

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
επιστήμες

Σειρά ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ / Διδακτική – Αναλυτικά προγράμματα – Αξιολόγηση
Υπεύθυνη σειράς Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΤΣΑΚΙΡΗ

Η θέσμιση της αξιολόγησης
των μαθητών και
το φαντασιακό στοιχείο

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ 

5

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΥΠΕΡΕΠΕΝΔΥΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΘΕΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΑ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΞΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ

ΣΤΟ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ-ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ ένα σύμπλεγμα κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων ανέδειξε την αρρυθμία του σχολείου να εκπληρώσει την οικονομική αποστολή του. Έτσι, η μαζικοποίηση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση όπως και ο πληθωρισμός των διπλωμάτων συνδέθηκαν με τη δημιουργία ενός πολύ σημαντικού πληθυσμού άνεργων πτυχιούχων αλλά και διδασκόντων⁷⁵, οι οποίοι στο υφεσιακό περιβάλλον της οικονομικής κρίσης διαμορφώνουν εν εξελίξει μια νέα κοινωνική ομάδα, το «επιστημονικό προλεταριάτο».

Και ενώ το σχολείο δεν κατάφερε με βάση τις προσδοκίες τους να έχει θετικές οικονομικές επιπτώσεις, θα μπορούσαμε να θέσουμε το ζήτημα αν η συνεχής ανάπτυξη της φοίτησης σε ένα ίδρυμα και η επέκτασή της είναι ο μόνος τρόπος για να βοηθήσει κανείς τους νέους να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή και να αναπτυχθούν δημιουργικά στην εργασία, στην προσωπική ζωή και τον ελεύθερο χρόνο τους. Το ζήτημα αυτό, όσο σημαντικό και να είναι, συνιστά ζήτημα-ταμπού για τη χώρα μας, όπως και για άλλες χώρες (Duru-Bellat, 2006: 10).

Η ισότητα της πρόσβασης στην εκπαίδευση ανταποκρίνεται σε ένα διαχρονικό κοινωνικό αίτημα για μόρφωση, επαγγελματοποίηση και κοινωνική κινητικότητα, που στηρίχθηκε κυρίως σε δύο εκπαιδευτικές πολιτικές:

75 Βλ. σχετικά Tsakiris, D. (2015) "Réflexions sur les politiques menées dans le domaine de la recherche éducative à partir des thèses de deuxième et troisième cycle universitaire grec: Données chiffrées et questions posées" in Marmoz, L., Moumoulidou, M., Tsakiris, D., Stamelos, G. (éds) *La recherche en éducation dans un monde en crise. En Grèce et ailleurs*. Paris: Harmattan.

την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη μαζικοποίηση της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Υπό αυτή την έννοια η επερώτηση της αξίας της επέκτασης της εκπαίδευσης και της μαζικοποίησης της πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνιστά κατ' ουσία πλήγμα στο πυρηνικό στοιχείο του κοινωνικού φανταστικού της κοινωνίας, δεδομένου ότι η εκπαίδευση συνιστά υπερεπενδυμένο κοινωνικό θεσμό, διότι επωμίζεται την εκκοίνωση του ατόμου, τη μόρφωσή του και την επαγγελματική αποκατάστασή του.

Αυτή η κοινωνική υπερεπένδυση του σχολικού θεσμού, το σχολικό όλον (*le tout scolaire*), βρήκε ερείσματα στη νομιμοποιητική λειτουργία του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού «ουδέτερου», δηλαδή μη διαπερατού από τις ταξικές και κοινωνικές αντιθέσεις (Bourdieu & Passeron, 1970). Οι αναπτυσσόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές συνέβαλαν τα μάλα στη νομιμοποίηση των κοινωνικών σημασιών της «σχολικής αξίας» και της «αξιοκρατίας», οι οποίες λειτούργησαν ως ιδεολογικά εργαλεία.

Έτσι, η διακηρυγμένη εξισωτική πολιτική του σχολείου αντικαθίσταται από την πολιτική ίσων ευκαιριών όπου η σχολική αξία και η αξιοκρατία γίνονται τα ιδεολογικά εργαλεία που θα νομιμοποιήσουν τον ταξινομητικό, επιλεκτικό και κατακυρωτικό χαρακτήρα των σχολικών δοκιμασιών (εξετάσεις προαγωγικές, απολυτήριες). Στο πλαίσιο αυτό εναποτίθενται στον σχολικό θεσμό η εξουσία και η ευθύνη να εντοπίσει, να καλλιεργήσει και να κυρώσει τη σχολική αξία μέσω των διπλωμάτων και, άρα, να κατανείμει άτομα δικαιώματι ίσα να καλύψουν διαφορετικές και άνισες κοινωνικές θέσεις, δεδομένου ότι για τις εν λόγω θέσεις αξιοδοτούνται στοιχεία τα οποία δεν βρίσκονται ενσωματωμένα στο δίπλωμα (Duru-Bellat, 2006: 8).

