

Мирко Филиповић
Универзитет у Београду
Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију

УДК: 159.923.5-057.874(44)
Прегледан рад
Примљен: 29. 11. 2011.

БРУТАЛНА СОЦИЈАЛИЗАЦИЈА: ДЕБАРБЈЕОВА ИСТРАЖИВАЊА НАСИЉА У ФРАНЦУСКИМ ШКОЛАМА¹

Истраживања која је Дебарбје (E. Debarbieux) сировео у оквиру Европске ојсервације за насиље у школској средини показала су да се код значајног броја ученика француских школа јосијејено развила снажна одбојност према њој инстицији и да се ња одбојност временом преиворила у њраву антишколску или ширу антиинстицијоналну културу. Међу њим, њрави корени ње културе крију се у растућим друшвеноекономским неједнакостима француској друштва, њако да ни најмање не изненађује њио су насиље у школама и школска делинквенција јросиорно концентрисани у њакозваним établissements sensibles („криичним“ школским усјановама), у сиромашним периферијским четвртима које у све већој мери јојримају обележја њеја. А ојет, у креирању и ширењу одређених облика насиља и делинквенције у школској средини, саучесник је и сама школска организација која даје свој дојринос акумулацији микронасиља. Та микронасиља у сивари су јојика свакодневной њејевања, а рејродукују и њио је још важније увећавају неједнакости у ширем друшву, јосебно неједнакост изгледа да се јосијане жртва.

Кључне речи: *насиље, француске школе, Ерик Дебарбје*

* * *

Када је 1992. године у Француској израђена прва “мапа критичних школа” (*établissements sensibles*), насиље у школама (*violences scolaires*) је већ готово читаву деценију било тема која је заузимала огроман простор у јавном дискурсу и проблем око којег се мобилисало целокупно француско друштво. Та мобилизација резултирала је и низом конкретних формалних и неформалних потеза и активности – од објављивања бројних публикација и планова за његово “искорењивање”, посве-

¹ Овај рад је настао у оквиру пројекта “Унапређење квалитета и доступности образовања у процесима модернизације Србије” (ев. бр. 47008) чију реализацију финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

ђивања велике политичке и медијске пажње тим плановима, примерима насиља и све бројнијим синдикалним иницијативама којима су наставници захтевали заштити, па до оснивања Државног комитета за борбу против насиља у школама (*Comité national de lutte contre la violence à l'école*), у октобру 2000. године.

Уследила су и велика анкетна истраживања у оквиру Европске опсерваторије за насиље у школској средини, која су показала да се код значајног броја ђака у Француској у том периоду развило снажно осећање одбојности према школи и да оно постепено поприма обриси праве анти-школске и генерално анти-институционалне културе.

У овом раду представићемо неке од основних резултата виктимолошких анкета, које је почев од 1993. у оквиру Европске опсерваторије за школско насиље спроводио Ерик Дебарбје (E. Debarbieux), а које су само део ширег истраживачког рада на проблемима насиља у школској средини, „школске климе“, осећања несигурности, „управљања“ преступништвом у школама, предлозима ученика за решавање проблема, кохерентности педагошких тимова итд. Циљ истраживања била је управо идентификација „најризичнијих“ школа и израда поменуте „мапе“ и то, полазећи од неколико најчешћих феномена – индикатора виктимизације (рекет, крађа, ударци, увреде, расистичке увреде). Анкете су током 1994/5 спроведене у 86 школа, а затим 1998/9 и 1999/2000 у још 33 школе и укупно су обухватиле више од 20.000 ученика колеџа, старих од 11-17 година. Анализе почивају на подацима добијеним из упитника директно подељених ученицима и персоналу школа, о различитим индикаторима школске „климе“ и квалитета односа у школама, подацима виктимолошке анкете и анкете која се односила на признавање сопствених преступа (*delinquance auto-déclarée*), почев од рекета.

Показало се најпре да постоји велики јаз између искустава ученика, односно броја виктимизација о којима они сведоче и онога што школа зна и пријављује. Тако је, рецимо, укупан број жртава рекета, у 33 поменуте „осетљиве“ школе² био 25 пута већи од броја који фигурира у статистикама министарства просвете.

Према званичним подацима у школској 1998/99. години је, наиме, Министарству образовања било пријављено 240.000 инцидената у школама другог ступња³, од чега 6.240 (2,6%) улази у категорију „тежих“ (*faits graves* - случајеви који морају да се пријаве државном тужиоцу). Међу овим тежим инциденти-

² У употреби су следећи синоними: établissements „sensibles“, „défavorisés“, „à risque“, „de rélegation“. Исти ови изрази користе се и као квалификативи за данас гетоизиране четврти на периферији градова у којима је концентрисана сиромашна, масовно незапослена, имигрантска поткласа.

