

**Προσπάθεια ανάλυσης του Rapport au Savoir**  
**Στο πλαίσιο της επιτιμοποίησης του**  
**Ομότιμου Καθηγητή του Université de Paris 8**  
**Bernard Charlot**  
**Από το Πανεπιστήμιο Πατρών**

Βρισκόμαστε σήμερα εδώ για να τιμήσουμε τον καθηγητή Bernard Charlot του Πανεπιστημίου Paris VIII (αν και πολλών άλλων ιδρυμάτων, τόσο γαλλικών όσο και άλλων κρατών, ειδικά της Λατινικής Αμερικής, ιδιαίτερα της Βραζιλίας).

Ο Bernard Charlot είναι εκείνος ο επιστήμονας που πρότεινε την τελευταία μεγάλη θεωρία στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο γαλλόφωνο κόσμο την *rapport au savoir*.

Κι εδώ αρχίζουν τα προβλήματά μας!

Η μετάβαση από μια γλώσσα σε άλλη ενέχει πολλαπλούς κινδύνους παραμόρφωσης των εννοιών, άρα και της νοηματοδότησής της. Αρχικά ας σταθούμε στη μετάφραση της λέξης rapport. Στα γαλλικά υπάρχει και η έννοια της relation. Και οι δύο μεταφράζονται στα ελληνικά ως «σχέση». Όμως η πρώτη (rapport) ενέχει μια δυναμική, μια προσπάθεια διαπραγμάτευσης με τον/τους άλλο/ους, σκιαγραφεί ένα κοινωνικό διακύβευμα. Αν κρατήσουμε το «σχέση» χάνουμε τη γαλλική νοηματοδότηση και τη διαφοροποίηση των δύο (γαλλικών) λέξεων. Πώς θα μπορούσαμε να διαχειριστούμε τη μεταφραστική δυστοκία; Αν το λέγαμε δυναμική των σχέσεων (σχεσεοδυναμική) θα χρησιμοποιούσαμε μια έννοια από ένα κομμάτι της ψυχολογίας που προτάσσει το άτομο ενώ εμείς θέλουμε να τονίσουμε την κοινωνική δυναμική της αλληλεπίδρασης των ατόμων. Αν το πούμε κοινωνική αλληλεπίδραση θα κατευθυνθούμε σε άλλα θεωρητικά σχήματα που δεν είναι βέβαιο ότι βρίσκονται σε

επικοινωνία με το παρόν και σε κάθε περίπτωση παρακάμπτουν το υποκείμενο, που είναι το ζητούμενο. Θα κρατήσουμε λοιπόν το «σχέση» αλλά ουσιαστικά θα εννοούμε «δυναμική των αλληλεπιδράσεων κοινωνικών υποκειμένων».

Το δεύτερο μεταφραστικό ζήτημα έχει να κάνει με την πρόθεση «à» που σημαίνει «σε». Αν λοιπόν μεταφράσουμε το rapport à ως σχέση «με» έχουμε ήδη χάσει πολλά στοιχεία της προτεινόμενης θεωρίας στο βαθμό που το «με» δείχνει κίνηση προς κάτι εξωτερικό ενώ η θεωρία μιλά για τη σχέση του υποκειμένου με τον κόσμο, ο οποίος είναι τόσο εκτός όσο και εντός του υποκειμένου (σε αυτό όμως θα επανέλθουμε).

Τέλος υπάρχει και το ζήτημα της διαφοράς μεταξύ των γαλλικών λέξεων *connaissance* και *savoir*. Και οι δύο μεταφράζονται ως «γνώση». Όμως το *savoir* στα γαλλικά υπονοεί την αποδεκτή (νομιμοποιημένη) επιστημονική γνώση ενώ το *connaissance* αφορά τις υποκειμενικές γνώσεις (απόψεις θα το λέγαμε μάλλον στα ελληνικά) που ενέχουν ατομική αντίληψη των πραγμάτων. Συνεπώς, είναι σημαντικό να καταλάβουμε ότι ο Charlot αναφέρεται στο *savoir* και όχι στο *connaissance*.

Τώρα που ξεμπερδέψαμε με τα μεταφραστικά προβλήματα ως παρουσιάσουμε αρχικά τη σκέψη του πριν φτάσουμε στη θεωρητική του εργασία.

