

## Τα «παιχνίδια» των λόγων στο σχολείο και η συγκρότηση της μαθητικής ταυτότητας

Ταυτότητα – Λόγος – Αντίσταση – Υποκειμενοποίηση

Γιάννης Πεχτελίδης\*

### Περίληψη

*Η θέση που υιοθετείται σ' αυτό το κείμενο αντλεί κυρίως από τον μετα-δομισμό και ειδικότερα από τη θεωρία του λόγου, προκειμένου να υποστηριχθεί ότι η μαθητική ταυτότητα δεν είναι δεδομένη και αντικειμενική, αλλά, αντιθέτως, βρίσκεται σε διαρκή διαδικασία σχηματισμού, μετασχηματισμού και διατήρησης στο πλαίσιο του λόγου. Υπό αυτή τη σκοπιά, εξετάζεται ο κεντρικός ρόλος των σχέσεων εξουσίας, όπως προκύπτουν στο σχολικό πεδίο, στη συγκρότηση των μαθητικών υποκειμενικοτήτων. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην έννοια της μαθητικής αντίστασης προκειμένου να αναδειχθεί η ενεργητική εμπλοκή του μαθητικού υποκειμένου στη συγκρότηση της ταυτότητάς του.*

---

\* Ο Γιάννης Πεχτελίδης είναι Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

## 1. Εισαγωγή

Στο κείμενο που ακολουθεί θα προσπαθήσω να αναδείξω τη μαθητική αντίσταση<sup>1</sup> (ατομική/συλλογική, συνειδητή/ασυνείδητη) ως μία πολιτική (με την ευρεία και τη στενή έννοια) πράξη που αντιβαίνει στο παιδαγωγικά ισχύον, η οποία είναι συγκροτησιακή της ταυτότητας του υποκειμένου μαθητής/μαθήτρια, καθώς και της σχολικής πραγματικότητας. Σ' αυτή την προοπτική, θα επιχειρήσω την ανάλυση των διαστάσεων της μορφολογίας της έννοιας της μαθητικής αντίστασης με στόχο να συμβάλω σε μία θεωρία που στοχεύει στην ανάδειξη των ενδεχομενικών καταβολών των διάφορων λόγων που υπεισέρχονται στο εκπαιδευτικό πεδίο, αλλά και της μαθητικής ταυτότητας, καθώς και να υποστηρίξω ότι το μαθητικό υποκείμενο εντοπίζεται στις ρωγμές της εκπαιδευτικής δομής, αναδυόμενο ως αποτέλεσμα της αποτυχίας της υπόστασής της κατά τη διαδικασία αυτό-συγκρότησής της. Σε ένα πιο αφαιρετικό επίπεδο, η συγκεκριμένη εργασία αποσκοπεί να συμβάλει σε μια θεωρία του υποκειμένου και της κοινωνικής δράσης με όρους που προχωρούν πέρα από οποιονδήποτε αντικειμενισμό αλλά και δυϊσμό μεταξύ δομής και υποκειμένου.

Κεντρική σημασία στο κείμενο που ακολουθεί κατέχει η μετα-δομιστική θέση ότι οι *ταυτότητες* συγκροτούνται και αποκτούν μια σχετική σταθερότητα και κοινωνική-πολιτική «λειτουργία» στο πλαίσιο των επιμέρους λόγων (*discourses*)<sup>2</sup>. Κατά συνέπεια, προκειμένου να προχωρήσουμε στην ανάλυση των διαδικασιών συγκρότησης της μαθητικής ταυτότητας είναι σκόπιμο και αναγκαίο να αποσαφηνιστεί πώς γίνεται αντιληπτή η έννοια του λόγου (*discourse*). Οι λόγοι συνιστούν συμβολικά συστήματα και κοινωνικές τάξεις (*social orders*) και η *ανάλυση λόγου*<sup>3</sup> εξετάζει την ιστορική και πολιτική συγκρότηση και «λειτουργία» τους. Υπό αυτό το πρίσμα, το *σχολείο* και η *σχολική τάξη* είναι ένας χώρος όπου παράγονται λόγοι (*discourses*), δηλαδή διάφορα πεδία συμβολικών σχέσεων και κοινωνικών πρακτικών που διέπονται από ιστορικά συγκεκριμένα σύνολα κανόνων που διαμορφώνουν τις ταυτότητες των υποκειμένων που μετέχουν σε αυτά.

Η διαδικασία *υποκειμενοποίησης* των παιδιών ως μαθητών, δηλαδή η διαδικασία ανάληψης από τα παιδιά διαφορετικών *θέσεων υποκειμένου* μαθητής/τρια και άρα η συγκρότηση των μαθητικών ταυτοτήτων θα εξεταστεί στο πλαίσιο των λόγων που παράγονται στη σχολική πραγματικότητα. Σ' αυτή τη βάση, θεωρώ ότι η διάκριση που επιχειρούν οι Laclau και Mouffe<sup>4</sup> μεταξύ *θέσεων υποκειμένου* (*subject positions*) και *πολιτικής υποκειμενικότητας* (*political subjectivity*) στο πλαίσιο ενός λόγου είναι σημα-

ντική, γιατί μας επιτρέπει: α) να διαπιστώσουμε την τοποθέτηση των παιδιών στο πλαίσιο των λόγων που παράγονται στη σχολική συνθήκη, β) να εξηγήσουμε τη δράση των μαθητών, τους τρόπους με τους οποίους συγκροτούν οι ίδιοι τις ταυτότητές τους, το πώς βιώνουν την κοινωνική εμπειρία, πώς επιτελούν τους ρόλους που τους ανατίθενται, ποιες είναι οι στρατηγικές αντίστασης που αναπτύσσουν απέναντι στις διάφορες εκπαιδευτικές, κοινωνικές και γνωστικές πρακτικές. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, θα επιχειρήσω να υποστηρίξω ότι η διαδικασία υποκειμενοποίησης σύμφωνα με τις ηγεμονικές παιδαγωγικές, γνωστικές και ηθικο-πολιτικές αρχές επιτελείται σε παράλληλη και αντιθετική σχέση με μια διαδικασία υποκειμενοποίησης, όπως αυτή ενεργοποιείται από τα παιδιά διαμέσου των αντιστάσεών τους απέναντι στη σχολική εξουσία.

Συνοψίζοντας, με βάση το εννοιολογικό «οπλοστάσιο» της *θεωρίας του λόγου* (discourse theory)<sup>5</sup>, θα γίνει προσπάθεια ανάδειξης των διαδικασιών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο του λόγου και θα τονιστεί ο κεντρικός ρόλος των *σχέσεων εξουσίας*, της *έννοιας της ηγεμονίας*, καθώς και της *ιδεολογίας* στη διαμόρφωση των υποκειμενικοτήτων. Ακόμη, θα δοθεί έμφαση στην *έννοια της εξάρθρωσης* (dislocation) και στην ενεργητική εμπλοκή του υποκειμένου στη συγκρότηση της ταυτότητάς του.

## 2. Η ενδεχομενικότητα της σχολικής δομής και ο λόγος (discourse) της μαθητικής αντίστασης

Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, και προκειμένου να μη δώσω έμφαση μόνο στη σχολική και κοινωνική *δομή* ή μόνο στο μαθητικό *υποκείμενο* αλλά να ιδωθούν στη διαπλοκή τους, θεωρώ ότι οι (αντι)δράσεις των παιδαγωγικών υποκειμένων (μαθητών και εκπαιδευτικών) είναι δυνατές λόγω των αντιφάσεων και ασυνεπειών των επίσημων εκπαιδευτικών λόγων και πρακτικών που κάνουν ορατό τον επισφαλή και ενδεχομενικό χαρακτήρα της σχολικής δομής. Όταν αποκαλύπτεται η αυθαιρεσία και η αντιφατικότητα των παιδαγωγικών πρακτικών, οι μαθητές (αλλά και οι εκπαιδευτικοί) δρουν με διαφορετικό τρόπο από αυτόν που προβλέπεται από τους εκπαιδευτικούς λόγους. Συγκεκριμένα, αυτό που αμφισβητούν ή απορρίπτουν

