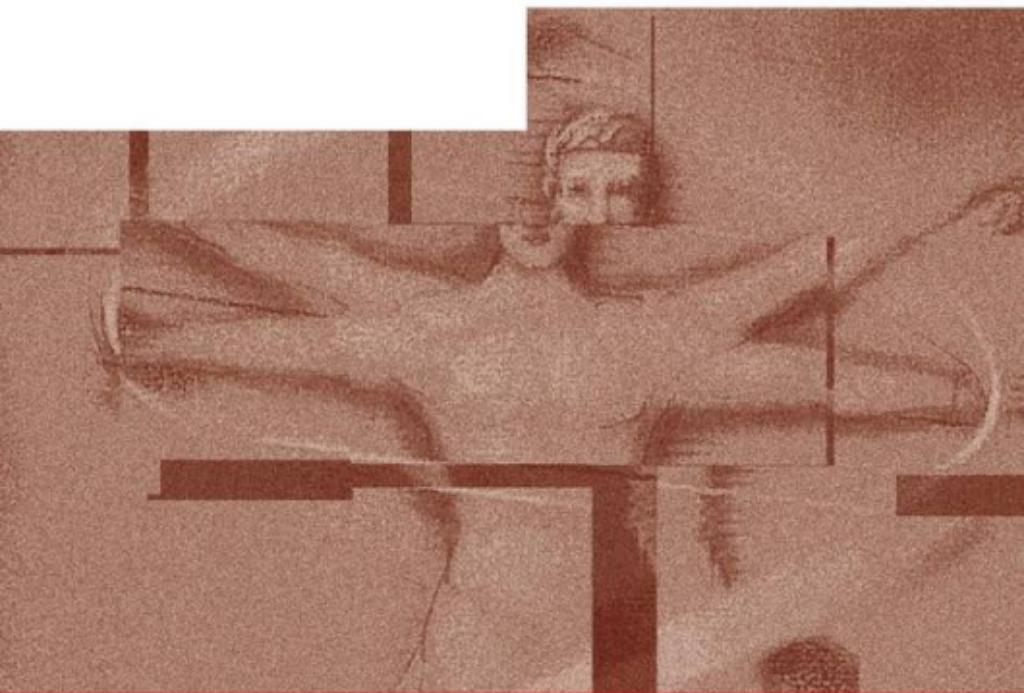


BERNARD CHARLOT

Η σχέση με τη γνώση

Στοιχεία για μία θεωρία



METAIXMIO



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9
Κεφάλαιο Ι: “Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ”: ENA ANEYPETO ANTIKEIMENO EPEYNAΣ	
1. Οι ερευνητές και τα αντικείμενα της δημόσιας συζήτησης.....	13
2. “Η σχολική αποτυχία” δεν υπάρχει. Αυτό που υπάρχει είναι οι μαθητές που αποτυγχάνουν	19
Κεφάλαιο ΙΙ: Η ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ, Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΑ ΜΑΘΗΣΙΑΚΑ ΚΩΛΥΜΑΤΑ ΕΙΝΑΙ “Η ΑΙΤΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ”;	
1. Οι κοινωνιολογίες της διαφοράς	25
2. Η κοινωνική προέλευση δεν είναι η αιτία της σχολικής αποτυχίας	34
3. Οι μαθητές που αποτυγχάνουν δεν είναι κοινωνικο-μορφωτικά ελλειμματικοί	37
4. Από την “αρνητική ανάγνωση” στη “θετική ανάγνωση”	46
Κεφάλαιο ΙΙΙ: ΓΙΑ ΜΙΑ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟΥ	
1. Μια κοινωνιολογία χωρίς υποκείμενο: Durkheim και Bourdieu	50
2. Μια κοινωνιολογία της υποκειμενοποίησης: Dubet.....	59
3. Το “φάντασμα του άλλου που ο καθένας φέρει μέσα του”: μια περιήγηση στο πεδίο των ψυχολόγων	74

Κεφάλαιο IV:	ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΠΑΙΔΙ ΕΙΝΑΙ ΥΠΟΧΡΕΩΜΕΝΟ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΕΙ ΓΙΑ ΝΑ ΥΠΑΡΞΕΙ: ΜΙΑ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΗ ΟΠΤΙΚΗ	
1. Το να γεννιούμαστε ισοδυναμεί με την υποχρέωση να μαθαίνουμε.....	83	
2. Κινητοποίηση, δραστηριότητα, νόημα: ορισμός των όρων.....	90	
Κεφάλαιο V:	Η ΓΝΩΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
1. Δεν υπάρχει γνώση χωρίς σχέση με τη γνώση	99	
2. Οι μορφές της “μάθησης”.....	111	
2.1 Οι μορφές της μάθησης: σημεία προσανατολισμού... <td>112</td>	112	
2.2 Η επιστημακή σχέση με τη γνώση	116	
2.3 Η ταυτοτική σχέση με τη γνώση.....	123	
2.4 Η κοινωνική σχέση με τη γνώση	126	
Κεφάλαιο VI:	Η ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΓΝΩΣΗ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ	
1. Η έννοια της σχέσης με τη γνώση	129	
2. Η σχέση με τη γνώση ως αντικείμενο έρευνας	132	
3. Οι ορισμοί της σχέσης με τη γνώση	134	
4. Σχέση με τη γνώση και επιθυμία για γνώση.....	137	
5. Σχέση με τη γνώση και αναπαράσταση της γνώσης	140	
6. Σχέση με τη γνώση και σχέσεις γνώσης.....	143	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	147	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	151	

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Για ποιο λόγο ορισμένοι μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο; Γιατί αυτή η αποτυχία είναι πιο συχνή στις λαϊκές οικογένειες¹ απ' ό,τι στις άλλες οικογένειες; Και ακόμη: για ποιο λόγο ορισμένα παιδιά λαϊκής προέλευσης επιτυγχάνουν παρ' όλα αυτά στο σχολείο, σαν να κατάφεραν να γλιτστρήσουν μέσα στα διάκενα της στατιστικής;

Αυτά είναι, στην πρωτογενή μορφή τους, τα ερωτήματα που κυριάρχησαν κατά τη γέννηση της ομάδας έρευνας ESCOL², το 1987, και τα οποία, ακόμη σήμερα, καθορίζουν τον ορίζοντα των εργασιών της. Προκειμένου να επιχειρήσει μιαν απάντηση σ' αυτά, η ESCOL διενεργεί έρευνες αναφορικά με τη σχέση με τη γνώση και

¹ Δεν μας παραπλανά η επιφανειακή προφάνεια αυτής της έκφρασης. Στην πραγματικότητα δεν γνωρίζουμε πολύ καλά πώς να ονομάσουμε και πώς να προσδιορίσουμε εκείνες τις οικογένειες που ονομάζουμε “λαϊκές” και “μη ευνοημένες”. Θεωρώ εδώ ως “λαϊκές” τις οικογένειες που κατέχουν μια κυριαρχούμενη (dominée) θέση στην κοινωνία, βιώνουν καταστάσεις φτωχειας και ανασφάλειας, διαμορφώνουν μια πρακτική και μια θεώρηση του κόσμου μέσω της οποίας εκφράζουν την κυριαρχούμενη θέση τους και τα μέσα που ενεργοποιούν για να ζήσουν ή να επιζήσουν σ' αυτή τη θέση και κάποτε για να μεταβάλουν τους συσχετισμούς των δυνάμεων.

