

# Capitolul I

## Devianța școlară. Problematici și analize asupra comportamentelor deviante din mediul școlar și familial

### I.1. Anomie, educație, devianță școlară

Un bun început pentru tema propusă în acest volum îl reprezintă termenul de *anomie*. Acest concept sociologic desemnează, etimologic, absența normelor, a regulilor sau a legilor, însă istoria complexă a acestuia îi conferă diferite înțelesuri, chiar contradictorii. Jean Marie Guyau (1885) a fost primul care a utilizat acest termen desemnat ca fiind „absența unor legi fixe” în contradicție cu adepții kantieni ai „imperativelor categorice” în ideea impunerii unei „morale fără sancțiuni sau obligații”. Mai târziu, în contextul cercetării sociale în general, anomia (gr. *a*, „fără” și *nomos* „lege; „violare a legii”), a ajuns să desemneze starea de dereglare a funcționării unui sistem sau subsistem social, dereglare datorată dezintegrării normelor ce reglementează comportamentul indivizilor și asigură ordinea socială.

În secolul al XVIII-lea, Cesare Beccaria (1738-1794), fondatorul Școlii clasice de criminologie, oferă prima explicație laică cu caracter moralist a comportamentului deviant. În concepția lui Beccaria, acțiunile indivizilor nu sunt predeterminate ci impun *responsabilitatea* morală, adică alegerea între bine și rău. Ca urmare, sancțiunile aplicate trebuie să fie coroborate cu delictul comis, întrucât scopul pedepsei este „conservarea societății” și nicidecum „compensarea prejudiciului” (în lucrarea *Dei delitti e delle pene*, apud Iacobuță, 2005: 38).

În secolul al XIX-lea, noțiunea a fost utilizată cu prioritate în filosofia și sociologia franceză și au fost atribuite acestei noțiuni semnificații multiple, anomia fiind prezentă în diverse studii despre natură, morală, cultură, justiție, libertate, ordine socială, alienare, disperare, etc. Tot în secolul al XIX-lea, Școala Pozitivistă de Criminologie, reprezentată de Cesare Lombroso (1835-1909) cultivă ideea că individul, bun sau rău, criminal sau nu, este determinat în acțiunile lui de „forțe naturale” pe care nu le poate controla (Iacobuță, 2005: 56).

De-a lungul timpului, noțiunea de anomie, a însemnat o judecată de valoare, indiferent dacă această noțiune s-a referit la o anumită relație între individ și societate sau la scopurile individului și cele ale societății.

Un autor foarte important în ce privește conceptul de anomie a fost Emile Durkheim (1858-1917). Fondatorul sociologiei ca disciplină științifică și universitară, organizatorul școlii franceze de sociologie a trăit într-o perioadă istorică în care, transformările produse de expansiunea capitalismului pe plan economic, politic și social, l-au determinat să afirme că societățile moderne sunt, în principal, caracterizate de dispersarea ierarhiilor de autoritate la mai multe niveluri, nonconformiste puternice tendințe de schimbare socială și devianță, iar în cursul procesului de schimbare socială de la societățile tradiționale la societățile moderne nu mai există valori comune, se pierde sentimentul apartenenței la comunitate, normele nu mai funcționează cum trebuie (Iacobuță, 2005: 89). În viziunea sa, „orice acțiune morală constă într-o regulă de comportament sancționată” (Boudon, et al.; 1996: 21). În lucrarea lui E. Durkheim *De la Division du travail social* (1893) *anomia* este una din formele patologice ale diviziunii muncii, desemnând absența temporară a unei reglementări sociale capabile să asigure cooperarea între funcții specializate (Boudon, et al., 1996).

În *Le suicide* (1897), Durkheim concepe *anomia* ca un rezultat nefast al indeterminabilului, care provine din nelimitarea dorinței și din nedeterminarea obiectivelor ce trebuie atinse. Ea este caracteristică pentru sistemul de valori, instituții și pentru funcționarea societăților industriale moderne. În *Le suicide* conceptul de anomie este strâns legat de clasificarea sinuciderilor: egoiste, altruiste, anomice și fataliste. Chiar în textele lui Durkheim este posibilă o disociere între anomia socială și anomia psihică, aceasta din urmă desemnând lipsa de limite a aspirațiilor actorului individual, favorizată de slăbirea constrângerilor și reglementărilor sociale (Boudon et al., 1996: 21).