Βέβαια, τίθεται το ερώτημα εάν θα μπορούσε να αμφισβητήσει κανείς την κοινωνική αξία της αξιοκρατίας στο πλαίσιο των υφιστάμενων δημοκρατικών κοινωνιών και τι θα σημασιοδοτούσε για τις εν λόγω κοινωνίες η αμφισβήτησή της. Πολλώ δε μάλλον όταν στο σημερινό συγκείμενο η αξιοκρατία εμφανίζεται ως ρυθμιστικός παράγοντας μιας κοινωνίας η οποία έχει πληγεί από την πελατοκρατία (πολιτική, κομματική, συντεχνιακή) στη βάση της διαπλοκής διατομικών και ομαδικών συμφερόντων. Έτσι, στο σημερινό συγκείμενο η αξιοκρατία ως κοινωνικό αίτημα αποτελεί αντικείμενο σφετερισμού από όλα

τα πολιτικά προγράμματα είτε μέσω ενός προταγματικού λόγου είτε –σε ορισμένες περιπτώσεις– μέσω των προτεινόμενων μεταρρυθμίσεων σχολικών πολιτικών που γίνονται στο όνομά της και με το όνομά της⁷⁶.

5.1. Η ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ «ΑΞΙΑΣ» ΚΑΙ ΤΗΣ «ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑΣ» ΚΑΙ ΟΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΗΜΑΣΙΕΣ ΤΟΥΣ

Ο ορισμός της «αξίας», σύμφωνα με τη Meroue (2008), αποτελεί ρευστό ιστορικό φαινόμενο που οικοδομείται κοινωνικά για να αντικατοπτρίσει τους αξιακούς κώδικες και τα συμφέροντα εκείνων που έχουν τη δύναμη να θεσμοθετούν συγκεκριμένες ιδέες. Κείμενα αρχαίων ελλήνων φιλοσόφων κάνουν μνεία στην έννοια της «αξίας». Για παράδειγμα, ο Ισοκράτης αναφέρει: «Σύμφωνα με την αξία του πρέπει να πράττει και να τιμάται κάθε άνθρωπος» (Ισοκράτης, *Αρεοπαγίτικος*, 7: 21-22), ενώ ο Αριστοτέλης συνδέει την αξία με το «έθος». Έτσι, σύμφωνα με την αριστοτελική σκέψη, για να έχει κάποιος αξία σε κάποιο αντικείμενο οφείλει να κατέχει την ανάλογη γνώση – που έρχεται μέσω της επαναληπτικής δυναμικής του έθους και, φυσικά, της επιλογής ή προαίρεσης (Αριστοτέλης, 351 π.Χ., *Πολιτικά*, IV). Ανάλογα, στον Πλάτωνα η αξιοκρατία αναγορεύεται πολιτική φιλοσοφία που πρεσβεύει ότι η εξουσία θα πρέπει να δίνεται στα άτομα αποκλειστικά σύμφωνα με την αξία τους. Συγκεκριμένα, στην «Πολιτεία» αναφέρεται ότι οι πιο σοφοί θα έπρεπε να κυβερνούν και, επομένως, οι κυβερνώντες θα έπρεπε να είναι και φιλόσοφοι (Πλάτωνας, *Πολιτεία*, Ζ' 519c-d).

Επίσης, στην ανατολική φιλοσοφική σκέψη εντοπίζεται στα έργα του Κομφούκιου η ιδέα ότι αυτοί που κυβερνούν θα έπρεπε να το κάνουν με βάση την αξία και όχι την κληρονομικότητα. Στο όνομα της εν λόγω ιδέας πραγματοποιήθηκε κατά τον 2ο αιώνα π.Χ., από τη δυναστεία των Χαν, που εισήγαγε εξετάσεις αξιολογώντας την αξία, η εισαγωγή εξετάσεων για την αξιολόγηση των υπαλλήλων.

76 Βλ. για παράδειγμα τον ν. 3848/201 «Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού – Καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ 71/Α/19-5-2010).

Πολλά εμπειρικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι η έκταση της επιρροής του φαινομένου αυτού είναι μεγάλη. Σύμφωνα με τον Young (1958), μια μακρά περίοδο ανόδου της αξιοκρατίας ως εκπαιδευτικής στόχευσης την ακολούθησε μια νέα περίοδος παρακμής, ενώ κατά την τρέχουσα κοινωνικο-ιστορική συγκυρία επανέρχεται στο προσκήνιο.

Για τον Young (1958), που επινόησε τον όρο «meritocracy»⁷⁷, η αξιοκρατία ως ιδεολογία δύναιται μόνη της να οδηγήσει στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας που εκτιμά κάθε άτομο εξίσου. Αντίθετα, θα αντικαταστήσει τη μια μορφή προνομίου με μια άλλη. Στην πράξη, σύμφωνα με τον Young (1958), η αξιοκρατία δεν είναι παρά μια άλλη μορφή ελιτισμού. Έχει μια τελεστική λειτουργία αύξησης της ανισότητας, επειδή ακριβώς οι αξιοκράτες ως επωφελούμενοι της αξιοκρατίας ενθαρρύνονται να πιστεύουν ότι έφτασαν στο σημείο όπου βρίσκονται με την αξία τους. Υπό αυτές τις συνθήκες οι αξιοκράτες θεωρούν ότι έχουν το ηθικό πλεονέκτημα της επιτυχίας με το μέρος τους έναντι αυτών που αποτυγχάνουν. Αυτό τροφοδοτεί την αίσθηση του περαιτέρω χάσματος μεταξύ των εχόντων και των μη εχόντων (haves – have nots).

Σε αντίθεση με την επονομαζόμενη αξιοκρατική κοινωνία, μια πλουραλιστική κοινωνία θα μπορούσε να είναι μια ανεκτική κοινωνία, όπου οι ατομικές διαφορές θα ενθαρρύνονταν ενεργά, το δε πλήρες νόημα μιας τέτοιας κοινωνίας συνάδει προς την αξιοπρέπεια του ανθρώπινου είδους. Κάθε ανθρώπινο ον θα είχε υπό αυτές τις συνθήκες ίσες ευκαιρίες να αναπτύξει τις δικές του ικανότητες για ποιοτική ζωή προς όφελος των άλλων όπως και του εαυτού του (Radnor, Koshy & Taylor, 2007).