οι μαθητές ανεξάρτητα από την έμφυλη, ταξική, φυλετική και εθνοτική ταυτότητά τους δεν είναι κάποιες αφηρημένες κοινωνικές δομές (ο καπιταλισμός ή η πατριαρχία για παράδειγμα), αλλά μια πραγματική και συγκεκριμένη υλική εκπαιδευτική πρακτική, η οποία τους τοποθετεί σε μια υποδεέστερη θέση εξουσίας, τους εγκλείει σε έναν περιφραγμένο και ρυθμισμένο εκ των προτέρων χώρο όπου είναι μονίμως εκτεθειμένοι στο επίσημο σχολικό επιτηρητικό «βλέμμα» το οποίο τους ελέγχει, τους αξιολογεί, τους ταξινομεί ιεραρχικά και τους εξατομικεύει. Οι μαθητές αντιδρούν στις υπερβολικές εκπαιδευτικές απαιτήσεις και στην πίεση που ασκείται πάνω τους από το μεγάλο φόρτο εργασίας, στους τυποποιημένους και σχολαστικούς τρόπους διεξαγωγής του μαθήματος και στους εκπαιδευτικούς που κάνουν κατάχρηση της εξουσίας τους, που συμπεριφέρονται με άνισο και άδικο τρόπο κάνοντας διακρίσεις στη βάση κοινωνικών προκαταλήψεων. Υπό αυτή την έννοια, μία μονότονη, άνιση και χαμηλής ποιότητας εκπαιδευτική διαδικασία ενδεχομένως να βιώνεται αρνητικά από τους μαθητές και, ως εκ τούτου, να προκαλεί τα παράπονα και τις αντιστάσεις τους<sup>6</sup>. Τα δομικά προβλήματα και οι καθημερινές αντιφάσεις της σχολικής πραγματικότητας ωθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν διαφορετικές πολιτισμικές αξίες τις οποίες μοιράζονται μεταξύ τους και οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν σαν μια «κοινή γλώσσα ή διάλεκτος» πέρα από τη διαφορετική κοινωνική τους προέλευση. Τα παιδιά ωθούνται από τις ίδιες τις εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες που τους επιβάλλονται να οργανώσουν ένα διαφορετικό δίκτυο νοηματικών σχέσεων, έναν άλλο λόγο (discourse), παράλληλα ή/και κάθετα με τον επίσημο σχολικό λόγο (discourse), στο πλαίσιο του οποίου επανεννοιολογούν και επαναπροσδιορίζουν τις ταυτότητές τους και τις σχέσεις τους τόσο μεταξύ τους, όσο και με τον κόσμο που τα περιβάλλει. Οι μαθητές επιθυμούν να αυτοπροσδιορίζουν την υποκειμενικότητά τους στο πλαίσιο ενός κοινωνικού πλαισίου που τα ίδια έχουν κατασκευάσει. Η επιδίωξη συγκρότησης μιας ταυτότητας διαφορετικής από αυτήν που τους αποδίδεται και επιβάλλεται θεσμικά και κοινωνικά είναι συνεχής. Αυτή η συνεχής απόπειρα επαναπροσδιορισμού του εαυτού των μαθητών πραγματοποιείται σε μεγάλο βαθμό μέσω των διαφόρων *στρατηγικών διαπραγμάτευσης και αντίστασης* απέναντι στην «κανονικοποιητική» και ομογενοποιητική, αν και εξατομικευτική, πειθαρχική και εκπαιδευτική πρακτική του σχολικού θεσμού. Αντλώντας από τη θεωρητική προσέγγιση της *συμβολικής αλληλεπίδρασης*<sup>7</sup>, η έννοια της στρατηγικής της αντίστασης και της διαπραγμάτευσης αναφέρεται στην ανάληψη οργανωμένης και συστηματικής ατομικής ή συλλογικής δράσης από τους μετέχοντες για τη διευθέτηση των δομικών προβλη-

μάτων σε διαπροσωπικό επίπεδο και κατ' επέκταση για την προστασία των άμεσων ή έμμεσων συμφερόντων τους και τη διασφάλιση και επίτευξη των στόχων τους. Η έννοια της στρατηγικής δηλώνει διαφορετικά και αντιτιθέμενα συμφέροντα και στόχους και αποτελεί ένα επαναλαμβανόμενο, κοινωνικά αποτελεσματικό πρότυπο δράσης για τη διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων στο οποίο ανατρέχουν οι μετέχοντες, προκειμένου να το χειριστούν προς όφελός τους. Οι μαθητικές στρατηγικές αντίστασης και διαπραγμάτευσης, ως ατομικές ή/και συλλογικές ενεργητικές παρεμβάσεις στην υπάρχουσα θεσμική γνώση, συγκροτούν σταδιακά τη δομή ενός άλλου «λόγου». Θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για έναν «λόγο της αντίστασης», εφόσον πρόκειται για ένα σύστημα συμβολικών σχέσεων που αναπτύσσεται σε παράλληλη και αντιθετική εξαρτητική σχέση με τον «κανονιστικό» θεσμικό σχολικό λόγο. Ο άτυπος αυτός «λόγος της αντίστασης» είναι η απάντηση των μαθητών στα δομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν καθημερινά, είναι ο δικός τους τρόπος «αφήγησης» της σχολικής και κοινωνικής τους εμπειρίας, προκειμένου να καλύψουν το νοηματικό κενό που προκαλούν οι θεσμικές αντιφάσεις και αδυναμίες, είναι ένας διαφορετικός τρόπος κατανόησης του σχολικού-κοινωνικού κόσμου που τους περιβάλλει, των άλλων και του ίδιου τους του εαυτού, είναι ένας τρόπος για να εκφράσουν τη θέση τους μέσα σ' αυτόν τον κόσμο<sup>8</sup>. Συνεπώς, το ζήτημα που προκύπτει και που συνδέεται άμεσα με τη συγκρότηση του «λόγου της μαθητικής αντίστασης» αφορά το πώς βιώνεται από τους μαθητές η άσκηση της σχολικής εξουσίας και αν γίνεται συνολικά ή μερικά αποδεκτή ή όχι. Υπό αυτό το πρίσμα, λοιπόν, και με αφετηρία τις μαθητικές αντιστάσεις απέναντι στις παιδαγωγικές πρακτικές, θα πρέπει να εξεταστούν αναλυτικά οι σχέσεις εξουσίας που ασκούνται εντός των διάφορων λόγων που υπεισέρχονται στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης και ενός σχολείου γενικότερα, προκειμένου να διαπιστώσουμε τα όρια της σχολικής κυριαρχίας και άρα τα περιθώρια δράσης, ελευθερίας και αυτονομίας των μετεχόντων.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι, η μαθητική αντίσταση είναι προϊόν της άσκησης της σχολικής εξουσίας πάνω στα πνεύματα και σώματα των μαθητών και υπό αυτή την έννοια η αντίσταση αποτελεί τμήμα του ίδιου συνεχούς με την εκπαιδευτική πρακτική. Η απόσταση από αυτή την πρακτική είναι αυστηρά εσωτερική στο βαθμό που οι μαθητικές αντιστάσεις συνιστούν ρωγμές της σχολικής πραγματικότητας που αναστέλλουν, έστω και εφήμερα, τους κανόνες που ορίζουν τι θεωρείται κοινωνική και εκπαιδευτική ή γνωστική πραγματικότητα και θέτουν όρια στη σχολική κυριαρχία. Είναι η αποτυχία των επίσημων λόγων της εκπαι-

δευτικής δομής που οροθετούν συμβολικά και κοινωνικά τις θέσεις υποκειμένου μαθητής/τρια και αναγκάζει τους μαθητές να αντι-δράσουν και να κατασκευάσουν μια νέα υποκειμενικότητα. Η ανάληψη της *πολιτικής υποκειμενικότητας* από τους μαθητές είναι το αποτέλεσμα μιας *έλλειψης* στην εκπαιδευτική δομή. Είναι αυτή η έλλειψη στη δομή που ωθεί το υποκείμενο να ταυτιστεί με αυτές τις κοινωνικές κατασκευές και αφηγήσεις που δείχνουν ικανές να *συρράψουν* (suture)<sup>9</sup> τη ρωγμή στην εκπαιδευτική συμβολική τάξη που έχει προκαλέσει ένα νοηματικό κενό. Μέσω της διαδικασίας της υποκειμενοποίησης, δηλαδή της εννοιολόγησης του εαυτού, οι *πολιτικές υποκειμενικότητες* κατασκευάζονται και διαμορφώνονται. Εφόσον διαμορφωθούν και σταθεροποιηθούν μέσω της επανάληψης συγκεκριμένων πρακτικών, γίνονται αυτές οι *θέσεις υποκειμένου*, οι οποίες παράγουν άτομα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και στάσεις<sup>10</sup>. Οι αντιστάσεις δημιουργούν έναν τόπο εξάρθρωσης της σχολικής δομής, έναν τόπο όπου αναδεικνύεται η σχετικότητα της δομής και η ενδεχομενικότητα της ταυτότητας του «κανονικού μαθητή», όπως αυτή παράγεται εντός του επίσημου σχολικού λόγου. Η διαδικασία της *εξάρθρωσης* (dislocation)<sup>11</sup> κατέχει κεντρικό ρόλο στη διαδικασία συγκρότησης της ταυτότητας και έχει τόσο αρνητική όσο και θετική διάσταση. Αρνητική, γιατί εισάγει μια κρίση ταυτότητας και απειλεί υπαρκτές ταυτότητες και θετική-παραγωγική, γιατί η κρίση που προκαλεί η έλλειψη είναι το θεμέλιο πάνω στο οποίο οι ταυτότητες οικοδομούνται. Υπό αυτό το πρίσμα, το εκπαιδευτικό πεδίο χαρακτηρίζεται από ένα «παιχνίδι» διαδοχικής κρίσης-εξάρθρωσης-συνάρθρωσης, κ.ο.κ. χωρίς τέλος. Η *εξάρθρωση* των προηγούμενων κατασκευών ή αλλιώς των κυρίαρχων λόγων και κατ' επέκταση των αναγνωρίσιμων θέσεων υποκειμένου είναι η αιτία που προκαλεί ένα *συγκυριακό ηγεμονικό*<sup>12</sup> «παιχνίδι», δηλαδή τον *ανταγωνισμό* ανάμεσα σε μια σειρά από νέες κατασκευές οι οποίες διεκδικούν τη θέση της κατασκευής που έχει εξαρθρωθεί.