² Εκπαίδευση, κοινωνικοποίηση και τοπικές συλλογικότητες (τομέας επιστημών της εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Paris 8, Saint - Denis).

με τη σχέση των νέων με το σχολείο, εκείνων που φοιτούν σε σχολικές μονάδες των προαστίων. Μία πρώτη έρευνα έγινε με αντικείμενο τα γυμνάσια και, σε μικρότερο βαθμό, τα δημοτικά σχολεία (Charlot, Bautier και Rochex, 1992). Η ομάδα ενδιαφέρθηκε στη συνέχεια για τα λύκεια: η Elisabeth Bautier και ο Jean - Yves Rochex εργάστηκαν για τα γενικά και τεχνικά λύκεια, και εγώ ο ίδιος³ για τα επαγγελματικά λύκεια· αυτές οι έρευνες απολήγουν σε δύο βιβλία που ευρίσκονται τώρα στο στάδιο της συγγραφής.

Εν πάσι περιπτώσει, δεν αρκεί η συλλογή δεδομένων χρειάζεται επίσης να γνωρίζουμε τι ακριβώς ερευνούμε. Αυτό είναι ακόμη περισσότερο αναγκαίο, όταν προσεγγίζουμε ένα παλαιό πρόβλημα με τρόπο σχετικά νέο. Άλλα αυτή είναι ακριβώς η φιλοδοξία μας. Εργαζόμαστε γύρω από το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας, δηλαδή σε ένα πεδίο κορεσμένο από κατασκευασμένες θεωρίες και από ιδέες της κοινής γνώμης. Προσεγγίζουμε αυτό το παραδοσιακό πρόβλημα με όρους σχέσης με τη γνώση και με το σχολείο. Όμως, αν και η έκφραση “σχέση με τη γνώση” τείνει να διαδοθεί, δεν διαθέτουμε στις μέρες μας μια θεωρία για τη σχέση με τη γνώση αρκετά καλά διαρθρωμένη, ώστε να μπορέσει να στηριχτεί η έρευνα σε ανθεκτικά και σταθερά θεμέλια. Κάθε φορά που τα μέλη της ομάδας ESCOL παρουσιάζουν τις έρευνές τους στο εσωτερικό της ή σε άλλες ομάδες, ή κάθε φορά που καθένας από εμάς εργάζεται πάνω στην ερμηνεία των δεδομένων του, γρήγορα εμφανίζεται η ανάγκη για μια εννοιολογική και θεωρητική εμβάθυνση.

³ Σε αυτό το βιβλίο ο γράφων θα δηλώνεται κάποιες φορές με την αντωνυμία “εγώ” και κάποιες άλλες με την αντωνυμία “εμείς”. Στην πρώτη περίπτωση πρόκειται για εμένα τον ίδιο ως συγγραφέα του κειμένου ή ως πρόσωπο. Στη δεύτερη περίπτωση υποδηλώνεται η ESCOL ως ομάδα έρευνας.

Είχαμε αναβάλει αυτό το έργο της εμβάθυνσης για αργότερα, επειδή θεωρούσαμε πιο επείγον να επεκτείνουμε στο λύκειο τις προηγούμενες έρευνές μας για το δημοτικό και το γυμνάσιο. Όταν, όμως, άρχισα να συγγράφω το βιβλίο για τους μαθητές των τεχνικών λυκείων, θεώρησα απαραίτητο να εξηγήσω για ποιο λόγο έθετα με όρους σχέσης με τη γνώση προβλήματα που συνήθως τα πραγματεύονταν με όρους σχολικής αποτυχίας, κοινωνικής προέλευσης ή ακόμη με όρους κοινωνικο-μιօρφωτικών κωλυμάτων. Το πρόβλημα δεν είναι απλό... και το κείμενο απέκτησε διαστάσεις! Κατέληξα έτσι, χωρίς να είναι αυτή η αρχική μου πρόθεση, σε ένα κείμενο θεωρητικής επεξεργασίας⁴ και αποφάσισα τελικά να το δημοσιεύσω σε μορφή βιβλίου.

Για ποιο λόγο να μελετήσουμε τη σχολική αποτυχία (ή την επιτυχία) με όρους σχέσης με τη γνώση; Τι πρέπει να εννοούμε ακριβώς με την έκφραση σχέση με τη γνώση; Αυτά είναι τα δύο, συνδεμένα μεταξύ τους, ερωτήματα που μας απασχολούν σ' αυτό το βιβλίο.

Το πρώτο κεφάλαιο εξηγεί ότι η “σχολική αποτυχία” είναι ένα αντικείμενο διαμορφωμένο από τις δημόσιες συζητήσεις και τα μαζικά μέσα ενημέρωσης, το οποίο δεν θα έπρεπε να νιοθετήσουμε όπως έχει ως αντικείμενο έρευνας: εάν επιθυμούμε να αναλύσουμε τα φαινόμενα που συνήθως υποδηλώνουμε ως “σχολική αποτυχία”, χρειάζεται να ορίσουμε ένα ακριβές αντικείμενο έρευνας.

⁴ Είναι προφανές πως δεν αξιώνω διόλου να πραγματευτώ εδώ εξαντλητικά το πρόβλημα και να θέσω θεμέλια τα οποία θα πρότεινα ως οριστικά. Έχω, αντίθετα, την μετριοπαθέστερη φιλοδοξία να συμβάλω σε μια θεωρητική εμβάθυνση η οποία θα δώσει επιστημολογική υπόσταση στην έννοια της “σχέσης με τη γνώση” και θα εμποδίσει να αποβεί έννοια γενική και νεφελώδης.

Το δεύτερο κεφάλαιο στρέφεται στο αντικείμενο που κατασκευάζει η κοινωνιολογία της κοινωνικής αναπαραγωγής, προκειμένου να μελετήσει τη σχολική αποτυχία: τις διαφορές μεταξύ των κοινωνικών θέσεων. Αναλύεται, επίσης, η ιδέα ότι η κοινωνική προέλευση και τα κοινωνικο-μορφωτικά κωλύματα είναι δήθεν αιτίες της σχολικής αποτυχίας.