Η αξιοκρατία ως ιδεολογικό εργαλείο λειτουργεί με τη μορφή της νομιμοποίησης των κοινωνικών ανισοτήτων ενεργοποιώντας ορισμένους μηχανισμούς μέσω των οποίων το σχολείο ως θεσμός και οι εκπαιδευτικοί ως επαγγελματική ομάδα του εν λόγω θεσμού προσβλέπουν στην άσκηση σημαντικής εξουσίας στην κοινωνία με την επιλογή των καλύτερων. Ωστόσο, παρότι διακηρύσσεται η αξιοκρατία ως ειδοποιό χαρακτηριστικό της

77 Meritocracy: Merit, από το λατινικό «mereō» (κερδίζω), και -cracy, από το αρχαίο ελληνικό «κράτος» (δύναμη, εξουσία).

λειτουργίας του σχολικού θεσμού, η κοινωνική πραγματικότητα αποδομεί την αλήθεια της διακήρυξης του προτάγματος της αξιοκρατίας. Η αποδόμηση του εν λόγω προτάγματος συνδέεται κυρίως με τα εξής κοινωνικά δεδομένα: α) τις αλλαγές στην αγορά εργασίας και ειδικότερα με τις αρνητικές επιπτώσεις που επέφερε ο πληθωρισμός των διπλωμάτων (Passeron, 1982· Duru-Bellat, 2005), β) την απαξίωση του σχολικού θεσμού ως συνεκτικής οργανωτικής μορφής των συλλογικών αναπαραστάσεων και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων μετάδοσης (Dubet, 2002) και γ) την ανάπτυξη της γονεοκρατίας κατά Brown (1990), δηλαδή τη διαμόρφωση ενός τρόπου ρύθμισης των κοινωνικών σχέσεων που δίνει περιθώριο δράσης ολοένα και πιο μεγάλο στις γονεϊκές στρατηγικές.

Με βάση τα παραπάνω είναι ενδιαφέρον να σκεφτούμε την επίκληση της αξιοκρατίας με τις εκπαιδευτικές επιλογές των μεσαίων και ανώτερων κοινωνικών τάξεων και τη συμβολή τους στον σχηματισμό των νέων ελίτ (Van Zanten, 2003, 2006)⁷⁸.

5.2. Η ΑΞΙΟΚΡΑΤΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΡΟΤΑΓΜΑ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗΣ

Η Van Zanten (2006) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «αν αξιοκρατία σημαίνει ένα σύστημα στο οποίο οι κοινωνικές θέσεις απονέμονται αποκλειστικά με βάση την αξία του καθενός, αξία η οποία έχει μετρηθεί αντικειμενικά από Αρχές και αδιαμφισβήτητους συντελεστές (σχολική οργάνωση, σχολική μονάδα, εκπαιδευτικούς), είναι φανερό ότι αξιοκρατία δεν έχει υπάρξει ποτέ ούτε στη Γαλλία ούτε σε καμία άλλη χώρα»⁷⁹.

Στις σύγχρονες δημοκρατικές κοινωνίες η επίκληση της αξιοκρατίας στην άσκηση των σχολικών πολιτικών προσιδιάζει σε ιδεολογικό σύνθημα

78 Van Zanten, A., 2006 "La fin de la méritocratie? Les stratégies éducatives des classes moyennes et supérieures" in Colloque *Repenser la justice dans le domaine de l'éducation et de la formation*. INRP, Lyon (15, 16 et 17 Mai 2006).

79 <https://fr.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9ritocratie>, προσβάσιμη στις 8/1/2018. Η μετάφραση είναι δική μας.

τη στιγμή που οι μαθητές ερχόμενοι στο σχολείο από το νηπιαγωγείο έχουν μάλιστα άνισα κοινωνικά και πολιτισμικά εφόδια· δηλαδή, με όρους Bourdieu, προσέρχονται με άνισο «πολιτισμικό» και «μορφωτικό κεφάλαιο» και άνισα «habitus», τα οποία κληρονομούν από το οικογενειακό περιβάλλον τους, πολλώ δε μάλλον όταν η σχολική αξιοκρατία, όπως ήδη αναφέρθηκε, κυρώνει διπλώματα αλλά και διαμορφώνει ταυτότητες μαθητών, δηλαδή ταυτότητες κοινωνικών ατόμων, οι οποίες έχουν επιπτώσεις στη διαμόρφωση της σχέσης τους με τη γνώση όπως και της σχέσης τους με την επιτυχία και την αποτυχία. Ωστόσο, τίθεται το ζήτημα αν η αξιοκρατία δύναται να λειτουργήσει ως ρυθμιστική αρχή η οποία οδηγεί μια κοινωνία να πρεσβεύει την κοινωνική δικαιοσύνη.

