel, maltratarea fizică a unui copil de către ceilalți sau agresarea psihică a unui subaltern poate deveni un fapt banal, instituția refuzând să recunoască unele forme de violență și să răspundă adecvat. Sau, mai grav, să nu înțeleagă de unde vine, care-i sunt cauzele.

Percepția contextului ca factor determinant – o anchetă

Am chestionat unii actori sociali din școli - consilieri, profesori, elevi - asupra caracteristicilor mediului școlar ca laborator colectiv al socializării și factor de risc al nașterii și dezvoltării unui climat de confruntare și conflicte. Am utilizat, ca metode de informare, îndeosebi focus-grupul, dar și interviul non-directiv, organizat cu consilieri școlari, profesori și elevi de la școli generale și licee din municipiul Iași. Ne-au interesat formele de violență școlară, factorii generatori, profilul victimei și al agresorului. Pentru textul de față am reținut numai referirile la contextul școlar ca mediu germinator și factor de risc.

Vocile consilierilor. Primul nostru focus-grup, o rundă de informare și de introducere în chestiune, soldat cu un inventar al problemelor, a avut loc cu un grup de șapte consilieri școlari. Aceștia asigură interfața între profesori, elevi și părinți și sunt pătrunși de importanța misiunii lor pe care și-o exercită, se pare, cu pasiune. În relatările lor invocă adesea faptul că sunt solicitați, căutați, implicați în viața școlii. Temele „recoltate”, relativ la caracteristicile contextului școlar actual, au fost următoarele: absența comunicării, tranziția și stresul părinților, indiferența unor părinți, absența părinților (plecați la muncă în străinătate), discriminarea elevilor provenind din mediul rural.

Tema dominantă e *lipsa comunicării* între școală (profesori) și părinți, dublată de *lipsa cooperării* între profesorii școlii, între profesori și directori. O constatare amară: „Cele mai frecvente probleme ale consilierilor școlari sunt cele ale

comunicării școlii și copiilor cu părinții”. Psihologii școlari chestionați utilizează un cuvânt extrem de dur pentru a caracteriza atitudinile părinților: *indiferența!* Această indiferență a părinților, incapacitatea lor de a comunica nu este acuzată doar de profesori, ci și de elevi. Copiii se plâng profesorilor că nu au limbaj comun cu părinții lor, că aceștia nu sunt interesați de universul lor interior, ci doar de performanță. Că nu-și amintesc de copiii lor decât odată pe săptămână! Că nu au instaurat un climat afectiv în familie: „Lipsei de afectivitate, resimțită adesea acut, i se răspunde printr-un comportament agresiv la școală”. Consilierul dintr-o școală plasată într-un cartier favorizat: „*Copilul e neglijat în familie, emoțional și din punct de vedere al timpului. Părinții de la școala mea sunt în țară, câștigă mulți bani, dar timpul pe care îl acordă copilului este aproape inexistent, de la 8 la 9 seara*”. În unele cazuri părinții, bine situați economic, încercă să compenseze lipsa lor de preocupare pentru viața copiilor lor, prin copleșirea acestora cu cadouri și facilități, imposibil de imaginat pentru cei mai mulți copii din România: „*Motivația extrinsecă este clară: telefon mobil, bani de buzunar, aproape toți copiii din clasele I-IV au bone care îi duc și îi aduc de la școală. Toți au preparatori, pentru că părintele nu poate să urmărească teme, bona nu știe cum să-i ajute la lecții sau preia atribuțiile copilului și atunci apar efecte perverse: tendințe de fațadă, strategii de eludare*”.