Το τρίτο κεφάλαιο προεκτείνει τις προηγούμενες αναλύσεις και προωθεί την προσπάθεια για την κατασκευή θεωρίας που θα ακολουθήσει. Προτείνει την ιδέα μιας κοινωνιολογίας του υποκειμένου, με αφετηρία μια κριτική των εργασιών του Pierre Bourdieu, του François Dubet και ενός βιβλίου που η ομάδα έρευνας που διευθύνει ο Jacky Beillerot έχει αφιερώσει στη σχέση με τη γνώση, υπό ψυχαναλυτική σκοπιά.

Τα κεφάλαια τέταρτο, πέμπτο και έκτο αναφέρονται στη σχέση με τη γνώση, η οποία θεωρείται ως αντικείμενο έρευνας που επιτρέπει τη μελέτη της “σχολικής αποτυχίας” διαφορετικά από τις παραδοσιακές προσεγγίσεις. Αναλυτικότερα, το τέταρτο κεφάλαιο επιχειρεί να στηρίξει την έννοια της σχέσης με τη γνώση σε μια ανθρωπολογική θεώρηση του μικρού παιδιού. Το πέμπτο κεφάλαιο αφιερώνεται στις ποικίλες μορφές της “μάθησης”. Το έκτο κεφάλαιο διευκρινίζει την έννοια της σχέσης με τη γνώση και προτείνει τρόπους να την ορίσουμε.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ I

“Η σχολική αποτυχία”: ένα ανεύρετο αντικείμενο έρευνας

Ορισμένα θέματα της δημόσιας συζήτησης στα Μ.Μ.Ε. έχουν αποκτήσει έναν τέτοιο βαθμό προφάνειας, που οι ερευνητές κινδυνεύουν να πιαστούν στην παγίδα τους. Αυτό συμβαίνει, για παράδειγμα, με τον “κοινωνικό” αποκλεισμό, με την “χρίση της εκπαίδευσης” ή με τη “σχολική αποτυχία”, με την οποία θα ασχοληθούμε σε αυτό το βιβλίο.

1. Οι ερευνητές και τα αντικείμενα της δημόσιας συζήτησης

Τέτοια αντικείμενα παραπέμπουν πάντα σε συγκεκριμένες πρακτικές και καταστάσεις και θεωρούνται ότι αποδίδουν και εξηγούν “βιώματα” και “εμπειρίες”. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν καθημερινά στις τάξεις τους μαθητές που δεν καταφέρνουν να μάθουν αυτό που θα ήθελαν να τους μάθουν, οι οργανισμοί κοινωνικο-επαγγελματικής ενσωμάτωσης υποδέχονται καθημερινά νέους που δεν διαθέτουν διπλώματα και ορισμένες φορές ούτε σημεία αναφοράς. Όταν ισχύουν τέτοιες συνθήκες, πώς

να αρνηθεί κανείς την “πραγματικότητα” της σχολικής αποτυχίας; Είναι αλήθεια πως υπάρχουν τέτοιοι νέοι και ότι συναντούμε τέτοιες καταστάσεις. Ωστόσο, “η σχολική αποτυχία” δεν είναι ένα “αντικειμενικό γεγονός” που “η εμπειρία” μάς επιτρέπει να “διαπιστώσουμε”. Η έκφραση “σχολική αποτυχία” είναι ένας ορισμένος τρόπος να ντύνουμε με λέξεις την εμπειρία, το βίωμα και την πρακτική και ταυτόχρονα ένας ορισμένος τρόπος να κατηγοριοποιούμε, να ερμηνεύουμε και να ορίζουμε με έννοιες τον κοινωνικό κόσμο. Όσο πιο πλατιά είναι η έννοια που κατασκευάζουμε μ’ αυτόν τον τρόπο, τόσο είναι και πιο πολύσημη και αμφιλεγόμενη. Έτσι, η ιδέα της σχολικής αποτυχίας χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τόσο το γεγονός ότι ένα παιδί δεν περνά στην επόμενη τάξη όσο και το γεγονός ότι δεν έχει αποκτήσει ορισμένες γνώσεις και ορισμένες ικανότητες. Αναφέρεται εξίσου στους μαθητές της πρώτης τάξης δημοτικού που δε μαθαίνουν να διαβάζουν σε ένα χρόνο, σε αυτούς που αποτυγχάνουν στις εξετάσεις για το απολυτήριο του λυκείου (baccalauréat), και ακόμη στον πρώτο κύκλο πανεπιστημιακών σπουδών. Η ιδέα αυτή πήρε τέτοια έκταση, που ένα είδος αυτοματης σκέψης τείνει σήμερα να τη συνδέσει στενά με τη μετανάστευση, με την ανεργία, με τη βία, με τα φτωχά προάστια... Μια ιδέα που την κάνουμε να λέει τόσα πράγματα και η οποία παραπέμπει σε τόσες διαδικασίες, καταστάσεις και προβλήματα, που είναι, από την άλλη, πολύ διαφορετικά μεταξύ τους, θα έπρεπε να φαίνεται πολύ αόριστη, πολύ ζευστή. Στην πραγματικότητα, αυτό δεν συμβαίνει καθόλου: κάθε περίπτωση της “σχολικής αποτυχίας”, όσο διαφορετική κι αν είναι από τις άλλες, τείνει αντίθετα να ενισχύσει την προφάνεια της ιδέας.

Πράγματι, αυτά τα αντικείμενα των δημοσίων συζητήσεων δεν διαθέτουν αναλυτική λειτουργία, αλλά αποτελούν μάλλον αυτό