Ο Sen (1999) επισημαίνει ότι η αξία –στην οποία βασίζεται η αξιοκρατία για να λειτουργήσει– συνδέεται με τις αντιλήψεις μας για μια καλή κοινωνία (όπ. αν. στο Nahai, 2013). Η αξιοκρατία, για να είναι λειτουργική, απαιτεί τον σαφή προσδιορισμό των παραγόντων από τους οποίους εξαρτάται. Εάν θεωρήσουμε την ισότητα και τη δικαιοσύνη βασικές αρχές της ιδέας για αξιοκρατία, μπορούμε να αναρωτηθούμε αν η αξιοκρατία μπορεί να θεωρηθεί δίκαιη. Οι κοινωνιολόγοι Bourdieu και Passeron (1970) απαντούν στο ρητορικό αυτό ερώτημα ότι οι μαθητές είναι εκ του δικαίου (de jure) ίσοι, αλλά άνισοι εκ των πραγμάτων (de facto). Αυτό συνεπάγεται ότι η λογική της αξιοκρατίας καθιστά τους μαθητές ολοκληρωτικά υπεύθυνους για το πεπρωμένο τους και το κληροδότημά τους. Επιπλέον, η λογική της αξιοκρατίας επιβάλλει την ταξινόμηση των μαθητών, η οποία οδηγεί αναπόφευκτα στον ανταγωνισμό, στην επιλογή και, άρα, την αποτυχία. Υπό αυτή την έννοια η αξιοκρατία συμπορεύεται με την κούρσα απόκτησης διπλωμάτων (Duru–Bellat, 2006: 79).

Θα ήταν αφελές να σκεφτεί κάποιος να μετρήσει την αξιοκρατία είτε με τίτλους διπλωμάτων είτε με αριθμό διπλωμάτων και ακόμα περισσότερο αφελές να την συνδέσει με την κοινωνική δικαιοσύνη. Αυτό, δε, διότι υπάρχει διάσταση ανάμεσα στις αντικειμενικές αποτιμήσεις κατά τη μαθητική ζωή, που είναι οι βαθμοί και τα διπλώματα, ενώ στην επαγγελματική ζωή οι γνωσιακές ικανότητες και δεξιότητες δεν είναι αυτό που μετρά προκειμένου ένα άτομο να κατακτήσει μια θέση εργασίας. Είναι πρόδηλο ότι η

εμπιστοσύνη στον εαυτό δεν συνιστά δευτερεύον στοιχείο για την ένταξη ενός ατόμου στην επαγγελματική ζωή. Το εν λόγω όμως στοιχείο δεν συνιστά εκ των πραγμάτων (dans les faits) δεξιότητα που καλλιεργείται κατά τη σχολική φοίτηση. Το σχολείο, προκειμένου να αντισταθεί στη λογική της αξίας, θα πρέπει να οργανώνει μια ρητή επιλογή πέρα από το ακαδημαϊκό επίπεδο, η οποία να επέχει πολλαπλά κριτήρια της αξίας των μαθητών, αφήνοντας την πόρτα ανοιχτή και σε δεύτερες ευκαιρίες (Duru–Bellat, 2006: 103).

Η Duru–Bellat ισχυρίζεται ότι το νόημα μιας κοινωνίας περισσότερο εκπαιδευμένης είναι περισσότερο συμβατό με το ιδανικό της αξιοκρατίας και λιγότερο με την υπεράσπιση της δικαιοσύνης, διότι η ανάπτυξη της εκπαίδευσης δεν επέφερε μεγαλύτερη κοινωνική κινητικότητα, αλλά σταθεροποίηση της κοινωνικής ρευστότητας, η οποία εξηγείται από το γεγονός ότι «οι κοινωνικές ανισότητες πρόσβασης στα διπλώματα είτε μεταβλήθηκαν είτε μετατέθηκαν, αλλά δεν εξαφανίστηκαν»⁸⁰ (Duru–Bellat, 2006: 22).

Είναι γεγονός ότι, όταν αναφερόμαστε στην ισότητα των ευκαιριών της εκπαίδευσης, την συνδέουμε με οφέλη οικονομικής τάξης. Είναι ενδιαφέρον, όμως, να επερωτήσουμε την κοινωνική αποστολή του θεσμού της εκπαίδευσης. Η επερωτήση της εν λόγω αποστολής είναι ιδιαίτερα σημαντική τη στιγμή που διανύουμε μια κοινωνικο-ιστορική περίοδο όπου η κρίση των κοινωνικών θεσμών συνιστά κοινή διαπίστωση. Τίθεται, ως εκ τούτου, το ερώτημα αν και σε ποιον βαθμό ο σχολικός θεσμός ως θεσμός εκκοινωνήσης (Τσακίρη, 2010) συμβάλλει σε μια προπαιδευτική λειτουργία των εκπαιδευόμενων μαθητών–πολιτών στον τρόπο αντιμετώπισης των υφιστάμενων κοινωνικών προβλημάτων που αφορούν την ανοχή, την καλλιέργεια κουλτούρας που ευνοεί την ετερότητα και τη συνύπαρξη με τη διαφορετικότητα, την ανάπτυξη σκέψης ανοιχτής στην πολιτεότητα, την καταπολέμηση της παραβατικότητας και της βίας όπως και τη μείωση της εγκληματικότητας.

Οι προαναφερθείσες προσδοκώμενες κοινωνικές επιπτώσεις της εκπαίδευσης, για να μετουσιωθούν σε νοήματα και κοινωνικές δράσεις των υποκειμένων, προϋποθέτουν πρόσληψη της εκπαίδευσης τέτοια που να

80 Η μετάφραση είναι δική μας.

