

## Šola kot mehanizem družbenega nadzorstva

Janez Pečar\*

Relatione, non vi, vincenda  
adolescentia est  
(Mladost je treba pridobivati  
z razumom in ne s silo)

Publilius Syrus

Šola je ob družini, ne le najpomembnejši in primarni dejavnik za prilagajanje mladih na življenje in delo v družbeni skupnosti,<sup>1</sup> marveč hkrati tudi zelo prikrit kontrolni sistem, ki je v znanosti s te plati dokaj zanemarjen. Šola je nekakšna prva stopnja formalnega družbenega nadzorstva z različnimi lastnostmi tako imenovane kontrolizacije nad mladimi in najpogosteje še neoblikovanimi ljudmi. Zato ima nemajhen pomen za njihovo osebnost in razvoj, ki ga lahko z nepravilnim delovanjem spremeni v nasprotno smeri od pričakovanih.

Danes namenjajo šoli izredno pozornost, zlasti pri vzgoji in izobraževanju, socializaciji, politizaciji, in jo skušajo z različnimi reformami in drugimi prizadevanji izboljšati. Ni malo razprav o dezorganizaciji šole, o njenih vplivih na deviantno vedenje, o njeni neprilagojenosti in neustreznosti za vsakdanjo rabo itd. Ker ima šola, ne glede na to za katero gre, več vlog, nas v tem sestavku zanima predvsem njena kontrolna. Zato se bo ta oris ukvarjal s šolo, kot »kontrolno inštanco«. Navadno sploh ne pomislimo na »nadzorstvo« v šoli, kot na nekaj posebnega, zato ker je le-to imanentno šoli tako kot je zrak značilen za dihanje. Toda ker nas tudi glede zraka zanima kakšen je, predvsem zaradi kakovosti človeškega življenja, ne bo odveč, če o šoli začnemo razmišljati z zornega kota njene kontrolne ureditve. To pa lahko usodno deluje na posameznika, njegovo rast, zadovoljstvo, počutje, razmerja z drugim itd., in ne nazadnje tudi s šolo.

Že takoj v začetku velja poudariti, da vsako nadzorstvo povzroča in prizadeva bolečine, če ne telesnih pa duševne. Pogosto spravlja nadzorovance v stiske in težave, nadzorstvo identificiramo z izvajalcem (v šoli z učiteljem), nadzorstvu se radi izogibamo in smo veseli, če se mu odtegnemo. Šola pri tem ni nobena izjema. Izjema je morda v tem, ker posega v življenje mladih ljudi, kot eden izmed številnih mehanizmov kontrole, katerih zmogljivost obvladovanja vedenja otrok in mladih pa ni tako majh-

na, zlasti ne na področjih socializacije, selekcije, institucionalizacije in drugih procesov vplivanja na nas ljudi. Toda šola v naši rani mladosti vendarle predstavlja mehanizem z najbolj intenzivnim nadzorovanjem, potem ko je posameznik iz družine stopil v družbo. Kajti šola omogoča, »nove oblike identifikacije, nove avtoritete, razširja življenjski prostor in delovanje, daje nove izkušnje in znanje, nalaga nove obveznosti in dolžnosti«,<sup>2</sup> itd. Šola nudi nove prilagoditve in izziva nove oblike vedenja, ne nazadnje tudi odklonske.

In predvsem zaradi odklonskega vedenja in neizpolnjevanja šolskih obveznosti, se poraja skrb za nadzorstvo. Zato je **nadzorstvo v šoli močno integrirano v vse dejavnosti**, ki jih opravlja bodisi kot institucija, bodisi v vlogi posamezne osebe — nadzorovalca (učitelj, vzgojitelj, ali vsakdo, ki v šoli nad učenci opravlja kakršnokoli kontrolno funkcijo). Ker pa šola tudi za mlade, ni edina nadzorstvena institucija, se mora v svoji »kontrolizaciji« povezovati z drugimi kontrolnimi mehanizmi. Temu se polagoma tudi čedalje bolj upira. In tudi prenekateri miselni tokovi, po katerih naj bi čedalje manj mladih ljudi prišlo pred formalne družbeno-nadzorske organe, jo v taki naravnosti podpirajo. **Ali to pomeni, da bo rastele pomen šole, kot nadzorstvene instance?** Ali ne kaže, da bo njena vloga v »kontrolizaciji« večja?

Kakorkoli že, o šoli kot nadzorstvenem mehanizmu svoje vrste, moramo več vedeti, tako zaradi nje same, kot zaradi »klientov«, ki jih nadzoruje. Zlasti pa bi morali raziskovati razmerja med enimi in drugimi. Predvsem tista, ki lahko pomenijo k deviantnosti napeljujoče sestavine. Teh pa ni tako malo.

### 1. Šola v vlogi nadzorstvene institucije

Šola se nadzorstvu ne more odreči, ta je sestavina njenega smisla, brez njega ne more biti, toda ker ga mora opravljati, so si stališča o njem zelo različna, čestokrat nasprotujoča, če ne izključujoča. Šola je takoj za družino drugi najpomembnejši socializacijski dejavnik in ker opravlja to vlogo dokaj drugače od nje, poteka tudi nadzorovanje v šoli z drugimi sredstvi, manj čustveno, bolj razumsko, če ne kar odtujeno in formalizirano, pogosto odvisno od uspešnosti šole kot organizacije ter prizadev-

\* Janez Pečar, diplomirani pravnik, doktor znanosti, redni profesor za kriminologijo, Inštitut za kriminologijo, Trg osvoboditve 11, 61000 Ljubljana.

<sup>1</sup> Poldrugač, Kretanje, karakteristike in aktualni problemi..., s. 214.

<sup>2</sup> Prav tam.

nosti in primernosti učitelja oz. vzgojitelja kot nadzorovalca.

Če nekateri pripisujejo ali vsaj pričakujejo od šole najboljše, ker naj bi to navsezadnje tudi bila, ima za druge dosti negativnih lastnosti, kot npr. da uči poslušnost in disciplino, togost v oblikovanju ljudi, ki naj čakajo na svojo usodo in v tem uspeva pri večini mladih. Navaja mlade na točnost in pripravljenost ponavljati dolgočasne naloge, ki jih kasneje odtujujejo od dela (ker je tudi veliko učiteljev odtujenih od dela).<sup>3</sup> Predstavlja pomembno silo, ki vpliva in manipulira z učenčevo identiteto,<sup>4</sup> je dejavnik za vzgajanje podredljivosti in konformizma, pogosto učence diskriminira in segregira ter marginalizira cele skupine otrok ali posameznikov, itd. Nasploh pa šola v zadnjem času **močno povezujejo z nastajanjem mladoletniškega prestopništva**, zaradi česar tudi nadzorstvo v šoli postaja čedalje bolj problematično, dvomljivo in vprašljivo. Toliko z ene skrajne plati.

Po drugi pa šola opravlja več ključnih vlog, ki ne shajajo brez nadzorstvenih dejavnosti. Le-te so posameznim šolskim vlogam tako immanentne, da jih skoraj ni videti. Vloge šole, ki vsebujejo razne nadzorstvene dejavnosti, so predvsem: razvijanje sposobnosti, tekmovanje in poboljševanje.<sup>5</sup> S tem v zvezi pa z nadzorstvenimi dejavnostmi **odkriva vse motnje**, ki posamezniku otežujejo doseganje omenjenih dolžnosti, ga skuša uravnati v pričakovane tokove in v ta namen **uporablja tudi različna sredstva**, tako represivna, preprečevalna, kurativna, kot druga in se pri tem povezuje z različnimi drugimi kontrolnimi dejavniki znotraj sebe in izven sebe same.

Lahko bi torej rekli, da šola obravnava najrazličnejše »disciplinske probleme« in opravlja dejavnosti nadziranja **od odkrivanja prek obravnavanja do kaznovanja in izvrševanja kazenskih sankcij**. V nekem smislu je dokaj samostojen in celovit kontrolni sistem, verjetno bolj kot marsikateri drug. In čeprav v tem pogledu ne more biti docela avtonomna, si to pogosto lasti in se zapira vase ter odklanja intervencije od zunaj in od bolj pristojnih organov, zlasti takrat kadar gre za vedenjske pojave, ki jih ureja pravo in so sankcionirani.