που θα ονομάσω “ιδεολογικούς ελκυστές” (attracteurs idéologiques). Από τη μια πλευρά, η προφάνειά τους, τους επιτρέπει να επιβάλλονται σιγά - σιγά ως άμεσες κατηγορίες πρόσληψης της κοινωνικής πραγματικότητας: η έκφραση “σχολική αποτυχία” είναι ένα διαθέσιμο κλειδί για την ερμηνεία αυτού που συμβαίνει μέσα στις τάξεις, στις σχολικές μονάδες, σε ορισμένες συνοικίες, σε ορισμένες κοινωνικές καταστάσεις. Από την άλλη πλευρά, εάν αυτά τα αντικείμενα της δημόσιας συζήτησης απέκτησαν αυτή την προφάνεια, εάν το κοινωνικό και δημοσιογραφικό τους βάρος έχει αυξηθεί τόσο πολύ, αυτό συμβαίνει, γιατί αποτελούν οχήματα πολλαπλών διακυβευμάτων τα οποία αφορούν την κοινωνική ταυτότητα, το επάγγελμα και ποικίλα οικονομικά και κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα. Το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας παραπέμπει σε πολλές συζητήσεις: σχετικά με την εκμάθηση, φυσικά, αλλά και σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, σχετικά με την ποιότητα των δημοσίων υπηρεσιών, σχετικά με την ισότητα των ευκαιριών, σχετικά με τους πόρους που οφείλει να επενδύσει η χώρα στο σχολικό της σύστημα, σχετικά με την “κοινωνική κρίση”, σχετικά με τους τρόπους ζωής και εργασίας στην αυριανή κοινωνία, σχετικά με τις μορφές της πολιτικής συμπεριφοράς κ.λπ. Όλες οι έννοιες που καλύπτουν έτσι πολυποίκιλες πρακτικές και εμπειρίες και ταυτόχρονα απολαμβάνουν ένα είδος προφάνειας, βρίσκονται στο σταυροδρόμι πολλαπλών κοινωνικών σχέσεων. Καθώς αποτελούν “ιδέες - σταυροδρόμι”, παίζουν ένα ρόλο ελκυστών. Στο μέτρο που εγγράφονται σε κοινωνικές σχέσεις ποικίλης υφής, προσφέρονται κάλλιστα για ιδεολογική χρήση: η συζήτηση σχετικά με τη σχολική αποτυχία ως κοινωνική ανισότητα μπορεί να εκτραπεί προς το πρόβλημα της παιδαγωγικής αναπτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών... και αντιστρόφως.

Αυτά τα αντικείμενα του δημόσιου λόγου που απέβησαν “προφανείς” κατηγορίες πρόσληψης του κοινωνικού κόσμου και οι οποίες λειτουργούν ως ιδεολογικοί ελκυστές τείνουν να επιβληθούν στον ερευνητή. Αυτός διατρέχει διαρκώς τον κίνδυνο να γίνει ο παραπλανημένος αποδέκτης των αντικειμένων των δημόσιων συζητήσεων και της δημοσιογραφίας ως αντικειμένων έρευνας – όπως γίνεται κανείς παραπλανημένος αποδέκτης πλαστών χαρτονομισμάτων. Από τη μια πλευρά, φαίνεται αναμφίβολο πως τέτοια αντικείμενα υπάρχουν και πρέπει να μελετώνται. Από την άλλη πλευρά, τα διακυβεύματα που ενέχουν αυτά τα αντικείμενα και η κοινωνική τους απήχηση μαζί με εκείνη των Μ.Μ.Ε. συνεπάγονται ερευνητική ζήτηση και τη χρηματοδότηση που τη συνοδεύει. Εκδηλώνονται έτσι οι αναμονές να ανακαλύψει ο ερευνητής “την αιτία” της σχολικής αποτυχίας – όπως ακριβώς ανακαλύφθηκε ο βάκιλος του Κωχή ή ο ίος του AIDS.

Απέναντι σ' αυτή τη ζήτηση ο ερευνητής δέχεται ορισμένες φιρές να συμπεριφερθεί ως “εμπειρογνώμονας” – και μάλιστα ως εξορκιστής...⁵. Ο εμπειρογνώμονας αποδέχεται το αντικείμενο που του προτείνουν, το πρόβλημα που του θέτουν προς επίλυση, και απαντά στη γλώσσα εκείνου που έθεσε αυτό το πρόβλημα. Αντίθετα, η δουλειά του ερευνητή είναι να υποβάλλει σε έλεγχο το πρόβλημα που του θέτουν, να διερευνά τους όρους με τους οποίους αυτό διατυπώνεται. Χρειάζεται να αναλύσει και να ανα-κατασκευάσει το αντικείμενο που του προτεί-

⁵ Σύμφωνα με το λεξικό Robert, ο εξορκισμός είναι μία “θρησκευτική ή μαγική πρακτική που στρέφεται εναντίον των δαιμόνων”, “αυτό που αποπέμπει μία βάσανο, μία αγωνία”. Ο ορισμός αυτός μου φαίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό εφαρμόσιμος σε ορισμένες σχέσεις που συνέβη να παραχθούν γύρω από το σχολείο, τον κοινωνικό αποκλεισμό, τις πολιτικές της πόλης, την εργασία, κ.λπ.

νουν και το πρόβλημα που του θέτουν. Αυτό είναι δύσκολο να γίνει και η δυσκολία γίνεται ακόμη μεγαλύτερη, επειδή αυτό το αντικείμενο παρουσιάζεται ως προφανές στον ίδιο τον ερευνητή, ο οποίος εμπλέκεται, ως κοινωνικό υποκείμενο, στα ιδεολογικά διακυβεύματα που προσδίδουν μια επίφαση συνεκτικότητας στο αντικείμενο⁶. Από την άλλη, το αντικείμενο λόγου που έχει διαμορφωθεί έτσι έχει πολλές φορές διαβρώσει τα αποτελέσματα προηγουμένων ερευνών, με συνέπεια να πιστεύει ο ερευνητής ότι συναντά σε αυτά τα δικά του αποτελέσματα. Έτσι οι τοποθετήσεις περί σχολικής αποτυχίας, τις οποίες συναντούμε στη δημοσιογραφία και στους εκπαιδευτικούς κύκλους, έχουν ενσωματώσει, μετά από μια μετάλλαξη, ένα τμήμα των κοινωνιολογικών συζητήσεων περί της κοινωνικής αναπαραγωγής των δεκαετιών του '60 και του '70.

Ο ερευνητής οφείλει, λοιπόν, να δοκιμάσει να ξαναβρεί μια ορισμένη προ-κοινωνιολογική ουδετερότητα, ώστε να αυτοπροστατευθεί από τα κοινωνικά αυτονόητα – γνωρίζοντας ταυτόχρονα, εάν έχει διαβάσει Bachelard και Bourdieu, ότι κανείς δεν μπορεί να μείνει από επιστημολογική και κοινωνιολογική άποψη ανεπηρέαστος. Θα προσπαθήσει έτσι να περιγράψει τα φαινόμενα με προσοχή, μειώνοντας όσο είναι δυνατόν (γιατί πλήρως δεν είναι δυνατόν) το τμήμα προκατανόησης των φαινομένων που του παραδίδεται. Θα δώσει το λόγο σ' αυτούς που εμπλέκονται στις καταστάσεις και τις πρακτικές που μελετά – γνωρίζοντας ταυτόχρονα ότι κανείς δεν είναι διαφανής έναντι του εαυτού του και ότι το να

⁶ Εγώ ο ίδιος θεωρούσα επί μακρόν ως αυτονόητο το γεγονός ότι έπρεπε να μελετήσουμε “τη σχολική αποτυχία”, αλλά αντιλήφθηκα βαθμαία ότι, εάν επιθυμούμε να παρατηρήσουμε καθαρότερα τα φαινόμενα στα οποία δίνουμε αυτό το όνομα, χρειάζεται να ενδιαφερθούμε για τη σχέση με τη γνώση.