³ Школе другог ступња (*Second degré*) у Француској обухватају *Collège* (4 године: шести, пети, четврти и трећи разред) и *Lycée* (3 године: други, први и завршни разред – матура или *terminale - baccalauréat*). Другом ступњу претходи основна школа (*École primaire*), која траје 5 година (*Cours Préparatoire, Cours Élémentaire 1, CE2, Cours Moyen 1 i CM2*). *Collège* одговара старијим разредима основних школа у Србији.

ма било је 1000 напада на личности (*agressions contre les personnes*) и 1.750 напада на имовину (*actes graves portant sur les biens*). Озбиљнији напади на личности односе се већином (70,8%) на вербално насиље (*violences verbales*), и (22,4%) на ударце и рањавања (*coups et blessures*), а затим следе рекет (*le racket*) са 3,3%, ношење ватреног оружја (*port d'armes à feu*) са 0,2%, ношење хладног (*port d'armes blanches*) и другог оружја са 1,7% и сексуално насиље (*violences sexuelles*) са 1,6%. Ови инциденти су, дакле, веома ретки и статистичка вероватноћа виктимизације је, када се узме у обзир укупан број ученика у школама другог ступња у Француској, изузетно мала и износи 0,08%. Ако се разматрају само напади на особе, вероватноћа би била 0,01. Починиоци су ученици (86%), лица са стране (12%), персонал (наставни и административни) школе (1,3%) и ђачки родитељи (0,7%). Жртве су ученици (78%), персонал школе (20%), ђачки родитељи (0,4%) и особе са стране (1,6%). И починиоци и жртве већином су концентрисани у 6% школских установа другог ступња, које су смештене у тзв. „осетљивим подручјима“ (*zones sensibles*) (Mucchielli, 2001: 73, 74).

Почев од школске 2001/2002 примењује се нови метод у процедури пријављивања (*logiciel Signa*), који омогућава прецизније прикупљање података о инцидентима и захваљујући којем је само у првом тромесечју те школске године установљено 14.780 озбиљних инцидентата. Ово повећање вероватно одражава и појачану мобилизацију школа, обласних просветних управа и министарства.⁴

Но, званичне статистике имају своја позната ограничења. Најпре, ако се бројке тичу само случајева који су пријављени Министарству и, за теже инциденте, државном тужиоцу, остаје отворено питање тзв. „црне бројке“, односно разлике између стварног броја и броја пријављених случајева.⁵ Отуда и значај Дебарбеових виктимолошких анкета, будући да оне помажу управо осветљавању јаза између институционалног познавања феномена (представа и активности институција) и реалности претрпљеног насиља, и то кроз осветљавање становишта жртава насиља као „привилегованих извора обавештења“ (уместо уобичајеног фокусирања на починиоце насиља).⁶

⁴ Али и даље је број озбиљних инцидентата релативно мали, као и ризик виктимизације: 0,25% (Debarbieux 2002a:51)

⁵ Жеља да се заштити репутација школе може подстицати директоре да не пријављују све инциденте надеђенима у министарству, а још мање полицији или правосудју. Обрнуто, што се ређе дешава, инциденти се преувеличавају у тежњи да установа буде сврстана у *etablissement sensible* те да тако дође до додатних средстава и олакшица које тај статус подразумева.

⁶ Најпознатије виктимолошке анкете у Француској урадили су М.Норенштајн и Војрон-Лемајер – о насиљу над 269 наставника, С.Сапта и Ф.Сикот о насиљу над ученицима (студија је обухватила 2.855 ђака). Истраживања Опсерваторије за школско насиље на чијем је челу Е.Дебарбеух обухватила су, до 2002. године, око 30.000 ученика у Француској, у 1995/6 и 1998/9, око 1.500 ученика у В. Британији, исто толико у Белгији, Шпанији и Португалу, а тренутно се проширују на Квебек и земље Латинске Америке.

Са тог становишта посебно је важно и утврђивање јасне корелације између осећања несигурности и „осетљивих зона“ где се феномен рекета, на пример, перципира знатно интензивније⁷, као и чињеница да се стално понавља правилност: што је нека школа више *defavorisée*, то ђаци интензивније осећају постојање насиља у њој. Утврђено је, дакле, да је осећање несигурности повезано са учесталијом виктимизацијом, нарочито у осетљивим зонама урбане периферије и да није реч о фантазму који нема оправдање у реалности насиља, већ управо о томе да је та реалност неједнака – то је, наиме, друштвена неједнакост пред насиљем.

Дебарбје истражује и понављано насиље (*microviolences répétées*) и последице које мултивиктимизација има на однос ђака-жртва према школи као и неједнакост пред ризиком виктимизације према полу, старости и школи која се похађа. У том циљу он разврстава испитане ученике у шест категорија, од оних који изјављују да нису били жртве ниједног типа насиља (13,8%), до оних који изјављују да су били жртве свих пет типова насиља (2,6%)⁸, како би утврдио последице вишеструких виктимизација на искуство деце, односно, на њихов однос према школи.