Vzgoja in izobraževanje v širšem smislu pa pripravljata ljudi za delo in poklic, razvijata

talente, motivirata za napredek itd., pri čemer se te okoliščine in lastnosti ne morejo razvijati brez odgovornosti šole za nedisciplino, neodgovornost, neustrezno vedenje ali celo prestopništvo. Zato **ukvarjanje šole s prestopništvom ni nepomembna naloga**.

Toda za to je šola na splošno manj, ali pa le delno usposobljena. V šolah tudi ne ravna enotno s prestopništvom. V glavnem omenjajo štiri načine obravnavanja prestopništva in sicer:<sup>6</sup> varnostno-tehnični, preprečevalni, poboljševalni ter integrativni. Ti se razločujejo drug od drugega, po oblikah reagiranja zoper deviantnost v šoli, čeprav ne bi mogli reči, da vsakega od njih izvajajo dosledno, kolikor boj s kriminalom in drugo deviantnostjo v šoli ni prepuščen stihiji, neznanju, dilentantizmu in čustvenim reakcijam. Zato ni čudno, če šoli pripisujejo dokaj ambivalentne lastnosti v zvezi s prestopništvom in ji očitajo, da je **prav toliko, kot socializacijski, hkrati tudi kriminogen dejavnik**.

Toda šola je družbena institucija, ki pomembno vpliva na vedenje mladih ljudi in s tem v zvezi ugotavlja in rešuje vprašanja učencev, ki izstopajo po svojem vedenju. Zato ji ne gre odrekati možnosti odkrivanja in obravnavanja zgodnjega prestopništva. Toda do kam in kako?

## 2. Šolske norme (kriminalizacija vedenja)

Za vedenje v šoli veljata vsaj dve zvrsti norm in sicer tiste, ki so splošne in po katerih se moramo ravnati vsi ljudje, ne samo v šoli, marveč tudi izven nje in posebna pravila (norme), ki so določena izključno za šolo. To pomeni, zlasti za učence, da zanje po svetu navadno velja šest vrst ali področij obveznosti: udeležba pri pouku, izogibanje alkoholu in mamilom, ni dovoljeno imeti orožja, ni dopustno igrati na srečo ali kaditi v šolski stavbi, prepovedano je ogrožanje časti, blagostanja in lastnine drugih. Po nekaterih izhodiščih, so »šolska pravila« dvojna,<sup>7</sup> glede na uporabnost in učinkovitost. Pri njih pa gre najprej za legitimnost. Določa jih neko telo nasproti klienteli (šolarjem) in v bistvu pomenijo diskriminacijo. Po drugi plati pa jih šolska oblast (oz. za naš namen — šolsko nadzorstvo) uporablja selektivno (tega ne gre zanikati tudi za družbeno formalno nadzorstvo

<sup>3</sup> Liazos, s. 356—7.

<sup>4</sup> Pink, s. 444.

<sup>5</sup> Prav tam, s. 445—447.

<sup>6</sup> Glej: School crime: The problem and some attempted solutions, brošura LEAA Washington 1979.

<sup>7</sup> Noblit/Collins, s. 282.

v družbi sploh, čeprav morda ne v tolikšnem obsegu). Šolske norme so prav tako zastraševalne in njihovemu izvajanju bi morali pripisovati podobne posledice, oz. vplive, kot se pričakuje od drugih norm v generalno in individualno preventivnem smislu. Na splošno pa bi lahko rekli, da šola vse veljavne norme prilagaja svojemu namenu, jih razširja in pogloblja na prenekaterih področjih tudi intenzivira, predpisuje in izvaja z lastno tenkočutnostjo, formulira z različnimi lotevanji in čestokrat uporablja diskrecionarno.

Šolske norme pogosto določajo omejitve, ki veljajo samo za učence določenih šol. Te omejitve gredo včasih v skrajnost, ki bi jih sicer imenovali nezakonito poseganje v svobodo in pravice ali še kako drugače. Tako na primer omejujejo dejavnosti otrok, predpisujejo obleko in zunanji videz, uravnavajo nosečnost in poroko, učence podrejujejo avtoriteti (ne le šoli kot organizaciji, ampak tudi učiteljem oz. vzgojiteljem, kot nadzorovalcem in posameznikom), prepovedujejo udeležbo na javnih prireditvah ali obiske določenih krajev, ali po določenem času itd., da ne omenjamo raznih določil ali pravil pisanih ali ne, toda sankcioniranih od šolske organizacije ali od posameznika, ki so v neposredni zvezi z izvrševanjem šolskega procesa ali programa na področju vzgoje in izobraževanja. Zato je **»nedisciplino«** pogosto težko razločevati od prestopništva, kajti v šoli se to dvoje čestokrat tesno prepleta in je **»vedenje«** včasih težko razmejevati od učenčevega »dela« za šolo. Ker se obojni pojavi z negativnim predznakom gostijo pri istih učencih, postajajo problematični tako zaradi prvega kot zaradi drugega, saj ugotavljajo da tisti, ki imajo vedenjske težave tudi niso dobri učenci, ali komur ne gre dobro v šoli, ga tudi pogosteje preganjajo v disciplinskih zadevah.

O šolskih normah nastaja torej nešteto vprašanj, na katera je težko odgovoriti in zato še naprej vzbujajo raziskovalno pozornost. Sicer pa bi lahko rekli, da so te norme:<sup>8</sup>

— **institucionalne**, vsebujejo najširša pravila učenčevega vedenja, kot so: točnost, ubogljivost, podredljivost, obleka, vedenje v šoli in na javnih krajih, odgovornost, razmerja do učiteljev in šole, itd.

— **situacijske**, te so že bolj specifične in zadevajo ravnanje na kakšnih posebnih krajih v šoli (npr. spalnice, jedilnice, telovadnice, itd.) in

— **osebne**, ki so dostikrat individualizirane, bodisi od učitelja, kot posameznega nadzorovalca, bodisi za kakšna posebna razmerja.

**Posamezni »nadzorovalci«** tudi docela diskrecionarno ali selektivno zahtevajo, **določajo in sankcionirajo še kakšne posebne oblike ravnanja in vedenja**, že samo zato ker imajo moč, da to delajo, da uveljavljajo svojo vlogo, ker se jim zdi to potrebno, ker menijo, da s tem vplivajo na koga čisto konkretno ali za zgled drugim itd. Torej zlasti povezavo z: uvajanjem poslušnosti, prizadevanjem za lepo vedenje, za kakšno prisiljevanje, za iskanje sodelovanja, za ugotavljanje resnice,<sup>9</sup> itd. To se dogaja vedno zelo konkretizirano in odvisno od položaja oz. razmerja učitelj: učenec (nadzorovalec: nadzorovani) oz. dogodka. Hkrati pa norm ni brez sankcij.

Zaradi sankcioniranja šolske discipline, nastajajo zlasti naslednji problemi:<sup>10</sup> neskladno zagotavljanje šolskih norm od učiteljev in vodstva, neskladno izvrševanje sankcij v primerih kršitev, šolsko osebje ne seznanja učencev s šolskimi pravili, šolniki ne znajo pravilno obravnavati nedisciplino in sicer, ne hitro niti ne ustrezno, ne znajo se lotevati majhnih problemov, preden nastajajo veliki in pogosto ne vabijo staršev na skupno reševanje disciplinskih vprašanj.

### 3. Učitelj — kot nadzorovalec

Izmed vlog, ki jih ima učitelj (vzgojitelj), nas zanimajo predvsem tiste, ki kakorkoli zadevajo dejavnosti, ki so neposredno v zvezi z nadzorovanjem. Čeprav je učitelj (vzgojitelj, npr. svetovalec, inštruktor in sploh pedagog, pa mentor, skupinski vodja in diagnostik<sup>11</sup> (za več področij, itd.), priteguje našo pozornost tista njegova vloga, ki je v zvezi z **odkrivanjem odklonskega vedenja z njegovim ocenjevanjem, preiskovanjem, izrekanjem sankcij** in še s čim drugim, kar ima namen disciplinirati učence.