Desigur, atitudinea părinților are o explicație: „tranziția” prelungită, însoțită de convulsii sociale și economice, de sărăcie, de șomaj și nesiguranța zilei de mâine pentru cea mai mare parte a populației. „Tranziția are efecte asupra părinților cărora le este greu, dacă nu imposibil să se adapteze la schimbările sociale și economice. Efectul? Părinții devin mai puțin interesați de educația copiilor, de viața lor și de ceea ce copiii fac”. Indiferența părinților face să scadă motivația pentru învățare, apar absențele, totul se înscrie într-o curbă descendentă: „Când familiile nu se preocupă deloc de soarta lor, iar motivația pentru învățat este foarte scăzută apar cazurile de absentism. Acum, în cazurile grave – asta înseamnă 2-3 săptămâni –acest comportament devine obișnuită. Dacă ei apucă să lipsească 3-4 zile, revenirea la școală va fi mult mai greoaie decât dacă ar lipsi o singură zi. Când revin la școală, profesorii îi primesc cu ironii, ascultări, lucrări, fără să aibă răbdare să îi reacomodeze cu școala și atunci survine o a doua fugă de la școală. Toate astea se acumulează și creează situațiile de eșec școlar.” Uneori, ceilalți profesori și diriginții apelează la consilieri pentru a-i ajuta pe elevi să depășească momentele de criză ce apar ca urmare a crizelor din familie: consum de alcool, scandaluri sau chiar divorțul părinților. Crizele sunt mai acute la elevii din gimnaziu. „Am înregistrat mai multe cazuri de violență familială și de consum de alcool - ne informează o participantă. Frecvența acestor cazuri e mare și e dureroasă”.

O temă care reappare cu frecvență în discuție și asupra căreia vom reveni este aceea a *absenței părinților*, plecați să muncească în alte țări. Se pare că numărul acestora este foarte ridicat; cifrele raportate de oficialități este de aproximativ 1,5 milioane, dar cifrele avansate de presă depășesc trei milioane. Când lipsește doar

unul dintre părinți, acesta încearcă să compenseze lipsa celuilalt printr-o atitudine hiperprotectoare. Când însă lipsesc ambii părinți, copiii rămân în grija bunicilor, a unor rude sau cunoscuți sau a fraților mai mari. O participantă relatează: „Am avut un caz în care părinții copilului au plecat, iar copilul a rămas în grija bunicilor și a mătușii. Când au venit la școală să se intereseze de situația copilului, nici nu știau în ce clasă este”.

O situație de netolerat într-o societate care a stat o jumătate de secol sub semnul principiului egalității de șanse: discriminarea copiilor provenind din familii defavorizate, îndeosebi a celor provenind din mediul rural: „Apare clar diferența între cei care provin de la oraș și cei care vin de la țară. Cei de la țară sunt marginalizați și agresați verbal, sunt chiar și izolați fizic în clasă; există *rândul celor de la țară*”.

În sfârșit, modelul non-cooperării, individualismului și egoismului pare să fie modelul școlii românești de astăzi. Iată trei opinii grupate sub aceeași idee:

„Eu am încercat, cu profesorii, să propun activități axate pe metode care vizează munca în grup și cooperarea în managementul clasei de elevi, metode care pot fi utilizate atunci când apar incidente pentru a nu se escalada conflictele. Adevărul este că munca de echipă nu se regăsește la nivelul școlii românești nici la nivelul elevilor și nici la nivelul cadrelor didactice. Cel puțin în școala mea pentru că nu vreau să generalizez. Cu cât școala este mai sus cotate cu atât individualismul este exacerbat”

„Da, acest model se regăsește în toate școlile, pentru că e lupta pentru existență. Mai ești sau nu în sistem și atunci, pentru a supraviețui, lupți.”

„De când am ajuns în școală mesajul din consiliile profesoriale și al directorului este în continuu să facem echipe și să muncim. Niciodată nu am avut o echipă constituită în școală. Și la proiecte, lucrează un singur om.”

S-a întâmplat ca **vocile profesorilor** interogați să fie, îndeosebi, ale „profesorilor cu experiență”, ale acelor care sunt în activitate din timpul regimului comunist și care s-au confruntat cu dificultățile schimbării din perioada tranziției. Au fost organizate șapte focus-grupuri și apoi discuții individuale pentru a preciza, nuanța, individualiza.

Cei mai mulți participanți au diagnosticat situația școlii actuale ca fiind în declin, în *criză*, într-o *criză prelungită*, efect al presiunii politicului asupra învățământului, al tranziției și al incertitudinilor sociale. Cele trei caracteristici se condiționează și formează împreună un mediu defavorabil învățământului de calitate. Climatul este nefavorabil, s-au acumulat multe tensiuni, nemulțumiri din cauza prea multelor schimbări, s-a ajuns la „dezordine și haos”, la „degradare” din cauza faptului că regulamentele școlare sunt prea „lejere” („nu avem metode coercitive pentru a menține disciplina”). Actorii școlii (profesorii, elevii) sunt „debusolați”, se simt ca pe o „corabie în derivă care-și schimbă prea des căpitanul și nu știe în ce port să ancoreze”. Un diagnostic generalizator: „Când societatea este bolnavă nici o instituție nu scapă neatinsă, deci nici școala”.

