

Σημειώσεις για τις Επιστήμες -1

(Φιλοσοφία, Ιστορία και Κοινωνιολογία των Επιστημών)

(θ.3) γνώση και πειθαρχία στο μαζικό σχολείο

Ένας τρόπος να αντιμετωπίσουμε το εύρος των συγκρουόμενων ή αλληλοσυμπληρωνόμενων μορφών εκπαιδευτικής πρακτικής (και των λογικών που τις διέπουν), είναι υπό το πρίσμα της εξέτασης των μορφών εμπειρίας και υποκειμενικότητας που επιδιώκουν να παραγάγουν και να καταναείμουν.

Στις περισσότερες θεωρήσεις που πραγματεύονται την «πολιτισμική αναπαραγωγή» οι σχέσεις εξουσίας (δηλαδή, τελικώς, κυριαρχίας) που χαρακτηρίζουν το σχολείο, πηγάζουν (άμεσα ή έμμεσα) από το κράτος και την κυριαρχία της αστικής τάξης στα πεδία της παραγωγής, του ελέγχου και της κατανομής των υλικών και πολιτισμικών αγαθών. Το υποκείμενο σε αυτές τις θεωρίες γενικά θεωρείται απλώς δέκτης της πολιτισμικής δράσης που το σχολείο ασκεί πάνω του. Εφόσον οι κύριες όψεις του πολιτισμού και του συναφούς κυρίαρχου τρόπου σκέψης έχουν εγγραφεί στην συνείδησή του, το υποκείμενο, αδρανής φορέας, δεν κάνει άλλο από το να συμμετέχει πειθήνια στην μονοσήμαντη κίνηση του αναπαραγωγικού αυτού κύκλου. Η έννοια της ‘αντίστασης’ επί της ουσίας σχεδόν απουσιάζει από την παραπάνω αντίληψη.

Οι μορφές μαζικού σχολείου των νεότερων δυτικών κοινωνιών (εδώ ανήκει και το αυστηρά πειθαρχικό σχολείο) αποτέλεσαν προϊόντα των στρατηγικών της αστικής τάξης και κατέτειναν στην παγίωση σχέσεων κυριαρχίας και στην πολιτική και κοινωνική υποταγή. Εν τούτοις μια θεωρία των εκπαιδευτικών πρακτικών που σταματά την ανάλυση σε αυτό το σημείο είναι μάλλον ελλιπής. Εάν δεχθούμε αντιθέτως, σε συμφωνία με τις αναλύσεις του **M. Foucault**, πρώτον, ότι η εξουσία δεν είναι απλώς μια αρνητική δύναμη που μόνο καταπιέζει, αποκλείει ή αποσιωπά, και δεύτερον ότι οι σχέσεις εξουσίας δεν είναι αποκλειστικά (λίγο ή πολύ) παγιωμένες σχέσεις κυριαρχίας, τότε αυτό το «ρευστό» «παραγωγικό πλέγμα» σχέσεων εξουσίας που εισήγαγε ο **Foucault** μπορεί να οδηγήσει σε μια πληρέστερη κατανόηση της «εκπαιδευτικής δράσης».¹

Το υποκείμενο δεν αποτελεί μονόπλευρα έναν δέκτη μια δράσης ‘από τα πάνω’, αλλά και ένα δρων υποκείμενο που ναι μεν περιορίζεται και καταπιέζεται, γοητεύεται ή πειθεται, αλλά ταυτόχρονα -μέσα σε αυτές τις σχέσεις εξουσίας- αντιδρά, αντιστέκεται, διεγείρεται, παράγει. Η σύλληψη αυτή του υποκειμένου και των σχέσεων εξουσίας κατά **Foucault** μπορεί, γόνιμα, να συμπληρωθεί με την κοινωνιολογική ανάλυση του Basil Bernstein ο οποίος διακρίνει τα παιδαγωγικά υποκείμενα σε συσχέτιση με τα πολιτισμικά τους δεδομένα: τάξη, φύλο, θρησκεία, εθνότητα, κλπ., και την άνιση τοποθέτησή τους ως προς την πρόσληψη (αποδοχή ή απόρριψη, ‘αναπαράγοντα’ υποκείμενα ή ‘αντιστεκόμενα’ υποκείμενα) του κυρίαρχου «κειμένου».²

¹ Ο E. Durkheim πρότεινε τον ορισμό της εκπαίδευσης ως «δράσης» η οποία στοχεύει στην παραγωγή και ανάπτυξη συγκεκριμένων φυσικών, πνευματικών, ηθικών “καταστάσεων” στα παιδιά. Με μια ευρύτερη έννοια και ο Foucault χρησιμοποιεί την έννοια της “δράσης” όταν αναφέρεται στην επένεργεια των θεσμών κατά την συγκρότηση των υποκειμένων.