Η εκκίνηση είναι η «σχολική αποτυχία». Ο Charlot θεωρεί ότι δεν υπάρχει. Υπάρχει βέβαια η αποτυχία μάθησης ενός ή περισσότερων γνωστικών αντικειμένων, υπάρχει η αποτυχία ένταξης στο σχολείο, η αποτυχία κατανόησης της σημασίας του σχολείου, κτλ. Όμως αντικείμενο στη «φύση» που να λέγεται σχολική αποτυχία δεν υπάρχει. Από τη στιγμή που δεν υπάρχει από μόνο του στη «φύση» οι ερευνητές έπρεπε να κατασκευάσουν ένα ερευνητικό αντικείμενο το οποίο να μουν να διερευνήσουν. Αυτό το έκαναν οι Κοινωνιολόγοι, από τη δεκαετία του '60 και μετά δείχνοντας ότι η κοινωνική θέση (*position sociale*) ενός μαθητή στο σχολικό χώρο συσχετίζεται (αλλά δεν εξηγείται, αυτό είναι υπέρβαση του στατιστικού νοήματος) με την κοινωνική θέση των γονιών του. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύχθηκε αυτό που μπορεί κανείς να αποκαλέσει Κοινωνιολογία της Διαφοράς, με πολλαπλά παρακλάδια στις προτεινόμενες θεωρητικές εργασίες (κυρίως θεωρίες για την ταξικότητα της κοινωνίας και/ή θεωρίες της κοινωνικο-πολιτισμικής απόστασης ή μειονεκτικότητας).

Αυτή η Κοινωνιολογία μας προσέφερε πολλά θετικά και νέες κατανοήσεις αλλά δεν μπορεί να εξηγήσει τα πάντα. Πράγματι, οι μαθητές που προέρχονται από λαϊκές οικογένειες πολλές φορές αποτυγχάνουν στο σχολείο ή κάνουν διαφορετικές επιλογές

εντός του εκπαιδευτικού συστήματος σε σχέση με τα παιδιά μη λαϊκών οικογενειών. Όμως, τουλάχιστον στη Γαλλία, το 25% των παιδιών που έπρεπε να αποτύχει πετυχαίνει ενώ το 20% παιδιών που έπρεπε να πετύχει δεν τα καταφέρνει.

(εδώ και πάλι είναι αναγκαία μια παρένθεση: Τι σημαίνει «λαϊκή οικογένεια»; Για να μην μπερδευόμαστε ο Charlot την ορίζει ως «εκείνη που έχει μια θέση κυριαρχούμενου στην κοινωνία και ζει σε συνθήκες φτώχειας ή κινδύνου φτώχειας, συνθήκες που δημιουργούν συγκεκριμένες συνθήκες ζωής», να προσθέσω ότι μια τέτοια οικογένεια δεν μπορεί σε καμιά περίπτωση να έχει δικό της σπίτι).

Φυσικά μπορούμε να μείνουμε ικανοποιημένοι με το γεγονός ότι πολλά παιδιά εντάσσονται στη συσχέτιση των κοινωνικών θέσεων αλλά αυτό δεν μας εξηγεί το γιατί, για παράδειγμα στη Γαλλία, στα μέσα της δεκαετίας του '90, που αναπτύχθηκε η συγκεκριμένη θεωρία, 170.000 παιδιά λαϊκών οικογενειών φοιτούσαν στο πανεπιστήμιο. Τα πετάμε; Κάνουμε ότι δεν τα βλέπουμε; Ή τα θεωρούμε στατιστικό λάθος;

Επιπλέον, η σχολική αποτυχία, ως έκφραση, χρησιμοποιείται περίπου ως *passé partout* για να εξηγήσει φαινόμενα λειτουργικού αναλφαβητισμού ή εγκατάλειψης των σπουδών από φοιτητές. Από την άλλη, στην εξειδικευμένη βιβλιογραφία φαίνεται να εποικίζει τα πάντα, κοινωνική προέλευση, μετανάστευση, ανεργία, φαινόμενα βίας, φαινόμενα κοινωνικής περιθωριοποίησης, κτλ. Τα εξηγεί όλα!

Έτσι, κατατείνουμε να περιμένουμε από τους ερευνητές να βρουν **Την** Αιτία της σχολικής αποτυχίας όπως βρήκαμε τον Βάκιλο του Κωχ, τον ιό του AIDS, κτλ.

Με αυτόν όμως τον τρόπο, περιθωριοποιείται η αξία της «εμπειρίας» και των «πρακτικών».

Ο Charlot λοιπόν επιχειρηματολογεί υποστηρίζοντας ότι η σχολική αποτυχία δεν υπάρχει! Υπάρχουν μαθητές σε αποτυχία. Συνεπώς η σχολική αποτυχία πρέπει να διαμεσολαβηθεί από «κάτι» που μπορεί να οριστεί και να αναλυθεί. Επιμένει, κοινωνιολογικά, ότι εκείνο που υπάρχει είναι το κοινωνικό φαινόμενο. Συνεπώς, όταν υποστηρίζει ότι η σχολική αποτυχία δεν υπάρχει αρνείται να θεωρήσει τα κοινωνικά φαινόμενα ως αρρώστια ή ως φαταλισμό («ο μαθητές σε αποτυχία δεν είναι κάποιος που μολύνθηκε από χολέρα», λέει χαρακτηριστικά).