Principala cauză ar fi ingerința „politicului”, faptul că fiecare ministru nou schimbă direcția școlii în funcție de opțiunea sa politică. La fiecare legislatură „se schimbă ministrul” și fiecare ministru „face reforma cum îl taie capul”. Toate acestea generează „confuzie și creează senzația de incertitudine” în școli. „Politicul determină dezechilibre majore la nivelul școlii”, declară ritos o directoare. „S-au încercat prea multe schimbări, iar acestea au creat confuzie” și nici nu se știe clar „direcția reformei”.

Criza este determinată și de o birocrație sufocantă. Reforma, noul curs „s-a împotmolit în hârtii, adeverințe, justificări”. Aceasta consumă timp, energie, disponibilitate, în detrimentul „dezvoltării noastre personale în domeniul disciplinei în care activăm. Nu avem timp să ne pregătim. Elevii au mai puțin de câștigat în perioadele în care elaborăm hârtii, rapoarte”.

Există însă și voci care nu găsesc argumente pentru a invoca o criză a școlii. Toate perioadele au avut crizele lor, crede o profesoară de 29 ani, dar în trecut acestea nu erau recunoscute, nu erau numite. Acum este o perioadă de „derută” datorită „schimbărilor frecvente” însă e prea mult să numim aceasta criză.

Mai mulți dintre participanți adoptă un discurs pe care-l vom numi, convențional, „nostalgic”. Din aprecierile lor răzbate o admirație pentru perioada în care domnea „ordinea” și „disciplina”, o „moralitate”, în care „școala era direcționată de o singură pârghie și se obținea performanță și calitate”. Unii clamează pierderea autorității sociale a profesorului: „statutul profesorului era altul atunci”. O profesoară exasperată face o declarație fără echivoc: „Deoarece sunt la finalul carierei îmi permit să fac o comparație între școala de astăzi, care se consideră democratică și cea de dinainte. Școala comunistă a creat ceea ce suntem noi astăzi – profesioniști de calitate. Atunci erai respectat, instituția era respectată ... acum sistemul este distrus, instituția la fel, statutul nostru nu are nici o valoare, suntem terfeliți, suntem cu totul la vedere, oricine știe ce facem și ne poate analiza”. Și clamează în continuare asupra evoluției școlii după schimbarea de regim din 1989: „Ideea de libertate care se cultivă de 17 ani se confundă cu cea de libertinaj”. Sunt invocate și alte motive pentru care „înainte era mai bine”: în școală era mai multă „seriozitate”, se purta uniforma, elevii erau mai motivați pentru învățare (chiar dacă erau motivați pentru că dădeau un examen de admitere la facultate), învățământul era mai „sistematizat”, profesorii erau mai respectați, era mai puțină violență. Accesul la TV și internet este considerat de unii o calamitate, în detrimentul școlii. Cuvintele care revin în discursul unora dintre participanți sunt „disciplină” și „ordine”, prin comparație cu lipsa de considerație pentru meseria de dascăl de astăzi!

Nu toți au un discurs în același registru. Unii invită, timid, pe colegii lor, să nu uite și „aspectele negative” ale perioadei: lipsa de deschidere, uniformizarea (alinieră!), lipsa de informație, copiii erau prea „supravegheați”, profesorii la fel. O profesoară de limba română de 33 de ani: „Spre deosebire de școala din regimul comunist, școala actuală își propune dezvoltarea potențialului copilului, chiar dacă

acest lucru nu reușește întotdeauna”. Și o profesoară de matematică de 52 ani: „E benefic faptul că s-au introdus materii care lărgesc orizontul – cultura civică, mărirea numărului de ore la anumite materii, la limbi străine, de exemplu”.

Mai mulți dintre profesorii chestionați invocă faptul că sunt derutați de schimbările care s-au produs într-un ritm accelerat. Nu au fost câștigați pentru ideea de reformă profesorii din școli sau aceste idei au fost prea radicale față de concepția lor despre școală. Formați și profesând într-un regim politic și context social controlat, unii și-au construit o imagine despre o școală în care ordinea, disciplina, respectul pentru autoritate erau valori supreme. Confrunțați cu noutățile unei reforme radicale a școlii, au reacționat prin respingerea acesteia. O anchetă realizată la un an după reforma ministrului Andrei Marga, care a pus pentru prima oară, imperativ, problema reformei curriculare, a manualelor alternative sau a unor noi standarde de evaluare, a înregistrat unele rezistențe sau chiar negări vehemente ale acestei acțiuni (Neculau, 2002b). Cei chestionați în 2002, ca și cei din 2007, au acuzat aceeași dificultate în a schimba imaginea lor despre o școală a normelor ferme, a studiilor simplificate, a unei coerențe bine dirijate. Deruta lor este explicabilă.