² το κυρίαρχο «κείμενο» στο πεδίο της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον Bernstein, μπορεί να αναφέρεται στο κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα, στην κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική, αλλά επίσης σε κάθε παιδαγωγική αναπαράσταση, προφορική, γραπτή, οπτική, σωματική, ενδυματική, χωρική ‘ το “κείμενο” είναι αμέσως ή έμμεσα φορέας προνομίων ταξικών, φύλου, φυλής. (Βλπ. σχετικά: B. Bernstein, *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*,

Σε πολλές μελέτες κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης υιοθετείται μια διάκριση όσον αφορά τη δράση του σχολείου: από τη μια μεριά τοποθετείται η δράση που σχετίζεται με την ‘μετάδοση γνώσης’, ενώ από την άλλη μεριά τοποθετείται η ‘πειθαρχία’, η ‘τάξη’ και ο έλεγχος των μαθητών. Η διάκριση προϋποθέτει δηλαδή δύο ρόλους: ο ένας ρόλος, μετάδοσης γνώσεων, πραγματώνεται διαμέσου του ρητού, επίσημου αναλυτικού προγράμματος, διαμέσου των επιλεγμένων βιβλίων. Ο άλλος ρόλος, εκείνος της πειθάρχησης και μετάδοσης αξιών, ρόλων, κανόνων σχολικής, κοινωνικής και πολιτικής τάξης, πραγματώνεται μέσω ‘πλάγιων’ ή άρρητων κοινωνικών και πολιτικών μηνυμάτων που περικλείονται στην διδακτική επικοινωνία, στους κανόνες που διέπουν την καθημερινή ζωή στη σχολική αίθουσα, κλπ.

Ένας σοβαρός λόγος για τον παραμερισμό αυτής της διάκρισης είναι η παραδοχή που υπονοείται πως το “υπόγειο”, κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα (πειθαρχική δράση του σχολείου) είναι σημαντικότερο στην διαδικασία συγκρότησης των υποκειμένων από ότι το ρητό, επίσημο πρόγραμμα. Το πρώτο υποτίθεται παγιώνει τις σχέσεις κυριαρχίας, ενώ το δεύτερο αφορά ένα σύνολο γνώσεων το οποίο (λίγο ή πολύ) είναι ‘αναγκαίο’ να μεταδοθεί και θεωρείται επομένως είτε ‘αντικειμενικό’ και μη επιδεχόμενο κριτικής, είτε έχει έναν πολιτικό-ιδεολογικό χαρακτήρα τον οποίο θα πρέπει να αποκρυπτογραφήσουμε.³ Ωστόσο: η γνώση στο μαζικό σχολείο είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την έννοια της «πειθαρχίας», ενώ ταυτόχρονα η πειθαρχία δεν είναι δυνατόν να νοηθεί ανεξάρτητα από την «παραγωγή γνώσης» (M.Foucault).⁴ Οι ίδιες οι σχολικές γνώσεις αποτελούν ιδιότυπα προϊόντα «γνώσης-πειθαρχίας», κατάλληλα διαρθρωμένα ώστε να προσαρμόζονται στο ρυθμισμένο σχολικό πλαίσιο μετάδοσης και εξέτασης, επομένως είναι ήδη εμποτισμένα με έννοιες τάξης και εξουσίας. Η σχολική πειθαρχία ενέχει απαραίτητα και θέτει σε λειτουργία διάφορες τεχνικές άντλησης γνώσεων και πληροφοριών από τα παιδαγωγικά υποκείμενα ‘μέσα από την συστηματική δράση της τείνει να «αφήνει ίχνη» («υπό μορφή συνηθειών» όπως παρατήρησε ο Foucault για τις πειθαρχικές τεχνικές αγωγής και τους θεσμούς τιμωρίας) πάνω στα ίδια τα σώματα, πάνω στην σκέψη και την συμπεριφορά των υποκειμένων.

Οι μορφές του σχολικού συμπλέγματος «γνώσης-πειθαρχίας» ποικίλουν και ιστορικά αλλά και “συγχρονικά” ανάλογα με το σημείο (στάδιο, επίπεδο ή διακλάδωση) του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι δράσεις αυτών των μορφών του συμπλέγματος συμβάλλουν στην ‘χάραξη’ “κατηγοριών”, στην δημιουργία (ή τον μετασχηματισμό) “διαχωριστικών γραμμών” (Foucault) ή “συνόρων” (Bernstein) εντός και μεταξύ των υποκειμένων.⁵ Τα παιδαγωγικά υποκείμενα στην διαδικασία αυτή δεν μένουν αδρανείς αποδέκτες ‘συμμετέχουν στην διαμόρφωση σχέσεων εξουσίας, αναπτύσσουν πολύμορφες (αντι)δράσεις που μπορεί να συμβάλλουν στην όλη διαδικασία ή να την αχρηστεύουν, ή ακόμη και να την αλλάζουν (υπό προϋποθέσεις). Και αυτό τα συγκροτεί: δηλαδή η σχολική διαδικασία συγκρότησης υποκειμένων γίνεται όχι μόνο μέσα από την υποταγή

Αλεξάνδρεια 1991).

³ Βλπ. Ιωσήφ Σολομών, “Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου”, στο: *Πειθαρχία και Γνώση* (συλλογικός τόμος- κείμενα), [επιμ.] Ι.Σολομών, εκδ. Εταιρία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου, τοπικά α’, 1994.