την καθιστά όχημα για την εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Αυτό σίγουρα δεν επέρχεται με τη διαμόρφωση ενός μέσου επιπέδου εκπαίδευσης, που στην παρούσα χρονική συγκυρία μετριέται με το επί τοις εκατό ποσοστό εισαγωγής των μαθητών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά με την αναγνώριση της αναγκαιότητας για την εκπαίδευση να παρέχει τη δυνατότητα, την ευκαιρία όλοι οι «πολίτες να μοιράζονται ένα ορισμένο επίπεδο παιδείας» ή ευρύτερα αυτό που ονομάζουμε «κουλτούρα» (Duru-Bellat, 2006: 73). Βέβαια, αναγνωρίζοντας την εκπαίδευση ως κοινωνικό αγαθό και αναλογιζόμενοι τη βασική παραδοχή της ισότητας των ευκαιριών τόσο στην πρόσβαση και κατά τη φοίτηση όσο και κατά την αποφοίτηση και την απασχόληση προσχωρούμε σε δύο *de facto* παραδοχές: πρωτίστως ότι όλοι οι μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες είναι διανοητικά ικανοί να επιτύχουν επίπεδο σπουδών πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και δευτερευόντως ότι όλοι επιθυμούν και θέλουν να επιτύχουν αυτό το επίπεδο εκπαίδευσης, αλλά εμπόδια οφειλόμενα σε κοινωνικές αδικίες ανέτρεψαν την πραγματοποίηση της επιδίωξης αυτού του κοινού στόχου (Duru-Bellat, 2006: 38).

Θέτοντας με αυτόν τον τρόπο το ζήτημα της εκπαίδευσης ουσιαστικά θέτουμε ένα ζήτημα-ταμπού, ήτοι εάν για όλες τις κοινωνικές ομάδες η εκπαίδευση όπως αυτή είναι σήμερα αποτελεί αγαθό το ίδιο επιθυμητό. Το ντετερμινιστικό αντεπιχείρημα στην προρρηθείσα υπόθεση θα ήταν ότι οι συμπεριφορές του ατόμου (αντιλήψεις, προσδοκίες, επιλογές και δράσεις) είναι παράγωγα των κοινωνικών *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1970), δηλαδή των έξεων που ενσωματώνει χωρίς επίγνωση και οι οποίες φέρουν τη σφραγίδα του κοινωνικο-οικονομικού και μορφωτικού περιβάλλοντος εντός του οποίου το άτομο γεννιέται και μεγαλώνει. Αν και αδιαμφισβήτητες, οι επιρροές του κοινωνικού περιβάλλοντος στην κοινωνική κατασκευή του ατόμου περιορίζονται από τον καθορισμό του είναι του σε ένα *habitus* μη διαπερατό από την ψυχική οντότητά του και, άρα, αποξενωμένο από την επιθυμία και το φαντασιακό.

ΜΕΡΟΣ Γ'

Ερμηνευτικές θεωρίες του θεσμού και της θέσμησης για τη διαύγηση της κοινωνικής δράσης του υποκειμένου

1

**ΟΙ ΘΕΩΡΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗΣ:
ΚΡΙΤΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ**

ΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΠΟΥ ΕΘΕΣΑΝ ΚΑΙ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΑΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΟΙ μελετητές για τη σχολική αξιολόγηση των μαθητών ανέδειξαν ότι η βαθμολογική κρίση του μαθητή δεν διαμορφώνεται *in abstract*, δηλαδή δεν είναι αποστειρωμένη κρίση της αξίας των γνώσεων, των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών. Είναι κοινωνική κρίση υπό την έννοια ότι πλήττονται νοητικά σχήματα, κατηγορίες, αξίες και κοινωνικές νόρμες που (ανα)παράγονται στο σχολείο. Υπάρχουν πολλές επεξηγηματικές θεωρίες που ερμηνεύουν την αναπαραγωγική λειτουργία της σχολικής αξιολόγησης των μαθητών. Τρεις είναι αυτές που εμπνέουν τους μελετητές στους οποίους αναφερθήκαμε στα προηγούμενα κεφάλαια και οι οποίες αφήνουν το στίγμα τους τόσο στον τρόπο με τον οποίο διατυπώνονται τα τιθέμενα ζητήματα και προσδιορίζεται το ερευνητικό πρόβλημα όσο και στο εύρος του επιπέδου διερεύνησης του εν λόγω προβλήματος (μακροσκοπικό ή μικροσκοπικό). Στις τρεις αυτές θεωρίες η σχολική κρίση των μαθητών συνδέεται με: α) τις κοινωνικές ιεραρχίες (Bourdieu-Passeron, 1966, 1975), β) τη διαντιδραστική συμπεριφορά των κοινωνικών συντελεστών, η οποία –αν και απαύγασμα κοινωνικών πεποιθήσεων– τίθεται ως αλήθεια επί του μαθητή [Goffman, 1996, 1973, 1968· Simmel, 1981 (1917 1η έκδοση)], γ) τον μηχανισμό συγκεκριμένων τεχνολογιών της εξουσίας μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η πειθάρχηση στον νορμαλιστικό κανόνα (Φουκώ, 2007). Και στις τρεις περιπτώσεις η κρίση του μαθητή στο πλαίσιο της σχολικής αξιολόγησης ανάγεται σε μια σχέση δύναμης.