Učitelj je ključna figura, ki predstavlja šolo, je merilo zanjo, on ji ustvarja sloves, z njim šola stoji in pade. Če nima ugleda in avtoritete, ne more uveljavljati norm, ki veljajo za šolo, in ki jih je treba uresničevati. Če ga učenci ne sprejemajo, če si s svojim ravnanjem ne zagotavlja ciljev, ki se od njega pričakujejo, če

<sup>9</sup> Prav tam, s. 95.

<sup>10</sup> Glej: Crime and disruption in schools, s. 44.

<sup>11</sup> Skalar V., s. 22—26.

<sup>8</sup> Hargreaves et al., s. 34—35.

pri svojem delu ustvarja konfliktnosti lahko tudi sam povzroča stanje ko pravijo, da je šola leglo deviantnosti in iz učencev pomaga oblikovati osebe, ki jim ni mar šole, ki se ji izogibajo, begajo iz nje, jih odvrta od učenja, pri učencih ustvarja tenzije in napetosti, itd.

Če ne mara posameznikov, ki mu povzročajo preveč težav, ali spoznava, da pri njih njegova uspešnost odpoveduje, in da ga tudi ne marajo, prihaja do položaja, v katerem ga **zavračajo tisti, ki jih on zavrača**. To pa ni majhen razlog za deviantnost in nenazadnje tudi za nasilje proti njemu samemu. Po svetu, in pri nas prav tako nismo izjema, so telesni napadi na učitelje vedno številnejši in prihaja do najrazličnejših oblik nasilnosti nad njimi. Tako da je to resen problem v okviru celokupnega mladoletniškega prestopništva.

Pri opravljanju svojih vlog, za katere bi lahko rekli, da so le izjemoma nepovezane z različnimi oblikami nadzorovanja, uporablja učitelj, predvsem dva<sup>12</sup> načina in sicer:

— **avtoritativni stil**, ki spobuja in napeljuje k vpadljivemu vedenju in ne omogoča zaupljivejših razmerij, ali

— **partnerski stil**, ki omogoča učencem sodelovanje, nudi boljše medsebojno vzdušje in ustreznejše vzgojno-izobraževalne razmere.

Od učitelja pričakujejo, da je socializiran s svojim poklicem, da od njega ni odtujen in seveda da ima urejen svoj status v socialnem okolju, v katerem dela, kajti sicer ni zmožen opravljati svojih vlog, ki mu jih nalaga šola. Pri svojem delu nasploh in pri nadzorstveni dejavnosti, se srečuje z vrsto težav, kot so: razne napetosti, neustrezno vedenje učencev (medseboj in do njega), razne pedagoške naloge, nezainteresiranost učencev in nemotiviranost za pouk, nedelavnost, izostajanje iz šole, disciplinski prestopki, tja do kriminala, konflikti s starši, težave z okoljem, navzkrižje s kolegi in predstojniki, neustrezni ali celo pomanjkljivi izvensolski stiki,<sup>13</sup> itd.

Velik del težav se povezuje z družbenonadzorstvenimi dejavnostmi, kajti šolanje oz. vzgoja in izobraževanje se prepletata s preverjanjem, vrednotenjem in ocenjevanjem, obravnavanjem in ukrepanjem in nenazadnje s kaznovanjem in raznimi oblikami neposrednega

vplivanja, spreminjanja, skratka socializacijo in rehabilitacijo.

Učitelj bi zato moral tudi svoje **nadzorstvene dejavnosti**, ki jih je pogosto sploh nemogoče razdruževati s tistimi vlogami, zaradi katerih sploh je, vsklajevati s pravičnostjo, razsodnostjo, strpnostjo in sposobnostjo reševanja konfliktov in težav. Svojih meril ne bi smel uravnavati po tako imenovanem »pygmalion effect«,<sup>14</sup> ki dopušča, da se nizka prizadevnost otrok prilagaja učiteljevemu nizkemu pričakovanju.

Ker pa so stiki med učiteljem in otroci tudi bežni in površni, neosebni, sformalizirani,<sup>15</sup> učiteljev odnos do njih nezainteresiran in do koga tudi neprimeren, če ne kar sovražen, itd., so to **razlogi za neprilagojeno in asocialno vedenje tudi v šoli**. Od tod dosti napotil, kakšen naj bi bil »duševno uravnotežen učitelj«. Le-ta naj bi ustrezno uravnaval svoje vloge in razpoloženja:

— v privatnem življenju, ko nastopa kot zakonec, roditelj in sploh član skupnosti,

— v javnem življenju, v katerem nastopa v vlogi učitelja, ki mora brž ko pritisne na kljuko v razredu, pozabiti vse osebne skrbi,<sup>16</sup>

Učiteljeva avtoriteta se zmanjšuje skladno z upadanjem njegove nadzorstvene sposobnosti, dokler že na izgubi. To onemogoča njegovo dejavnost in ga sili v interakcije, ki zanj in za njegovo vlogo niso ugodne in so celo škodljive in včasih kriminogene. Ustvarjajo mu dodatne napore, zmanjšujejo simpatije med učenci in onemogočajo prilagajanje otrok šolski ureditvi. Zato so posebno pomembni: pristno vedenje brez fasade, odkritost nasproti učencem, razvijanje pozitivne učiteljeve samopodobe ter upoštevanje in pozornost učencem.

#### 4. Opazovanje in ocenjevanje vedenja

Učiteljeve (vzgojiteljeve) vloge so različne, nekatere bolj, druge zopet manj vezane na opazovanje in ocenjevanje učenčevih ravnanj. Če se katera koli človeška dejavnost na koncu (če ne drugače) vendarle pokaže kot nadzorovanje, potem se učiteljeva ne more odreči tej vlogi. Nasprotno, brez opazovanja in ocenjevanja kratkoma ni mogoče opravljati tega poklica, ker je vsaka njegova dejavnost, če ne takoj pa malo

<sup>14</sup> Junger-Tas, s. 14.

<sup>15</sup> Uršič, s. 122—123.

<sup>16</sup> Prav tam, s. 125.

<sup>17</sup> Hauber v Kriminologisches Forschung in der Diskussion..., s. 260.

<sup>12</sup> Holtappels V. Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten..., s. 236.

<sup>13</sup> Glej tudi Hells, s. 431.

kasneje, vezana na preiskušanje, preverjanje, popravljanje, ponavljanje, poboljševanje, itd. Le na ta način je mogoče (vsaj zdi se tako), na kar najhitrejši, gospodarnejši in uspešnejši način vplivati na učenca, ga motivirati, usmerjati, poučevati in vzgajati in seveda predvsem nadzorovati.

**Nadzorovanje v šoli** pa je še ključno vprašanje. Pomembno je, ne le za vzdrževanje sožitja v šoli, marveč **dopolnjuje** (ali pa prihaja v konflikt) **tisto nadzorstvo, ki ga nad mladimi ljudmi izvršujejo starši oz. družina**, kot človeška primarna kontrolna skupina. Da pa učitelj lahko opravlja svoje nadzorstvene funkcije, mora imeti na voljo ustrezne informacije, podobno kot vsi drugi (tudi formalni) družbenonadzorni mehanizmi. To pa pomeni, da si mora sam, tako ali drugače zagotavljati zadovoljivo količino podatkov o skupini (razredu kot celoti) nasploh in o vsakem posamezniku še posebej.

Kajti pomembno je, doseči načrtovan izid vzgoje in izobraževanja, zlasti pri vsakem posamezniku in posameznik je tisti, o katerem je treba čim več vedeti, ne le kako sledi pouku, kako sprejema znanje in si prizadeva, marveč še marsikaj drugega, kar se veže na njegovo vedenje. Kajti **vedenje in njegove manifestativne oblike, pogosto določajo tudi šolski uspeh**. Oboje je med seboj povezano ter neločljivo in morda celo preveč soodvisno. Toda ne vemo dovolj, ali zaradi celokupnosti ocenjevanja in nadziranja posameznika, pri katerem učitelj čestokrat ne ločuje vedenja od drugih šolskih obveznosti, ali pa zaradi tega, ker eno izmed obeh področij prevladuje nad drugim, prihaja do prevrednotenja drugega. Na splošno današnje domače in tuje raziskave ugotavljajo predvsem, kdor se slabo vede, kdor ima težave z vedenjem, itd. je tudi slab učenec, navadno ne dosega drugih, zaostaja ipd.