⁴ Δεν υφίσταται πειθαρχία χωρίς αναφορά στην παραγωγή γνώσης ή την αναπαραγωγή της (μάθηση- αγωγή), όπως και αντιστρόφως δεν υφίσταται παραγωγή ή αναπαραγωγή γνώσης χωρίς αναφορά στην πειθαρχία ‘οι δύο έννοιες «πειθαρχία» και «γνώση» αλληλοεμπεριέχονται (ο Ι.Σολομών υιοθετεί την αντίληψη του Foucault. Βλπ. *Πειθαρχία και Γνώση*, [επιμ.] Ι.Σολομών, τοπικά α’, 1994, “Εισαγωγικές σημειώσεις”. Επίσης βλπ. τα κείμενα των Κ.Δοξιάδη, Γ.Κουζέλη, D.Jones & S.Ball, J.Varela, M.Foucault).

⁵ Ο Ι.Σολομών προχωρεί σε μια ενδιαφέρουσα σύγκριση των δύο θεωριών (των Bernstein και Foucault) αναφορικά με το πώς αντιλαμβάνονται την συγκρότηση των κοινωνικών υποκειμένων. (Ιωσήφ Σολομών, “Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου”, στο: *Πειθαρχία και Γνώση*, τοπικά α’, 1994, σελ. 119-121).

και αποδοχή της δράσης του σχολείου αλλά σε μεγάλο βαθμό και από τις (αντι)δράσεις τους σε αυτήν.

Η θεώρηση αυτή της δράσης του σχολείου ως δράσης ενός ιδιότυπου συμπλέγματος «γνώσης-πειθαρχίας», ταυτόχρονα υπό ένα μακρο-κοινωνιολογικό και μικρο-κοινωνιολογικό πρίσμα σχέσεων εξουσίας (ή σχέσεων δράσεων) που πραγματώνονται στον ίδιο τον τόπο όπου ασκείται, στην σχολική τάξη, μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση της δράσης του σχολείου αναφορικά με την διαφορική συγκρότηση των υποκειμένων.

Το ανθρώπινο ον, πριν από την εκπαιδευτική δράση και κατά την διάρκεια αυτής, θεωρείται ως υποκείμενο υπό συνεχή μετασχηματισμό. Ο **Foucault** στο έργο του μελέτησε τις πρακτικές (θεσμούς, λόγους, επιστημονικές πρακτικές) οι οποίες αναπτύχθηκαν και παγιώθηκαν στις νεωτερικές δυτικές κοινωνίες και έχουν ως αποτέλεσμα ποικίλες μορφές συγκρότησης υποκειμένων: αυτό είναι που ονόμαζε «αντικειμενοποίηση». Η «αντικειμενοποίηση» των υποκειμένων είναι μια μορφή καθυπόταξης, η οποία έγκειται στην άσκηση μιας ιστορικά συγκεκριμένης μορφής «εξουσίας/γνώσης» πάνω στην άμεση εμπειρία του ατόμου και επιφέρει συγκεκριμένους μετασχηματισμούς πάνω σε αυτό, στον τρόπο που αντιλαμβάνεται και σχετίζεται με τον εαυτό του και με τους άλλους ή με τα πράγματα. Η αντικειμενοποίηση επιτυγχάνεται μέσα από πρακτικές κατηγοριοποίησης, εξατομίκευσης, ελέγχου, επιβολής ταυτοτήτων ή νόμων γνώσης (ή 'αλήθειας'). Τα υποκείμενα συγκροτούνται «βαθμιαία», «πραγματικά και υλικά μέσω μιας πολλαπλότητας οργανισμών, δυνάμεων, ενεργειών, υλικών, επιθυμιών, σκέψεων κλπ.». Θα έπρεπε λοιπόν να συλλάβουμε την καθυπόταξη «στην υλική της βαθμίδα ως σύσταση υποκειμένων». ⁶ Η εν λόγω διαδικασία καθυπόταξης αφήνει «ίχνη», διαμορφώνει συνήθειες που σημαδεύουν την συμπεριφορά των υποκειμένων. Αυτή την μορφή «γνώσης/εξουσίας» ο **Foucault** την ονομάζει «πειθαρχία», μια ιδιαίτερη μορφή ορθολογικής συγκρότησης: η πειθαρχία συνίσταται στην δράση ενός συστήματος τεχνικών, αποσκοπεί στην παραγωγή ρυθμισμένων συμπεριφορών και υποκειμένων «αυτοελεγχόμενων». ⁷