Από την άλλη, ένα τμήμα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας περιγράφει τη σχολική αποτυχία σαν μια σειρά από ελλείψεις, από απουσίες, από μη ύπαρξη. Όμως πώς μπορεί κανείς να ερευνήσει αυτό που δεν υπάρχει; Τι υπάρχει, στην πραγματικότητα;

Υπάρχει η διαφορά! Άρα, η έννοια μεταφέρεται στη μέτρηση της διαφοράς. Η δε επιστήμη που τη μετρά είναι η στατιστική.

Παρόλα αυτά, υπάρχει και μια διαφορετική πορεία σκέψης που μπορεί να πάρει κανείς. Να δει τη σχολική αποτυχία ως ατομική εμπειρία της σχολικής αποτυχίας, δηλαδή να επικεντρώσει στις κοινωνικές καταστάσεις, τις ιστορίες, στους τρόπους δράσης.

Η Κοινωνιολογία του '60 και του '70 βλέπει τη σχολική αποτυχία ως διαφορά σε κοινωνικές θέσεις. Αυτό δεν είναι λάθος. Όμως τελικά «μεταφράστηκε» σαν διαφορά «κοινωνικής προέλευσης» ή σαν «κοινωνική απόσταση». Έτσι η Κοινωνιολογία της Διαφοράς προτείνει, ενδιαφέρουσες, κατά τα άλλα, εξηγήσεις για το «γιατί» της διαφοράς και μερικές φορές για το «πως» της διαφοράς.

Ο πιο διάσημος ίσως κοινωνιολόγος, ο Pierre Bourdieu, εξετάζει ένα σύστημα διαφορών (διαφορετικές κοινωνικές θέσεις παράγουν διαφορετικές σχολικές θέσεις που με τη σειρά τους παράγουν διαφορετικές κοινωνικές θέσεις). Το πως γίνεται αυτό, το εξηγεί μέσω της ύπαρξης του πολιτισμικού κεφαλαίου και του habitus. Ουσιαστικά αποδεικνύει την αναπαραγωγή της διαφοράς μέσω της στατιστικής συσχέτισης του συστήματος διαφορών που παραθέτει μέσα από την ανάλυση των εμπειρικών στοιχείων που διαθέτει. Είναι μια σημαντική συνεισφορά.

Όμως, μπορούμε πραγματικά να μάθουμε γιατί κάποιοι μαθητές δεν μαθαίνουν; Δεν καταλαβαίνουν; Τελικά περιθωριοποιούνται ή και εκρήγνυνται μέσα στη βία;

Επιπλέον, η τεκμηρίωση της κοινωνικής θέσης της οικογένειας επιτυγχάνεται μέσα από την εργασία του πατέρα. Πέρα από τα μεθοδολογικά προβλήματα των ημερών μας όπου η εργασία έχει μεταβληθεί σε απασχόληση και οι μόνιμες θέσεις εργασίας περιορίζονται δραστικά, υφίσταται κι ένα άλλο ζήτημα. Οι οικονομικοί πόροι σχετίζονται, συνήθως, μονοσήμαντα από τον πατέρα αλλά είναι η μητέρα εκείνη που ασχολείται με τα παιδιά! Συνεπώς, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας: α) την ευμετάβλητη κατάσταση της κοινωνικής σχέσης που αποδίδει η απασχόληση, και β) ότι είναι μια έννοια με έντονη πολυσημία. Για παράδειγμα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η εκπαιδευτική πρακτική της οικογένειας ή άλλα χαρακτηριστικά της, πχ. Η συνδικαλιστική δράση, επηρεάζει καθοριστικά την «κοινωνική θέση». Τέλος, οι έρευνες και πάλι έχουν δείξει ότι δύο παιδιά της ίδιας οικογένειας δεν έχουν πάντα τις ίδιες σχολικές πορείες. Γιατί;

Κατά συνέπεια, πρέπει να παραδεχτούμε ότι ένα παιδί δεν είναι μόνο «παιδί κάποιου» αλλά είναι συνδυασμών τριών πραγμάτων: α) της αντικειμενικής του θέσης, β) της υποκειμενικής του θέσεις και γ) της νοηματοδότησης των θέσεων.

Από την άλλη, τι είναι η σχολική επιτυχία; Είναι προϊόν μιας πρακτικής δραστηριότητας. Αν είναι έτσι, τότε η κάθε πρακτική δεν καθορίζεται μόνο από εξωτερικούς παράγοντες αλλά έχει και μια εσωτερική λογική.

Συνοψίζοντας:

1. Το γεγονός της σχολικής αποτυχίας έχει «κάτι να κάνει» με την κοινωνική θέση της οικογένειας.
2. Η προσωπική μοναδική ιστορία κάθε υποκειμένου παίζει έναν ρόλο.
3. Το νόημα που αποδίδεται στην κοινωνική θέση παίζει ένα ρόλο.
4. Οι δραστηριότητες και οι πρακτικές παίζουν ένα ρόλο
5. Η ιδιαιτερότητα της δραστηριότητας της πρακτικής παίζει έναν ρόλο.