Učiteljeve opazovalne in ocenjevalne tehnike morajo nedvomno najprej upoštevati posameznikovo spoštovanje splošnih in šolskih norm, hkrati pa ima vsak pedagog dosti že sprejetih pedagoških meril, poleg čisto svojih osebnih, ki jih gotovo uporablja tudi selektivno in diskrecionarno. Učenci marsikdaj vedo povedati, zlasti o tem zadnjem, da je včasih **pomembno ne le kaj si storil, marveč kdo je storil**. Ali drugače povedano, selektivni mehanizmi tudi v šoli načenjajo vprašanja enakosti, pravičnosti, zakonitosti, če ne celo legitimnosti, itd., podobno

kot v družbi, saj je šola končno makrosistem (družba) v malem.

Zato je učitelj pozoren na učne težave, vedenjske probleme, konflikte v družini, učenčeve biološke in nevrofiziološke pomanjkljivosti, razne oblike motenosti in načine vpadljivosti. Intenziviranje<sup>18</sup> tako imenovane »socialne kontrole« zlasti vsebuje poostreno opazovanje, doslednejše zapisovanje ugotovljenega, institucionalizacijo stikov staršev z učiteljem (nadzorovalcem) itd. Zbiranje informacij pa je sestavljeno predvsem iz lastnega opazovanja učitelja, iz razgovorov z drugimi in iz stikov z nadzorovancem (učencem).<sup>19</sup>

Če naj šola razvija razne moralne, etične, kulturne, delovne, družbeno-politične in druge vrednote in navade, mora potemtakem nadzorovalec **opazovati relativno obširen diapazon odstopanj** (da ne rečemo deviacij) ali simptomov, ki ogrožajo namen, in jih mora ne le vrednotiti, marveč tudi popravljati. Šola pa ne le odkriva, marveč tudi izziva in spodbuja marsikatero obliko odstopanj od neizpolnjevanja šolskih obveznosti. Zato je nadzorovanje v šoli toliko bolj odgovorno in težavno, še zlasti, če so npr. šolska situacija, družinske razmere, odnosi z učenci neustrezni, da ne rečemo »kriminogeni«.

Prenekateri vnaprej pripravljeni »socialni stereotipi« za vrednotenje samega učenca, stereotipi učiteljev in razmerij med njima,<sup>20</sup> omogočajo ocene, ki jih potrebuje šola za morebitni skladnejši razvoj obeh in v pomoč obema. Za učenca, da bo lažje premagoval težave, za učitelja pa, da bo napredoval v svoji usposobljenosti in razumel človeško vedenje in se učencu znal približati. To pa pomeni, da naj bi bilo »nadzorstvo« v šoli le sredstvo za doseganje izobraževalno-vzgojnih smotrov in ne le morda samo sebi namen.

##### 5. Šolske dopolnilne »nadzorovalne« službe (dejavnosti)

Podobno kot v formalno družbeno nadzorstvo so se tudi v šolstvo polagoma »vselile« določene strokovne službe, ki »funkciji« vzgoje in izobraževanja s svojih plati pomagajo in prispevajo

<sup>18</sup> Glej več o tem: Schmidt/Silkenbeumer v Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten..., s. 211—214.

<sup>19</sup> Podrobnosti o tem glej Brusten, prav tam, s. 302.

<sup>20</sup> Brusten/Hurrelmann, s. 73—75.

h kontrolnim dejavnostim. Kot tam tudi tu sodelujejo predvsem s svojimi strokovnimi sposobnostmi in specializiranimi znanji na tistih področjih, na katerih samo »šolstvo« ne more zadoščati naraščajočim potrebam »kontrolizacije« otrok in mladine. To seveda hkrati pomeni, da šola na področju nadzorovanja in spreminjanja vedenja opravlja podobne naloge, kot prenekateri drugi družbeni nadzorstveni mehanizmi. Z njimi ima šola dosti skupnega. Še več, če se morajo policija, tožilstva, sodišča, penitenciarne zavodi itd., ravnati predvsem po pravu, s katerim so jasno določene pravice in dolžnosti tako nadzorovalca kot nadziranca, je to v »šoli« dosti manj jasno. Hiperkontrolizacija v šoli nastaja zaradi tega:

— ker šola pretežno obravnava vedenjske oblike, s katerimi se država in njeni mehanizmi sploh ne ukvarjajo,

— ker šola obravnava dokaj nezaščitene skupine prebivalstva, ki se največkrat ne zavedajo svojih pravic (kot marsikdaj tudi ne svojih dolžnosti),

— ker »negativne« vedenjske manifestacije otrok in mladih, zlasti v zvezi z vzgojo in izobraževanjem, večinoma sploh niso pravno-formalno sankcionirane, in ker so fenomenološko zelo pestre, pa tudi njihovo vrednotenje se pogosto spreminja, pri čemer je diagnoza prepuščena šolskemu nadzorovalcu, ki jih navsezadnje tudi diskrecionarno razlaga in ukrepa.

V vse to se vpletajo šolsko socialno delo, šolske svetovalne službe, psihologi, psihiatri, pediatri in celo zdravstvo in drugi. Če sploh kje, potem prav v šoli prihaja do pojavov tako imenovane pedagogizacije, psihiatrizacije, psihologizacije in medikalizacije vedenja. To tudi pomeni, da se z raznimi oblikami, zlasti negativnega vedenja ukvarjajo službe, ki so sicer po svoji naravi za nekaj drugega, pa jih začenjajo vključevati v obravnavanje in reševanje mnogih oblik otroškega in mladoletniškega obnašanja. Toda v vsebinskem pomenu naj bi bili predvsem zaradi pomoči, sodelovanja, svetovanja, iskanja rešitev in nenazadnje tudi zaradi kakšnega tretmana in sploh zdravljenja. To seveda tudi opravljajo, toda veliko njihovih dejavnosti se tako ali drugače kaže tudi na vedenjskem področju zlasti motečih ali motenih posameznikov, o katerih zbirajo podatke, postavljajo diagnoze in prognoze, se ukvarjajo s klienti, od razgovorov z njimi, prek skupinskega dela, terapije do tretmana, pa tja do kakih mnenj, poro-

čil, izvidov ali ekspertiz za državne formalne nadzorstvene in pregonske organe.

Te strokovne (toda nadzorovalne) dejavnosti obravnavajo potepuške otroke oziroma begavce od doma in iz šole, tiste, ki imajo težave s svojimi starši, pa tja do tistih, ki imajo ne le težave z vedenjem, marveč tudi z učenjem itd., da pri tem sploh ne omenjamo mladoletnih storilcev kaznivih dejanj (ne glede na to, ali so kazniva dejanja storili v šoli ali izven nje). V tem pogledu nam gre za razmišljanje o njihovem prispevku pri kontrolizaciji vedenja. Ta je s temi dejavnostmi v šoli dosti bolj poudarjen kot sicer v človeškem vedenju. Predvsem pa je njihova možnost vmešavanja v zasebnost posameznika in njegovo družino večja, ker je klient v šoli dosti bolj na očeh in izpostavljen »obravnavanju« kakor kjerkoli drugje. Toda večina razmišljanj, raziskav in pisanj se ukvarja predvsem z njihovimi prispevki v pozitivnem smislu, malo ali sploh nič pa z njihovimi »stranskimi«, toda morebitnimi negativnimi učinki na mladega človeka oziroma njegovo družino. Šolske dopolnilne (strokovne) nadzorovalne dejavnosti so doslej pretežno ostale imune pred kritiko, čeravno jim ne gre odrekati diagnostičnega, preprečevalnega, kurativnega, svetovalnega in še kakšnega drugega pomena.

Zato te dejavnosti, v številni šolsko administracijo, močno razširjajo »šolsko kontrolizacijo«. Pojavljajo se, poleg šole in učiteljev — vzgojitelja, kot dopolnilni (včasih nezamenljivi) socializatorji vrednot, ki se dosledno in predvsem strokovno ukvarjajo z mladimi in njihovimi težavami in vedenjskimi problemi ter stiskami. Mi želimo, poleg njihovega pomena, poudariti predvsem to, da premalo vemo o njih v kriminološkem smislu, čeravno predstavljajo »instanc« v človeški kontrolizaciji, in to v zelo prikriti in zato lahko včasih tudi problematični obliki. Kajti njihovo znanje se vendarle uporablja za določeno obvladovanje »klienta«.