Το πλαίσιο παραγωγής γνώσης δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως ένας ενιαίος χώρος “καθαρής” και “αδεσμευτής” δημιουργίας: όπως έχουμε δει αναλυτικά κάθε γνωστική πρακτική περιορίζεται και ρυθμίζεται από το εκάστοτε κυρίαρχο επιστημονικό Παράδειγμα (T.S.Kuhn) και ελέγχεται από την αντίστοιχη κοινότητα. Στον **Foucault**, το αντικείμενο μελέτης είναι οι κανόνες και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες αναδύονται και συγκροτούνται ιστορικά οι «λόγοι» (ή «σχηματισμοί λόγου»), ιδιαίτερα στις επιστήμες του ανθρώπου. Όπως έχουμε δει, οι «διαδικασίες αποκλεισμού», οι «αρχές της απαγόρευσης», της διαίρεσης, της απόρριψης όλα αυτά ορίζουν τι είναι θεμιτό αντικείμενο σκέψης και τι δεν είναι και με τον τρόπο αυτό συμμετέχουν στην οροθέτηση και κατασκευή των ίδιων των αντικειμένων σκέψης, ορίζουν το ποιος, πότε, που, πώς και γιατί επιτρέπεται ή δεν επιτρέπεται να μιλά. Το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος απρόσωπων καθεστώτων πειθαρχίας, ειδικών τελετουργικών, ιδιαίτερων κοινότητων λόγου, με κυρίαρχες τις σχέσεις αυθεντίας. Οι σχέσεις τόσο στο εσωτερικό όσο και μεταξύ των «σχηματισμών λόγου» είναι σχέσεις εξουσίας.

Οι πρακτικές παραγωγής γνώσης (στον δικό μας “δυτικό κόσμο”) λαμβάνουν επομένως χώρα μέσα σε οροθετημένα πλαίσια «σχηματισμών λόγου», στο εσωτερικό συγκεκριμένων οικονομικών, πολιτικών και θεσμικών «καθεστώτων παραγωγής αλήθειας». Αυτό σημαίνει πως εξαρχής πρόκειται για ελεγχόμενες “πειθαρχικοποιημένες” πρακτικές: το ίδιο το περιβάλλον όπου παράγεται η γνώση

⁶ “Πειθαρχική εξουσία και υποτέλεια”, στο M.Foucault, *Η μικροφυσική της εξουσίας*, Ύψιλον 1991.

⁷ Με την δράση της πειθαρχίας οι σχέσεις εξουσίας τείνουν να μετατραπούν σε σχέσεις κυριαρχίας. Όσον αφορά τα «ίχνη» και τις «συνήθειες» που αναφέρει ο Foucault, μπορούμε απλώς να επισημάνουμε εδώ την ομοιότητα με την έννοια του «habitus» των Bourdieu και Passeron: το habitus εγχαρασσεται μέσω μιας παιδαγωγικής δράσης και αποτελεί το προϊόν της εσωτερίκευσης των αρχών ενός «πολιτισμικού αυθαιρέτου».

είναι ένας κόσμος εξουσίας που χαρακτηρίζεται από κανόνες, απαγορεύσεις, σύνορα, διαιρέσεις, ιεραρχίες, ελέγχους. Η «αλήθεια» είναι ένα «σύνολο κανόνων σύμφωνα με τους οποίους χωρίζεται το αληθές από το ψευδές και αποδίδονται στο αληθές ειδικά αποτελέσματα εξουσίας».⁸

Ο έλεγχος της αναπαραγωγής αυτών των «πειθαρχιών» (disciplines), ή της τροποποίησής τους, συνιστά και έλεγχο και ρύθμιση της πρόσβασης σε αυτές τις «πειθαρχίες», έλεγχο της συναφούς κατανομής των λόγων και επομένως της κατανομής των αντίστοιχων ταυτοτήτων (ή μορφών συνείδησης), και έτσι αποτελεί αντικείμενο αγώνων και πολιτικών αντιπαραθέσεων. Πονομακό πεδίο διεξαγωγής αυτών των αγώνων είναι συνολικά το 'εκπαιδευτικό σύστημα' με τις βαθμίδες και τις διακλαδώσεις του.

Τι είναι σε σχέση με τα παραπάνω η σχολική γνώση που διαρθρώνεται στα 'αναλυτικά προγράμματα' και εμπεριέχεται στα σχολικά βιβλία; Αυτό που στην πραγματικότητα συμβαίνει είναι ότι οι αντιθέσεις στο εσωτερικό των διαφόρων κοινοτήτων, σχολών, ρευμάτων κλπ. εξουδετερώνονται. Ο παράγοντας της αβεβαιότητας της επιστημονικής πορείας, οι εντάσεις, οι ασάφειες, οι προϋποθέσεις κλπ., πολύ δε περισσότερο οι θεσμικές δεσμεύσεις στις οποίες υπάγεται η επιστημονική πρακτική, οι εξωτερικές οικονομικές ή και πολιτικές εξαρτήσεις, όλα αυτά δεν αναφέρονται, επομένως το πραγματικό πλαίσιο παραγωγής της γνώσης αποσιωπάται. Ο κόσμος (νόμων και βεβαιοτήτων) που διδάσκουν τα σχολικά βιβλία διέπεται απλώς από αρμονία και τάξη.⁹ Τα διδακτικά εγχειρίδια ενός επιμέρους γνωστικού αντικείμενου του 'αναλυτικού προγράμματος' ορίζουν επί της ουσίας εκείνο που επιτρέπεται να είναι αντικείμενο μελέτης και τους θεμιτούς τρόπους συλλογισμού του. Με αυτή την έννοια τα βιβλία αυτά αποτελούν προϊόντα «γνώσης/εξουσίας» πριν καν εισαχθούν ως διδακτικά μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Με ποιον τρόπο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκαπιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια; (B. Bernstein) Ποιος είναι ο μηχανισμός κατασκευής των διδακτικών κειμένων; Για τον Bernstein η βασικότερη λειτουργία του παιδαγωγικού μηχανισμού (έπειτα από αυτήν της ρύθμισης της κατανομής των λόγων διαφορετικών κατηγοριών γνώσης σε διαφορετικές κοινωνικές κατηγορίες υποκειμένων) είναι αυτή της «αναπλαισίωσης».