μιλήσει κανείς για την πρακτική του σημαίνει πως τη ντύνει με λέξεις και συνεπώς την ερμηνεύει, τη θεωρητικοποιεί. Περιγράφοντας και ακούγοντας, ο ερευνητής στέκεται πολύ κοντά στα φαινόμενα που μελετά προσπαθώντας να μην επιτρέψει να του επιβληθεί, χωρίς μάλιστα να το συνειδητοποιήσει, ένα πρακτικασκευασμένο αντικείμενο έρευνας μαζί με τις λέξεις που το περιγράφουν. Αν, όμως, είναι πραγματικά αφελής, αν η αφέλειά του είναι κάτι άλλο από την αυτοελεγχόμενη και ευρετικού χαρακτήρα προσάθεια να προφυλαχθεί από τα κοινωνικά αυτονόητα, θα πάρει τοις μετρητοίς ό,τι βλέπει και ό,τι του λένε. Οφείλει, επίσης, να διερωτηθεί σχετικά με τον ίδιο τον τρόπο με τον οποίο εκείνοι που παρατηρούν τα φαινόμενα και του μιλούν γι' αυτά (αλλά και ο ίδιος) οργανώνουν και βάζουν σε κατηγορίες τον κόσμο: με ποια μάτια βλέπουν τους μαθητές, τους καθηγητές, την εργασία τους, το σχολείο, και, τελικά, τους ανθρώπους, την κοινωνία και τον κόσμο; Για να μην επιτρέψουμε να μας επιβληθούν τα αντικείμενα που κατασκευάζουν οι κοινωνικές συζητήσεις και τα Μ.Μ.Ε. ως αντικείμενα έρευνας, χρειάζεται να πλησιάσουμε όσο γίνεται περισσότερο τα φαινόμενα αλλά και να στεκόμαστε σε απόσταση επιστρέφοντας πάντα στα θεμέλια: να περιγράφουμε και να ακούμε με προσοχή αλλά και να εννοιοποιούμε και να θεωρητικοποιούμε. Η διαμόρφωση ενός αντικειμένου έρευνας προχωρεί με αυτή τη διπλή κίνηση της εμβάπτισης στο αντικείμενο και της αποστασιοποίησης από αυτό μέσω της θεωρίας. Χωρίς την πρώτη κίνηση η θεωρία δεν γνωρίζει για τι πράγμα ομιλεί. Χωρίς τη δεύτερη κίνηση ο ερευνητής αγνοεί ποια γλώσσα χρησιμοποιεί.

Περιγραφή, ακρόαση, διατύπωση θεωρίας είναι αυτό που κάναμε στην έρευνά μας για το δημοτικό και το γυμνάσιο, και που συνεχίζουμε να κάνουμε στις έρευνές μας για το λύκειο. Δεν είναι, όμως, εύκολο να τα κάνουμε όλα ταυτόχρονα και να κάνουμε να

συνυπάρξουν διαφορετικές μορφές γραφής. Αυτό το βιβλίο είναι ένα τμήμα σε μια ερευνητική πορεία που άρχισε πριν από αυτό και που συνεχίζεται μετά από αυτό: ένα τμήμα ηθελημένα επικεντρωμένο στην παραγωγή θεωρίας και στο πρόβλημα των θεμελίων.

2. “Η σχολική αποτυχία” δεν υπάρχει. Αυτό που υπάρχει είναι οι μαθητές που αποτυγχάνουν

Για ποιο λόγο χρειάζεται να μελετήσουμε τη σχέση των μαθητών με τη γνώση, όταν ενδιαφερόμαστε για τη σχολική αποτυχία, και όχι κατευθείαν την ίδια τη σχολική αποτυχία; Διότι, μιλώντας αυστηρά, “η σχολική αποτυχία” δεν υπάρχει. Βέβαια, τα φαινόμενα που υποδηλώνονται με το όνομα “σχολική αποτυχία” είναι απόλυτα πραγματικά. Δεν υπάρχει, όμως, το αντικείμενο “σχολική αποτυχία”, που θα μπορούσε να αναλυθεί ως τέτοιο. Προκειμένου να μελετήσουμε αυτό που ονομάζεται “σχολική αποτυχία”, χρειάζεται να προσδιορίσουμε ένα αντικείμενο που μπορούμε να αναλύσουμε. Ας σταθούμε για λίγο σ’ αυτό το σημείο.

Υπάρχουν, βέβαια, μαθητές που δεν καταφέρνουν να παρακολουθήσουν τη διδασκαλία που τους παρέχεται, οι οποίοι δεν αποκτούν τις γνώσεις που θα έπρεπε να αποκτήσουν, οι οποίοι δεν μιρροποιούν ορισμένες ικανότητες, οι οποίοι δεν κατευθύνονται στον τομέα σπουδών όπου θα ήθελαν να εισέλθουν, μαθητές που μένουν πίσω και αντιδρούν με συμπεριφορές αναδίπλωσης, αταξίας ή επιθετικότητας. Πρόκειται για το σύνολο των παρατηρήσιμων και πιστοποιημένων φαινομένων τα οποία η κοινή γνώμη, τα Μ.Μ.Ε. και οι εκπαιδευτικοί ομαδοποιούν υπό το όνομα “σχολική αποτυχία”.

Όμως, εδώ πρόκειται απλώς για ένα γενικό όνομα, για έναν βολικό τρόπο να υποδηλώνουμε ένα σύνολο φαινομένων που έχουν,

φαίνεται, κάποια συγγένεια μεταξύ τους. Το πρόβλημα είναι πως αυτό το γενικό όνομα πραγματοποιείται λίγο-λίγο, σαν να υπήρχε ένα πράγμα, που ονομάζεται “σχολική αποτυχία”. Βεβαιώνοντας ότι “η σχολική αποτυχία” δεν υπάρχει, αρνούμαστε αυτόν τον τρόπο σκέψης κάτω από τον οποίο γλιστρούν ανεπαίσθητα οι ιδέες της αρρώστιας, του εκ γενετής ελαττώματος, της μεταδοτικής νόσου, του μοιραίου συμβάντος. Ακούγοντας αυτό το είδος λόγου, έχουμε συχνά την αίσθηση ότι κάποιος είναι σήμερα “θύμα” της σχολικής αποτυχίας, όπως ακριβώς άλλοτε υφίστατο την πανώλη. Η σχολική αποτυχία δεν είναι ένα τέρας που παραμονεύει στο βάθος των σχολείων και ρίχνεται πάνω στα πιο εύθραυστα παιδιά – ένα τέρας που η έρευνα θα όφειλε να ξετρυπώσει, να εξημερώσει και να εξουδετερώσει. “Η σχολική αποτυχία” δεν υπάρχει. Υπάρχουν μαθητές που αποτυγχάνουν, καταστάσεις αποτυχίας, σχολικές διαδρομές που καταλήγουν άσχημα. Πρόκειται να αναλύσουμε αυτές τις καταστάσεις, αυτές τις διαδρομές, αυτές τις περιπτώσεις μαθητών και όχι ένα μυστηριώδες αντικείμενο, έναν ανθεκτικό ιό που δήθεν ονομάζεται “σχολική αποτυχία”.