Οι μελετητές που παρουσιάστηκαν ανήκουν στο ευρύτερο πεδίο της κριτικής κοινωνιολογίας και η θέση και η στάση έναντι των ανωτέρω θεωριών δεν είναι δογματικές, αλλά επιχειρείται μια ανοικτότητα σε θεωρητικά

σχήματα, όπου η κοινωνική δράση υπόκειται σε έναν μηχανιστικό τρόπο πρόσληψής της υπό το πρίσμα ενός άκαμπτου ντετερμινισμού. Έτσι, θα εντοπίσουμε ανοίγματα που εκφράζονται από σημαντικούς κοινωνιολόγους της γαλλικής σκέψης όπως η Duru-Bellat (2009), η οποία επισημαίνει τον κίνδυνο να περιοριστεί η κοινωνιολογία σε μια κριτική χωρίς τέλος των κοινωνικών τεχνασμάτων των προγραμμάτων και των σχολικών αξιολογήσεων, καθώς και το ρίσκο να καταστεί με αυτόν τον τρόπο επιδέξια κανονιστική, αντιτάσσοντας στην πράξη «καλές» και «άσχημες» εκπαιδευτικές πρακτικές. Προτείνει τη διεύρυνση των συνόρων της κοινωνιολογίας, ώστε να διαυγαστούν οι ψυχολογικές συνέπειες της εκκοινωνήσης του ατόμου στο πλαίσιο μιας κοινωνίας. Στην προοπτική αυτή η προσέγγιση η οποία κυρίως θα αξιοποιηθεί είναι αυτή της γνωστικής ψυχολογίας (Duru-Bellat, 2009: 12-13).

Μολονότι αυτά τα ανοίγματα της κριτικής κοινωνιολογίας αναδεικνύουν μετακίνηση των παγιωμένων συνόρων μεταξύ των επιστημών της κοινωνίας και του ανθρώπου, δεν επιφέρουν συνάμα μετακίνηση του τρόπου θέασης της ιδιοσυστασίας του θεσμού μέσω ουσιαστικής αποστασιοποίησης από τις προαναφερθείσες θεωρήσεις και, κατ' επέκταση, ριζικής επερωτήσης των θεμελίων στα οποία οικοδομήθηκαν οι εν λόγω θεωρίες.

Έτσι, η σχολική αξιολόγηση του μαθητή συνιστά βασικό μηχανισμό του σχολικού θεσμού, ο οποίος παίζει καθοριστικό ρόλο στις κοινωνικές ανισότητες. Λειτουργεί ως «κοινωνικό τέχνασμα», δεδομένου ότι νομιμοποιεί τη λειτουργία του σχολικού θεσμού στην παραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων, καλύπτοντας με αυτόν τον τρόπο τους πολλαπλούς ιδεολογικούς μανδύες που χρησιμοποιεί ο σχολικός θεσμός προκειμένου να αποκρύψει την ιδιοσυστασία του, δηλαδή τον τρόπο του Είναι. Υπό αυτό το πρίσμα ο θεσμός επιτελεί αναπαραγωγική λειτουργία, η οποία συντηρεί την κλειστότητα των νοημάτων της υφιστάμενης κοινωνίας ως προς τις σημασίες, τις αξίες και τις πρακτικές και, άρα, καθιστά ανήμπορο το κοινωνικό υποκείμενο είτε να την επερωτήσει είτε να την διαρρήξει και, συνεπώς, να την διαβρώσει. Ως εκ τούτου, ο σχολικός θεσμός ενεργοποιεί τα υποκείμενα να εσωτερικεύσουν τα μηνύματα που εκφέρει και κυρίως τις σημασίες που υποβαστάζουν αυτά τα μηνύματα. Με όρους Bourdieu (1970), δηλαδή, ο

σχολικός θεσμός ενσταλάζει στα υποκείμενα –μέσω της εξέτασης και της αξιολόγησης των μαθητών– τις κοινωνικές σημασίες, οι οποίες εκφέρονται από τον λόγο και τις πρακτικές τους. Βέβαια, αυτή η διεργασία εσωτερίκευσης και κατ' επέκταση εγχάραξης επιβάλλει –εν αγνοία του ίδιου του υποκειμένου– ψυχικές διεργασίες, ώστε οι σημασίες αυτές να απορροφηθούν όχι απλώς ως εκφορές λόγου λιγότερο ή περισσότερο εκλογικευμένες αλλά και ως αισθήματα, τα οποία τροφοδοτούν το θυμικό του. Τίθεται, ωστόσο, το εξής ερώτημα: πώς λειτουργεί αυτός ο μηχανισμός εσωτερίκευσης εντός του θεσμού και εν προκειμένω εντός του σχολικού περιβάλλοντος, ώστε να εσωτερικεύονται από τις κοινωνικές συλλογικότητες και τους συντελεστές (agents) τα αναπαραστασιακά παράγωγα (στερεότυπα, προκαταλήψεις, κατηγορίες κ.λπ.), οι έξεις και οι πρακτικές καθώς και οι κοινωνικές σημασίες που τις υποβαστάζουν; Ερώτημα που, με τη σειρά του, εγείρει ένα εξαιρετικά σημαντικό ζήτημα, το ζήτημα της θέσμισης, του θεσμού και της θεσμιζουσας πραγματικότητας εντός της οποίας τα προαναφερθέντα παίρνουν σάρκα και οστά.