Αυτό σημαίνει ότι το σχολικό κοινωνικό πεδίο είναι ένα ανταγωνιστικό πεδίο και κατά συνέπεια δεν είναι δυνατόν να συγκροτηθεί ως αντικειμενική πλήρης παρουσία. Μ' άλλα λόγια, ο ανταγωνισμός ανάμεσα σε διαφορετικούς λόγους συνιστά ένα ορισμένο όριο, μια καθαρή αρνητικότητα που εμποδίζει το κοινωνικο-ιδεολογικό κλείσιμο εκπαιδευτικού πεδίου. Ο ανταγωνισμός αυτός είναι παρών στις επιπτώσεις του, δηλαδή δεν είναι τίποτα αυτός καθ' εαυτόν, μπορεί μόνο να κατασκευαστεί εκ των υστέρων (από τις επιπτώσεις του) και να διαπιστώσουμε έτσι τα περιθώρια ελευθερίας των μετεχόντων στη σχολική συνθήκη. Υπό αυτή την έννοια, κάθε προσπάθεια ολοποίησης του κοινωνικού εκπαιδευτικού πεδίου

ου και απόδοσης στην κοινωνική ταυτότητα του μαθητικού υποκειμένου μιας τελεσιδικής και οριστικής σημασίας και θέσης εντός της εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση της κοινωνικής δομής, είναι καταδικασμένη σε αποτυχία. Συνεπώς, μπορούμε να παρατηρήσουμε μια πάλη στο επίπεδο των λόγων που παράγονται εντός της σχολικής πραγματικότητας, η οποία γίνεται αντιληπτή ως ένα κοινωνικό πεδίο που δομείται γύρω από έναν κοινωνικό ανταγωνισμό ή αλλιώς μια ρωγμή που, όπως θα δούμε αναλυτικότερα παρακάτω, είναι αδύνατον να συμβολοποιηθεί και να καλυφθεί οριστικά. Η σχολική εξουσία προκειμένου να συρράψει τη ρωγμή που έχει διανοίξει η μαθητική αντίσταση στη δομή της ή στο θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της και να καλύψει το νοηματικό κενό του υποκειμένου μαθητής/τρια που προκάλεσε η εξάρθρωση, ενεργοποιεί ένα κοινωνικό φανταστικό «σενάριο» υποκειμενοποίησης, το οποίο λειτουργεί (ιδεολογικά) ως συμπλήρωμα του κοινωνικού ανταγωνισμού ανάμεσα στη σχολική εξουσία και τους μαθητές που αντιστέκονται. Για να το θέσω αλλιώς, το *μαθητικό υποκείμενο της αντίστασης* ως «κενός τόπος» ή «κενό σημαίνον» είναι το διακύβευμα που αντιστοιχεί στον κοινωνικό ανταγωνισμό που διέπει το εκπαιδευτικό πεδίο και η κοινωνική φαντασίωση είναι η βασική ιδεολογική λειτουργία που καλύπτει αυτόν τον ανταγωνισμό. Οι αγώνες μεταξύ των μετεχόντων στην περίπτωση μπορούν να ιδωθούν ως προσπάθειες αντίπαλων δυνάμεων να καθηλώσουν μερικώς το κενό σημαίνον «μαθητικό υποκείμενο της αντίστασης» σε συγκεκριμένους σχηματισμούς λόγου ή νοήματος. Η επίσημη κοινωνική φαντασίωση εκδηλώνεται μέσω της ρητορικής της «φυσικοποίησης» της σχολικής τάξης των πραγμάτων, της κοινωνικο-ιδεολογικής ουδετερότητας του εκπαιδευτικού θεσμού και της ισότητας ευκαιριών, της αντικειμενοποίησης της σχολικής γνώσης και του Αναλυτικού Προγράμματος, της υποστασιοποίησης και της ηθικοποίησης των εννοιακών διπόλων «καλός-κακός» μαθητής, και ακόμη μέσω των πρακτικών ψυχολογικοποίησης και παθολογικοποίησης των μαθητικών αντιδράσεων. Η μη αναγνώριση της πολιτικής διάστασης της μαθητικής αντίστασης, η απόσπασή της από τα κοινωνικο-πολιτισμικά της θεμέλια, η παθολογικοποίησή της (είτε σε ατομικό είτε σε οικογενειακό επίπεδο) και ο στιγματισμός της ως μη πράξης από τον επίσημο εκπαιδευτικό θεσμό και ένα μεγάλο μέρος του προσωπικού του προϋποθέτει εν μέρει την αντίληψη της εκπαιδευτικής, γνωστικής και κοινωνικής πραγματικότητας με την έννοια ενός οντολογικά πλήρως συγκροτημένου «κόσμου». Μ' άλλα λόγια, αυτό προϋποθέτει την πλήρη αλυσίδα και συνέχεια της αιτιακής γνωστικής και ηθικο-πολιτικής αναγκαιότητας, ενώ αρνείται τη δυνατότητα, όχι μόνο στα παιδιά αλλά γενι-

κά στα ανθρώπινα υποκείμενα, διάρρηξης της αιτιακής αλυσίδας της γνώσης και της κοινωνικής πραγματικότητας διαπράττοντας μια ελεύθερη πράξη, δηλαδή μια πράξη που αντιβαίνει στο ισχύον.

Στο πλαίσιο αυτής της ιδεολογικής λειτουργίας της σχολικής εξουσίας, δεν αναγνωρίζεται η ιστορική και κοινωνικο-πολιτική διάσταση τόσο της γνώσης όσο και του ίδιου του θεσμού, ο οποίος προβάλλει ως πολιτικά ουδέτερος και ως εκ τούτου ως αξιοκρατικός. Υπό αυτή την έννοια, ο εκπαιδευτικός θεσμός αρνείται τον καταστατικό κοινωνικό ανταγωνισμό και φιλοδοξεί να τον καταργήσει διαμέσου της αποκήρυξης και του εξοβελισμού της αντίστασης σ' έναν ανορθολογικό «τόπο», ο οποίος συνιστά ταυτόχρονα συνθήκη δυνατότητας, αλλά και αδυνατότητας, της ηγεμονικής «ορθολογικής» εκπαιδευτικής κοινωνικής τάξης (order). Αυτή ακριβώς η φιλοδοξία κατάργησης ή πλήρους ελέγχου της μαθητικής αντίστασης συνιστά την πηγή του ολοκληρωτισμού.

### 3. Υπόθεση: η άρνηση της πολιτικής διάστασης της αντίστασης συνδέεται με τον φιλελεύθερο λόγο περί συναίνεσης

Οι μαθητικές αντιστάσεις αναδύονται και υφίστανται σε συνάρτηση με το θεσμικό πλαίσιο, την προσωπική εμπειρία τους ως μετεχόντων στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και τις εμπειρίες τους από τη συμμετοχή τους σε άλλες πολιτισμικές ολότητες, όπως είναι η οικογένεια, η παρέα, το φύλο, κ.λπ. Συνεπώς, οι μορφές αντίδρασης των μαθητών απέναντι στην εκπαιδευτική διαδικασία ούτε τυχαίες είναι ούτε χωρίς συνοχή, αλλά αναπτύσσονται σε άμεση σχέση με θεσμικά και κοινωνικά όρια και διαφοροποιούνται ως προς τη μορφή, την ένταση και τη συχνότητα στη βάση παραγόντων όπως είναι το φύλο, η ταξική προέλευση, η εθνοτική καταγωγή, κ.λπ.