Ο «παιδαγωγικός λόγος» ορίζεται από τον Bernstein ως ο κανόνας βάσει του οποίου ο «διδακτικός λόγος» ενσωματώνεται αναπόσπαστα στον «ρυθμιστικό λόγο». Ο «διδακτικός λόγος» αφορά τις δεδομένες γνώσεις και δεξιότητες και ρυθμίζει τους κανόνες που συγκροτούν την θεμιτή ποικιλία τους και τα εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά τους. Ο «ρυθμιστικός λόγος» αφορά την κοινωνική τάξη (order) και συνίσταται «στους κανόνες που ρυθμίζουν τι υπολογίζεται ως θεμιτή τάξη ανάμεσα σε μεταδότε, προσλαμβάνοντες, γνώσεις/δεξιότητες και πλαίσια».

Ο «παιδαγωγικός λόγος» αποτελεί μια αρχή κατά την οποία άλλοι λόγοι, προκειμένου να μεταδοθούν, μετατοπίζονται από το «διανοητικό πεδίο», από το πραγματικό πρωταρχικό πλαίσιο της πρακτικής τους, απεκδύονται τις αρχικές τους κοινωνικές βάσεις και σχέσεις εξουσίας, επαναδιατάσσονται επιλεκτικά, επανεστιάζονται, επανασχετίζονται με νέες σχέσεις μεταξύ τους και επανατοποθετούνται σε ένα νέο δευτερογενές πλαίσιο, με δική του τάξη, ρυθμίσεις και σχέσεις, τις οποίες αυτοί οι «ανα-πλαισιωμένοι» λόγοι συνιστούν.¹⁰

Κατά την διαδικασία «αναπλαισίωσης» οι επιμέρους εξειδικευμένοι λόγοι μετασχηματίζονται με θεμελιώδη τρόπο: από πραγματικοί λόγοι/πρακτικές γίνονται «φαντασιακοί». Στην διαδικασία μετατροπής τους ο «ρυθμιστικός λόγος» επιβάλλει στους λόγους αυτούς κανόνες με βάση τους οποίους: κατά πρώτον ρυθμίζονται οι διαδικασίες επιλογής, και κατά δεύτερον, ρυθμίζεται η εσωτερική χρονική διάταξη των προϊόντων της επιλογής (εσωτερική κατάτμηση, τοποθέτηση σε

⁸ Βλπ. M.Foucault, "Αλήθεια και εξουσία", στο: *Εξουσία, γνώση και ηθική*, Ύψιλον.

⁹ Ειδικότερα στα εγχειρίδια των κοινωνικών επιστημών, με έμμεσο ή και άμεσο τρόπο συνήθως δίνονται νουθεσίες ή υπονοούνται 'κανόνες ορθού βίου'.

¹⁰ Η «αναπλαισίωση» γίνεται από συγκεκριμένους φορείς, οργανισμούς, υπηρεσίες ή άτομα.

διαδοχικές σειρές, ρυθμοί μετάβασης) και επίσης ρυθμίζονται οι νέες σχέσεις («ταξινόμηση») ανάμεσα σε αυτά τα νέα ρυθμισμένα προϊόντα λόγου που είναι προς μετάδοση.¹¹ Ο Bernstein τελικώς στο ερώτημα των προϋποθέσεων, δηλαδή των «συνθηκών δυνατότητας» ή «ύπαρξης» του παιδαγωγικού λόγου, απαντά με την αναδρομή στις ιστορικά διαμορφωμένες «κυρίαρχες κοινωνικές αρχές» οι οποίες αναφέρονται όχι σε ένα σταθερό σύστημα σχέσεων εξουσίας αλλά σε ένα ρευστό πεδίο κοινωνικών και πολιτικών συγκρούσεων.