Βέβαια, η επιτυχία έκβασης των μηχανισμών εσωτερίκευσης και η θεσμοθέτηση θεσμικού λόγου εξαρτώνται από τον τρόπο με τον οποίο λειτούργησαν αυτοί οι μηχανισμοί εσωτερίκευσης. Έτσι, η διεργασία της επιτυχούς λειτουργίας των εν λόγω μηχανισμών εξαρτάται τόσο από τη συμβολική αποτελεσματικότητα των γλωσσικών ιδιωμάτων που επάγονται από τον συγκεκριμένο λόγο, όπως και από τη φαντασιακή πραγματικότητα δηλαδή, όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά, από τα φαντασιακά στοιχεία τα οποία οργανώνονται από τις συμβολικές ιδιότητες του λόγου (Giust-Desprairies & Faure, 2014: 216). Με άλλα λόγια, η διεργασία της εσωτερίκευσης επιτυγχάνεται με τη σύνδεση των κοινωνικών συντελεστών με ένα συμβολικό σύστημα, ιδέα την οποία φαίνεται να αποδέχεται και ο Bourdieu (1970) όταν προτάσσει στο θεωρητικό *constratum* του την έννοια της «συμβολικής βίας». Ωστόσο, η αποδοχή της ύπαρξης και της παρουσίας ενός συμβολικού συστήματος στο πλαίσιο λειτουργίας ενός θεσμού μάς οδηγεί στη σκέψη ότι αυτή η ικανότητα που έχει το άτομο να βλέπει σε ένα πράγμα αυτό που δεν είναι και να το βλέπει διαφορετικά απ' αυτό που δεν είναι καθορίζει τον διπλό χαρακτήρα του φαντασιακού στοιχείου, ήτοι τη

«φενάκη» και τη «δημιουργία». Άρα, η πρόσληψη του θεσμικού λόγου και των έξεων και η αποδοχή τους δεν είναι ζήτημα που αφορά την έλλογη υπόσταση του ατόμου, αλλά τη φανταστική ικανότητά του της οποίας γίνεται όχημα-αρωγός των αναπαραστάσεών του.

Ως εκ τούτου, ένας θεσμός για να επηρεάσει τις αναπαραστάσεις των ανθρώπων θα πρέπει να παράγει νοήματα. Ο Καστοριάδης επισημαίνει επανειλημμένα ότι ο άνθρωπος διαφέρει από τα άλλα ζώα διότι δημιουργεί θεσμούς· και δημιουργεί θεσμούς επειδή μέσω αυτών ο ίδιος εκφράζει και εκδηλώνει νοήματα και σημασίες, οι οποίες μέσω αυτών των θεσμών τον ανατροφοδοτούν (Castoriadis, 1991: 227-281). Άρα, ο άνθρωπος ως ψυχική μοναδικότητα δεν συνιστά αμελητέα δύναμη στη δημιουργία των κοινωνικών θεσμών, ούτε, φυσικά, στον τρόπο λειτουργίας τους.

Φτάνοντας εδώ, θεωρούμε χρήσιμο να παρουσιάσουμε ορισμένα ερμηνευτικά σχήματα τα οποία αφορούν τον τρόπο θέσμισης των πράξεων και των πρακτικών στις οποίες εδράζονται οι κοινωνικές σημασίες εστιάζοντας στη διαύγαση του σύνθετου πλέγματος τον ρόλο θεσμού – υποκειμένου και αναδεικνύοντας συνάμα τον ρόλο της παιδείας στην κατανόηση και στη διευθέτηση της σχέσης αυτής.

2

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΘΕΣΜΩΝ ΩΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΩΝ ΠΕΙΘΑΡΧΗΣΗΣ ΚΑΙ ΥΠΟΤΑΓΗΣ⁸¹

ΣΤΟΝ ΧΩΡΟ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ ΟΙ ΟΡΟΙ «θεσμός» και «υποκείμενο» αντιμετωπίστηκαν ως δύο διαφορετικοί εννοιολογικοί πόλοι, των οποίων η σύνδεση συνάντησε εντέλει αξεπέραστη δυσκολία.

Ήδη τη δεκαετία του 1960, την εποχή κατά την οποία βρίσκονται σε εξέλιξη τα κοινωνικά κινήματα στην Ευρώπη και στην Αμερική, αναπτύσσονται διάφορες προσεγγίσεις των κοινωνικών θεσμών, οι οποίες εμπνέονται από την κριτική κοινωνιολογία.

Οι αναλύσεις αυτών των προσεγγίσεων αναδεικνύουν τους θεσμούς της κοινωνίας ως θεσμοθετημένα μορφώματα καταπίεσης, ενώ συνάμα δηλώνουν ή υποδηλώνουν την αμφισβήτησή τους⁸².

Ο εργασιακός θεσμός (το εργοστάσιο), ο ποινικός θεσμός (η φυλακή), ο θεσμός της ψυχικής υγείας (το ψυχιατρικό άσυλο) και ο εκπαιδευτικός θεσμός (το σχολείο) θα μπορούσαν συνοπτικά και σχηματικά να περιγραφούν με τη διατύπωση του E. Goffman «total institutions» (ολοπαγείς θεσμοί), συνυποδηλώνοντας τις συνθήκες εγκλεισμού, την υποταγή και την υπακοή, όπως και την καθιέρωση συγκεκριμένης λογικής πειθάρχησης μέσω των θεσμών (Goffman, 1968, 1996).

81 Στοιχεία της εν λόγω παρουσίασης έχουν ληφθεί από το Τσακίρη, Δ. (2010) «Θεσμός, υποκείμενο, παιδεία: Μια ιχνογραφία της καστοριαδικής συμβολής» στο Αποστολόπουλος, Α. *Κορνήλιος Καστοριάδης – Ο στοχαστής της αυτονομίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Δελφική Αμφικτιονία (17-36).

82 Για λόγους οικονομίας χώρου, η αναφορά μας σε αυτές τις θεωρίες θα είναι απλή και δηλωτική και όχι αναλυτική ή αποσαφηνιστική, όπως επιβάλλουν η σημαντικότητα, η πολυπλοκότητα και το εύρος του συγκεκριμένου ζητήματος.