Од ученика су тражени одговори на питања која се односе на „целовит утисак“ о атмосфери у школи, утисак о односима између ученика, између ученика и наставника, ученика и не-наставног особља, о доживљеном насиљу, перципираном насиљу у односима између наставника и ученика, о квалитету наставе, о перцепцији четврти у којој се налази школа итд. Понуђене процене кретале су се на скали од пет поена (*nul, pas terrible, moyen, bien, génial*), а резултати су недвосмислено показали да са растом стопе виктимизације просечна оцена опада у свим

⁷ Користећи почетни узорак колеца свих социјалних миљеа (9.362 ученика испитаних 1994/5), Debarbieux уочава врло велику разлику у осећању несигурности. Тако, на питање „Има ли насиља у твојој школи?“ ученици колеца смештених у врло сиромашним зонама (*villes et quartiers très défavorisés*) одговарају „Да, у огромној мери“ у 30% случајева, а ученици колеца у богатим четвртима (*villes et quartiers aisés*) у 4,9% случајева. Да уопште нема насиља у школи одговара, у првим колецима 5,6% ученика, а у другим 29,8% ученика. Слично томе, да у школи постоји рекет одговара 64,5% ученика у школама које се налазе у *banlieue très défavorisée*, а затим проценат постепено опада све до 23,3% у *ville aisée*. Када је реч о школском персоналу, анкете су показале да је, на пример, за постојање рекета у испитиваним школама, знало 54,2% њих, док је по питању туча или ударац однос 0,01% (*Signa*) према 24,6% у виктимолошкој анкети. То у извесној мери потврђује уобичајено тумачење по коме ударци одсликавају неку врсту нормалне антагонистичке социјализације у адолесценцији, нарочито у нижим класама, где је употреба снаге део поткултуре, за разлику од средњих класа и њихове „идеологије“ посредовања итд.

⁸ Табеле обухватају комбинације могућих виктимизација (на пример: увреда и крађа; увреда, ударци и крађа итд). Можемо приметити да рекет никада није изолован од других типова виктимизација: ту је, наравно и крађа, али такође и вређање и, што је ређе, ударци. Рекет је сам по себи – мултивиктимизација, по ритуалу који му је својствен.

доменима, као и да се са повећањем броја и типова виктимизација интензивира и осећање несигурности ученика, повећава „перципирано насиље“ и погоршава њихов општи став према школи (Debarbieux 2002:147-151).

Показало се, дакле, да је читав тај скуп друштвених односа и односа према школи под утицајем броја претрпљених виктимизација – из чега се може извести претпоставка о губљењу самопоуздања и вере у себе и у друге, као и о високом ризику анксиозности и депресије код жртава понављаног насиља. О томе сведочи и чињеница да је, у мери у којој се повећавао број виктимизација, расла и потреба жртава да се повере. Тако, по завршетку одговарања на упитник, међу онима који су били жртве три и више пута 52,7% прихвата предлог истраживача за посебан сусрет и додатни разговор о томе, а међу онима који нису доживели насиље 30%. Из табела се јасно види и да је у колецима о којима је овде реч, око 10% ученика у стварној патњи (2,6% оних који трпе све типове насиља и 7,4% оних који трпе 4 типа насиља), да су то често и најмлађи и најслабији ученици (12% чине ђаци шестог, 10% ђаци петог и 7% ђаци четвртог и трећег разреда) и да су жртве чешће дечаки (11,6%) него девојчице (7,7%) (Debarbieux 2002: 151).

Укрупњањем питања која се односе на виктимизацију са делом упитника који је садржао признања сопствене делинквентности (*délinquance autodeclarée*), уочава се и да су жртве поновљених виктимизација, по сопственом признању, чешће и агресори. И мада из тога не треба закључити да жртве нужно постају агресори, нити да су агресори нужно жртве – јер, 80% рекеташа, на пример, истворено тврди да они сами нису били рекетирани, а 76% рекетираних да они сами никада нису рекетирани – с обзиром на значај мултивиктимизације, намеће се оцена да проучавање насиља или делинквенције мора да узме у обзир кумулативне и угњетачке аспекте виктимизација као факторе одговорне за деградацију односа према свету, у овом случају, свету школе.