Για τον **Foucault** η εκπαίδευση είναι ένα πολιτικό μέσο κοινωνικής κατανομής των υποκειμένων και των λόγων, ένα μέσο διατήρησης ή τροποποίησης της κατοχής ή ιδιοποίησης από ορισμένες κατηγορίες υποκειμένων των λόγων, και ως τέτοιο, σε αυτή του την λειτουργία ακολουθεί τις «γραμμές» που ορίζονται από τις κοινωνικές διαιρέσεις τις συγκρούσεις και τους κοινωνικούς αγώνες.¹² Πώς μπορούν να εντοπιστούν αυτές οι ρυθμιστικές «γραμμές» και πώς μετατρέπονται σε ρυθμιστικές αρχές «αναπλασίωσης»; Η πηγή αυτών των ρυθμιστικών αρχών δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκεται σέ έναν ενιαίο, κεντρικό λόγο περί «αγωγής» - αντιθέτως υπάρχει πληθώρα λόγων και σε διαφορετικά πλαίσια: πολύμορφοι κοινωνικο-πολιτικοί λόγοι με διαστάσεις ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές ή και φυλετικές, οικονομικοί λόγοι, λόγοι τεχνολογικοί, λόγοι από το πεδίο της ψυχολογίας, της γλωσσολογίας ή της κοινωνιολογίας, ιατρικοί λόγοι κλπ. Όλοι αυτοί οι λόγοι ενδέχεται να συνδέονται με σχέσεις είτε αλληλοτροφοδότησης είτε αλληλοαμφισβήτησης, αλλά δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι βρίσκονται παγιωμένοι σε μια μόνιμη ιεραρχική σχέση ' σε κάθε ιστορική περίοδο κάποιος διακρίνεται και επικρατούν πάνω στους άλλους. Οι θεωρίες αγωγής περικλείουν ως συστατικά τους στοιχεία μια σειρά από «νόρμες» (**Foucault**) και «πρότυπα»: πρότυπα για το παιδαγωγικό υποκείμενο, για τους διδάσκοντες, για την γνώση, για την πρόοδο, καθώς επίσης και για την κοινωνία, την ηθική κλπ. Μέσα στις κατανεμητικές λειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος είναι και η επιλογή και κατανομή των 'θεωριών αγωγής' στις βαθμίδες ή τις διακλαδώσεις του. Η εκάστοτε θεωρία αγωγής είναι υπεύθυνη για την συγκεκριμένη μορφή των κανόνων και των αρχών που συνιστούν τον ρυθμιστικό λόγο, επομένως και τον παιδαγωγικό λόγο. Η δεδομένη σε κάθε περίπτωση επιλογή και κατανομή των θεωριών αγωγής δεν αποτελεί απόληξη της ανώτερης εκπαιδευτικής και πολιτικής αρχής, ούτε προϊόν συναίνεσης και αποδοχής ' είναι ένα στιγμιότυπο σε μια διαρκή ιστορική, κοινωνική, πολιτική διαμάχη και σύγκρουση συμφερόντων.

Η δράση του εκπαιδευτικού θεσμού δεν εξαντλείται ασφαλώς στην παραγωγή σχολικών κειμένων και τη ρύθμισή τους. Τα σχολικά εγχειρίδια τοποθετούνται, προκειμένου να μεταδοθούν, σε ένα «επικοινωνιακό πλαίσιο» το οποίο ρυθμίζεται πριν και έξω από την ίδια την «σχολική επικοινωνία». Το πλαίσιο αυτό δρα πάνω στην εμπειρία των παιδαγωγικών υποκειμένων, όχι μόνο την πνευματική αλλά και την υλική-σωματική, παράγοντας αποτελέσματα στη σκέψη, στις στάσεις του σώματος, στις δράσεις, στις συμπεριφορές. Όπως το ανέλυσε ο **Foucault**, μιλάμε εδώ για μια πολλαπλότητα δυνάμεων, συστημάτων και τεχνικών εξουσίας, για ρυθμίσεις και διατάξεις του χώρου και του χρόνου, για έλεγχο των σχέσεων. Όλα αυτά τα στοιχεία επενεργούν «στα σώματα των ατόμων, στις δράσεις τους, στις στάσεις τους και στους τρόπους της καθημερινής συμπεριφοράς τους», στην εμπειρία τους ευρύτερα, επομένως και στην «σύσταση» των υποκειμένων.

Η επιλογή και χρονική διάταξη των μερών του διδακτικού λόγου μέσα στα εγχειρίδια και η ειδική σύνθεσή τους, η οργάνωση του χρόνου μέσα σε ένα συγκεκριμένο σχολείο δεν αποτελούν «απόρροια της ίδιας της φύσης της μεταδοτέας γνώσης», ούτε είναι και κάτι που ρυθμίζεται αυθαίρετα από τους εκπαιδευτικούς. Οι διάρκειες των σπουδών σε κάθε βαθμίδα, τα αναλυτικά

¹¹ Ο (παιδαγωγικός) ρυθμιστικός λόγος εκτός των άλλων επιχειρεί και να δημιουργήσει την πειθαρχική ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων μετάδοσης/πρόσληψης ή διδασκόντων/διδασκόμενων που αναπτύσσονται στο επικοινωνιακό πλαίσιο του σχολείου.

¹² Βλπ. σχετικά: Ball S.J., (ed.) *Foucault and Education*, Routledge, London 1990.

χρονικά προγράμματα, οι υποδιαιρέσεις των σχολικών δραστηριοτήτων κλπ., όλα αυτά τα χρονικά σύνορα που επιβάλλονται στο σχολικό πλαίσιο (η «επένδυση της διάρκειας με την εξουσία» όπως το διατυπώνει ο **Foucault**) έχουν συγκεκριμένα αποτελέσματα: τα υποκείμενα αναμένεται να υποτάσσονται στην κατάτμηση του χρόνου και των γνώσεων, να την “μαθαίνουν”, να την εγγράφουν στην συνείδησή τους (έπειτα από μια σειρά «αναγωγών») ως «συνήθεια» και τελικώς να την αναπαράγουν και μετά το πέρας της «παιδαγωγικής δράσης» (έστω, ακόμη και με λανθάνοντα τρόπο).