O temă pe care am pus-o în discuție și asupra căreia interlocutorii noștri și-au exprimat opiniile a fost aceea a *climatului* din instituția școlii. Am constatat că, în pofida criticilor aduse reformei și efectelor sale, profesorii apreciază relațiile, climatul de muncă din școală ca fiind satisfăcător, „sănătos”, „relaxant”, „agrabil”, „securizant”: „Relațiile între profesori sunt foarte bune, de cooperare, determinând o atmosferă relaxantă în cadrul școlii. Relațiile dintre profesori și elevi sunt în general bune, dar depinde de profesori”, crede o reprezentantă a unui Colegiu Tehnic. Dintr-un alt colegiu, o părere asemănătoare: „e o atmosferă bună, de colaborare între elevi” sau „climatul e destul de relaxant, uneori prea relaxant, elevii își pot afirma opiniile, au susținere din partea profesorilor, dacă nu le convine ceva au curajul să spună în față”. Uneori prezentarea e idilică: „relația cu elevii se bazează pe respect reciproc, comunicăm bine; dacă li se vorbește cu calm și înțelegere îți sunt alături, sunt și ei politicoși”. Sunt recunoscute însă și „mici conflicte”, dar nu „conflicte grave” între elevi. Am înregistrat și aprecieri mai acide: delăsare, lipsă de interes, dificultatea de a încheia un colectiv, tendința de a evita responsabilitățile, nevoia de a face „compromisuri” pentru a întreține o atmosferă bună. Cineva exclama exasperat: „Am elevi cu care nu pot comunica”, dar imediat precizează că „acestea sunt cazuri izolate”.

O întrebare frontală privind violența din școală și formele în care se manifestă ea înregistrează un răspuns unanim: *agresivitatea e o modă*, iar cea mai evidentă este *violența verbală*. Aceasta se manifestă în diferite moduri, prin injurii explicite, prin „insulte în surdină”, prin etichetări, prin amenințări, prin „violență psihică” (adică presiunea asupra unor elevi până la exasperare, până la traumă). Utilizarea unui „limbaj vulgar” pare să le producă plăcere. Înjurătura este considerată o manifestare firească, o formă de comunicare sau „de salut”. Ceea ce-i șochează pe

profesori sunt înjurăturile între fete, parcă la concurență cu băieții, parcă pentru „a dovedi că au șanse egale cu băieții”. Acestea sunt uneori însoțite de o gestică adecvată: „țipă, urlă, se îmbrâncesc și consideră acest lucru normal”. Uneori se bat, ca o formă de a-și demonstra virilitatea. Iar „modelele” sunt furnizate de filme și televiziune, de mass-media în general. Mai e și „modelul” unor familii, al părinților care se bat sau își bat copiii etc.

Toți interlocutorii noștri invocă „mediul” – social, extrașcolar, familial, stradal, locurile de socializare (discotecile). Un context care invită la violență, în care te aperi atacând, în care violența devine un mod de a interpreta și răspunde.

Vocile elevilor invocă aceeași precipitare pentru schimbare continuă, „dezordinea”, dar nu o amendează, ci consideră schimbările „ceva normal, deoarece este firesc ca familia, societatea, școala să aibă alte perspective”. Schimbările sunt rapide, copiii se maturizează repede, mediul îi absoarbe cu viteză, uneori „suntem bulversați de atâtea schimbări”. Școala încă „nu și-a găsit centrul, linia dreaptă”. Unii observă că profesorii nu se pot „adapta la noutăți”, nu sunt preocupați de problemele elevilor, refuză „să între în mintea elevilor”, au „mentalități care lasă de dorit”. Profesorii „au frică de schimbare”. Se diagnostichează un „conflict între generații” și se exprimă dorința ca „unii profesori să fie recalificați”. Un elev observă că „profesorii au fost elevi într-o altă guvernare și aceasta ar putea să le afecteze mentalitatea și gândirea”. Mai sunt invocate dotările meschine, manualele prea încărcate, oboseala acumulată din cauza unui prea mare efort, cerințele care se schimbă mereu, „lipsa de interes a societății pentru școală”. Într-un cuvânt, „nivelul e scăzut”. Răspunsul e uneori disproportionat, un fel de „răzbunare” pe școală, distrugeri, spargerea unor obiecte.