După anul 1902, termenul nu a mai fost utilizat, însă a fost redescoperit în anii '30 de un grup de sociologi de la Harvard, îndeosebi de Talcott Parsons și Robert K. Merton. Acesta din urmă, într-un celebru articol *Social structure and Anomie* (1938) va contribui considerabil la răspândirea noțiunii de anomie, modificându-i conținutul. Fără a-i da o definiție clară, el încercă să o identifice cu o situație în care individul nu găsește posibilitățile de a atinge un obiectiv anume, impus de norme sociale și culturale. Distanța între scopul propus și urmărit și lipsa mijloacelor permise pentru atingerea acelui scop poate determina comportamen-

tele deviante prin recurgerea la mijloace ilicite, într-o societate care încurajează *succesul* ca un simbol al reușitei sociale.

Din cele spuse până acum, observăm o deplasare a conceptului din domeniul problematic al organizării (reglării) vieții sociale, spre cel al integrării vieții sociale (fiind folosit, cu precădere, în sociologia devianței), deplasare însoțită deci de centrarea tot mai accentuată pe individ, iar ulterior, o schimbare notabilă a sensului anomiei, devenind sinonimă cu alte noțiuni, precum frustrarea, starea de nesiguranță, înstrăinarea etc.

\*

La rândul ei *devianța școlară* desemnează toate tipurile de abateri de la normele și valorile ce reglementează rol-statusul școlar. O parte dintre ele se subsumează conceptului general de devianță, iar altele intră sub incidența comportamentului delincent. Exemplificăm o serie de acte deviante/delincente pe care le întâlnim în spațiul școlar (Miftode, 2003a: 104):

- „1. violența verbală (la adresa colegilor sau la adresa profesorilor);
2. violența prin agresiuni fizice, cu „arme albe” (cuțite, bombe lacrimogene, cutters, etc.);
3. agresiuni cu arme de foc;
4. degradarea bunurilor școlare (clădiri, aparate electronice, cărți etc.);
5. luarea cu asalt a unităților școlare de către tinerii spărgători (vezi *Le Figaro*, din 2 mai 1998);
6. grevele profesorilor care solicită *măsuri ferme* și clasarea ca *unități sensibile* a școlilor cu astfel de probleme sau declararea spațiilor respective *zone de educație prioritară* (Z.E.P.);
7. delincvența școlară ca prelungire a delincvenței sociale, în general;
8. școala-ghetou (prin proliferarea unor fenomene disfuncționale din *spațiul familial* în *spațiul școlar*: violență domestică, abuzul asupra copiilor, etc.);
9. absentismul școlar ca mijloc și „strategie” de promovare a delincvenței (poate fi evitat sau restrâns dacă părinții și școala ar exercita un control sistematic asupra folosirii timpului de către copii)”.

Un punct de vedere interesant este observația psihologului american Th. Gordon (1981, apud Neamțu, 2003a: 178) care consideră că elevii recurg deseori la anumite mecanisme de apărare atunci când intervin o serie de trăiri/sentimente care dau o adevărată coloratură afectivă situațiilor școlare:

**Tabel nr. 1 Sentimente generatoare ale mecanismelor de apărare**

<i>Sentimente</i>	<i>Mecanisme de apărare</i>
ranchiună, mânie ostilitate	revoltă, rezistență, neîncredere
frustrare	răzbunare (principiul „ochi pentru ochi”)
ură, aversiune	minciună, înșelătorie, disimulare
jenă, stânjeneală	blamarea altora, calomnie, bârfă
rușine, umilință	fraudă, plagiat, copiat
teamă, angoasă	amenințare, intimidare, bravadă
tristețe deprimare	dorința de a câștiga totul, respingerea
neputință, apatie	supunere, conformare
Încăpățănare, obstinație	curtarea adultului, „perierea”
emulație, rivalitate	refuzul riscurilor, asigurarea șanselor de