Η προσπάθεια συμβολοποίησης της μαθητικής αντίστασης από τη σχολική εξουσία ως παθολογικής και άρα ως ανορθολογικής πράξης αποσκοπεί να την τοποθετήσει σε μια περιθωριακή θέση εντός του κοινωνικά αναγνωρίσιμου συμβολικού σύμπαντος του εκπαιδευτικού θεσμού, προκειμένου να την ελέγξει, χωρίς όμως σίγουρη επιτυχία. Θα μπορούσαμε ίσως να κάνουμε την υπόθεση ότι η προσπάθεια της σχολικής εξουσίας να αποσπάσει τη μαθητική αντίσταση από τα κοινωνικά και



πολιτικά της θεμέλια και ο προσδιορισμός της ως ανορθολογικής και άρα επικίνδυνης για τη σχολική τάξη (order) αλλά και για τα ίδια τα παιδιά πράξης συνδέεται έμμεσα με το κομμάτι εκείνο του φιλελεύθερου πολιτικού λόγου που διαπερνά ηγεμονικά τον εκπαιδευτικό θεσμό και δίνει έμφαση στην πρακτική και την ιδέα της συναίνεσης, ενώ δεν θεωρεί την πρακτική της αντιπαράθεσης και της αμφισβήτησης ως αναγκαίο όρο της δημοκρατίας<sup>13</sup>. Συγκεκριμένα, η αντιπαράθεση (και κατ' επέκταση η μαθητική αντίσταση ως μία μορφή αντιπαράθεσης) είναι εξ ορισμού φορτισμένη αρνητικά και εξοβελίζεται στα όρια μιας φιλελεύθερης «ορθολογικής» δημοκρατίας, ταυτιζόμενη με τον ανορθολογισμό, την αναρχία ή και τον ολοκληρωτισμό, προκειμένου να νομιμοποιηθεί το υπάρχον σύστημα και να ενσωματωθεί ο ριζοσπαστισμός. Στο πλαίσιο μιας φιλελεύθερης πολιτικής, το «δημοκρατικό αξιοκρατικό» φαντασιακό τείνει να ταυτίζεται με το υπάρχον κυρίαρχο «φιλελεύθερο» αστικό φαντασιακό, και το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αποτελεί ζωτικής σημασίας θεσμό μιας «φιλελεύθερης δημοκρατικής» κοινωνίας υποτίθεται ότι θεμελιώνεται σε διαδικασίες ορθολογικής συναίνεσης και όχι στην αντιπαράθεση. Σ' αυτό το πλαίσιο, μια «φιλελεύθερη δημοκρατική ορθολογική» εκπαιδευτική τομή εντοπίζεται στην υπέρβαση του «ανορθολογισμού» της αντιπαράθεσης, της μαθητικής αντίστασης εν προκειμένω. Η υπέρβαση αυτή όμως δεν είναι απλώς μια εγκατάλειψη του «ανορθολογικού», αλλά μια μόνιμη πάλη μ' αυτό εντός του. Μ' άλλα λόγια, η σημασία τη μαθητικής αντίστασης ως πράξης πολιτικής (με την ευρεία και τη στενή έννοια), η οποία διαμορφώνει την ταυτότητα των μαθητικών υποκειμένων καθώς και τη σχολική πραγματικότητα, απωθείται από τη σχολική εξουσία. Ο αποκλεισμός της όμως λειτουργεί ως θετικός (παραγωγικός) όρος για την προβολή και επιβολή του εκπαιδευτικού θεσμού με την τρέχουσα μορφή του ως «ορθολογικού αξιοκρατικού» κοινωνικού οργανισμού.

#### 4. Η δυνατότητα της αντίστασης ως απαραίτητο συστατικό μιας δημοκρατικής παιδαγωγικής

Οι μαθητικές αντιστάσεις καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική δομή είναι, ως ένα βαθμό, εξαρθρωμένη και ότι η εξάρθρωσή της προκύπτει στις αποτυχίες και τις ελλείψεις της. Αυτό φανερώνει, όπως προανέφερα, το

εκπαιδευτικό πεδίο ως ένα ανταγωνιστικό πεδίο όπου διαφορετικές πιθανές ηγεμονικές συναρθρώσεις είναι δυνατές. Το είδος της απόφασης και της ηγεμονικής συνάρθρωσης όμως δεν καθορίζεται με αναγκαστικό και αναπόδραστο τρόπο από την εξαρθρωμένη και άρα ως ένα βαθμό μη αποφασίσιμη<sup>14</sup> δομή. Αυτό γίνεται φανερό από το γεγονός των διαφορετικών αποφάσεων που λαμβάνουν οι μαθητές, οι οποίοι όλοι ανεξαιρέτως υφίστανται τη σχολική εξουσία πάνω τους και αποφασίζουν τότε να αντισταθούν, τότε να διαπραγματευτούν ή να συμμορφωθούν στις επιταγές και τις απαιτήσεις της. Θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι παρεμβάλλονται κυρώσεις από την πλευρά του θεσμού, αλλά και η σχολική ιδεολογία που στοχεύει να πείσει τα παιδιά να συμμορφωθούν στις απαιτήσεις της. Ακόμη, τα παιδιά έχουν πρόσβαση σε λόγους που συχνά αντιβαίνουν στα δημοκρατικά ιδεώδη (όπως είναι για παράδειγμα ο σεξιστικός, βίαιος και ρατσιστικός λόγος όπως παράγεται από αρκετά Μ.Μ.Ε), αλλά μπορεί να έχουν και διαφορετικά συμφέροντα και στόχους. Δεν υπάρχουν λοιπόν κοινωνικές «λογικές» που προκαθορίζουν και δομούν με απόλυτο τρόπο κάθε δυνατή απόφαση σε μια κατάσταση κρίσης. Υπό αυτή την έννοια, συμφωνώ με τον E. Laclau, και διαφωνώ με την A. Norval και τον S. Critchley<sup>15</sup>, ότι η απόφαση δεν θεμελιώνεται σε μια ηθική στιγμή, αλλά πρόκειται για μια πολιτική πράξη που συνεπάγεται την άσκηση εξουσίας στη βάση συγκεκριμένων στόχων και συμφερόντων. Επομένως, δεν υπάρχει τίποτα στην εξαρθρωμένη εκπαιδευτική δομή που να καθορίζει το είδος της απόφασης, δηλαδή το αν οι μαθητές θα αντισταθούν ή θα συμμορφωθούν στις απαιτήσεις και τις προδιαγραφές της σχολικής εξουσίας. Αν υπήρχε, τότε, όπως λέει και ο Laclau<sup>16</sup>, δεν θα ήταν μια απόφαση. Η απόφαση θεμελιώνεται στη μοναδικότητά της. Αυτό καταδεικνύει και τη σχετική ρευστότητα του κοινωνικού πεδίου, καθώς και την απόσταση που παίρνει ένα υποκείμενο από τους λόγους στους οποίους εμπλέκεται.

Γίνεται σαφές λοιπόν ότι, η διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου είναι πιο θεμελιώδης και πιο περίπλοκη από μια απλή συνάρθρωση ανταγωνιστικών λόγων. Σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον στρέφεται στο πώς εμπλέκονται τα μαθητικά υποκείμενα σε ιστορικά συγκεκριμένους λόγους, οι οποίοι πάντοτε προηγούνται του υποκειμένου. Αν και οι λόγοι, και η ιδεολογία που παράγεται από και μέσω αυτών, διατρέχουν και διαμεσολαβούν με τρόπο κυριαρχικό τις ζωές των ανθρώπων που εμπλέκονται σ' αυτούς, δεν μπορεί να υπάρξει κυριαρχία σε απόλυτο βαθμό κατά τη διαδικασία συγκρότησης του υποκειμένου, γιατί αυτή η διαδικασία ενέχει κάποιο βαθμό ελευθερίας, με την έννοια ότι το υποκείμενο έχει τη δυνατότητα της εναλλακτικής απόφασης λόγω της απροσδιοριστίας της

διαδικασίας συγκρότησης του από το λόγο, με την έννοια της ασάφειας, της ασυνέπειας, της αδικίας και της αντίφασης, η οποία γίνεται αντιληπτή από το υποκείμενο<sup>17</sup>. Αυτή λοιπόν η *απροσδιοριστία* της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δομής ενδεχομένως δημιουργεί ένα κενό που δεν είναι δυνατόν να πληρωθεί με την επίσημη διαδικασία της υποκειμενοποίησης των παιδιών ως μαθητών. Σ' αυτό ακριβώς το σημείο που η επίσημη διαδικασία υποκειμενοποίησης αποτυγχάνει, αναδύεται το υποκείμενο. Ουσιαστικά διανοίγεται ο «τόπος» του υποκειμένου ή αλλιώς ο «τόπος» ελευθερίας του υποκειμένου που καλύπτει ένα διάνυσμα (ελευθερίας) ή αλλιώς μια απόσταση ανάμεσα στη εξαρθρωμένη και άρα μη αποφασίσιμη εκπαιδευτική δομή και την απόφαση του υποκειμένου να αντισταθεί ή όχι. Η ελευθερία του υποκειμένου προκύπτει, λοιπόν, και είναι ο χώρος που διανοίγεται από την αρνητική συνάντηση ανάμεσα στη σχολική εξουσία και τους μαθητές που θα καταστήσει μετέωρη την ταυτότητα του μαθητικού υποκειμένου, η οποία θα καλυφθεί μερικώς από ενδεχομενικές, ανεπαρκείς συμβολοποιήσεις τόσο στο πλαίσιο του επίσημου σχολικού λόγου, όσο και του ανεπίσημου λόγου της αντίστασης των μαθητών.