Όσον αφορά τον χώρο της αγωγής, το σχολικό κτίριο είναι εκείνο που επιβάλλει την εξουσία πάνω του. Ένας σχολικός χώρος συγκροτείται από ένα φυσικό, εξωτερικό σύνορο που τον διακρίνει από τον “εξω-σχολικό” χώρο¹³ ‘ από ένα σύστημα εσωτερικών συνόρων που διαιρούν τον χώρο σε περιοχές όπου κατανέμονται λειτουργίες διαφορετικών βαθμών «καθαρού ακάθαρτου» (τουαλέτες, αυλή, αίθουσες διδασκαλίας, γραφεία διδασκόντων κλπ.) και επιμέρους κατηγορίες σχολικών δραστηριοτήτων και παιδαγωγικών υποκειμένων (διαφορετικών ηλικιών, επιδόσεων, ειδικοτήτων κ.ο.κ.) ‘ τέλος, από ένα σύστημα συνόρων με βάση τα οποία μέσα σε κάθε περιοχή (ή αίθουσα) γίνεται κατανομή διαφορετικών ‘θέσεων’. Στο πειθαρχικό σχολείο, όπως παρατηρούσε ο **Foucault**, η αίθουσα γίνεται ένας «μηχανισμός μάθησης αλλά και επιτήρησης, ιεράρχησης και ανταμοιβής», «επιμελούς ταξινόμησης». Ο χώρος τελικώς δομείται εξαρχής ως ένας μηχανισμός επίβλεψης της τήρησης των συνόρων που θέτει (κατά την κατασκευή του ακολουθείται η «αρχή της ορατότητας») και οπτικού ελέγχου, περιορισμού και διαμόρφωσης των δράσεων, των στάσεων και κινήσεων των σωμάτων των μαθητών. Ο μαθητής τίθεται με υλικούς τρόπους κάτω από το φυσικό βλέμμα του εκπαιδευτικού σε μια σχέση «ιεραρχικής επιτήρησης», η οποία μέσω του χώρου ενσωματώνεται στην παιδαγωγική σχέση.¹⁴

Μπορούμε να υποστηρίξουμε γενικώς πως κάθε εκπαιδευτικός θεσμός ενέχει μια πρακτική εξέτασης και αξιολόγησης. Κατά τον **Foucault** η «εξέταση», ως «συνδυασμός των τεχνικών της ιεράρχησης, που επιτηρεί, και των τεχνικών κύρωσης, που κανονικοποιούν», συνιστά έναν «μηχανισμό αντικειμενοποίησης»: καθιστά τα άτομα ορατά, επιβάλλοντας επάνω τους ένα διαφοροποιητικό βλέμμα που επιτηρεί και επιτρέπει την αξιολόγηση, την ταξινόμηση και την τιμωρία. Οι τεχνικές εξέτασης αντλούν πληροφορίες/γνώσεις από τα άτομα και κατασκευάζουν μια «αλήθεια» για κάθε ένα από αυτά. Σε συνδυασμό με ένα σύστημα καταγραφής, τεκμηρίωσης, αρχειοθέτησης, μέτρησης και ποσοτικοποίησης, καθιστούν το κάθε άτομο μια “περίπτωση”, και έτσι λειτουργούν ως μηχανισμοί εξατομίκευσης και αντικειμενοποίησης. «*Η επικάλυψη των σχέσεων εξουσίας και των σχέσεων γνώσης παίρνει στην εξέταση την πιο λαμπρή μορφή της*».¹⁵

Η εμπειρία εν τούτοις των παιδαγωγικών υποκειμένων δεν περιορίζεται στην αποδοχή των τυπικών δράσεων του εκπαιδευτικού μηχανισμού. Οι αντιδράσεις των μαθητών σε μια σχέση αλληλοπροσδιορισμού με την τυπική σχολική δράση, συνιστούν και τα δύο μαζί το πεδίο των σχολικών σχέσεων εξουσίας. Η έννοια της «αντίδρασης» αναφέρεται εδώ σε κάθε μορφής σκόπιμη ενέργεια των εκπαιδευόμενων, που αντιβαίνει στο «κανονικό πρότυπο» συμπεριφοράς: πρόκειται όχι μόνο για (συντεταγμένες ή/και οργανωμένες) «αντιστάσεις» -οι οποίες για κάποιους διακρίνονται από το ευρύ σύνολο της “αντιθετικής συμπεριφοράς”, στο βαθμό που θέτουν στόχους

¹³ Πρόκειται για την ιστορική συνέχεια (με διαφορετικές μορφές και σημασίες) της αρχικής αποστολής του μαζικού σχολείου που ήταν να περιορίσει μια περιπλανώμενη και δυνάμει επικίνδυνη για την κοινωνική τάξη άεργη νεολαία.

¹⁴ Η κεντρική ιδέα του «Πανοπτικού» του Bentham ως μηχανισμού οπτικού ελέγχου και κυρίως αυτοελέγχου, ο Ι.Σολομών υποστηρίζει πως δεν έχει εκλείψει σε καμία σχδόν από τις νεώτερες μορφές χωρικής διάταξης και εκπαιδευτικής πρακτικής. (Βλπ. αναλυτικά στο: Σολομών Ιωσήφ, *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*, Αλεξάνδρεια 1992).