Анкете су показале и да, иако број ученика – жртава насиља није значајније промењен од 1995. године, и наставници и ђаци, посебно жртве, перципирају насиље као озбиљније и теже него раније. У 1995. години је, рецимо, 24% ученика школа у сиромашним четвртима мислило да је насиље „врло присутно“ у њиховој школи, а три године касније, 1998. таквих је 41%. Слично је и са наставницима: 7% 1995, а 49% 1998. И мада је овај пораст, делом, вероватно и последица повећања осетљивости на насиље произведеног појачаним медијским кампањама (услед чега оно постаје видљивије и све мање подношљиво), истраживачи сматрају да он у основи открива реално погоршање ситуације.⁹

⁹ О томе сведоче и налази званичних статистика и независних истраживања који, примера ради, показују да је између 1995. и 1998. године број ученика који признају да су учествовали у рекетирању значајно повећан у односу на број жртава рекета (међу ученицима осетљивих колеца 10% признаје да је учествовало у рекету 1998, што је 2% више него 1995, а 8% изјављује да су били

Ипак, кад је реч о насиљу према наставницима, подаци су показали да се оно пре свега јавља у форми вербалне агресије и да, када и дође до физичког напада последице изузетно ретко узрокују продужено одсуство с посла или хоспитализацију. Такође и да агресор на „персонал“ школе није нужно ученик већ да се у тој улози појављују и ђачки родитељи. Другим речима, оно што наставници називају насиљем, најчешће су заправо различите форме непоштовања ауторитета и непристојности чији су најозбиљнији облици вређање, псовке, провокативни погледи, непрестана ларма (*le chahut*), незаинтересованост (*je-m' en-foutisme*).¹⁰

Упркос томе, будући да је међу наставницима регистровано драматично повећање осећања угрожености (са 5% колико их се у 1995. изјаснило да се осећа „јакo угрожено“, на 37% у 1998. години), у комбинацији са оценама ученика општа оцена је да се та врста насиља истински повећава.¹¹

Такође, у новијим анкетама се као место где се насиље дешава много чешће него раније, када су у том смислу доминирали школско двориште, школски тоалети или непосредна околина школе – наводи сама учioniца.

Чини се, дакле, да су на делу три „логике“ – најпре, логика бруталне социјализације са агонистиком школског дворишта и „свођењем рачуна“ на излазу из школе (кроз мање-више ритуализоване туче дечака који тако конструишу свој мачо идентитет), затим, једна делинквентнија логика, повезана са рекетом, на местима која се не надгледају (најчешће тоалети) и на крају „трећа логика“, о којој је, међу првима, писао Ф. Дибет (F. Dubet): развој анти-школског насиља, односно насиља усмереног против школске организације и наставника као њених представника.

Одговори ученика то потврђују: израженија агресивност према наставницима, навођење учioniце као места насиља, губитак поверења у наставнике и у

жртве рекета), док је број жртава рекета који су у анкети наводили да је насиље „јакo присутно“ у њиховој школи у истом периоду са 36% повећан на 60%. Део објашњења за то истраживачи налазе и у чињеници да се временом рекетирање све чешће обављало у групи, што је за последицу имало и повећану патњу жртава, будући да је „групни“ нападач смелији и грубљи услед расподеле ризика и појачаног узбуђења у групном „подухвату“. Иста тенденција – групна акција и развој насилније делинквенције, установљена је притом међу малолетницима у целој Европи.

¹⁰ Види Testanière, 1967: 17-33.

¹¹ Једно истраживање је показало да су у 50% инцидената који се тичу „персонала школе“ жртве наставници, а да другу половину чине запослени у администрацији и управи. Током једног тромесечја бива нападнуто, у просеку, 13 запослених у школама другог ступња, дакле око 40 годишње. Министарство просвете запошљава у овим школама око 500.000 особа, од чега 375.000 наставника, а у њима наставу похађа око 5,5 милиона ученика. Дакле, упркос свим драматичним сведочанствима која су се током претходне деценије могла видети на телевизији и у штампи, ситуације у којима је физички нападнут наставник су екстремно ретке. (Mucchielli 2002:74). Но медијски потенцијал инцидената је огроман: један напад сваке недеље у школској години, сензационалистички приказан на телевизији и у штампи, ствара утисак о „свеприсутном насиљу“ у школама, али и у друштву.

смислу међуљудских односа и у дидактичком смислу. Истовремено, одговори чланова школског персонала о облицима насиља који постоје у њиховој школи указују на највећи пораст управо код „насиља усмереног на одрасле“: док је 1995. само 7% наводило вербалну или физичку агресију усмерену против њих, 1998. их је 29%, од чега 15% наводи вербалну агресију, 7% физичку агресију и 7% „претећа понашања“ (*comportements menaçants*) ученика.

Ови налази се у основи слажу и са подацима званичних статистика. Тако је, рецимо, између 1995. и 1998. према полицијским статистикама, број „ударца и намерних рањавања“ који су резултирали одсуством са посла дужим од осам дана, повећан за 41,5%, број „лакших“ облика насиља према другима (*les voies de fait*) за 86,4%, број крађа у школама за 10%, а број случајева намерног уништавања школске имовине за 17%.

Са друге стране, кад је реч о насиљу према ученицима, иако се број жртава у случају рекета, на пример, није значајно променио, „ударци и намерна рањавања“ су порасли за 35%, а „лакши“ облици насиља за 36%. Уз то, уочено је и да су виктимизације све теже и све чешће повезане са развојем једне посебне врсте анти-институционалне (анти-школске) делинквенције, коју Дебарбје апострофира као „делинквенцију ексклузије“ усмерену на блиско окружење („слабије“ школске другове, на пример), односно ка метама које су у непосредној близини (укључујући и представнике институција).