Υπό αυτή τη σκοπιά, η μαθητική ταυτότητα δεν συγκροτείται μόνο στο επίπεδο του επίσημου σχολικού λόγου, αλλά κατασκευάζεται εξίσου μέσω μιας επιλεκτικής και επινοητικής πρακτικής των μαθητικών υποκειμένων που λαμβάνουν αποφάσεις τόσο στο επίπεδο του ανεπίσημου λόγου της αντίστασης των μαθητών όσο σε ένα ευρύτερο πεδίο του λόγου (*discursive field*). Κατά τη *θεωρία του λόγου*<sup>18</sup>, το πεδίο του λόγου (*discursive field*) είναι ένας ευρύτερος νοηματικός «ορίζοντας» στο πλαίσιο του οποίου αντικείμενα και πρακτικές σημασιοδοτούνται και συγκεκριμενοποιούνται ως τέτοια στη βάση ενός κοινωνικά κατασκευασμένου συστήματος κανόνων. Είναι ένα ιστορικά συγκεκριμένο πεδίο δι-υποκειμενικά δεδομένων νοημάτων τα οποία ενσωματώνονται σε σύμβολα (πρακτικές, έννοιες, αντικείμενα) και τροφοδοτούν (νοηματικά) τη δράση του υποκειμένου. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, η απόφαση που ενδεχομένως θα πάρει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια (ή και περισσότεροι μαθητές) είναι μια εξουσιαστική πρακτική που ασκεί το υποκείμενο, η οποία μέσω της παρεμβατικής της δράσης σε αυτό το πεδίο συναρθρώνει ορισμένα σύμβολα και πρακτικές σε λόγο και ταυτότητα, δηλαδή σε ένα νέο σύστημα νοηματικών σχέσεων, προκειμένου να ηγεμονεύσει και να ασκήσει έλεγχο στο εκπαιδευτικό κοινωνικό πεδίο. Η πρακτική αυτή επενεργεί πάνω σε ένα ήδη υπάρχον σώμα στοιχείων (αντικειμένων, ιδεών και πρακτικών) και επιλέγει, επεξεργάζεται, συναρθρώνει και μετασχηματίζει τα *στοιχεία αυτά σε στιγμές του ανεπίσημου λόγου της μαθητικής αντίστα-*

σης και της μαθητικής ταυτότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η συναρθρωτική αυτή πρακτική θέτει σε κυκλοφορία το νόημα με τρόπο που οδηγεί είτε στην αναπαραγωγή του είτε στην αναθεώρηση και ανασήμανσή του. Υπό αυτήν την έννοια, τόσο η συνάρθρωση των μαθητικών ταυτοτήτων όσο και το πεδίο της σχολικής πραγματικότητας χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη ρευστότητα και μεταβλητότητα. Σημείο αναφοράς της ταυτότητας δεν είναι ένα πράγμα ή μια αμετάβλητη ουσία, αλλά μια συμβολική διαδικασία. Η μαθητική ταυτότητα (η ταυτότητα εν γένει) ισοδυναμεί με τη συμβολική της εκφορά, η οποία σε καμία περίπτωση δεν ανάγεται σε ένα αποκλειστικά δικό της πεδίο ορισμού από το οποίο αντλεί το νόημα της<sup>19</sup>. Οι διαφορετικές εκφράσεις της μαθητικής ταυτότητας αποτελούν συνδηλώσεις συγκεκριμένων λόγων. Με αυτήν την έννοια, οι κοινωνικές ταυτότητες των υποκειμένων δεν προκύπτουν από κάποια βαθύτερη ουσία ούτε των υποκειμένων αυτών καθαυτών ούτε της εκπαιδευτικής δομής, αλλά αποτελούν προϊόν κατασκευής στο επίπεδο του λόγου, δηλαδή στο πλαίσιο ενός ιστορικά συγκεκριμένου συστήματος συμβολικών σχέσεων. Στο επίπεδο αυτό μπορούμε να πούμε ότι, τα όρια της ταυτότητας αλληλοκαλύπτονται από αυτά της *συνάρθρωσης*<sup>20</sup> και ότι το νόημα που αποκτούν τα στοιχεία της ταυτότητας μέσω της συνάρθρωσής τους είναι νόημα κοινωνικά κατασκευασμένο και όχι η αποκάλυψη κάποιου κρυφού νοήματος ή κάποιας κρυμμένης ουσίας τους. Κι' αυτό, γιατί το πεδίο της σημασιοδότησης-κατασκευής δεν περιορίζεται από κάποια υπερβατική αρχή ή «λογική» (νόημα/περιεχόμενο).

Υπό αυτήν την έννοια, όλα τα στοιχεία σε ένα ιστορικά συγκεκριμένο πεδίο του λόγου (*discursive field*) είναι διαθέσιμα, είναι πιθανά, η επιλογή τους δεν είναι αυστηρά καθορισμένη από μια μεταβλητή (τάξη, φύλο, κτλ) και δεν υπάρχει ένα πολιτικό πρόγραμμα ή μια ηθική που προσδιορίζει τις διαδικασίες συγκρότησης της ταυτότητας και της ιστορικής αλλαγής με έναν αναγκαστικό και αναπόδραστο τρόπο<sup>21</sup>. Κατ' αυτόν τον τρόπο εισάγεται μια *σχεσιακή* αντίληψη του λόγου και του νοήματος και η ταυτότητα δεν ανάγεται σε μια «ουσία» αλλά εξαρτάται από τα «παιχνίδια»<sup>22</sup> των λόγων και τις αποφάσεις των υποκειμένων, δηλαδή από τις χρήσεις και τους σχηματισμούς των λόγων.

Με βάση τις θέσεις που αναπτύχθηκαν παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι, το μαθητικό υποκείμενο της συναρθρωτικής διαδικασίας ή κατασκευής δεν είναι ένα απολύτως αυτόνομο υποκείμενο στο βαθμό που η δράση του είναι συμβολική και το νόημά της φέρεται σε σύμβολα που προϋπήρχαν στο ευρύτερο πεδίο του λόγου (*discursive field*). Ωστόσο, δεν είναι και ένα απολύτως εξαρτημένο υποκείμενο και οριστική κα-

τασκευή του λόγου. Το υποκείμενο διατηρεί μια σχετική αυτονομία με την έννοια ότι είναι τοποθετημένο ως προς αυτούς τους λόγους. Οι διάφοροι λόγοι που παράγονται στο εκπαιδευτικό πεδίο προσφέρουν διάφορες θέσεις υποκειμένου (subject positions), οι οποίες «πρέπει» να καταληφθούν από άτομα που φέρουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, επίπεδο γνώσεων, κτλ.). Στο πλαίσιο, όμως, ενός λόγου υπάρχουν πολλαπλά εννοιολογικά συστήματα και η ένα προς ένα αντιστοιχία ατόμου και θέσης υποκειμένου δεν υπάρχει. Τα άτομα συγκροτούνται ως πολλαπλά υποκείμενα καθώς καταλαμβάνουν πολλαπλές, διαφορετικές θέσεις μέσα στο συμφραζόμενο διαφορετικών λόγων.

Συνοψίζοντας, η εμπειρία της εξάρθρωσης και της μη αποφασισιμότητας της εκπαιδευτικής δομής και το γεγονός ότι το μαθητικό υποκείμενο καλείται άμεσα ή έμμεσα να πάρει μία ή περισσότερες αποφάσεις είναι μία διάσταση την οποία, κατά τη γνώμη μου, θα πρέπει να λάβουμε σοβαρά υπόψη στην επεξεργασία ενός θεωρητικού πλαισίου και στην εφαρμογή μίας παιδαγωγικής πολιτικής που θα θεμελιώνεται σε δημοκρατικές αρχές. Είναι αναγκαία αφενός η αναγνώριση από την πλευρά του θεσμού της δυνατότητας που έχουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί να παρεμβαίνουν ή και να αντιστέκονται στις θεσμικές προδιαγραφές και αφετέρου η απόδοση στους μετέχοντες πιο ενεργητικού ρόλου στη διαμόρφωση και την εξέλιξη του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο θα πρέπει να παραμένει ανοιχτό και ατελές, προκειμένου να επανατοποθετηθεί ο καταστατικός κοινωνικός ανταγωνισμός του εκπαιδευτικού πεδίου σε άλλη βάση, όπου θα προάγεται η γόνιμη αμφισβήτηση, ο διάλογος, η αντιπαράθεση στο επίπεδο του λόγου, η κριτική διερεύνηση και η απορία. Μια παιδαγωγική που θα δομείται γύρω από την πρακτική της συνεχούς αμφισβήτησης και της αποδόμησης των βεβαιοτήτων έχει ως συνέπεια την παρεμπόδιση της οριστικής σημασιοδότησης και της αυστηρής περιχαράκωσης των κοινωνικών ταυτοτήτων, καθώς και την ανάδειξη της ιστορικο-κοινωνικής και πολιτικής φύσης της παιδαγωγικής και άρα την αναγνώριση των ορίων της<sup>23</sup>. Μ' άλλα λόγια, η προσοχή και το ενδιαφέρον της παιδαγωγικής θεωρίας και πρακτικής μετατοπίζονται σε σημαντικό βαθμό στην εμπειρία αυτή, όπου το μαθητικό υποκείμενο βρίσκεται σε μια κατάσταση «βραχυκυκλώματος» λόγω της παράλυσης της νοηματικής ροής του εκπαιδευτικού πεδίου όπου είναι αναγκασμένο να αποφασίσει, προκειμένου να θέσει ξανά σε κίνηση το συμβολικό δίκτυο των κοινωνικών σχέσεων. Θα συμφωνήσω με την A. Norval<sup>24</sup> ότι αυτή η κατάσταση της μη αποφασισιμότητας δεν είναι μια απλή προπαρασκευαστική στιγμή για την ηγεμονική πολιτική, όπως θεωρεί ο E. Laclau, καθώς και