## 6. Obravnavanje vedenja

Šola se torej ravna po svojih in izven nje določenih vedenjskih normah. Glavni nadzorovalec, četudi so v šoli še drugi disciplinski mehanizmi in pomožni dejavniki v ta namen (ponekod v svetu imajo tudi šolsko policijo, zlasti za varovanje premoženja, zgradb ter javnega reda in miru), je vendarle učitelj. Kajti le-ta je v razredu in lahko neposredno reagira na do-

gajanja in se ukvarja s posameznikom. Četudi so te vloge med učitelji (vzgojitelji) razdeljene glede na odgovornosti, ki jih imajo v delitvi dela, ostane učitelj poglavitni nadzorovalec, ki za šolo opravlja najpomembnejše kontrolne funkcije. On je prvi v boju z raznim, kakorkoli motečim vedenjem. Zato se **selekcija, diferenciranje, diskriminacija in kaznovanost začno z njim**, čeprav morebitne hujše prestopke obravnavajo na organizacijski lestvici višji mehanizmi in včasih tudi pregonski organi izven šole same.

Ne bi mogli reči, brez preverjanja prakse z raziskovalnim delom, ali avtonomnost šole, ali skrb za ugled v okolju, ali kaj drugega, ali pa vse skupaj prispeva k temu, da **šola zelo rada obravnava vedenjske pojave v »svoji pristojnosti**, čeravno gre za primere, ki sodijo v pretresanje specializiranih in zato posebej pooblaščenih državnih organov. Šola si marsikdaj, zlasti pri nas, prilašča pravico »reševanja« celo kriminalnih zadev svojih učencev, ne da bi o tem sploh obvestila druge, ki razpolagajo z legitimnimi sredstvi za ravnanje s prestopniki. Ponekod je prišlo celo tako daleč, da že pristojni dejavniki oklevajo, ali sploh prihajati v šolo zaradi »preiskovanja« kaznivih dejanj ali to prepuščati šoli kot nepristojni, toda v posameznem primeru morda vendarle (bolj?) primerni organizaciji. O tem bi vsekakor morali poiskati ustrezne razmejitve in onemogočiti diskrecionarnost posamezne šole, ali celo posameznih nadzornih dejavnikov v šoli.

Šola potemtakem:

— ne opravlja le preprečevalnih in kurativnih dejavnosti ter svetovalnih dejavnosti, marveč ima tudi pomembno represivno vlogo,

— kljub precejšnji tradicionalnosti njenega delovanja in vnašanju permisivnosti, se obe naravnosti prepletata odvisno od prenekaterih dejavnikov.

Zato tudi današnja šola (da pri tem sploh ne omenjamo posebnosti našega usmerjenega izobraževanja in šolskih reform) ohranja metode pritiskov na učence — kot nadzirance. Zato se tu pojavlja eno temeljnih vprašanj, obravnavanja, ki bi ga morda lahko celo enačili s preiskovalnim postopkom, kajti dogajanju v šoli je treba priti do dna, primer rešiti ter s prestopnikom nekaj storiti. Kajti »vidnost« enega kot drugega je očitna in v šoli največkrat znana, prikritost je relativno majhna in **bolj kot za devianta je včasih rešitev pomembna za druge.**

To pomeni, da so generalnoproventivni učinki obravnavanja v šoli dosti bolj željeni kot v družbi nasploh (ali pa vsaj tako).

V tem »obravnavanju« (preiskovanju) mora šolski nadzorovalec ugotoviti, kaj se je zgodilo, in precizirati (definirati) dejanje. Šola ne bi bila šola, če ne bi ustrezni dejavniki določali način reševanja zadeve in sicer v odvisnosti od učenca in dejanja.<sup>21</sup> Nenazadnje pa je treba določiti obliko reagiranja, kazen ali kaj drugega! Tu pa se pojavlja ključno vprašanje dojemanja resnosti storilca in ravnanja. Od tega je odvisna odločitev o neinterveniranju ali o interveniranju z vsakdanjimi ali z izrednimi ukrepi. Namen je namreč ustaviti odklonsko vedenje in dati lekcijo prestopniku tudi za zgled drugim.

**Namen obravnavanja (preiskovanja) je gotovo izreči sankcijo**, kajti šola je eden izmed redkih nadzornih mehanizmov, ki včasih nagrajuje konformnost in pretežno kaznuje kršitve. Vzgoja in izobraževanje potekata ob izmenični rabi enega in drugega, čeravno ponavljalci kršitev teže ali pa sploh ne dosegajo nagrajevanja in priznanj. Sistem kaznovanja pa je zelo pester in včasih tudi drastičen, tako da utegne vplivati na posameznikovo kariero (tudi kriminalno). Ugotavljajo celo, da so »učenci kaznovani v šoli za kreativnost, samostojnost, originalnost in iniciativnost... Nagrajevalni sistem šole prepoveduje tiste manifestacije osebne zmožnosti, ki ogrožajo hierarhično oblast.«<sup>22</sup>

Selektivnost in diskrecionarnost v ravnanju s kršitelji ustvarja tako imenovano diferencialno obravnavanje, ki vzbuja občutke neenakosti med učenci in pristranskost učitelja ter njegovo nepravilnost. To vodi k segregaciji in potiska v obrobnost posamezne učence. Prav v tem pa je treba iskati močne razloge za kriminogenost šole, zlasti njenega institucionalnega dela. Novejša spoznanja o ravnanju s konflikti v šoli poznajo dva načina obravnavanja: h konformizmu naravnani koncept in inovativni koncept — oba pa imata več podvrsti. Zdi se, da bi se jih splačalo preverjati tudi v naši praksi.

## 7. Kaznovanje

Šola je seveda tudi kaznovalna institucija. **Kaznovanje se začneja z učiteljem.** Le-ta se v prvi vrsti srečuje z vsemi nevšečnostmi v šoli.

<sup>21</sup> Glej tudi Hargreaves et al., s. 218.

<sup>22</sup> Messerschmidt, s. 97.



Nanje mora ukrepati takoj, če le ne presegajo njegovih pristojnosti. Sicer pa mora »sporočiti« zadevo višjim šolskim oblastem, ki dosti bolj nepersonalizirano in največkrat tudi kolektivno rešujejo »šolsko-disciplinska vprašanja«. Le učitelj torej ostaja iz oči v oči s kršiteljem in po ugotovitvi pojava začne »postopek«, ki naj na koncu prinese rešitev — največkrat verjetno kazen. Pogosto se dogodki verjetno rešujejo po naslednji poti. Učitelj (to so večinoma ženske, saj se je področje vzgoje in izobraževanja, vsaj na nižjih ravneh ali na posameznih področjih, močno feminiziralo):

— prezre dogodek, kot da ga ne bi bilo, in mu ne namenja nobene pozornosti,

— uporabi verbalne sankcije, kot so opozorilo, grožnja, zagotovilo, da bo ob ponavljanju kršitelja doletela kazen, podučitev, prepričuje, kako se vesti itd.,

— vzame kakšne neformalne privilegije ali naloži kakšno obveznost, morebiti dogodek evidentira zaradi upoštevanja pri drugih oblikah šolskega obravnavanja (nagrajevanja ali kaznovanja) itd.,

— uporabi kolektivno sankcijo ob sodelovanju drugih v skupini ali njihov pritisk za konformiranje kršilca,

— določi kršitelju drug prostor (sedež), ga postavi kot negativni zgled oz. kot opozorilo drugim (ga postavi pred vrata itd.),

— kaznuje z negativno oceno iz svojega predmeta,

— pridrži po šolski uri (zapor),

— pokliče starše za skupno ureditev vprašanja,

— sporoči ali preda zadevo v reševanje drugim (razrednik, vodstvo šole, specialna služba na šoli, pregonski organi izven šole itd.).