У својим истраживањима Дебарбје је, наиме, успео да изолује једну групу ученика која одговара иначе веома распрострањеној идеји о постојању тзв. тврдог језгра (*noyau dur*) изгредника и насилника у школама (и у четвртима у којима се школе налазе)¹². То су они који се од осталих ђака разликују по потпуно негативном општем ставу и мржњи према школи и запосленима у њој и по отклону од свега што чини ред и поредак школе, они који потпуно негативно оцењују и педагошки учинак наставника и њихову „праведност“, они који су знатно чешће од других кажњавани и већ су етикетирани као „доказани изгредници“, који

¹² Ова раширена идеја подразумева најчешће да се „тврдо језгро“ састоји од десетак проблематичних хиперактивних „клинаца“ из једног кварта и локалне школе и још неколико из суседног кварта, чија је повезаност заснована на илегалној трговини дрогом и која „влада“ над кварталом и локалном школом, организујући рекет, диловање дроге и разне форме насиља. „Испод“ ове „теорије“ је метафора о „отпаду“ (*le déchet*, или, како се изразио N. Sarkozy – о „олошу“ - *la racaille*) који треба избацити из школе ако не и из четврти чиме би се решили проблеми насиља и делинквенције. „Теорија“ о отпаду који чини 5% деце обично је праћена „прецизирањима“ која се тичу генезе феномена: чувена „демисија“ родитеља, одсуство очинског ауторитета, породице са једним родитељем, али се ту често набу и натрухе разматрања културних и етничких „жаузалигета“, који воде ксенофобичном и расистичком разврставању „добрих“ и „лоших“ имиграната и стигматизацији читавих група становништва. Наравно, задатак социологије је, у складу са идејом Л. Вирта (L. Wirt), да деконструише појмове „спонтаног социологизирања“ путем њихове денатурализације.

и сами признају почињене испаде и насиља итд. Они у просеку чине 2,2% укупне ђачке популације из великог узорка из 1996. Но тај просек прикрива велике диспаритете по „социјалном профилу“ школе. Тако дефинисана „тврда језгра“ су, наиме, 2,5 пута већа (бројнија) у *zones d'éducation prioritaires*¹³ и чак 8 пута у *zones sensibles* него у „фаворизованим подручјима“ (4% : 0,5%).

Ако би само друштвено-економски фактори имали детерминирајућу снагу у објашњењу постојања и пропорција делинквенције, требало би очекивати приближно исте стопе ђака у „тврдим језгрима“ школа истог социјалног профила. Поређење 18 колеџа који су социо-демографски (неки и географски) веома блиски и сви означени као *établissements sensibles* (анализа следи логику *toutes choses égales par ailleurs*), показало је, међутим, значајне диспаритете (од 1% ђака у „тврдом језгру“ до 10,9%, а просек је 3,7%). Када се почетна дефиниција тврдог језгра прошири на тзв. граничне ученике (*border-line*) који су такође у расцепу-отклону од школског реда и поретка, који у знатној мери изражавају мржњу према школи и запосленима у њој, а који су такође означени као изгредници и релативно често кажњавани, али о себи не мисле обавезно да су „проблематични“, добија се знатно шира група која представља 17,2% популације узорка, опет са значајним диспаритетима од школе до школе (од 8% до 29,1%).

Добијене табеле заправо оцртавају четири типа ученика или, прецизније, четири типа односа према школи. Прву категорију чине ученици (27%) који процењују да је у школи „све добро“ (*Tout va bien*), да су у њој задовољни и срећни, да наставници добро подучавају и да су срдачни и приступачни, а који генерално нису жртва насиља. Друга, најбројнија категорија (31,2%) састављена је од ђака код којих доминира позитиван став, уз неке нијансе. Ретко су жртве, ретко су агресори, од првих се разликују највише по негативном виђењу четврти у којој се школа налази (и сматрају да она у том окружењу има заштитничку улогу). Дакле, укупно 58% ђака „осетљивих“ школа задржава велико поверење у школу и одрасле у њој. Трећа категорија (24,7%) је знатно критичнија према запосленима у школи, али без ексцеса и неупадљива: ретко су жртве, ретко су агресори, у школи су више пасивни и пре свега им је стало до добрих односа са школским друговима. Најзад, четврту категорију представљају ђаци већ описани као *les élèves en rupture*, који представљају 17,2% укупне популације у узорку.¹⁴

¹³ ZEP (*Zones de l'éducation prioritaire*) – зоне приоритетног образовања – су установљене у Француској почетком 80-тих као варијанта „*affirmative action*“ заснована на идеји да „треба дати више онима који имају мање“, што се огледало у извесном повећању средстава за школе у „осетљивим“ предграђима, те смањењу броја ученика у разреду у циљу побољшања школског успеха.