ότι δεν πρέπει να αγνοούμε την ιδιαιτερότητα αυτής της συνθήκης. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να δώσουμε προσοχή στο κομμάτι εκείνο της μορφολογίας της έννοιας της μη αποφασισιμότητας που αφορά τη δημοκρατική μορφή υποκειμενικότητας που αναδύεται από την εμπειρία της μη αποφασισιμότητας με την έννοια ότι αναδεικνύεται ένας πλουραλισμός μορφών ζωής, πρακτικών και ιδεών και ότι το υποκείμενο καλείται να πάρει υπεύθυνα μια απόφαση αφού εξετάσει κριτικά όλες τις εναλλακτικές. Συμφωνώ με την Norval ότι η εμπειρία της μη αποφασισιμότητας σημαδεύει το υποκείμενο συγκροτώντας το και ότι εγκαθιδρύεται μια σχέση με τον «άλλο», η οποία εμπειρικλείει τη συνείδηση της ενδεχομενικότητας, μια σχέση η οποία βρίσκεται στην καρδιά του δημοκρατικού ήθους. Παρ' όλα αυτά όμως θεωρώ ότι αυτό από μόνο του δεν αρκεί, γιατί, όπως είδαμε παραπάνω, το γεγονός ότι το μαθητικό υποκείμενο καθίσταται υπεύθυνο των πράξεών του δεν σημαίνει απαραίτητως ότι η απόφασή του κινείται σε μια δημοκρατική και φιλελεύθερη κατεύθυνση.

Σε μια τέτοια προοπτική στοχασμού και κριτικής παρέμβασης στις δομικές εκφάνσεις της εκπαίδευσης που παράγουν ανισότητα, ανία και καταπίεση θα μπορούσε ίσως να μας φανεί χρήσιμο και το απόθεμα εμπειριών και γνώσης των ανεπίσημων μαθητικών λόγων (discourses). Θα μπορούσαμε να επεξεργαστούμε κριτικά τις πρακτικές μαθητικής αντίστασης και διαπραγμάτευσης, προκειμένου να εντοπίσουμε εκείνες τις πρακτικές ή στιγμές επιτέλεσης δημοκρατικών υποκειμενικοτήτων<sup>25</sup> από τους μαθητές, όπως είναι για παράδειγμα, οι πρακτικές αλληλεγγύης και τα δίκτυα συνεργασίας που αναπτύσσουν άτυπα οι μαθητές μεταξύ τους για να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές σχολικές τους υποχρεώσεις αμφισβητώντας το επίσημο εκπαιδευτικό πρότυπο της μοναχικής και ανταγωνιστικής εργασίας.

## 5. Συμπεράσματα

Στο κείμενο αυτό προσπάθησα να διερευνήσω τις διαδικασίες συγκρότησης της ταυτότητας των μαθητικών υποκειμένων στο πλαίσιο των ποικίλων λόγων που παράγονται στο σχολικό εκπαιδευτικό πεδίο, οι οποίοι γίνονται αντιληπτοί ως συστήματα συμβολικών σχέσεων και ως κοινωνικές τάξεις πραγμάτων, και να εξετάσω με ποιο τρόπο αποκτά κοινωνικό περιεχόμενο το «είναι» των μαθητικών υποκειμένων εντός της συμβο-

λικής δράσης της συνάρθρωσης, πώς ταξινομούνται ιεραρχικά τα υποκείμενα με βάση τις ισχύουσες κοινωνικές αντιλήψεις, πώς τα υποκείμενα ενεργητικά διαπραγματεύονται τους δομικούς προσδιορισμούς της υπόστασής τους και πώς σημασιοδοτούν την ίδια τους την ύπαρξη. Στο σύντομο αυτό εγχείρημα βασίστηκα σε θέσεις που έχει αναπτύξει μια μετα-δομιστική θεωρία του λόγου, όπως προτείνεται από τους Laclau, Mouffe, Foucault και Derrida, προκειμένου να αναδείξω τον κεντρικό και ανεξάλειπτο ρόλο των σχέσεων εξουσίας, της ηγεμονίας και της ιδεολογίας στη διαμόρφωση των κοινωνικών αντικειμενικοτήτων και, ως εκ τούτου, να τονίσω την πολιτική και πραγματιστική φύση των διαδικασιών συγκρότησης των μαθητικών ταυτοτήτων.

## Σημειώσεις

1. Για μια εθνογραφική μελέτη των μαθητικών αντιστάσεων απέναντι στη σχολική εξουσία στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης και μια κριτική επισκόπηση των θεωριών της αντίστασης όπως διατυπώθηκαν στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης βλέπε Πεχτελίδης, Γ., *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα: Μορφές κυριαρχίας και αντίστασης. Μια γενεαλογική προσέγγιση των σύγχρονων πρακτικών συγκρότησης των, μαθητικών ταυτοτήτων στο πλαίσιο μίας σχολικής τάξης*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η, 2005.

2. Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and Socialist Strategy*, Verso, London, 1985. Laclau E. και Mouffe C., "Post-Marxism without Apologies", *New Left Review*, τεύχος 166, 1987. Laclau E., *New Reflections on the Revolution of Our Time*, Verso, London, 1990, για την ελληνική έκδοση βλέπε Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, νήσος, Αθήνα, 1997.

3. Η ανάλυση λόγου έχει διάφορες εκδοχές, στο κείμενο αυτό αντλώ από τη θεωρία του Laclau και της Mouffe και από τη θεωρία του Foucault.

4. Laclau E., *Για την επανάσταση της...όπ. παρ.* Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and...όπ. παρ.*, σελ. 114-122.

5. Η ανάπτυξη της θεωρίας του λόγου σχετίζεται με το μεταγενέστερο έργο των Laclau και Mouffe το οποίο έχει ως αφετηρία, κυρίως, το *Hegemony and Socialist Strategy*, Verso, London, 1985, το οποίο σηματοδοτεί το πέρασμα από το «νέο-μαρξιστικό» στο «μετά-μαρξιστικό» πεδίο. Οι Laclau και Mouffe έρχονται σε ρήξη με τον ταξικό αναγωγισμό και την μαρξιστική «ουσιακρατική» φιλοσο-

φία της ιστορίας, χωρίς ωστόσο να απορρίπτουν την μαρξιστική παράδοση στο σύνολό της. Στέκονται κριτικά απέναντί της και εστιάζουν, κυρίως, στους ιστορικούς μετασχηματισμούς της έννοιας της «ηγεμονίας». Η ανάπτυξη της *θεωρίας του λόγου* γίνεται περισσότερο εμφανής και ολοκληρωμένη με έργα όπως Laclau E. and Mouffe C., "Post-Marxism without Apologies", *New Left Review*, 166, 1987. Laclau E., *New Reflections on the Revolution of Our Time*, Verso, London, 1990, για την ελληνική έκδοση βλέπε Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, νήσος, Αθήνα, 1997. Laclau E., *Emancipation(s)*, Verso, London, 1996(a). Laclau E., «Για την έννοια του λόγου», στο Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, νήσος, Αθήνα, 1997. Laclau E., «Το Αδύνατον της Κοινωνίας», στο Laclau E., *Για την επανάσταση της εποχής μας*, νήσος, Αθήνα, 1997. Επίσης, για μια συνολική εποπτεία της *θεωρίας του λόγου* και τις δυνατότητες που προσφέρει στην πολιτική και κοινωνική ανάλυση βλέπε Howarth D., *Discourse*, Open University Press, 2000. Torfing J., *New Theories of Discourse – Laclau, Mouffe and Zizek*, Blackwell Publishers, 1999. Torfing J., "Poststructuralist discourse theory: Foucault, Laclau, Mouffe and Zizek", στο *International Handbook of Political Sociology*. Howarth D., and Stavrakakis Y., "Introducing discourse theory and political analysis", στο Howarth D., Norval J.A., and Stavrakakis Y. (επιμ.), *Discourse Theory and Political Analysis: Identities, Hegemonies and Social Change*, Manchester University Press, Manchester, 2000. Howarth D., "Discourse Theory", στο Marsh D., and Stoker G. (επιμ.), *Theory and Methods in Political Science*.