Όμως, η ανάλυση αυτή σκοντάφτει σε μια ιδιαιτερη δυσκολία: η ιδέα της σχολικής αποτυχίας παραπέμπει σε φαινόμενα που χαρακτηρίζονται από απουσία, άρνηση, παράβαση – απουσία αποτελεσμάτων, γνώσεων, ικανοτήτων, άρνηση απέναντι στη σχολική εργασία, παράβαση των κανόνων... Η σχολική αποτυχία⁷ είναι “να μην έχεις”, “να μην είσαι” (“ne pas avoir”, “ne pas être”). Πώς να σκεφτούμε αυτό που δεν είναι; Αυτό δεν μπορούμε να το κά-

⁷ Θα συνεχίσω να μιλώ για σχολική αποτυχία, προκειμένου να μη βαρύνω το κείμενο με διατυπώσεις όπως “αυτό το σύνολο των φαινομένων που ονομάζουμε σχολική αποτυχία”. Πρέπει όμως να γίνει σαφές ότι αυτή η έκφραση δεν αναφέρεται σε ένα πράγμα αλλά σε μαθητές, σε καταστάσεις, σε ιστορίες – ότι στερείται αντικειμενικής αναφοράς.

νούμε ευθέως, γιατί είναι αδύνατο να σκεφτούμε το μη είναι. Μπορούμε, όμως, να το κάνουμε με έμμεσο τρόπο. Υπάρχουν δύο τρόποι, για να “μεταφράσουμε” τη σχολική αποτυχία, ώστε να μπορέσουμε να τη σκεφτούμε.

Μπορούμε καταρχήν να τη σκεφθούμε ως απόκλιση, ως διαφορά – δηλαδή να σκεφθούμε το μη είναι αναφορικά προς αυτό ακριβώς που δεν είναι. Η σχολική αποτυχία είναι διαφορά: ανάμεσα σε μαθητές, ανάμεσα σε σχολικές διαδρομές, ανάμεσα σε σχολικές μονάδες.

Ως διαφορά ανέλνουμε τη σχολική αποτυχία η κοινωνιολογία κατά τις δεκαετίες '60 και '70. Ακριβέστερα, ως διαφορά θέσεων μεταξύ μαθητών: ο μαθητής που αποτυγχάνει κατέχει στο σχολικό χώρο μια θέση διαφορετική από εκείνη του μαθητή που επιτυγχάνει – οι θέσεις αυτές αξιολογούνται με βαθμούς, με δείκτες επιτυχίας, με το χάσμα της χρονιάς, με τη θέση που έχει ο μαθητής μέσα σε ένα ιεραρχημένο σχολικό σύστημα κ.λπ. Όχι μόνο η αποτυχία αναλύεται στην περίπτωση αυτή ως διαφορά θέσεων, αλλά οι ίδιες αυτές θέσεις αποκτούν νόημα μόνον ως θέσεις διαφορετικές από άλλες θέσεις. Πράγματι, δεν είναι οι ίδιες οι θέσεις αλλά ο συσχετισμός τους που επιτρέπει να μιλούμε για σχολική αποτυχία: το γεγονός ότι ένα παιδί παρακολουθεί την Α' Λυκείου στα δεκαεπτά του χρόνια αποκτά νόημα μόνον όταν γνωρίζουμε ότι η πλειονότητα των μαθητών φθάνει στη Γ' Γυμνασίου στην ηλικία των δεκαεσσάρων ή δεκαπέντε ετών. Το ότι ένα παιδί παίρνει βαθμό 2 με άριστα το 20 σημαίνει βέβαια πως δεν κατάλαβε την άσκηση, αλλά δεν θα μιλήσουμε για σχολική αποτυχία, αν οι άλλοι μαθητές της τάξης πήραν επίσης πολύ χαμηλό βαθμό. Αυτός ο τύπος κοινωνιολογίας πραγματεύεται στην πραγματικότητα μόνο τις διαφορές και προσφεύγει κυρίως στο εργαλείο που επιτρέπει να συλλαμβάνουμε και να υποβάλλουμε σε επεξεργασία τις διαφορές: τη στατιστική.

Τα αποτελέσματά της χρησιμοποιήθηκαν ευρέως, προκειμένου να βεβαιώσουν ότι η κοινωνική προέλευση είναι η αιτία της σχολικής αποτυχίας και ότι οι μαθητές που αποτυγχάνουν υποφέρουν από κωλύματα κοινωνικά και πολιτισμικά: η θέση γίνεται έτσι προέλευση και η διαφορά εκλαμβάνεται ως έλλειψη. Θα πρέπει να ασχοληθούμε και με αυτόν τον τύπο λόγου.

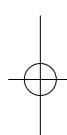
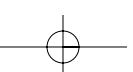
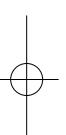
Όμως, η σχολική αποτυχία δεν είναι μόνον ζήτημα διαφοράς. Είναι, επίσης, μια εμπειρία που βιώνει ο μαθητής, που την ερμηνεύει και την οποία μπορούμε να συγκροτήσουμε ως αντικείμενο έρευνας. Θα ξαναμιλήσουμε, λοιπόν, για τα εμπειρικά φαινόμενα που υποδηλώνει η έκφραση “σχολική αποτυχία”: Τις καταστάσεις στις οποίες βρίσκονται οι μαθητές σε κάποιες στιγμές της σχολικής τους ζωής, για τις δραστηριότητες και τις συμπεριφορές αυτών των μαθητών, τον τρόπο που μιλούν γι' αυτά. Δεν θα ξεχάσουμε, όμως, πως η εμπειρία του μαθητή που βιώνει την αποτυχία φέρει τη σφραγίδα της διαφοράς και της έλλειψης: συναντά δυσκολίες σε ορισμένες περιστάσεις, υφίσταται προσανατολισμούς που του υποβάλλουν άλλοι, διαμορφώνει μια απαξιωμένη εικόνα για τον εαυτό του ή, αντίθετα, καταφέρνει να καταπραΐνει τη ναρκισσιστική οδύνη που αποτελεί η αποτυχία, κ.λπ. Η σχολική αποτυχία μελετάται στην περίπτωση αυτή “από μέσα” ως εμπειρία της σχολικής αποτυχίας.