¹⁴ И овде су утврђени велики диспаритети у пропорцијама категорија у различитим „осетљивим“ школама: на пример, од 8% до 29% за четврту категорију и од 13% до 46% за прву категорију. (Debarbieux 2002:63)

Из ове неједнаке расподеле обима „тврдих језгара“ у ужем и ширем смислу логично следи питање о тзв. ефекту друштвене организације школе (*effet établissement*) који доприноси производњи једне културе супротстављања школи, дакле анти-школске културе својствене једној групи ученика толико бројној да се чини да је идеја о тзв. тврдом језгру неадекватна. Осећање мржње према школи није, дакле, проста резултанта социо-економске ситуације или неке врсте „класне мржње“ која би била преегзистирајућа у односу на свет школе (нео-марксистички модел не може да објасни утврђене разлике), већ се изграђује у свакодневним интеракцијама у школи.

Будући да су друштвено-економски фактори, или прецизније – „акумулација“ фактора ексклузије – значајни за објашњење постојања анти-школске (анти-институционалне) културе, очигледно је да је у случају делинквенције у школи оправдан макросоциолошки приступ. У најсиромашнијим четвртима насиље и делинквенција младих у школи су чешћи, озбиљнији и има назнака настајања „културе ексклузије“¹⁵. Но, с обзиром на установљене диспаритете међу школама истог социјалног профила, јасно је и да тај приступ мора бити употпуњен више локализованим проучавањима.

Управо то је учинио Дебарбје изводећи „студију случаја“, у једној од 18 „осетљивих“ школа у којој је супротстављање школи било најснажније и коју је посматрао као типичан случај „ризичне школе“ (*établissement à risque*).¹⁶ У овом колецу тензије између ученика, између ученика и одраслих и између самих запослених, кристализовале су се око тзв. *classes à option*. Наиме, да би привукле или задржале децу из средњих класа, која су све малобројнија у „осетљивим“ школама, спречиле гетоизацију и одржале класно мешовиту „публику“, француске школе смештене у *zones populaires* уводе могућност избора: нпр. додатно интензивно учење немачког језика, или улазак у тзв. „европска“ одељења (*classes européennes*) или, сасвим експлицитно – одељења за најбоље ђаке – *classes de niveau*. Но тиме се увећава ризик унутрашње сегрегације која доводи до етничких напетости и сукоба. Како каже Паје (P. Payet), „принцип је можда демократски на широј скали, али дискриминаторски на нивоу појединачне школе“.

¹⁵ О атмосфери беде, депресије, друштвеног егзила и безизлаза која „боји“ конструкцију идентитета младих и њихову културу у овим четвртима види Филиповић, 2006.

¹⁶ У овом колецу са 600 ученика, у четври коју карактерише значајан број младих у „тврдим језгрима“, повезаних са трговином наркотицима, има највише *élèves en rupture* (29,1% у односу на утврђени просек за шире дефинисано „тврдо језгро“ - 17,2%), и најмање ђака из прве категорије (*heureux à l'école*) - 13% у односу на просек од 27%. У овој школи је и највећи број рекеташа и рекетираних. У овој школи 16% ђака признаје да су агресори (просек је био 10%), а број жртава је 15%, двоструко већи од просека за све „осетљиве“ школе у узорку.

У сваком случају, формирање ових посебних разреда појачало је сегрегацију ђака до те мере да су сада нека одељења састављена готово искључиво од деце са Магреба и црних Африканаца, а друга само од Француза. Захтев за изједначавањем (мешањем) је јак, мржња и бес веома изражени. Казне и избацивања су концентрисани у истим одељењима, а око ове унутрашње сегрегације и овог снажног осећања неправде кристализује се група бунтовника, која постепено развија делинквентне облике понашања. Они далеко чешће од других ђака изјављују да им је учионица најомраженије место и заправо „владају“ над слабо надзираним просторима, које уосталом одрасли све више напуштају, ограничавајући се само на учионицу. Често учествујући у тучама у школском дворишту и често кажњавана због тога, одбијајући рад у школи, група се полако радикализује, док се код многих одраслих у школи истовремено радикализује захтев за репресијом и ексклузијом, што даље води продубљивању конфликта између одраслих.

Дакле, све више се развија нешто што би се могло назвати „етничким рекетом“ и што се у суседним колеџима истог социјалног профила који немају *classes de niveaux*, углавном не појављује. Тако се показује да „проблем етничитета у школи није проблем странаца или емиграната, већ више проблем континуиране или све јаче сепарације француске деце која бивају затворена у једну претпостављену, конструисану различитост“ (Debarbieux 2002: 167).