6. Οι αντιστάσεις των μαθητών δεν είναι απαραίτητο να πάρουν τη μορφή μιας συνειδητής και ολοκληρωτικής ρήξης με το θεσμό της εκπαίδευσης. Μ' άλλα λόγια, μπορεί να εκδηλώνονται ως καθημερινές μικρο-αντιστάσεις, ως άμεσοι και τοπικοί αγώνες που διαστρέφουν ως ένα βαθμό τον κανονικοποιητικό λόγο και την παιδαγωγική πρακτική του εκπαιδευτικού θεσμού προς όφελος δικό τους. Πεχτελίδης, Γ., *Σχολική εξουσία και υποκειμενικότητα...ό.π.* McFadden M.G. & Walker J.C., "Resistance Theory" στο Husen T. & Postlethwaite (eds), *International Encyclopedia of Education*, London, Pergamon Press, 1994. Leong L. W-T, *Cultural resistance: theories of resistance in cultural studies*, Ph.D. dissertation, Ann Arbor, University Microfilms International, 1990.

7. Hargreaves A., "Synthesis and the Study of Strategies: A Project for the Sociological Imagination", στο Woods P.(ed.), *Pupil Strategies – Explorations in the Sociology of the School*, London, Groom Helm, 1980, σ.167. Επίσης βλέπε Woods P. (ed.), *Teacher Strategies-Explorations in the Sociology of the School*, Groom Helm, 1980. Μακρυνιώτη Δ., «Η υπό διαπραγμάτευση (σχολική) τάξη» στο Σολομών Ι. και Κουζέλης Γ., *Πειθαρχία και Γνώση*, Τοπικά α', Ε.Μ.Ε.Α., 1994, σ.151-158. Σολομών Ι., Μακρυνιώτη Δ., «Σχολικές αντί-δράσεις και μαθητικές υποκοουλτούρες» στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.80, 1995, σ. 41.



Για τις θέσεις του θεωρητικού ρεύματος της συμβολικής αλληλεπίδρασης ενδεικτικά βλέπε Charon J., *Symbolic Interactionism. An Introduction, an Interpretation, an Intergration*, Prentice Hall, 1979. Blumer H., *Symbolic Interactionism*, Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall, 1969. Hewitt J.P., *Self and Society*, Allyn and Bacon, Boston, 1979. Manis and Meltzer B.N., *Symbolic Interactionism: A Reader in Social Psychology*, Allyn and Bacon, Boston 1978.

8. Η έννοια του «λόγου της αντίστασης» παραπέμπει στην έννοια της νεανικής υποκοουλτούρας. Για μια γενική εικόνα της συζήτησης για την έννοια της υποκοουλτούρας βλέπε Gelder K. και Thornton S. (επιμ.), *The Subcultures Reader*, xx. White R. (ed.), *Australian Youth Subcultures – On the margins and in the mainstream*, ACYS, 1999. Hall S. και Jefferson T., *Resistance through rituals: Youth subcultures in post-war in Britain*, London, Hutchinson και CCCS, 1976. Hebdige D., *Subculture: The meaning of style*, London, Methuen, 1979. Brake M., *Comparative youth culture*, London, Routledge, 1985. Brake M., *The sociology of youth culture and youth subcultures*, London, Routledge, 1980. Αστρινάκης Α., *Νεανικές Υποκοουλτούρες – Παρεκκλίνουσες υποκοουλτούρες της νεολαίας της εργατικής τάξης. Η βρετανική θεώρηση και η ελληνική εμπειρία*, Αθήνα, Παπαζήση, 1991. Για την κατασκευή σχολικών υποκοουλτούρων ενδεικτικά παραθέτω ορισμένες από τις πιο γνωστές μελέτες, συγκεκριμένα βλέπε Hargreaves A., *Social relations in a secondary school*, London, RKP, 1967, Willis P., *Learning to Labour*, Farnborough, Saxon House, 1977. Pollard A., *The Social World of Primary School*, Cassel, 1985, Mac an Ghail M., *Young, Gifted and Black*, Milton Keynes, Open University Press, 1988, Davies L., *Pupil power: Deviance and gender in school*, Lewes, Falmer Press, 1984, Griffin C., *Typical Girls?: young women from school to the job market*, London, Routledge & Kegan Paul, 1985. Αναφορικά με την περίπτωση της Ελλάδας βλέπε Πεχτελίδης, Γ., *Σχολική εξουσία και... όπ.παρ.*

9. Η έννοια της συρραφής προέρχεται από την ψυχαναλυτική λακανική θεωρία, υπογραμμίζω ωστόσο ότι η χρήση της έννοιας αυτής στο συγκεκριμένο κείμενο αντλεί από τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποίησαν αυτή την έννοια οι Laclau και Mouffe, βλέπε Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and...όπ. παρ.*, σελ. 8.

10. Laclau E., *Για την επανάσταση της...όπ. παρ.*, σελ. 56-137.

11. Όπ. παρ.

12. Οι Laclau και Mouffe αντλούν την έννοια της ηγεμονίας από τη μαρξιστική θεωρητική παράδοση και συγκεκριμένα δίνουν έμφαση στη γκραμισιανή εκδοχή της. Την επαναλαμβάνουν στο εννοιολογικό συμφραζόμενο της θεωρίας του λόγου (discourse theory) προκειμένου να την επεξεργαστούν περαιτέρω, να την αναζωογονήσουν και να την ριζοσπαστικοποιήσουν σε ό,τι αφορά την πολιτική και κοινωνική ανάλυση. Οι Laclau και Mouffe τονίζουν το συγκυριακό,

ενδεχομενικό και απρόβλεπτο στοιχείο της ηγεμονίας, ασκούν κριτική στη θεωρία της «ιστορικής αναγκαιότητας» και προσπαθούν να επαναδιατυπώσουν την έννοια της ηγεμονίας χωρίς ουσιοκρατικές και ταξικά αναγωγιστικές συνδηλώσεις προκειμένου να προσεγγίσουν και να αναλύσουν τους κοινωνικούς αγώνες στην ιδιαιτερότητά τους.

Η *ηγεμονία*, στο πλαίσιο της θεωρίας του λόγου, ορίζεται ως μια πρακτική που λαμβάνει αποφάσεις σε ένα πεδίο όπου οι διάφορες πιθανές συνδέσεις μεταξύ των στοιχείων της δομής είναι αυτές καθ' εαυτές μη αποφασίσιμες. Η ηγεμονική πρακτική είναι μορφή πολιτικής δραστηριότητας που συναρθρώνει διαφορετικές ταυτότητες και υποκειμενικότητες σε κοινό σχέδιο-πλαίσιο, ενώ οι *ηγεμονικοί σχηματισμοί* είναι τα αποτελέσματα αυτών των πολιτικών σχεδίων που προσπαθούν να δημιουργήσουν νέες μορφές κοινωνικής τάξης (*social order*) από μια ποικιλία διάσπαρτων ή εξαρθρωμένων στοιχείων. Η *ηγεμονική εξουσία* αποφασίζει ποιες θα είναι οι κυρίαρχες μορφές συμπεριφοράς και επικοινωνίας, ποια θα είναι τα «σωστά» νοήματα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο. Μ' άλλα λόγια, καθορίζει τους κυρίαρχους κανόνες που δομούν τις ταυτότητες των λόγων, των υποκειμένων και των κοινωνικών σχηματισμών. Συνεπώς, ο λόγος και η ταυτότητα είναι αποτέλεσμα μιας ηγεμονικής συνάρθρωσης ετερογενών στοιχείων και έχει τη μορφή ηθικο-πολιτικών αποφάσεων που έχουν παρθεί σε ένα πεδίο μη αποφασισιμότητας. Η ηγεμονική συνάρθρωση πάντοτε συνεπάγεται την κατασκευή ενός κοινωνικού ανταγωνισμού μέσω του αποκλεισμού άλλων κοινωνικών εκδοχών (ιδέες, αξίες, λεγόμενα, συμπεριφορές, τρόποι και μορφές ζωής γενικότερα) που συνιστούν το απειλητικό αλλά και αναγκαίο «άλλο» για την ύπαρξη και την εύρυθμη «λειτουργία» του ηγεμονικού λόγου. Ο αποκλεισμός αποσκοπεί στη σταθεροποίηση του ηγεμονικού λόγου, ωστόσο αυτή επιτυγχάνεται προσωρινά, γιατί ο αποκλεισμός εγκαθιδρύει έναν ανταγωνισμό που εμποδίζει την κλειστότητα και αυτοτέλεια του κάθε λόγου και ταυτότητας. Η εντύπωση της απόλυτης και οριστικής σημασιοδότησης είναι μια ψευδαίσθηση και αποτέλεσμα ενός νοηματικού συμφραζόμενου το οποίο αυτοτροφοδοτείται με συνδηλώσεις μέσα από δικά του εκφραστικά στοιχεία. Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and...όπ. παρ.* Laclau E., «Γιατί τα κενά σημαίνοντα έχουν...όπ. παρ., σελ. 221-224. Howarth D., *Discourse,...όπ. παρ., σελ. 109-111. Torfing J., New Theories of...όπ. παρ., σελ. 101-119.*

13. Για μια κριτική του φιλελεύθερου πολιτικού λόγου της συναίνεσης βλέπε Mouffe C., *Το δημοκρατικό παράδοξο*, Αθήνα, Πόλις, 2004, και Mouffe C., «Radical democracy or liberal democracy?», *Socialist Review*, Μάϊος, 1990.