¹⁵ Βλπ. αναλυτικά την ανάλυση για την πειθαρχία στο M.Foucault, *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής*, Ράππα 1989.

“χειραφετητικούς” ή εξυπηρετούν συγκεκριμένα “συμφέροντα”- αλλά και για όλες εκείνες τις «αναρχικές» (κάποιοι τις χαρακτηρίζουν “πρωτόγονες”, “lumpen” ή και “ανώριμες”) ενέργειες στις οποίες συνήθως αρνούνται να αποδώσουν το status των «αγώνων».

Οι τοπικές μορφές ανυποταξίας, αντίδρασης και απείθιας απέναντι στις τυπικές εκπαιδευτικές δράσεις δεν μπορούν να θεωρηθούν απλές εκφράσεις μιας «αδιαλλαξίας της ελευθερίας» (**Foucault**) των παιδιών, ενός είδους “ανυπότακτης φύσης” των νεαρών μαθητών. Οι μορφές των αντιστάσεων πρέπει μάλλον να ειδωθούν ως δράσεις απέναντι σε μια οργανωμένη άσκηση εξουσίας: σε μια οπτική (συμμετρικά) αντίστροφη εκείνης που δίνει ο **Foucault**: άσκηση εξουσίας είναι «ένας τρόπος δράσης πάνω στις δράσεις των άλλων», δράσεις «πάνω σε δυνατές δράσεις».¹⁶

Οι αντιδράσεις, ίσως επομένως πρέπει να θεωρούνται προϊόντα της δράσης του σχολείου πάνω στις δυνατές δράσεις, αποτελέσματα της άσκησης εξουσίας πάνω στο πεδίο δυνατοτήτων δράσης των υποκειμένων. Ως τέτοιες, οι αντιστάσεις αντί να παρενοχλούν μόνο, να εμποδίζουν και να παραλύουν ή να ακυρώνουν τη δράση του σχολείου, μπορεί και να την αναμορφώνουν, να την αναπροσαρμόζουν, πολλές φορές ενδυναμώνοντάς την, κάνοντάς την να λειτουργήσει ως νέο «σημείο στήριξης» για την επινόηση μιας νέας αντίδρασης κ.ο.κ. Με αυτή την έννοια, εάν η τυπική δράση του εκπαιδευτικού θεσμού μπορεί να παρομοιαστεί με μια «στρατηγική», οι τοπικά αλληλοδιαμορφωόμενες και αντιτιθέμενες δράσεις ίσως θα έπρεπε να θεωρηθούν ως ένα ανοιχτό και ευέλικτο σύστημα αντιτιθέμενων αλλά αλληλοστηριζόμενων τακτικών.¹⁷

[*Αυτόνομη Πρωτοβουλία*]

¹⁶ M.Foucault, “Δύο δοκίμια για το υποκείμενο και την εξουσία”, στο: *Η μικροφυσική της εξουσίας*, Ύψιλον 1991.

¹⁷ Για τον Bernstein, οι αντιδράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων ανάγονται εν τέλει, με ποικίλους συσχετισμούς, σε ταξικές και πολιτισμικές διαφορές και συγκρούσεις. Στην διαδικασία πολιτισμικής αναπαραγωγής τα υποκείμενα ενσωματώνουν αρχές εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου που περιέχονται στον κώδικα εκπαιδευτικής δράσης, αλλά ταυτόχρονα εσωτερικεύουν και τις αντιφάσεις τους. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται ένας χώρος για την ανάπτυξη του «ακόμη χωρίς φωνή», για μια εν δυνάμει αντιθετική φωνή και πρακτική που θα ανατρέψει τις εξατομικευτικές και ιεραρχικές συνιστώσες του κυρίαρχου κώδικα (“Κώδικες, τροπές και διαδικασία πολιτισμικής αναπαραγωγής”, στο: *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος*, Αθήνα 1989, σελ. 197-198).

Στις σχέσεις δράσεων, υποστηρίζει ο Σολομών, «*ίσως να έπρεπε να ανιχνευτούν ορισμένες από τις “συνθήκες ύπαρξης” της “όρθωσης” των υποκειμένων απέναντι στις σύγχρονες μορφές κριαρχίας, των σύγχρονων θυλάκων συλλογικής ζωής, δράσης και μόρφωσης απέναντι στις πρακτικές ανταγωνισμού και εξατομικευσης, των εμπειριών δημιουργίας και διαφύλαξης κοινοτικών-προσωπικών, πολιτισμικά ιδιαίτερων χώρων και χρόνων απέναντι στον επεκτατισμό των νεότερων μορφών μαζικής χειραγώγησης*» (Βλπ. Ιωσήφ Σολομών, “Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου”, στο: *Πειθαρχία και Γνώση* (συλλογικός τόμος-κείμενα), [επιμ.] Ι.Σολομών, εκδ. Εταιρία Μελέτης Επιστημών του Ανθρώπου, τοπικά α΄, 1994).