Αυτή λοιπόν είναι η αρχική ανάλυση του Charlot. Έχει ενδιαφέρον αλλά δεν είναι εκείνο που τον κάνει ξεχωριστό, μια ιδιαίτερη περίπτωση ερευνητή που αξίζει μιας ιδιαίτερης τιμής.

Εκείνο που τον ξεχωρίζει είναι η προσπάθειά του να καινοτομήσει προτείνοντας ένα καινούργιο δρόμο για να ερευνήσει το συγκεκριμένο ζήτημα και η ευρεία αποδοχή που είχε το εγχείρημά του, τουλάχιστον στον γαλλόφωνο, ισπανόφωνο και πορτογαλόφωνο κόσμο.

Ας προσεγγίσουμε λοιπόν την πρότασή του. Η θεωρητική εργασία στο rapport au savoir.

Ο Charlot εκκινεί από το τρίπτυχο εμπειρία-νοηματοδότηση-πρακτική. Προσπαθεί να κάνει μια θετική ανάγνωση των φαινομένων, δηλαδή παρά να σκέφτεται κανείς τι λείπει από έναν μαθητή να σκέφτεται το τι του συνέβη. Να δίνει δηλαδή αξία στην ιστορία του και στον τρόπο που το υποκείμενο δρα στον κόσμο που ζει. Τελικά, ο μαθητής δεν νοείται ως ένα παθητικό αντικείμενο.

Ο μαθητής είναι πριν από όλα παιδί, δηλαδή τρία πράγματα: α) ανθρώπινο όν, β) κοινωνικό ον και γ) ένα μοναδικό ον, με άλλα λόγια δρα μέσα και πάνω στον κόσμο, αναζητά τη μάθηση και παράγεται και αναπτύσσεται μέσα στον κόσμο.

Και από εδώ αρχίζουν τα δύσκολα!

Και τα δύσκολα έχουν να κάνουν με την επιστημονική παράδοση και τις περιχαρακώσεις της. Αν και είναι κατανοητό ότι μια Κοινωνιολογία χωρίς υποκείμενο δεν μπορεί να υπάρξει, η εκφορά και μόνο της προοπτικής μιας Κοινωνιολογίας του Υποκειμένου προσκρούει σε ένα επιστημολογικό ταμπού. Κι όμως, σήμερα, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε, τεκμηριωμένα τουλάχιστον, ότι η εσωτερίκευση του κόσμου γίνεται ερήμην του υποκειμένου. Η ψυχανάλυση και κάποια άλλα κομμάτια της ψυχολογίας μας το έχουν αποδείξει. Η διαδικασία εσωτερίκευσης έχει τις δικές της διαδικασίες (όπως επίσης και η διαδικασία εξωτερίκευσης του εσωτερικού κόσμου).

Όμως, αυτά όλα προσκρούουν τόσο στην παράδοση του Durkheim (λόγω των συλλογικών αναπαραστάσεων) που επηρέασε την κοινωνιολογική προσέγγιση, ιδιαίτερα τη γαλλική, όσο και στην κυρίαρχη προσέγγιση του Bourdieu (λόγω του habitus). Το habitus είναι ένα σύνολο ψυχικών προδιαθέσεων μεταφερόμενων και διαχρονικών που καθορίζουν τις αναπαραστάσεις και τις πρακτικές του... κι εδώ πάλι έχουμε ένα μεταφραστικό πρόβλημα. Η έννοια του Bourdieu είναι agent social. Πώς να το μεταφράσουμε; «Κοινωνικό πράκτορα» ή «κοινωνικό λειτουργό»; Σε κάθε περίπτωση δεν είναι υποκείμενο και δεν είναι δρων υποκείμενο. Κι αυτό γιατί το habitus είναι μεν ένα σύνολο ψυχικών προδιαθέσεων αλλά αυτός ο ψυχισμός δεν θεωρείται σε σχέση με το υποκείμενο αλλά με τον ψυχισμό που παράγεται από μια κοινωνική θέση. Όμως, αν η ψυχανάλυση έχει δίκιο τότε αν το habitus κατασκευάζεται από την εσωτερίκευση του κοινωνικού στο ψυχισμό, περνώντας από το εξωτερικό στο εσωτερικό, τότε αυτό το εσωτερικό δεν καθορίζεται από το εξωτερικό αλλά διέπεται από τους δικούς του κανόνες. Αν όμως αυτό ισχύει τότε η εσωτερίκευση της σχολικής αποτυχίας σηματοδοτεί μια ανασυγκρότηση του υποκειμένου στο βαθμό που το υποκείμενο δεν εσωτερικεύει άμεσα τον κόσμο αλλά τον κάνει δικό του (τον ερμηνεύει) με υποκειμενικές διεργασίες. Όμως, αν οι επιθυμίες έχουν έστω και σχετική αυτονομία από το κοινωνικό τότε η θεωρία του Bourdieu και γενικά οι θεωρίες της κοινωνικής αναπαραγωγής βρίσκονται σε δύσκολη θέση στο βαθμό που οι επιθυμίες δεν είναι προϊόν της κοινωνικής ανάγκης (εδώ και πάλι μια μεταφραστική δυσκολία πώς μεταφράζει κανείς το *désir*; Η «επιθυμία» δεν επαρκεί, ο «πόθος» είναι ίσως υπερφορτωμένη μεταφορά).