Μπορούμε, άλλωστε, να προχωρήσουμε, σε μια δεύτερη φάση, στη σύγκριση των σχολικών εμπειριών των μαθητών, ανάλογα με το αν επιτυγχάνουν ή αποτυγχάνουν. Συναντούμε τότε και πάλι μια ανάλυση με όρους διαφοράς αλλά πρόκειται για διαφορές στη σχέση με τη γνώση και το σχολείο και όχι πια (μόνο) για διαφορές μεταξύ θέσεων που καταλαμβάνουν οι μαθητές μέσα στο χώρο του σχολείου.

Οι δύο αυτοί τρόποι “μετάφρασης” της αόριστης ιδέας της σχο-

λικής αποτυχίας σε “αντικείμενο έρευνας” είναι θεμιτοί και παραγόντων και οι δύο γνώση σχετικά με αυτό που ο κοινός νους ονομάζει “σχολική αποτυχία”. Δεν είναι όμως ισοδύναμοι: δεν παραγόντων γνώση σχετικά με τα ίδια αντικείμενα, ακόμη κι αν εκ πρώτης όψεως προγραμματεύονται και οι δύο “τη σχολική αποτυχία”. Ο πρώτος τρόπος, αυτός που επιχειρηματολογεί με όρους διαφοράς θέσεων, χαρακτηρίζει τις κοινωνιολογίες που “καταναλώνουν” πολλή στατιστική, κυρίως τις κοινωνιολογίες που ασχολούνται με την κοινωνική αναπαραγωγή. Θα υπενθυμίσω τις επιτεύξεις και τα όριά τους και θα υπογραμμίσω τα εξιτηνευτικά σφάλματα που έχουν κάνει. Ο δεύτερος τρόπος, ο οποίος επικεντρώνεται στις καταστάσεις, στη σχολική διαδρομή των μαθητών, στις συμπεριφορές, στους λόγους, είναι εκείνος που νιοθετεί η ομάδα ESCOL στις έρευνές της αναφορικά με τη σχέση με τη γνώση.

1 ¢È.ÌÔÚÊ^Ì ØÔ 3.31 25/05/2007 12:58 ÌÅÍ>‰. 24



ΚΕΦΑΛΑΙΟ II

Η αναπαραγωγή, η κοινωνική προέλευση και τα μαθησιακά κωλύματα είναι “η αιτία της σχολικής αποτυχίας”;

Η κοινωνιολογία των δεκαετιών '60 και '70 ανέλυσε τη σχολική αποτυχία με όρους διαφοράς μεταξύ κοινωνικών θέσεων. Κατέληξε έτσι σε πολύ ενδιαφέροντα ερευνητικά συμπεράσματα, τα οποία όμως, όπως θα δούμε, πολύ απέχουν από το να εξηγούν το σύνολο των φαινομένων στα οποία αναφερόμαστε χρησιμοποιώντας τον όρο “σχολική αποτυχία”. Από την άλλη πλευρά, η προσέγγιση αυτή ερμηνεύθηκε από τους εκπαιδευτικούς και την κοινή γνώμη με όρους κοινωνικής προέλευσης, μαθησιακών κωλυμάτων και αιτιότητας – πράγμα που αποτελεί καταχρηστική αντιμετώπιση. Επιβλήθηκε σιγά-σιγά έτσι μια αρνητική κατανόηση της σχολικής αποτυχίας και γενικότερα της σχολικής ζωής των παιδιών λαϊκών οικογενειών.

1. Οι κοινωνιολογίες της διαφοράς

Για πολλούς κοινωνιολόγους η διερεύνηση της σχολικής απο-

τυχίας ισοδυναμεί με την ανάλυση των λόγων – και ορισμένες φορές των τρόπων – για τους οποίους οι μαθητές φθάνουν να καταλαμβάνουν αυτήν ή την άλλη θέση μέσα στο σχολικό χώρο. Αυτός είναι ο στόχος των κοινωνιολογιών που επικεντρώνονται στην κοινωνική αναπαραγωγή, και οι οποίες με διάφορες μορφές αναπτύχθηκαν στις δεκαετίες '60 και '70 (Bourdieu και Passeron, 1970· Baudelot και Establet 1971· Bowles και Gintis, 1976). Αυτός είναι, ακόμη, σήμερα ο κύριος στόχος ορισμένων κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης, είτε αναφέρονται στην ιδέα της κοινωνικής αναπαραγωγής είτε όχι (Duru - Bellat, 1988· Langouet 1994).

Η προσέγγιση αυτή βρίσκει την πληρότερη μορφή της στο έργο του P. Bourdieu. Για να κατανοήσουμε τις σχολικές θέσεις των μαθητών (και συνεπώς τις μελλοντικές κοινωνικές τους θέσεις), χρειάζεται να τις συγκρίνουμε με τις κοινωνικές θέσεις των γονέων τους. Ακολούθως, ο Bourdieu εργάζεται με όρους συστημάτων διαφορών: στις διαφορές των κοινωνικών θέσεων των γονέων αντιστοιχούν σχολικές θέσεις των παιδιών – και, αργότερα, διαφορές των κοινωνικών θέσεων των παιδιών που έχουν πια ενηλικιωθεί. Υπάρχει αναπαραγωγή των διαφορών. Πώς διενεργείται αυτή η αναπαραγωγή; Και πάλι μέσω διαφορών: στις διαφορές θέσεων των γονέων αντιστοιχούν στα παιδιά διαφορές “πολιτιστικού κεφαλαίου” και “έθους” (habitus - ψυχικές προδιαθέσεις) – με τρόπο, ώστε αυτά τα παιδιά να καταλαμβάνουν διαφορετικές θέσεις στο σχολείο.

Τι αποδεικνύεται με αυτόν τον τρόπο; Δείχνεται με σαφή κι αναντίρρητο τρόπο ότι υπάρχει μια στατιστική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής θέσης των γονέων και της θέσης των παιδιών μέσα στο σχολικό χώρο. Η θεωρία του Bourdieu επιχειρεί να εξηγήσει αυτή τη συσχέτιση. Τι σημαίνει, όμως, “εξήγηση” για τον Bourdieu; Την απόδειξη της δομικής ομολογίας, μεταξύ συστημά-

Η αναπαραγωγή, η κοινωνική προέλευση και τα μαθησιακά κωλύματα 27

των διαφορών. Αυτή η συσχέτιση είναι σημαντική και πρέπει να θεωρείται ως ένα επίτευγμα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εφεξής, κάθε εξήγηση της σχολικής αποτυχίας οφείλει να τη λαβαίνει υπόψη της, επί ποινή να είναι, στην καλύτερη περίπτωση, ατελής, στη χειρότερη περίπτωση, συσκοτιστική. Σε κάθε περίπτωση, η σχολική αποτυχία “έχει να κάνει με κάποιον τρόπο” με τις κοινωνικές ανισότητες.