14. Ο όρος της μη αποφασισιμότητας (*undecidability*) αντλείται από τις θέσεις του Derrida και τονίζεται ότι έχει χρησιμοποιηθεί αρκετά στο ύστερο έργο του Laclau και της Mouffe. Υπογραμμίζω ότι ο Derrida έκανε σαφή διαχωρισμό

μεταξύ της έννοιας της μη αποφασισιμότητας (undecidability) και της ακαθοριστίας (indeterminacy): «Δεν πιστεύω ότι έχω μιλήσει ποτέ για “ακαθοριστία”, είτε σε σχέση με τη σημασία είτε σε σχέση με οτιδήποτε άλλο. Η μη αποφασισιμότητα είναι κάτι διαφορετικό πάλι... η μη αποφασισιμότητα είναι πάντα μια καθορισμένη ταλάντευση ανάμεσα σε πιθανότητες (για παράδειγμα, σημασίας, αλλά επίσης πράξεων). Αυτές οι πιθανότητες είναι οι ίδιες αρκετά καθορισμένες σε αυστηρά καθορισμένες καταστάσεις (για παράδειγμα, λογικές-συντακτικές ή ρητορικές – αλλά επίσης πολιτικές, ηθικές, κτλ). Είναι πραγματολογικά καθορισμένες. Οι αναλύσεις που έχω αφιερώσει στη μη αποφασισιμότητα αφορούν ακριβώς αυτούς τους καθορισμούς και αυτούς τους ορισμούς και σε καμία περίπτωση κάποια αόρατη “ακαθοριστία” ... Πράγμα που σημαίνει από την οπτική της σημασιολογίας, αλλά επίσης της ηθικής και της πολιτικής, ότι η “αποδόμηση” δεν θα πρέπει ποτέ να οδηγεί ούτε στο σχετικισμό ούτε σε κανένα είδος ακαθοριστίας. Βέβαια, για να μπορούν οι δομές της μη αποφασισιμότητας να είναι εφικτές (και επομένως οι δομές της απόφασης και της ευθύνης επίσης), θα πρέπει να υπάρχει ένα ορισμένο παιχνίδι, διαφωρά, μη ταυτότητα. Όχι ακαθοριστίας, αλλά διαφωράς ή μη ταυτότητας με τον εαυτό του στην ίδια τη διαδικασία του καθορισμού. Η διαφωρά δεν είναι ακαθοριστία. Καθιστά τον καθορισμό εφικτό όσο και αναγκαίο». Derrida J., “Aftreword: Toward an Ethic of Discussion”, στο *Limited Inc*, North-western University Press, 1993, σελ.148-9. Η μετάφραση του αποσπάσματος ανήκει στον Γ. Κακολύρη, συγκεκριμένα βλέπε Κακολύρης Γ., *Ο Ζακ Ντεριντά και η Αποδομητική Ανάγνωση*, Εκκρεμές, Αθήνα, 2004, σελ.20-1. Για μια ενδιαφέρουσα κριτική προσέγγιση της χρήσης της έννοιας της μη αποφασισιμότητας από τον Laclau, καθώς και μια εξέταση των συνεπειών αυτής της υπο-δομής της μη αποφασισιμότητας για μια μετα-δομσική εκτίμηση της ηγεμονίας και της δημοκρατίας βλέπε Norval J. A., “Hegemony after deconstruction: the consequences of undecidability”, *Journal of Political Ideologies* 9, no 2, (2004), σελ.139-157.

15. Όπ. παρ. Laclau E., “The time is out of joint”, στο E. Laclau, *Emancipation(s)*, Verso, London, 1996, σελ. 78. Critchley S., “Is there a normative deficit in the theory of hegemony?”, *Culture Machine*, <http://culturemachine.tees.ac.uk/Articles/>, Critchley S., *The Ethics of Deconstruction*, Oxford, Blackwell, 1992.

16. Laclau E., “Deconstruction, Pragmatism, Hegemony” στο Ch. Mouffe (επιμ.), *Deconstruction and Pragmatism*, Verso, London, 1996, σελ.53, 55.

17. Δοξιάδης Κ., «Η Ιδεολογία στη Μεταπολεμική Ελλάδα», *Λεβιάθαν*, τεύχος 13, 1993, σελ.6-7.

18. Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and...όπ. παρ.*, σελ. 107.

19. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάλυση της συγκρότησης της ταυτότητας στο επίπεδο της συμβολικής δράσης που επιχειρεί ο Ε. Παπαταξιάρχης, συ-

γκεκριμένα βλέπε Παπαταξιάρχης Ε., «Περί της πολιτισμικής κατασκευής της ταυτότητας», στο τοπικά β', *Περί κατασκευής*, ΕΜΕΑ – νήσος, Αθήνα, σελ. 210.

20. Στο πλαίσιο της θεωρίας του λόγου (discourse theory) όπως διατυπώνεται από τους Laclau και Mouffe, προτείνονται τέσσερις κατηγορίες για την κατανόηση και εξήγηση της διαδικασίας συγκρότησης του λόγου και της ταυτότητας: α) *συνάρθρωση*, β) *στοιχεία*, γ) *στιγμές*, δ) *κομβικά σημεία* (nodal points): «ονομάζουμε *συνάρθρωση* κάθε πρακτική που εδραιώνει μια τέτοια σχέση ανάμεσα σε στοιχεία, ώστε και η ταυτότητα των στοιχείων αυτών να μεταβάλλεται ως αποτέλεσμα της συναρθρωτικής πρακτικής. Θα ονομάσουμε τη δομημένη ολότητα που προκύπτει από τη συναρθρωτική πρακτική, *λόγο*. Θα ονομάσουμε τις διαφορικές σχέσεις, στο βαθμό που εμφανίζονται συναρθρωμένες στο πλαίσιο ενός λόγου, *στιγμές*. Αντιθέτως, θα ονομάσουμε *στοιχείο*, κάθε διαφορά που δεν είναι λογικά συναρθρωμένη. Laclau E. και Mouffe C., *Hegemony and...όπ. παρ.*, σελ.105.

21. Laclau E., *Για την επανάσταση...όπ. παρ.*

22. Ο Wittgenstein αναφέρεται με παρόμοιο τρόπο στα «παιχνίδια» της γλώσσας αλλά χρησιμοποιεί τον όρο γλώσσα με μια ευρεία έννοια που παραπέμπει στην έννοια του λόγου έτσι όπως αναπτύσσεται από τη θεωρία του λόγου, συγκεκριμένα βλέπε Wittgenstein L., *Φιλοσοφικές Έρευνες*, Παπαζήση, Αθήνα, 1977, σελ. 28. Η έννοια «παιχνίδια του λόγου» παραπέμπει και στην ντεριντιανή έννοια της *διαφωράς*. Η έννοια διαφωρά (με ω) (differance, με α) είναι ένας νεολογισμός που εισάγει ο Ντεριντά προκειμένου να καταδείξει την παιγνιώδη κίνηση των διαφορών μέσα από την οποία παράγεται το νόημα στο πλαίσιο της γλώσσας: «Η διαφωρά είναι το συστηματικό παιχνίδι των διαφορών, των ιχνών των διαφορών, της διαχώρησης μέσω της οποίας τα μεν παραπέμπουν στα δε», Derrida J., *Θέσεις*, Αθήνα, Πλέθρον, 2006, σελ.45. Για περαιτέρω σχολιασμό της διαφωράς (με ω) βλέπε όπ.παρ., σελ.41-48, καθώς και Κακολύρης Γ., *Ο Ζακ Ντεριντά και η Αποδομητική...όπ. παρ.*, σελ.16-21.

23. Εκτενέστερη περιγραφή αυτής της εναλλακτικής παιδαγωγικής πρότασης που στηρίζεται στην ανάδειξη της διαφωράς, αλλά και της περατότητάς της διατυπώνεται στο Πεχτελίδης Γ., «Ανακατασκευή της σχολικής γνώσης: προς μια παιδαγωγική της διαφωράς και της περατότητας», στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ.45, Άνοιξη 2006.

24. Norval J. A., "Hegemony after deconstruction: the consequences...ό.π.

25. Για την έννοια της δημοκρατικής υποκειμενικότητας αντλώ τόσο από το έργο της C. Mouffe όσο και της A. Norval, συγκεκριμένα βλέπε αντιστοίχως Mouffe C., *Το δημοκρατικό...ό.π.*, και Norval J. A., "Democratic identification: A Wittgensteinian approach", [www.essex.ac.uk/government/](http://www.essex.ac.uk/government/).