Προσοχή όμως! Ο Bourdieu είναι σημαντικός γιατί συνεισφέρει στην κατανόηση της σημασίας του κοινωνικού σε σχέση με τους φιλοσόφους της συνείδησης. Η συνείδηση δεν είναι κάτι αυθύπαρκτο χωρίς το κοινωνικό. Από την άλλη, αγνοεί παντελώς την

πρόοδο και τη συνεισφορά της Ψυχολογίας. Έτσι, ο Bourdieu μπορεί να αναλύσει με όρους habitus τη σχέση στη γνώση μιας ομάδας αλλά όχι ενός υποκειμένου.

Και επανερχόμαστε στα ιερά και όσια της Κοινωνιολογίας. Μπορεί να υπάρξει μια Κοινωνιολογία του Υποκειμένου;

Το πρόβλημα της ύπαρξης του υποκειμένου στις κοινωνιολογικές εργασίες προσπάθησε να αναδείξει, ως ένα σημείο, ένας άλλος μεγάλος της γαλλικής σχολής. Ο Dubet. Ο Dubet πρότεινε μια Κοινωνιολογία της Σχολικής Εμπειρίας. Εκκινεί από τη διαπίστωση ότι δεν μπορούμε να συρρικνώνουμε την Κοινωνιολογία στη μελέτη των κοινωνικών θέσεων. Πρότεινε μια Κοινωνιολογία της Κοινωνικής Εμπειρίας και της Υποκειμενικότητας του Υποκειμένου.

Τι μας λέει ο Dubet; Ότι μπορούμε να δημιουργήσουμε μια Κοινωνιολογία της Δράσης. Είναι ένα καλό βήμα στο βαθμό που η παραδοσιακή Κοινωνιολογία ασχολείται με τη λειτουργικότητα της κοινωνίας (αξίες, κανόνες, συμφέροντα) όχι όμως και με την υποκειμενικότητα στο μέτρο που το υποκείμενο είναι παράγωγο των προηγούμενων. Όμως, η κοινωνία δεν είναι πια ένα ομογενοποιημένο κλειστό σύστημα. Ο Dubet προτείνει τρία υποσυστήματα: α) την κοινότητα, β) την αγορά (ή τις αγορές), και γ) ένα σύστημα κουλτούρας. Έτσι, η υποκειμενικότητα δεν είναι πια δεδομένη, πρέπει να κατασκευαστεί στη βάση των τριών υπο-συστημάτων. Η κοινωνική εμπειρία λοιπόν νοείται ως ο υποκειμενικός συνδυασμός που κάνει το υποκείμενο με τα διάφορα είδη δράσεων. Πλέον, το κοινωνικό υποκείμενο υπάρχει ως δρώντας με μια υποκειμενικότητα κι όχι ως απλός «κοινωνικός πράκτορας». Είναι ένα σημαντικό βήμα όμως το υποκείμενο εξετάζεται όχι ως τέτοιο αλλά ως μια κατασκευασμένη υποκειμενικότητα.

Κατ'αντιστοιχία το σχολείο πια δεν διέπεται από μια ενιαία λογική. Έτσι, το νόημα του σχολείου πρέπει να κατασκευαστεί από τους δρώντες. Πώς λοιπόν αυτό κατασκευάζεται; Από τον τρόπο που ο δρων συνδυάζει διαφορετικές λογικές δράσεις που διέπουν το σχολείο (μέσω της σχολικής του εμπειρίας). Έτσι, το σχολείο κατασκευάζει ή συνεισφέρει στην κατασκευή δρώντων και υποκειμενικοτήτων διαφορετικής φύσης. Στο Δημοτικό, η κοινωνικοποίηση προηγείται της υποκειμενικότητας. Στο Γυμνάσιο, εμφανίζονται εντάσεις και διλήμματα, εμφανιζόμενης της υποκειμενικότητας. Στο Λύκειο, αν όλα έχουν πάει καλά, ο μαθητής γίνεται δρων (δίνει νόημα στη δράση του).