Unii invocă atmosfera mai liberală din școală, deschiderea, comunicarea, climatul relaxant, absența sancțiunilor prea mari. Iar dacă „vrei să excelezi într-un domeniu, ai o groază de posibilități, poți să evoluezi cum vrei”. În formulările elevilor revine cu insistență cuvântul „tupeu”, societatea ar promova „oameni cu tupeu, care vorbesc și nu fac”, „oportuniști”. În exterior, această atitudine se manifestă prin superficialitate – haine, machiajul fetelor – și stil agresiv. Mai e și segregarea între grupuri (elitele și cei din clase defavorizate) care creează tensiuni. Unele grupuri exercită presiuni care nasc conflicte, violență, bătăi între grupuri, în baia băieților, în curtea școlii, pe terenul de sport. Se începe cu violență verbală și etichetarea, „există parcă o plăcere pentru cuvinte obscene” și pentru jignirea gratuită, urmează escaladarea de la înjurătură la reglări de conturi cu „pumnii și picioarele”. Înjurătura e „un mod de a saluta, de a-ți arăta aprecierea”. La înjurături, de regulă, nu se răspunde, doar când se acumulează gesturi ostile repetate. O fată din clasa a XI-a dezvoltă tema: „Violența verbală te deranjează cel mai mult. Nu te lovește nimeni, dar te simți respins, marginalizat, desconsiderat. Doare și nu poți uita, ai fost rănit”. Efectul, pentru primitor, este „scăderea stimei de sine”, uneori poate avea „efect devastator”. E un fel de „indiferență generalizată”. În clase nu există o preocupare pentru grup, există „biserițuțe”,

„fiecare e pentru sine”, mult „egoism”, unii elevi „sunt marginalizați”. Diferența de statut social se manifesta ostentativ, unitate e doar când întreaga clasă hotărăște să „chiulească”.

În loc de concluzii

În dicționare găsim: *context* (latinește *contextus*) înseamnă asamblaj, țesătură, îmbinare de elemente care se reunesc într-o combinație, dând sens, valoare; ansamblu de circumstanțe în care se inserează un fapt; ambianță, mediu, situație, vecinătate. O știință a constituirii diverselor corpuri, o chimie a transformărilor și proprietăților acestora; schimbări profunde, uneori explicite, alteori implicite, chiar secrete ale acestor corpuri (sinteza lor, energia lor, puterea lor). Îmbinare de norme, cutume, tradiții și de mișcări pentru schimbarea acestora, contextul exercită presiune asupra structurilor, ca și asupra actorilor sociali, cerându-le eforturi de ajustare la un nou curs.

În cazul nostru, contextul școlar, în schimbare și adaptare la o nouă înțelegere a valorilor, atitudinilor, relațiilor și jocului de rol, cunoaște o perioadă de căutări, experiențe, contradicții, succese și eșecuri. Schimbarea e profundă - politică, ideologică - și nu poate fi comparată decât cu cea declanșată de *Legea învățământului din 1948*.

Cine analizează starea învățământului de astăzi constată un interes profund pentru curriculum, pentru conținuturi și punerea între paranteze a contextului generat de noua orientare a societății. E firesc ca actorii sociali să manifeste reticențe, rezistențe, să respingă chiar noua așezare a relațiilor umane din câmpul social al școlii. Asistăm la o transformare profundă care trebuie cercetată.

Abstract: The study analysis the problem of school violence from the perspective of the new social context's influence: transition, mass-media liberalisation (making known to the wide public violent deeds which were covered up by the communist regime), weakening of state authority and the institution involved in enforcing the law. We have thoroughly explored the school environment's characteristics as a collective lab of socializing and a risk factor for the emergence and the development of an atmosphere favouring confrontation and conflicts. We took a great interest in the forms of school violence, the generating factors, the profiles of the victim and the aggressor. We used in order to gather information the target group, but also the non-directive interview, organized with school counsellors, teachers and pupils from schools in Iasi.