„Делинквенција ексклузије“ или „ресантимана“ (и истовремено, идентитета), једна је од могућих омладинских делинквенција (поред делинквенције омладине из привилегованих четврти - *beaux quartiers* на пример). И мада у сукобу (расцепу, отклону) са друштвеним поретком, посебно са школским поретком, она заправо представља „конформистичку репродукцију свакодневно трпљених доминација“. Другим речима, она продубљује социјални јаз (*coupure sociale*), механизмом лоше репутације четврти и локалне школе, што појачава реакције одбацивања и бекства из четврти свих оних којима то могућности допуштају. Она је, дакле, агенс репродукције – учествује у одржавању и производњи друштвених неједнакости и појачава их, укључујући и неједнакост у погледу ризика да се постане жртва.¹⁷

Још један од кључних налаза Дебарбјеових истраживања је и да нема еквиваленције између сиромаштва (и незапослености) и делинквенције (последница ових веровања је, наравно, извесна врста социјалног фатализма). Насиље и делинквенција имају увек неку историју и морају се ситуирати у лагану еволуцију

¹⁷ Овај ризик наравно, треба умањити, али толико прижељкивана елиминација „тврдог језгра“ не би решила ништа, јер не кочи механизме изградње идентитета много већег броја ђака од оног којим барата чувена „теорија о 5%“.

која несумњиво започиње са друштвеном ексклузијом, али се реализују тек у изопштавајућим интеракцијама које би се могле избећи: груписање по специјалним одељењима, неједнако кажњавање за преступе, низ невербалних „угњетавања“, дакле акумулација низа микронасиља и симболичког насиља, који раздељују децу у групе „ми“ и „они“, „пријатељи“ и „непријатељи“. Тек тада „тврда језгра“ задобијају привлачност за неке ђаке, обезбеђују моделе понашања и могућност да се буде „неко“. Иако би било погрешно рећи да школа сама по себи производи делинквенцију, она може да саучествује у њеној „производњи“.¹⁸

Такође, треба одбацити визију екстратериторијалности школе зароњене у контекст, која онда, као сунђер, упија околну патологију. Ни ова метафора није адекватна за опис делинквенције у школској средини: школа је део контекста, и они се узајамно обликују. Ово би значило да се путем заштите школе од насиља (и „закона јачег“ који улази споља и налази повољно место услед расположивости мета или услед реакција фрустрације пред школском и друштвеном ексклузијом), путем рада на решавању проблема насиља у оквиру школе, доприноси и решавању проблема који се налазе „споља“, у окружењу школе.

Када се одрасли у школи повлаче у себе, када нема тимског рада, када се колективни простори напуштају и наставници ограниче само на учионицу, када се не осигура поштовање реда од стране свих, онда су потенцијалне мете рањивије, има мање „чуvara“ способних да скрену делинквентну акцију, мање друштвене контроле. У таквим условима и наставници постају лаке мете. У школама које припадају „осетљивим зонама“, флукуација наставника (*turn over*) је огромна. На париској периферији, на пример, у неким школама се у току једне школске године промени 80% наставника. Дакле, нема стабилности наставничког тима који би заједнички и кохерентно деловао кроз дуже време.¹⁹

И будући да се управо огромна разлика у стабилности педагошких екипа показала као кључ објашњења за значајан део разлика у успеху политика борбе против насиља у школи предузетих у осетљивим зонама Марсеја и Париза, на пример, стабилизација школског персонала у осетљивим зонама дефинисана је као хитна мера коју држава мора да предузме и која обухвата: премије и разне повластице током каријере, олакшице код решавања стамбеног питања, подучавање

¹⁸ Илегална трговина дрогом и кварталске банде организоване око ње постоје и без школе, но могу да утичу на живот школе, као што и одређени начини функционисања школе могу да подстичу одбацивање поретка и институција и саучествовање у производњи ако не деликвентних, оно бар девијантних група и понашања.

¹⁹ „Новајлије“ у просвети су двоструко усамњене: због егзистенцијалне усамљености уобичајене у периоду искорењивања из студентског начина живота након дипломирања, и због усамљености у учионици и у школи у којој по правилу свако „гледа своја посла“. Све постаје однос снага – закон јачег.

целокупног школског персонала тимском раду и кооперацији (насупротив конкуренцији), сарадњу школских педагошких екипа и теренаца ангажованих на превенцији у датој четврти, изградњу веза школе са локалном заједницом (уместо уобичајеног друштвеног „реза“ који школе праве и повлачења локалне заједнице) итд.

Конечно, док је захваљујући медијима, који су у свом извештавању у први план стављали изузетне, спектакуларне и крваве облике насиља, сензибилитет јавног мњења за насиље младих добрим делом био пренаглашен, што је довело и до извесних „ултрабезбедносних“ тенденција у политикама које су предлагане у циљу његовог искорењивања, истраживања су показала да проблем насиља у француским школама ипак није проблем убистава, ватреног оружја, великог бандитизма, нити, као што се често верује, „упада“ насиља споља.²⁰ Заправо се ради о ситном масовном преступништву, које најбоље описује термин *incivilités* („непристојна понашања“) те да је стога потребно раздвојити проучавање насиља у школи од проучавања делинквенције.