Μέσα από αυτή την ανάλυση τέσσερις φιγούρες (ιδεότυποι κατά Weber θα μπορούσε να πει κάποιος) συγκροτούνται:

1. Η υποκειμενικότητα επεκτείνει την κοινωνικοποίηση
2. Η αποξένωση (η αποστέρηση της δυνατότητας να γίνει κανείς υποκείμενο)
3. Οι μαθητές που ολοκληρώνονται ως «θετικά» υποκείμενα
4. Οι μαθητές που ολοκληρώνονται ως υποκείμενα εναντίον του σχολικού θεσμού.

Με την ανάλυση αυτή ο Dubet αναδεικνύει τη διαπάλη κοινωνικοποίησης και υποκειμενοποίησης, ενώ αναδεικνύει ως έννοια κλειδί εκείνη της «απόστασης». Με άλλα λόγια η υποκειμενικότητα γεννιέται από την ετερογένεια του κοινωνικού και την απόσταση της από την κοινωνικοποίηση.

Είναι εμφανής η πρόοδος προς το υποκείμενο. Όμως το βήμα είναι ανολοκλήρωτο. Ο κοινωνιολόγος απαγορεύεται ακόμα να σκεφτεί τον ψυχισμό σε σχέση με το υποκείμενο.

Έτσι, αν ο Bourdieu μέσω του *habitus* μας έδειξε τη σημασία του ψυχισμού της κοινωνικής θέσης, ο Dubet ανέδειξε την υποκειμενικότητα, ως κοινωνιολογική κατηγορία, χωρίς όμως το υποκείμενο.

Το ερώτημα όμως που παραμένει είναι αν ο ψυχισμός και η υποκειμενικότητα υπάρχουν και αν αυτά μπορούν να ενταχθούν στην Κοινωνιολογία. Μια προϋπόθεση. Η εσωτερικευση πρέπει να νοηθεί ως διαπραγμάτευση και όχι ως επιβολή.

Ο Charlot τολμά να υποστηρίζει ότι επειδή ο καθένας φέρνει μέσα του το φάντασμα του άλλου, αλλά και επειδή από την άλλη, οι κοινωνικές σχέσεις (*rappports*) παράγουν αποτελέσματα πάνω στα υποκείμενα, μια κοινωνιολογία πάνω στα υποκείμενα, μια Κοινωνιολογία του Υποκειμένου, είναι εφικτή.

Εδώ, πια τίθεται το ερώτημα αν όλη η Ψυχολογία μπορεί να αποτελέσει συνομιλητή της Κοινωνιολογίας. Ο Charlot είναι προσεκτικός και επιλεκτικός. Υποστηρίζει ότι όταν οι εργασίες της Ψυχολογίας πάνω στο *désir* (επιθυμία/πόθο) διαπραγματεύονται τη δυναμική της/του επιθυμίας/πόθου, δηλαδή τη σχέση με τον άλλο τότε αυτές διαπραγματεύονται ουσιαστικά κοινωνικές σχέσεις. Άρα μπορούν κάλλιστα να συνεισφέρουν στην κατανόηση της γέννησης των κοινωνικών σχέσεων. Όταν όμως οι εργασίες της Ψυχολογίας στρέφονται προς την «ενστικτώδη τάση» (*pulsion*) τότε ουσιαστικά στρέφονται προς τη βιολογία, μιας και ουσιαστικά προτάσσουν τις



λειτουργίες οργάνων. Αυτή η εκδοχή εργασιών δεν μπορεί να αποτελέσει συνομιλητή της Κοινωνιολογίας.

Όμως, ο Charlot για να προχωρήσει στη θεωρία του έχει ανάγκη και βασικές αναφορές στη Φιλοσοφία. Δηλώνει: «το ανθρώπινο ον για να γίνει άνθρωπος πρέπει να μορφωθεί». Πώς μπορεί να γίνει αυτό; τρεις έννοιες είναι σημαντικές για τον Charlot: Mobilisation (κινητοποίηση) - Activité (δραστηριότητα) - Sens (νοηματοδότηση). Τι είναι όμως «κινητοποίηση»; Είναι δύο πράγματα είναι πόροι (ressources) και λόγοι να δράσεις (raison d'agir). Από την άλλη, η «δραστηριότητα» είναι ένα σύνολο δράσεων (actions) που γίνονται στη βάση ενός λόγου/νοήματος που αποσκοπεί σε κάτι. Έτσι, καταλήγει να σκεφτεί το ανθρώπινο όν ως εκείνη την οντότητα που παρασυρμένη από την/τον επιθυμία/πόθο και ανοικτή στον κοινωνικό κόσμο, στο οποίο κατέχει μια θέση, είναι (ή γίνεται) ενεργητική/δραστήρια.