Seveda je raven reagiranja in kaznovanja glede na to, kdo se deloma ali v celoti vpleta v reševanje, odvisna od tega, **ali gre za kršitev šolskih pravil** (kot npr. nemirno ali moteče vedenje med poukom, netočno prihajanje, kajenje, neustrezno vedenje v posebnih prostorih itd.), **ali pa za kršitve**, ki so vsebovane v **splošnih normah (kaznovalnem pravu)** in veljavne za vse, ki nedvomno pomenijo višjo stopnjo odgovornosti in s tem tudi višjo stopnjo nevarnosti (tatvina, nasilje, poškodovanje stvari, združevanje z namenom delati kazniva dejanja, promet z mamili itd.). Ponekod po svetu so v šoli še vedno dopustne telesne kazni, drugje pa (tudi

pri nas se dogaja) telesne kazni uporabljajo, če-tudi niso dovoljene, kajti pogosto celo starši vztrajajo na telesnem kaznovanju svojih otrok v šoli, ker jim sicer sami niso kos.

Verjetno je najbolj skrajna kazen v šoli odstranitev oz. izključitev, ki sicer ni pogosta, je pa lahko usodna za posameznikovo »kriminalno kariero«. Toda vseh drugih oblik, bolj ali manj rutinskega kaznovanja, je dosti več, in kot je vedenje mladih v šoli s svoje fenomenološke plati neizčrpno po domiselnosti, tako je tudi s kaznovanjo »ustvarjalnostjo«, ki marsikdaj že presega normalno reagiranje. Kaznovanje v šoli (kot v družbi nasploh do sedaj) naj bi bilo tudi povračilo za zlo (retribucija), sredstvo za zmanjševanje prestopkov (preventiva) in možnost poboljševanja prestopnikov (reforma).<sup>24</sup> Če učitelj reagira čustveno prizadeto, maščevalno in sploh osebno, kaznovanje ne bo vzgojno in poboljševalno, najbrž tudi ne sredstvo za preprečevanje, povračilo za zlo, marveč predvsem kaznovalec odgovor na frustracijo, želja po prizadejanju bolečin, neprijetnosti in še kaj. Zato se vedno pojavlja **vprašanje upravičenosti šolskega kaznovanja**, ki naj bi bilo le izjema, **namesto njega pa naj bi bolj uporabljali nagrajevanje** za uspešnost, dobro delo, lepo in zgledno vedenje in sploh konformno ravnanje (ki po drugi strani zopet vzbuja prav toliko ugovorov kot kaznovanje prestopnika). Zato menijo, da bi namesto kaznovanja uporabljali razna nadomestila, čeprav še vedno verujejo, da so negativni stimulant najboljši sredstvo za odpravljanje motenj v šoli. Kajti prav tako je v družbi, kjer skušamo ljudi pripraviti do ustreznega vedenja izključno s kaznimi za prepovedana ravnanja. Ali je potemtakem v šoli lahko drugače? Grožnja in zastraševanje sta tu in tam prevladujoča načina za vzdrževanje »discipline«. Res pa je, da je v šoli pozitivnih sankcij več kot v družbi, ker so tudi merila zanje verjetno drugačna.

Toda pri reagiranju na mladoletniško delinkventnost v šoli, potem ko je tu in so odpovedala vsa prejšnja in nekaznovalna sredstva, se kaznim najbrž v večini primerov ni mogoče odpovedati (že zaradi domnevnega zgleda za druge), razen če gre za moteče osebnosti.

Obravnavanje in kaznovanje pa hkrati načelnja te pravice učencev, ki se šolnikom pogosto zde postranska in nepomembna stvar. Toda prav

<sup>23</sup> Glej Holtappels v Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten..., s. 250—259.

<sup>24</sup> Ferbar, s. 968.



tu bi morali učitelji vedeti dosti več, kdaj posegajo v osebnost človeka, kajti **otroci in mladi imajo prav iste pravice kot odrasli.**

### 8. Etiketiranje in stigmatizacija v šoli

S kakršnikoli nadzorstvom v človeški družbi se srečujemo in nas kakorkoli zadeva in obravnava, moramo računati z njegovim etiketiranjem in stigmatiziranjem. Ta dva pojavi sta nadzorstvu imanentna in to je treba upoštevati v katerihkoli skupinah. **Šola ni izjema.** Njena posebnost je morebiti prav v tem, da so **tisti, ki so nadzorovani, v šoli relativno dosti manj močni,** nasproti nadzorovalcem kot v demokratični družbi njeni državljani, čeprav se delijo na razrede in sloje ter različne skupine, ki so tudi zaradi tega različno vidni in dosegljivi v nadzorovalni dejavnosti.

**Vidnost in dosegljivost** zaradi deviantnosti v šoli sta **manj diskriminatorni.** To tudi zaradi tega, ker gre za nadzorovance, ki so znani, ki lahko tudi drug drugega nadzorujejo in sodelujejo pri nadzoroivanju ter jih je omejeno število in ker je tudi njihova možna deviantnost močno limitirana in določena bodisi s šolskimi pravili, bodisi z njihovo možnostjo biti devianten le na posameznih področjih (to so največkrat tatvine, vlomi, nasilje in droge).

S tem pa seveda ni rečeno, da šola prav zaradi »moči« nadziranci in njihove splošne neobgljenosti (v družbi), ki jih čestokrat postavlja v obrobnost, ne omogoča tako imenovane institucionalne nepravilnosti, ki se kaže zlasti v tem, da **nekateri bolj nadzoruje kot druge in da nekaterim v smislu reakcije posveča več pozornosti kot drugim.** To dosega tudi z etiketiranjem, stigmatiziranjem in raznovrstnim, včasih celo nedolžnim tipiziranjem.

Razvrščanje ali tipiziranje ljudi nasploh ni redkost. Zato tudi šola ne more biti izjema. **Tipizirajo tako učenci kot učitelji.** Včasih vsaka stran po svojih izhodiščih, neredko pa tudi družno in obojestransko podobno ali enako. Najpogostejša merila za tipiziranje so prizadevnost, priljubljenost in konformnost (ali nekonformnost). Nas zanima nekonformnost, ki rojeva uradno reakcijo šole, oz. neposrednega nadzorovalca. Le-ta je tudi vir stigmatiziranja. Kajti učitelj oblikuje in predstavlja norme, jih nadzoruje in izvaja sankcije. Definiranje prestopka je odvisno od njegove presoje. On ocenjuje ve-

denje in storilca in po opredelitvi vedenja se odloča za obravnavanje in sankcijo. **Tipiziranje, etiketiranje in stigmatiziranje mu to ne le omogočajo, marveč tudi opravičujejo njegovo ravnanje.** Hkrati pa ima v skupini določen generalnopreventivni učinek. Ne le za konkretno dejanje, marveč tudi za potrebe odslej naprej. S tem nastajajo tudi stereotipi in na tem se razvija sekundarna deviantnost (tudi v šoli in še posebej v šoli). Učiteljevo (formalno) razvrščanje učencev po njihovem ravnanju ima pomemben učinek, kajti »ko je enkrat nekdo zaznamovan kot delinkventen, viri, kot so policija, sodne službe, šola in drugi uradni predstavniki, delajo z njim na podlagi tega zaznamovanja in drugače kot s tistimi, ki niso zaznamovani.<sup>25</sup> Po drugi strani pa se zaznamovani učenci začno polagoma obnašati, kot drugi pričakujejo, glede na to, kako in s čim so jih zaznamovali.

Ni odveč opozoriti, da imata šola in učitelj — kot neposredni nadzorovalec, **izjemno diskrecijo določati, katera dejanja in osebe bodo uradno zaznamovane,** in katere ne bodo. S tem pa lahko učenci prihajajo v neenak položaj, kar se tudi dogaja, to še toliko bolj, ker je ožigosanost v razredu (šolska, učna, vedenjska in nestigmatizirano pravilom nasprotujoče vedenje) trajna.<sup>26</sup> Zato imajo najslabši položaj tisti, pri katerih se gosti več oblik stigmatizacije in katere etiketirajo tako učenci kot učitelji.

Zaznamovanje in ožigosanje, etiketiranje in stigmatizacija ali kakorkoli imenujejo te procese razvrščanja in tipiziranja, **so del ali sestavina šolskega nadzoroivanja.** So sredstvo ne le ločevanja učencev, ampak tudi način prisiljevanja in potiskanja posameznikov v obrobnost in kaznovanje. Zato s posameznih področij učenčevega življenja, kot so: osebnost, prizadevanje v šoli, njegovo vedenje v šoli, v prostem času, družinske razmere, uporabljajo izraze, oziroma pojmovanja, ki opredeljujejo posebnosti, zaradi katerih je »sumljiv« za šolo in vreden »strožjega nadzorstva« in poboljševalnih akcij.