Али и те мање спектакуларне форме насиља (непристојности) у основи сведоче о извесној социјалној дезорганизацији света школе. Са продужењем обавезног школовања до 16. године и стварањем *collège* (уместо ранијег система одвојених школских мрежа ПП и СС у којима су се школовале различите друштвене класе), масификована школа више није у стању да маскира социјално порекло школског неуспеха. Школа сада чини видљивијом блокаде које систем поставља пред децу из нижих класа, која у њу долазе мотивисана узлазном социјалном мобилношћу. Интеграција ове нове публике у традиционални педагошки систем је тешка и неред у школи више није просто дионизијски ритуал опуштања и истовремено идентификовања и репродуковања припадника привилегованих класа, као некада („*le chahut traditionnel*“), већ знак аномичке неравнотеже („*le chahut anémique*“) (Testaniere 1967: 17-33).

Фасцинација крвавим злочинима и тешким насиљем представља један *mise en scène* који заправо прикрива свакодневно насиље, „које чини потку правог угњетавања“ (Debarbieux 2000:142).

²⁰ Званичне статистике упорно показују да су, упркос страху и паници у јавности, најтежа недела – оружана убиства, почињена од стране малолетника, веома ретка и нису у порасту током последњих четврт века.

ЛИТЕРАТУРА:

- Bourdieu, Pierre (dir.) (2001). *La misère du monde*. Paris: Seuil.
- Charlot B., J.C. Emin (1997). *Violence à l'école: l'état des savoirs*. Paris: Armand Collin.
- Debarbieux, Eric (1996). *La violence en milieu scolaire 1. État des lieux*. Paris: ESF.
- Debarbieux, Eric (1996). *La violence en milieu scolaire 2. Le désordre des choses*. Paris: ESF.
- Debarbieux, Eric (2002). La violence en milieu scolaire: statistiques officielles, victimations et multivictimations. *Cahiers français* 308, pp. 50-58.
- Debarbieux, Eric (2002a). *L'école face à la délinquance* in: Mucchielli L. Et Robert P., *Crime et sécurité, l'état de savoirs*. Paris: Seuil.
- Debarbieux, Eric (2002b) *L'oppression quotidienne: Recherches sur une délinquance des mineurs*. Paris: Seuil.
- Dubet, François (1987). *La galère: jeunes en survie*. Paris: Fayard.
- Duret, Pascal (1996). *Anthropologie de la fraternité dans les cités*. PUF.
- Duru-Bellat, Marie, Agnès Van-Zanten (1999). *Sociologie de l'école*. Paris: A. Collin.
- Filipović, M. (2006). Bez izlaza i bez saveznika: pobune u francuskim predgrađima. *Sociologija* 48 (3): 265-282.
- Mucchielli, Laurent (2001). *Violences et insécurité: Fantasmies et réalités dans le débat français*. Paris: La découverte.
- Mucchielli, Laurent (2002). Les facteurs économiques et sociaux de la délinquance. *Cahiers français* 308, pp. 32-37.
- Roché, Sébastien (2002). La politique de „tolérance zéro“ et ses controverses. In: Tronquoy (dir.), *État, société et délinquance, Cahiers français* 308, pp. 71-77.
- Testanière, Jacques (1967). Shahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré. *Revue française de sociologie* (Numero spécial) VIII: 17-33.
- Tribalat, Michèle (1996). *De ¼ immigration à l'assimilation*. Paris: La découverte, INED.
- Vacquant, Loïc (2004). *Punir les pauvres*. Marseille: Agone.
- Wieviorka, Michel (1992). *La France raciste*. Paris: La découverte.
- Wieviorka, Michel (dir.) (1999). *La violence en France*. Paris: Seuil.

Mirko Filipović

University in Belgrade

Faculty for Special Education and Rehabilitation

Summary

BRUTAL SOCIALIZATION:
DEBARBIEUX'S RESEARCHES OF VIOLENCE
IN THE FRENCH SCHOOLS

Surveys that E. Debarbieux conducted within l'Observatoire européen de la violence scolaire showed that in great number of pupils attending French schools gradually developed a strong resentment toward that institution and, as time went by, that resentment turned into a real anti-scholar and anti-institutional culture. However, real roots of that culture are to be found in growing social-economic inequalities of french society so it shouldn't be surprising that school violence and scholar youth delinquency are spatially concentrated in the so called „établissements sensibles“ (riskful schools) located in poor quarters at the outskirts of cities, that is, quarters that growingly assume characteristics of ghettos. Yet, in creating and spreading of certain types of school violence and youth delinquency in schools, accomplice is school organisation itself which gives its contribution to accumulation of micro-violences. These micro-violences actually are the weft of everyday oppression, and reproduct, and what is more important, increase inequalities in a larger society, especially the social inequality of chances to become a victim.

Key words: violence, French schools, Eric Debarbieux