Ας ξεκινήσουμε τώρα από την αρχή. Η γέννηση μας αναγκάζει να μπούμε σε μια διαδικασία μάθησης. Όμως, υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να τοποθετείται κανείς στον κόσμο. Έτσι, «μαθαίνω» σημαίνει διασφαλίζω έναν κάποιο έλεγχο του κόσμου μέσα στον οποίο ζω, επικοινωνώ με άλλους, μοιράζομαι τον κόσμο με τους άλλους, ζω κάποιες εμπειρίες και έτσι γίνομαι μεγαλύτερος, πιο σίγουρος για μένα, πιο ανεξάρτητος. Αλλά, το να ψάχνω τη μάθηση εγκαθιδρύει μια σχέση (rapport) στον κόσμο. Συνεπώς, δεν υπάρχει γνώση παρά για ένα υποκείμενο που έχει επενδύσει σε μια σχέση (rapport) στη γνώση.

Όμως, πώς ορίζεται η μάθηση; Η μάθηση περιλαμβάνει τρία πράγματα: α) πληροφορία, β) υποκειμενική γνώση/απόψεις (connaissance), και γ) γνώση (savoir). Το τελευταίο (savoir) παράγεται από υποκείμενα που έρχονται αντιμέτωπα με άλλα υποκείμενα. Συνεπώς, η γνώση (savoir) μπορεί να γίνει αντικείμενο έρευνας. Κατ'επέκταση, και υπό αυτή τη λογική η γνώση (savoir) είναι μια σχέση (rapport) στον κόσμο. Πληρέστερα, η γνώση (savoir) είναι μια σχέση (rapport) στον εσωτερικό και τον εξωτερικό κόσμο. Έτσι, ορισμένη η (αντικειμενική, αποδεκτή, επιστημονική, νομιμοποιημένη) γνώση (savoir) δεν μπορεί παρά να εγγράφεται σε μια σχέση στη γνώση που δεν κατασκευάζει παρά μια συλλογική ιστορία που δεν είναι άλλη από το ανθρώπινο πνεύμα και την ανθρώπινη δραστηριότητα και που υπόκειται σε συλλογικές διαδικασίες αναγνώρισης, αποδοχής και μετάδοσης. Συνοψίζοντας, η σχέση στη γνώση (rapport au savoir) δεν είναι παρά κοινωνικές σχέσεις (rapports sociaux). Αυτή η γνώση (savoir) είναι

συλλογικά κατασκευασμένη και υιοθετημένη από το υποκείμενο μέσα από τη σχέση του στον κόσμο. Όμως, προσοχή! Ένα υποκείμενο δεν είναι μόνο ένα υποκείμενο γνώσης. Διατηρεί με τον κόσμο πολλαπλές σχέσεις (rapport).

Από εδώ και πέρα, έρχεται η σειρά της Παιδαγωγικής! Αν η γνώση είναι σχέση (rapport) τότε η διαδικασία (παιδαγωγική) είναι σημαντική. Η γνώση δεν είναι μόνο διάχυση πληροφοριών. Η διαδικασία (παιδαγωγική) μπορεί να ωθεί σε συγκεκριμένες σχέσεις (rapport) στον κόσμο. Συνεπώς, μπορεί να παρακάμψει, ή να αρνηθεί ή να ανατρέψει άλλες σχέσεις. Υπό αυτή την έννοια, η γνώση (savoir) θέτει πάντα ένα θέμα ταυτότητας. Πράγματι, η σχέση στη γνώση αντανάκλα τη σχέση στη γνώση ενός υποκειμένου στον κόσμο. Το τελευταίο υπονοεί ότι η σχέση αυτή διέπεται από τη μοναδική ιστορία ενός υποκειμένου με τον κόσμο, τις προσμονές του, κτλ, άρα και με τον άλλο. Συνεπώς, το τελικό ερώτημα θα μπορούσε να είναι: ποιο είδος σχέσης (rapport) στη γνώση και στον κόσμο πρέπει να κατασκευάσει το παιδί (το νεαρό ανθρώπινο ον) με τη βοήθεια του σχολικού θεσμού;».

Στη συνέχεια ο Charlot διαπραγματεύεται τις μορφές της μάθησης (formes d'apprendre). Για να τις προσδιορίσει θεωρεί ότι η σχέση στη γνώση είναι μια σχέση στον κόσμο, δηλαδή μια σχέση στις διάφορες εκδοχές του κόσμου μέσα στον οποίο το παιδί ζει και μαθαίνει. Γιαυτό κίολας είναι πάντα και μια σχέση ταυτότητας. Ο Charlot προσδιορίζει τρεις μορφές μάθησης: α) κατακτώ ένα εικονικό/ αφηρημένο αντικείμενο (τη γνώση) που αντανάκλαται σε βιβλία, διαχέεται από το σχολείο, κτλ). Πρόκειται για μια γνώση-αντικείμενο (savoir-objet). Εδώ σπουδαίο ρόλο παίζει η γλώσσα και οι μορφές της, β) μαθαίνω μπορεί να σημαίνει επίσης ικανότητα χρήσης ή ικανότητα δραστηριότητας, και γ) μαθαίνω επίσης μπορεί να σημαίνει «μαθαίνω να είμαι», υπό την έννοια μιας επικοινωνιακής ικανότητας που βοηθά να έρχεται κάποιος σε επαφή με τον άλλο και να επιβιώνει μέσα στην κοινωνία.