Kolikor je to potreba šolske socializacije po eni strani, je po drugi **vir frustracij in razlog za ustvarjanje in razvijanje neprivilegiranih vlog učencev.** Od tod vprašanje, kakšna naj bi

<sup>25</sup> Burn/Stern: The prevention of juvenile delinquency, *Juvenile Delinquency and Youth Crime*, s. 360.

<sup>26</sup> Dekleva: Vpliv ožigosanja učencev..., s. 8.

bila sploh šolska stigma in do kam naj bi šla v svojem dometu, da bi imeli še korist od nje in da ne bi bila (preveč) škodljiva.

### Sklep

Šola je nedvomno pomemben mehanizem družbenega nadzorstva. Po svoji vsebini in sredstvih je bolj podobna formalnemu družbenemu nadzorstvu, čeprav jo nekaj sestavin vendarle približuje neformalnemu. Med njimi je zlasti nagrajevanje. Sicer pa razpolaga s **predpisovanjem vedenja** (vendarle deloma), z njegovim **ocenjevanjem** (odkrivanjem) in **obravnovanjem** (preiskovanjem), **kaznovanjem** in **poboljševanjem**. Te dejavnosti gredo včasih in ponekod celo tako daleč, da ugotavljajo, da se šola bolj ukvarja z nadzorstvom kot pa z vzgojo in izobraževanjem, ki sta njeni ključni nalogi. Toda ker nobena človeška dejavnost ne more potekati brez nadzorstva, je tudi šolstvo med tistimi področji, v katerih je nadzorstvo s temeljno vlogo tako prepleteno, da ga pogosto ni mogoče ločevati od drugega. Zato je tudi prikrito in neredko težko določljivo.

Od drugih formalnih nadzornih mehanizmov pa se šola zlasti razločuje po tem, da **opravlja skoraj vse nadzorstvene funkcije** (sicer v svoji vlogi in področju) sama, medtem ko je večina nadzornih mehanizmov specializiranih, delujejo dokaj instančno, kot med seboj ločeni podsistemi kontrolne ureditve, medtem ko šola opravlja nadzorstvo dokaj enovito, kot sistem pogosto celo zelo zaprt, izoliran in včasih ne dopušča vmešavanja od zunaj. Zato je v tem pogledu močno podobno družini kot primarni socializacijski skupini, ki ima glede nadzorstva še več funkcij.

Od šole danes ponekod po svetu (pri nas pa še posebej), zlasti z najrazličnejšimi in sporadičnimi reformami izredno veliko pričakujejo. Čeprav v tem sestavku ne obravnavamo njenih temeljnih vlog, predvsem pri socializaciji mladih ljudi, ji prisojajo lastnost nadaljevanja vloge družine. Celo več, tam kjer naj družina ne bi opravila svojih nalog, tam naj bi stanje popravljala šola. Od tod tudi toliko zanimanja za šolo, raziskovalne radovednosti, nalaganja novih obveznosti in dopolnilnega izobraževanja izobraževalcev, da bi ustrezno opravljali svoje naloge.

Toda kot vsako predvsem sformalizirano in odtujeno nadzorstvo spremlja veliko negativnih

okolščin, je tudi za šolo značilno, da je lahko **mehanizem za diskriminacijo, selektivnost in marginalizacijo**. Ti vplivi so toliko bolj nevarni, ker gre v šoli za mlade ljudi, za nemočne in odvisne, za neoblikovane in ker se z omenjenimi procesi srečujejo na začetku svoje življenjske poti. Zato je šola s svojimi sredstvi nadzorstva, oblikovanja, konformizma in poslušnosti, prisiljevanja itd., tudi organizacija, ki **ustvarja odpor in nesprejemanje, ogrožanje pravic učencev, spodbujanje sovražnih reakcij, nasprotnih od zaželjenih** itd. To pomeni, da se njena temeljna vloga lahko spreminja v svoje nasprotje. Iz socializacijskega dejavnika za marsikoga postaja kriminogena. Nekateri šolo celo primerjajo z zaporom.<sup>27</sup>

Ni znano, koliko je za otroke iz spodnjih družbenih plasti pri nas šola tista sestavina, ki jih morebiti v večjem številu potiska v delinkventnost, če gre sploh za razločke v tem smislu. O tem premalo vemo. Šole tudi doslej nismo znali dovolj uporabiti kot dejavnika za preprečevanje otroškega in mladinskega prestopništva, ki nas v zadnjih letih močno zaskrbljuje, predvsem s pojavi nasilja in vandalizma. Ponekod v svetju je šola ključna organizacija za preprečevanje delinkventnosti, seveda skupaj s starši in drugimi dejavniki v lokalni skupnosti. Od tod razni programi tudi za preprečevalno **izobraževanje staršev, otrok (učencev) in učiteljev**, ki naj bi razumeli vloge drug drugega in vseh skupaj. Ob tem nenazadnje spoznavajo tudi vsak svoje pravice in dolžnosti.

Kar zadeva samo nadzorstvo v šoli, pa še vedno kljub velikemu zanimanju zanjo in naporom, da bi bila boljša, ni prišlo do napredka, predvsem v naslednjem:

— kako oblikovati vzgojni in izobraževalni proces, da bi vseboval kakovostno nadzorstvo, kajti to nadzorstvo je še vedno precej laično in

— kakšno naj bo »šolsko« nadzorstvo, ki naj bi omogočalo, da bi čim manj mladih (deviantov) zaradi njihovih dejanj prihajalo pred formalne (pregonske) organe družbenega nadzorstva (diversion?).

Rokopis končan 6. 8. 1985.

<sup>27</sup> Glej zlasti: Brusten, s. 45, Brusten/Hurrelmann, s. 98 in drugi.

<sup>28</sup> Adams — v navedbi Liazos, s. 359.