Din observațiile de până acum, deducem că actele deviante (care nu se înscriu în normele acceptate de conviețuire într-o societate, grup, organizație, instituție, cultură și subcultură) sunt *contextuale*, fiind identificate numai în măsura în care o colectivitate socială deține o *concepție normativă* care postulează existența unui *consens social* în jurul unui sistem de reguli: o conduită, un gest, un comportament nu sunt deviante prin ele însele, ele sunt calificate în acest fel de normele și valorile grupului de referință, iar devianța apare ca „nonconformitate” care poate caracteriza orice individ *măcar o dată* pe parcursul unei vieți, iar acest fapt s-ar datora pe de o parte „creativității și plasticității” conduitelor deviante și unei foarte mari diversități ale normelor și regulilor sociale, pe de altă parte.

## **I.2. Conformism și nonconformism în definiția devianței**

Normele sociale exercită asupra oricărui individ o „presiune” sau o „constrângere” care îl face să se conformeze obiceiurilor, moravurilor și regulilor juridice, specifice grupului social din care face parte. Norma socială reprezintă un „ghid” ideal de conduită, reperul în funcție de care oamenii își ajustează conduitele sau acțiunile. „Indisociabile de o ordine de valori care orientează în fiecare societate comportamentele actorilor și ale grupurilor, normele sunt regulile care guvernează conduitele individuale și colective. Structurate sub formă de sistem, normele generează organizarea socială” (Boudon et al., 1996: 190). „Respectarea regulilor a fost considerată mai întâi ca o supunere față de legi, cu referire la autoritatea socială care se impune în norma juridică.

Așteptarea unor sancțiuni pozitive și teama de sancțiuni negative asigură, în această optică, funcționarea sistemului normativ. Cu toate acestea, se pare că în timpul procesului de socializare individul nu interiorizează doar norme codificate juridic. Ceea ce obligă subiectul și de unde rezultă opoziția dintre acțiunile permise și acțiunile interzise, se explică și prin starea moravurilor într-o perioadă anume.” (Boudon et al., 1996: 190). C. Zamfir și L. Vlăsceanu (p. 165) definesc devianța ca fiind „orice act, conduită sau manifestare care violează normele scrise sau nescrise ale societății ori ale unui grup social particular”.

Devianța socială, îndeosebi devianța copiilor, se află în relație directă cu gradul de formare a responsabilității. F. Nietzsche în lucrarea *Genealogia moralei* (2006) amintea de „lunga istorie a originilor responsabilității”, afirmând că responsabilitatea nu aparține ființei umane ca o proprietate naturală. Dimpotrivă, societatea, „prin mijlocirea unui implacabil dresaj” impune disciplina datorită unui comportament responsabil. Responsabilitatea este „marele regulator al vieții sociale”, și totodată determină „acordarea de reparații” victimelor actelor antisociale, faptelor deviate sau criminale.

În acest sens, un model teoretic sugestiv subsumează influența „triadei primare răspunzătoare cu formarea individului”, alcătuită din școală, familie și mediul social „proxim” sau vecinătatea. În acest context se întrevide „statuarea unei activități interdisciplinare care să includă, alături de profesioniștii interesați (sociologi, asistenți sociali, juriști, antropologi etc.) și responsabili cu socializarea primară, (în prima etapă) și socializarea secundară, (în a doua etapă)” (Miftode, 2002a: 141). Toți acești specialiști sunt de acord că școala este locul ideal în care pot fi identificați elevii agresivi și cu tulburări de comportament. În spațiul formativ-educativ se poate pune accent pe terapiile cognitiv-comportamentale, cele care se află pe primul loc ca grad de eficacitate a non-delinvenței.