Για να έρθουμε σιγά-σιγά σε μια σύνθεση.

A) ο άνθρωπος με τη γέννησή του είναι ένα ανολοκλήρωτο ον.

B) ο κόσμος στον οποίο θα ενταχθεί και θα ζήσει είναι ήδη παρόν και δομημένος.

Αν αυτές τις δύο θέσεις τις δει κανείς ως αντιμαχόμενα πεδία θα χαθεί η δυναμική τους. Στην πραγματικότητα πρόκειται για σχέση (rapport) και όχι για επιβολή. Το rapport au savoir είναι η μελέτη του υποκειμένου που αντιμετωπίζει την ανάγκη να μάθει σε ένα κόσμο που μοιράζεται με άλλους.

Ο Charlot προτείνει έξι παραμέτρους: α) ένα υποκείμενο, β) τις σχέσεις του με άλλα υποκείμενα, γ) την τοποθέτηση του υποκειμένου μέσα σε μια δυναμική επιθυμιών/πόθων, δ) ένα υποκείμενο που μιλά, ε) ένα δρων υποκείμενο, και στ) ένα αναπτυσσόμενο υποκείμενο μέσα σε μια ιστορία (οικογένεια, κοινωνία, ανθρώπινος χώρος).

Τα πεδία που μπορεί να εφαρμοστεί το rapport au savoir είναι εκείνα όπου αναδεικνύεται η σχέση (rapport) με τον άλλο, με αντικείμενα, με περιεχόμενα, με σκέψεις, με καταστάσεις, με σχέσεις. Όλα αυτά ως αντικείμενα μάθησης και γνώσης. Συνεπώς, ενδιαφέρουν οι σχέσεις του υποκειμένου με το σχολείο, τους καθηγητές, τους φίλους, τους γονείς, τα μαθήματα, τις μορφές μάθησης, κτλ.

Ο Charlot προτείνει μια σειρά από παραλλαγές ενός ορισμού που ουσιαστικά αντανakλούν τη διαδρομή μέσα στο χρόνο. Εγώ θα σας παραθέσω εκείνον που μου αρέσει περισσότερο! «*Η σχέση στη γνώση είναι μια σχέση στον κόσμο, στον άλλο και τον εαυτό ενός υποκειμένου αντιμέτωπου με την αναγκαιότητα της μάθησης*». Εδώ, μπορεί κανείς να διακρίνει ότι η σχέση στη γνώση είναι ουσιαστικά μια επιθυμία/ένας πόθος (désir) στη γνώση (του άλλου, του κόσμου, του εαυτού, της γνώσης) υπό την προϋπόθεση ότι η δυναμική του υποκειμένου δεν ερμηνεύεται ως ψυχική και κοινωνική ανάπτυξη προερχόμενη από την ενστικτώδη τάση (pulsion) ενός ανθρώπινου οργάνου. Πρόκειται ουσιαστικά για την προσπάθεια ενός υποκειμένου να πάει προς τον ανθρώπινο κόσμο και να συνδιαλλαγεί μαζί του. Υπό αυτή την έννοια, το υποκείμενο μπορεί να οριστεί ως ένα σύνολο οργανωμένων σχέσεων που οι ψυχολόγοι θα το ονόμαζαν «προσωπικότητα». Προσοχή όμως! Το υποκείμενο **δεν έχει** μια σχέση στη γνώση. Είναι η σχέση στη γνώση!

Το έργο του Bernard Charlot είναι ένα έργο βαθιά ανθρώπινο, ανθρωπιστικό, που εγγράφεται με σαφήνεια στο Λόγο του Διαφωτισμού και την ανάδειξη του κοινωνικού υποκειμένου ως δημιουργού της ζωής και της ιστορίας. Είναι ένα έργο αισιόδοξο στο βαθμό που σπάει τους ντετερμινισμούς και τους φαναλισμούς που δημιουργούν διάφοροι τύποι κι είδη συλλογικών εντάξεων και επιβολών. Είναι ένα έργο καινοτόμο το οποίο τα έβαλε με τα «ιερά και όσια» ενός επιστημονικού πεδίου με στόχο τον εμπλουτισμό του και τη διάνοιξη νέων δυνατοτήτων μέσω της συνεργασίας

διαφορετικών επιστημονικών πεδίων. Μέσα από δυσκολίες και αντιδράσεις το πέτυχε και γι' αυτό είναι άξιο τιμής. Αυτό κάνουμε εμείς σήμερα εδώ.

Γιώργος Σταμέλος  
Καθηγητής  
Πανεπιστήμιο Πατρών