Μπορεί, όμως, μια κοινωνιολογία της διαφοράς να πάει πέρα από τις συσχετίσεις, τις ομολογίες, τη μετατόπιση συστημάτων διαφορών; Μπορεί να εξηγήσει γιατί ορισμένοι μαθητές δεν εργάζονται στο σχολείο, δεν μαθαίνουν, δεν καταλαβαίνουν, καταφεύγουν στην αδιαφορία ή στη βία; Μπορεί αναμφίβολα να εκλεπτύνει τη στατιστική επεξεργασία χάρη σε μεθόδους όπως η πολλαπλή ή παραγοντική ανάλυση (analyse multivariée, analyse factorielle) και να αναδείξει έτσι λεπτές διαφορές μεταξύ αυτών που μαθαίνουν και αυτών που δεν μαθαίνουν, αυτών που ενεργοποιούνται στο σχολείο και αυτών που αναδιπλώνονται στον εαυτό τους, κ.λπ. Όμως, μια προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας με όρους θέσεων, όσο ενδιαφέρουσα κι αν είναι, προσκρούει σε όρια που αδυνατεί να υπερβεί. Αυτά τα όρια, που θα διερευνήσουμε αμέσως στη συνέχεια, με ωθούν να θέσω το πρόβλημα της σχολικής αποτυχίας με όρους σχέσης με τη γνώση.

Κατά το 1994-95, 13,2% των φοιτητών των γαλλικών πανεπιστημάτων ήταν παιδιά εργατών (*Repères et références statistiques, 1996 – Στατιστικές επισημάνσεις και αναφορές*). Αντό το ποσοστό παρουσιάζει ένα διτλό ενδιαφέρον. Από τη μια πλευρά, επιτρέπει να μετρήσουμε την κοινωνική ανισότητα όπως εμφανίζεται στο πανεπιστήμιο: οι εργάτες αποτελούν περίπου το 35% του ενεργού πληθυσμού και αυτό θα έπρεπε να είναι το ποσοστό των παιδιών των εργατών μεταξύ των φοιτητών. Από την άλλη πλευ-

οά, μας υπενθυμίζει πως οι εξαιρέσεις στον στατιστικό προκαθορισμό δεν είναι διόλου αμελητέες: τα πανεπιστήμια υποδέχονται περισσότερα από 170.000 παιδιά εργατών. Με άλλα λόγια, μια ανάλυση με όρους κοινωνικών θέσεων δεν λαμβάνει υπόψη της το σύνολο του προς εξήγηση φαινομένου: εάν είναι ακριβές ότι τα παιδιά των εργατών έχουν πολύ λιγότερες πιθανότητες από άλλα να εισαχθούν στα πανεπιστήμια, συμβαίνει, ωστόσο, να έχουν εγγραφεί σε αυτά 170.000 κατά το έτος 1994-95. Η διαφορά μεταξύ του 13,2% και του 35% δείχνει το ενδιαφέρον μιας ανάλυσης του σχολικού συστήματος με όρους κοινωνικών θέσεων των γονέων. Η ίδια η ύπαρξη αυτού του 13,2% μας ωθεί να μην ξεχάσουμε τα όρια της.

Για να κατανοήσουμε αυτά τα όρια, χρειάζεται καταρχήν να αναρωτηθούμε τι εννοούμε μιλώντας για “κοινωνική θέση” της οικογένειας.

Συνήθως, οι κοινωνιολόγοι επιλέγουν την κοινωνιοεπαγγελματική κατηγορία του πατέρα (CSP)⁸ ως δείκτη της κοινωνικής θέσης της οικογένειας. Όμως, είναι προπαντός η μητέρα εκείνη που επωμίζεται τη σχολική παρακολούθηση του παιδιού. Αλλά η πλειονότητα των μητέρων είναι σήμερα δραστήριες επαγγελματικά και ανήκουν ορισμένες φορές σε διαφορετική κοινωνιοεπαγγελματική κατηγορία από εκείνη του πατέρα. Από την άλλη πλευρά, οι έρευνές μας δείχνουν ότι σε ορισμένες οικογένειες, κυρίως σε εκείνες που προέρχονται από τη βορειοαφρικανική μετανάστευση

⁸ Μετά το 1989, χρησιμοποιούμε το ακρώνυμο PCS (Professions et Categories Sociales - επαγγέλματα και κοινωνικές κατηγορίες) όπως καθορίστηκε από το INSEE (Ινστιτούτο Στατιστικής). Πρόκειται απλώς για μια τεχνική βελτίωση, και θα συνεχίσω συνεπώς να μιλώ για “κοινωνιοεπαγγελματικές κατηγορίες” (CSP), που είναι πιο διαδεδομένη έκφραση.

Για ποιο λόγο ορισμένοι μαθητές αποτυγχάνουν στο σχολείο; Γιατί αυτή η αποτυχία είναι πιο συχνή στις λαϊκές οικογένειες απ' ό, τι στις άλλες οικογένειες; Και ακόμη: για ποιο λόγο ορισμένα παιδιά λαϊκής προέλευσης επιτυγχάνουν παρ' όλα αυτά στο σχολείο, σαν να κατάφεραν να γλιτρήσουν μέσα στα διάκενα της στατιστικής;

Η «σχολική αποτυχία» δεν υπάρχει. Βεβαίως, ορισμένοι μαθητές δεν κατορθώνουν να παρακολουθήσουν, δεν μαθαίνουν αυτό που υποτίθεται πως πρέπει να μάθουν, μένουν στην ίδια τάξη ή προσανατολίζονται προς άλλες υποτιμημένες κατευθύνσεις: τα φαινόμενα, στα οποία δίνεται το όνομα «σχολική αποτυχία», είναι σαφώς πραγματικά. Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποιο πράγμα, ονομαζόμενο «σχολική αποτυχία», που θα μπορούσαμε να το αναλύσουμε ως τέτοιο.

Ο **Bernard Charlot** είναι Καθηγητής των Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο Paris VIII (Saint-Denis)

ISBN 978-960-375-023-9



9 789603 750239

ΒΟΗΘΟ ΚΩΔ. ΜΗΧ/ΣΗΣ 3023

ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ — ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