Résumé: Nous nous sommes concentrés sur la violence scolaire, sur la présentation du contexte perçu comme principal facteur déclencheur de la violence scolaire. Tous se sont pressés d'expliquer ce phénomène en situant les causes dans le nouveau contexte social: la transition, la libéralisation des médias (par l'intermédiaire desquels on apprend des faits qui étaient passés sous silence à l'époque communiste), la diminution de l'autorité de l'Etat et de celle des institutions ayant pour attributions de veiller au respect de la loi. Nous avons

approfondi les caractéristiques du milieu scolaire comme laboratoire collectif de la socialisation et comme facteur de risque de l'apparition et du développement d'un climat conflictuel et de confrontation. Nous nous sommes intéressés aux formes de violence scolaire, à ses facteurs déclencheurs, au profil de la victime et de l'agresseur. Nous avons utilisé, comme méthodes d'information, surtout le focus groupe, mais aussi l'entretien non directif, organisé avec des conseillers psycho-pédagogiques, des professeurs et des élèves des écoles et lycées de la ville de Iași.

Bibliografie:

- Abgrail, J-M. (2003). *Tous manipulés, tous manipulateurs*. Paris: First Edition.
- Abric J. C. (Ed.) (1994). *Représentations sociales et pratiques*. Paris: PUF.
- Abric, J. C. & Guimelli, Ch. (Eds.) (1998). Représentations sociales et effets de contexte. *Connexions*, 72 (2), pp. 23-37.
- Chevallier, J. (1981). *L'institution*. Paris: PUF.
- Cernat, P., Manolescu, I., Mitchievici, A., Stanomir, I. (2004). *O lume dispărută*. Iași: Polirom.
- Curelaru, M. (2006). *Reprezentări sociale*. Iași: Polirom.
- Danancier, J. (2000). *La violence dans les établissements sociaux*. Paris: Dunod.
- Deconchy, J.P. (1989). *Psychologie sociale. Croyances et idéologies*. Paris: Méridiens Klincksieck.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. În G. Bonnet, R. Ghiglione & J.F. Richard. (eds.), *Psychologie cognitive* (vol. 3), Bordas, Paris
- Dubet, F., Bergounioux, A., Duru-Bellat, M., Gautjier, R-F. (1999). *Le collège de l'an 2000*. Paris: La documentation Française.
- Fischer, G-N. (2003). *Psychologie des violences sociales*. Paris: Dunod.
- Flament, C. (1994). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. În Abric J. C. (Ed.), *Représentations sociales et pratiques*. Paris: PUF.
- Hess, R. (2002). Institution. În *Vocabulaire de psychosociologie*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie. În S. Moscovici (Ed.) *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Markova, I. (1999). Sur la reconnaissance sociale. *Psychologie et société*, 1, pp. 55-80.
- Momanu, M. (2005). *Educație și ideologie. O analiză pedagogică a sistemului totalitar comunist*. Iași: Editura Universității „Al.I.Cuza”.
- Moscovici, S. & Vignaux, G. (1994). Le concept de Themata. În Ch. Guimelli, *Structures et transformations des représentations sociales*. Neuchatel: Delachaux et Niestle.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris: PUF.
- Neculau, A. (2002). Le contrôle de contexte politique et la manipulation des représentations sociales. În C. Garnier, W. Doise (Eds.), *Les représentations sociales. Balisage du domaine d'étude*. Montréal: Editions Nouvelles.
- Neculau, A. (2002 b). Reforma în școală: o încercare de analiză instituțională. În L. Vlăsceanu, A.Neculau, D. Potolea, A. Miroiu (Eds.) *Școala la răscruce. Schimbare și*

continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu. Studiu de impact, vol. I, II, Iași : Polirom.

Neculau, A. (2006). Une «experience» d'apprentissage social dirigé. *Carrefours de l'Education*, nr.22 (juillet-decembre), pp. 41-57.

Neculau, A., Curelaru, M. (2003). Reprezentări sociale. În A. Neculau (Ed.) *Manual de psihologie socială*, Iași: Polirom.

Negură, L. (2007). *Le travail après communisme. L'èmergence d'une nouvelle représentation sociale dans l'espace postsoviétique*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

Peretti, A. (1972). *Risques et chances de la vie collective*. Paris: Epi.

Popper, K.R. (1998). *Mitul contextului*. București: Editura Trei.

Sălăvăștru, C. (1999). *Discursul puterii*. Iași: Institutul European.