Eficacitatea programelor de dezvoltare (care utilizează demersul cognitiv-comportamental) în prevenirea delinvenței și chiar a recidivei a fost deja demonstrată. În demersul cognitiv comportamental, comportamentele se învață prin observație și se mențin prin consolidare. În intervenția sa, terapeutul începe prin identificarea precisă a comportamentelor problematice, antecedentele lor, consecințelor și convingerilor eronate pe care se bazează comportamentele clienților, urmărind diminuarea comportamentelor antisociale și înlocuirea prin comportamente adaptate, utilizând consolidările (întăririle) sociale, modelarea și sporirea încrederii în sine, relaxarea, jocurile de rol și alte tehnici. „Abordările cognitiv-

comportamentale înregistrează rezultate semnificative în cazul clienților orientați spre acțiune, care simt nevoia să facă ceva, în cazul celor orientați spre scopuri, care vor rezultate și pentru cei interesați de modificarea unui număr redus de comportamente” (Gârleanu-Șoitu, 2002: 48).

Colaborarea școlii cu familia trebuie să se axeze în mod firesc pe calitatea educației: obiective superioare, căi și mijloace superioare. După cum afirma și A. Ibiș (2001), „familiile problemă” pot fi clasificate tocmai în funcție de problemele cu care se confruntă în:

a) „familii cu probleme grave datorită disoluției grupului familial (părinți bolnavi cronic, imorali, alcoolici, cu antecedente penale)”;

b) „familii cu probleme de realizare a funcțiilor (decese, divorțuri, abandon sau certuri, agresivitate, tensiune)”;

c) „familii cu probleme educaționale create de deteriorarea relațiilor interfamiliale și a nerealizării funcțiilor principale (stil educațional deficitar, probleme de comunicare, dezinteres din partea părinților etc.)”.

„Familiile infractoare își implică copiii în activități infracționale ori îi influențează pe calea imitației, împrumutându-le percepțe morale contra eticii societății. Nu sunt rare nici cazurile în care părinții îi îndeamnă sau chiar îi obligă pe copii să fure, să lovească sau să săvârșească alte fapte grave” (Iacobuță, 2005: 169).

## Capitolul II

### Predevianța și forme ale devianței școlare

#### II.1. Abandonul școlar, factor perturbator în procesul responsabilizării elevului

„Abandonul școlar reprezintă conduita de evaziune definitivă ce constă în încetarea frecventării școlii, părăsirea sistemului educativ, indiferent de nivelul la care s-a ajuns, înaintea obținerii unei calificări sau pregătiri profesionale complete sau înaintea încheierii ciclului de studiu început” (Neamțu, 2003a: 199).

Motivele unei astfel de *evaziuni* se pot căuta de exemplu în dimensiunile psihologice implicate: dificultăți de adaptare, neîncrederea în forțele proprii, stresul, anxietatea, lipsa de randament pedagogic. Alte motive pot pleca de la calitatea învățământului preuniversitar din România. Într-un raport recent<sup>1</sup> se specificau următoarele:

- după zece ani de creștere se constată un ușor regres al abandonului școlar. Pentru anii 2008-2009 abandonul rămânea totuși la un prag de 1,7%.

- a scăzut abandonul la nivelul liceului dar a crescut în cazul învățământului profesional! Cifrele abandonului erau totuși de 2,4% pentru liceu și 8,3% pentru învățământul profesional!

- rata abandonului postliceal era la un minim istoric și totuși pragul se stabilizase la 5,9%!

- în 2009 crescuse totuși rata de părăsire timpurie a școlii în cazul tinerilor de 18-24 de ani!

Dintr-un alt raport<sup>2</sup>, aflăm că în cazul școlilor exista în anul 2011 o medie de 16,7 zile de absențe motivate pe elev, respectiv un număr de 12,3 zile cu absențe nemotivate. Nivelul de abandon în învățământul de zi a fost de 1,3%, iar procentul de repetenție a fost de 3,6%.

---

<sup>1</sup> \*\*\*, *Raport asupra stării sistemului național de învățământ*, MECS, București, 2010

<sup>2</sup> C.S. Iosifescu et al., *Raport privind starea calității în sistemul de învățământ preuniversitar din România*, 2012, accesibil la adresa <http://www.edu.ro/index.php/articles/17878>.