LITERATURA

1. **Alternative Education Options.** — Washington: U. S. Department of Justice, 1979, 57 s.
2. Baratta, A.: **Social Marginality and Justice: General Report on the Juridical Aspect.** Ninth International Congress of Social Defence, Caracas 1976. — Camerino: Savini-Mercuri, 1976, 21 s.
3. Bavcon, L.: Pojavi socialne dezorganizacije na področju vzgoje in izobraževanja. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, Ljubljana 23 (1972) 2, s. 60—73.
4. Bergant, M.: Permisivna in represivna vzgoja. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana 22 (1971) 5—6, s. 191—203.
5. Boecken, G.: Sozialer Konflikt und Kooperationsstruktur zwischen Elternhaus und Schule. *Recht der Jugend*, Neuwied 24 (1976) 1—2, s. 15 do 22.
6. Brusten, M.: Schule und Jugenddelinquenz. *Kriminologisches Journal*, München 2 (1970), 2, s. 89—95.
7. Brusten, M.: Soziale Schichtung, selbstberichtete Delinquenz und Prozesse der Stigmatisierung und der Schule. *Kriminologisches Journal*, München 6 (1974) 1, s. 29—46.
8. Brusten, M.; Hurrelmann, K.: **Abweichendes Verhalten in der Schule.** — München: Juventa, 1973, 208 s.
9. Burns, V.; Stern, L.: The Prevention of Juvenile Delinquency. **Juvenile Delinquency and Youth Crime.** — Washington: U. S. Government Printing Office, 1967, s. 353—408.
10. Casserly, M. (et al.): **School Vandalism.** — Lexington: Heath, 1980, 166 s.
11. **Crime and Disruption in Schools: A Selected Bibliography.** Washington: National Institute of Law Enforcement and Criminal Justice, 1979, 104 s.
12. Csikszentmihalyi, M.; Larson, R.: Intrinsic Rewards in School Crime. *Crime and Delinquency*, Hackensack 24 (1978) 3, s. 322—335.
13. Dekleva, B.: Razmišljanje o modelih pojmovanja odnosa med šolo in prestopništvom. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, Ljubljana 32 (1981) 1, s. 25—32.
14. Dekleva, B.: Vpliv ožigosanja učencev na njihove odnose do součencev. *Revija za kriminalistiko in kriminologijo*, Ljubljana 33 (1982) 1, s. 3—12.
15. **Delinquency and the Schools. — Juvenile Delinquency and Youth Crime.** — Washington: U. S. Government Printing Office, 1967, s. 278—304.
16. **Education and Delinquency. Reporter**, Woden 4 (1982) 2, s. 6—8.
17. Ferbar, J.: Kazen in šola. *Teorija in praksa*, Ljubljana 9 (1972) 6—7, s. 963—980.
18. Frease, D.: Škola, shvatanje sebe i maloletnička delinkvencija. *Jugoslovenska revija za kriminologiju i krivično pravo*, Beograd 8 (1970) 3, s. 559—567.
19. Friday, P.; Hage, J.: Youth Crime in Postindustrial Societies. *Criminology*, London 14 (1976) 3, s. 347—368.
20. Hargreaves, D. (et al.): **Deviance in Classrooms.** — London: Routledge & Kegan, 1975, 282 s.
21. Hartnagel, T.: Class, Schooling and Delinquency: A Further Examination. *Canadian Journal of Criminology*, Ottawa 24 (1982) 2, s. 155—172.
22. Hauber, A.: Ein Ansatz schulischer Sozialisation zur Prävention von Jugendkriminalität. *Kriminologische Forschung in der Diskussion: Berichte, Standpunkte, Analysen.* — Köln: Heymann, 1985, s. 225—278.
23. Hawkins, D.; Wall, J.: **Reports of the National Juvenile Justice Assessment Centers.** — Washington: U. S. Government Printing Office, 1980, 75 s.
24. Hazard, W.: Court Intervention in Pupil Discipline. *American Behavioral Scientist*, London 23 (1979) 2, s. 169—205.
25. Heller, K.: Bedeutung der Lehrerausbildung für eine Verbesserung der Schulsituation. **Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten.** — Köln: Heymann, 1983, s. 423—449.
26. Holtappels, H. G.: Pädagogisches Handeln ohne Präventive Orientierung? **Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten.** — Köln: Heymann, 1983, s. 222—267.
27. Jennings, R.: The Suspension of Pupils from School — an Aspect of Juvenile Justice? *The Howard Journal of Penology and Crime Prevention*, Sheffield 19 (1980) 3, s. 156—165.
28. Junger-Tas, J.: **Delinquency Prevention in Dutch Educational Programs.** The Hague: Ministry of Justice, 1978, 29 s.
29. Južnič, S.: Šola kot politični socializator. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana 22 (1971) 5—6, s. 249 do 254.
30. Kelly, D.; Pink, W.: School Commitment, Youth Rebellion and Delinquency. *Criminology*, London 10 (1973) 4, s. 473—486.
31. Kos-Mikuš, A.: Vključevanje mentalno-higien-skih načel v šolski sistem. *Sodobna pedagogika*, Ljubljana 22 (1971) 5—6, s. 260—263.
32. **Kretanje, karakteristike i aktualni problemi maloljetničke delinkvencije u SR Hrvatskoj.** Zagreb: Republička samoupravna interesna zajed-nica za socijalnu zaštitu SR Hrvatske, 1980, 423 s.
33. Lerchenmüller, H.; Retzmann, E.: Wirkmöglichkeiten und Grenzen der Delinquenzprävention in der Sozialisationsinstanzen Familie und Schule — Ergebnisbewertung zweier Evaluationsstudien. *Kriminologische Forschung in der Diskussion: Berichte, Standpunkte, Analysen.* — Köln: Heymann, 1985, s. 223—237.
34. Liazos, A.: School, Alienation, and Delinquency. *Crime and Delinquency*, Hackensack 24 (1978) 3, s. 355—370.
35. Matić, O.: Vaspitno-obrazovni činioci i maloletnička delinkvencija. *Zbornik instituta za kriminološka i sociološka istraživanja*, Beograd 5 (1976) 5, s. 254—281.
36. Messerschmidt, J.: Marginalization, Reproduction and Assaults Against Teacher: Ideas on the Contradictions of Ideological Social Control. *Contemporary Crises*, New York 5 (1981) 1, s. 83—102.
37. Mac Partland, J.; Mac Dill, E.: **Violence in Schools.** Lexington: Heath, 1977, 185 s.

38. Nickel, H.: Beziehungen zwischen Lehre- und Schülerverhalten. **Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten.** — Köln: Heymann, 1983, s. 131—186.
39. Pediček, F.: Vzgoja kot družbena funkcija. **Sodobna pedagogika**, Ljubljana 22 (1971) 5—6, s. 230—239.
40. Peters, E.: Public School Attitudes Toward Juvenile Delinquents. **Journal of Research in Crime and Delinquency**, New York 6 (1969) 1, s. 56—62.
41. Pink, W.: Schools, Youth, and Justice. **Crime and Delinquency**, Hackensack 30 (1984) 3, s. 439 do 461.
42. **Prevention of Delinquency Through Alternative Education.** — Washington: U. S. Department of Justice, 1980, 61 s.
43. Schafer, W.; Polk, K.: Delinquency and the Schools. **Juvenile Delinquency and Youth Crime.** — Washington: U. S. Government Printing Office, 1967, s. 222—277.
44. Schmidt, G.; Silkenbeumer, E.: Zensurenlose Zeugnisse. Zur Produktion abweichenden Verhaltens in der Grundschule. **Schule, psychische Probleme und sozialabweichendes Verhalten.** — Köln: Heymann, 1983, s. 187—221.
45. **School Crime.** — Washinton: U. S. Government Printing Office, 1979, 12 s.
46. Sirovica, S. (et al.): Psihički poremećaji i smetnje psihosocijalnog razvoja djece i omladine kako ih vide prosvjetni radnici. **Socijalna psihijatrija**, Zagreb 6 (1978) 1, s. 11—34.
47. Skalar, V.: Nasprotja med vlogami vzgojiteljskega poklicnega profila. **Iskanja**, Ljubljana 3 (1985) 3—4, s. 22—27.
48. Stallberg, F.: Schule als Kontrollinstanz. **Kriminologisches Journal**, München 9 (1977) 3, s. 175 do 186.
49. Uršič, M.: Osnovna šola — pomembna točka v preventivnem delovanju proti pojavom negativnega vedenja učencev. **Sodobna pedagogika**, Ljubljana 24 (1973) 3—4, s. 117—130.
50. Welsh, R.: Delinquency, Corporal Punishment, and the Schools. **Crime and Delinquency**, Hackensack 24 (1978) 3, s. 336—354.
51. Werthman, C.: The Function of Social Definitions in the Development of Delinquent Careers. **Juvenile Delinquency and Youth Crime.** — Washington: U. S. Government Printing Office, 1967, s. 155—170.
52. Wolfgang, M.: The Culture of Youth. **Juvenile Delinquency and Youth Crime.** — Washington: U. S. Government Printing Office, 1967, s. 145 do 154.

Seznam uporabljene literature pripravila  
M. Milenković

UDC 316.738+371.5

## School as a Mechanism of Social Control

Pečar, J., Professor of Criminology, Institute of Criminology, Ljubljana

School performs an important social control function which is deeply integrated in its educational and training process. The process of social control is however so immanent to the education and training that it is even forgotten in theory as well as in practice. School with its teaching staff detects, processes, inflicts punishment and corrects young people. It functions in this way as a relatively integral system and at the same time oversees general behavior norms as well as its own norms. For this reason it is hard to distinguish »indiscipline« from delinquency and behavior from work (for school). According to this, those pupils who have mostly behavior problems are underachievers.

The teacher is a crucial factor of school supervision. He assesses and estimates behavior and its negative forms. In this function, school is assisted by certain complementary professional social control services which are, like in formal social control

(police, courts, correctional institutions) increasingly encroaching on school. This causes that behavior in schools becomes more and more »psychologized«, »psychiatrized« and »medicalized« and in this way a process of social control of young people expands sometimes even more than necessary. This leads to the selectivity, differentiation, discrimination and even to the processing and punishment of deviance within »school« competency, i. e. without participation of other agencies of social control and their »jurisdiction«. School like other agencies of social control causes labelling, stigmatization, typification, and marginalization of children in its effort to correct them and modify their behavior. For this reason it causes frustration and encourages the development of negative roles of pupils for which school can be considered as a criminogene factor, which is in direct opposition to the role of schools.