Ειδικότερα, η ανάλυση του Φουκώ (2007) για τον θεσμό της φυλακής εστιάζει στη μεταβολή της μορφής της ποινής από σωματική τιμωρία σε πειθάρχηση της θέλησης και της επιθυμίας και αναδεικνύει τις λεγόμενες «τεχνολογίες ελέγχου» που δρουν στον θεσμό αυτόν. Αναλύει το ιδεολογικό υπόβαθρο του «πανοπτικού» αρχιτεκτονικού οικοδομήματος που σχεδίασε ο J. Bentham το 1787 στην Αγγλία, το οποίο βασίστηκε στη λογική της αόρατης και συνεχούς παρακολούθησης των κρατουμένων από την εξουσία. Έτσι, μέσω της περιχαράκωσης του χώρου και του χρόνου οι κρατούμενοι βρίσκονται σε συνεχή έκθεση, επιτήρηση και έλεγχο.

Η ανάλυση του τρόπου άσκησης της εξουσίας στον ποινικό θεσμό αποτελεί για τον Φουκώ (2007) δομικό χαρακτηριστικό μέσω του οποίου γίνεται αντιληπτός ο τρόπος λειτουργίας του θεσμού γενικά, όπως και η επιδίωξη χειραγωγικών βλέψεων που τον καθορίζουν. Αυτός ο τρόπος ανάλυσης της εξουσίας μέσω της γενεαλογικής προσέγγισης του θεσμού της φυλακής βρίσκει πεδία εφαρμογής και σε άλλους θεσμούς, όπως τα ψυχιατρεία και τα σχολεία. Είναι φανερό ότι στο πλαίσιο της φουκωικής θεώρησης οι θεσμοί της κοινωνίας είναι ομοειδείς, ομοειδοποιητικοί και καταπιεστικοί.

Από την άλλη, ο Smith (1989) επιχειρεί έναν παραλληλισμό μεταξύ της ποινικής κρίσης και της σχολικής κρίσης. Σε αυτή τη θεώρηση, όπως και στη φουκωική, η κρίση προσβλέπει να ομογενοποιήσει και συνάμα να εξατομικεύσει επιτρέποντας μετρήσεις, συγκρίσεις και αποκλείσεις (*écarts*) οι οποίες αναφέρονται σε μια νόρμα (Φουκώ, 244-257). Οι ατομικότητες καθίστανται ορατές εισαγόμενης μιας νόρμας η οποία είναι διεργασία και προϊόν κοινωνικής κατασκευής. Άρα, εδώ αναφερόμαστε σε μια νορμαλιστική κατασκευή.

Ωστόσο, στον σχολικό θεσμό, όπως κατ' αναλογία και στον ποινικό, δεν αρκεί η κρίση, αλλά απαιτείται και η αποδοχή της κρίσης. Συγκεκριμένα, «όπως στον ποινικό θεσμό η ποινική κρίση προσβλέπει στην ομολογία και, άρα, στην αναγνώριση του λάθους ή του κρίματος, κατ' αναλογία η σχολική κρίση δεν προσβλέπει μόνο στη γνωστοποίηση στον μαθητή της σχολικής αξίας που του αποδίδεται αλλά και πάνω απ' όλα στο να την καταστήσει αναγνωρίσιμη από τον ίδιο, δηλαδή να τον βάλει σε μια διεργασία

αποδοχής και μάλιστα εσωτερίκευσης αυτής της αξίας»⁸³ (Bressoux & Pansu, 2003: 24).

Με βάση τα προαναφερθέντα, στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού υπάρχουν διάφορες εκδηλώσεις της σχολικής κρίσης, τυπικές και άτυπες. Ο βαθμός κατέχει προνομιούχα θέση δεδομένου ότι παρουσιάζεται ως αντικειμενοποιός μορφή της σχολικής αξίας. Ο βαθμός γίνεται αντικείμενο αγωνίας και πόθου τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μαθητές και τους γονείς τους (Bressoux & Pansu, 2003: 25).

Στην καταπιεστική βλέψη του θεσμού θα εγγραφούν και οι αναλύσεις πολλών μελετητών του κοινωνικού πεδίου αλλά και ανθρώπων της δράσης. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον ψυχίατρο και θεωρητικό της εναλλακτικής ψυχιατρικής F. Basaglia, που εισάγει την έννοια «οι θεσμοί της βίας» (Basaglia, 1976). Επίσης, ο ψυχίατρος F. Oury και ο παιδαγωγός J. Pain με το βιβλίο τους «Chronique de l'école-casernes» (χρονικό του σχολείου-στρατών) αναδεικνύουν την άσκηση εξουσίας και επιβολής μέσω της χωροταξικής ρύθμισης του σχολείου (Oury & Pain, 1972).

Στην ίδια προοπτική εγγράφονται και οι αναλύσεις του P. Bourdieu, ο οποίος θεωρεί την εγχάραξη του πολιτισμικού κεφαλαίου στη σκέψη των ατόμων ως αποστολή και σκοπό κάθε κοινωνικού θεσμού και δη του σχολικού (Bourdieu & Passeron, 1970). Ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται με την παραγνώριση (*méconnaissance*) των κοινωνικών και θεσμικών συνθηκών που συγκροτούν το πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου και με την αναγνώρισή του ως νόμιμου και οικουμενικού. Η παραγνώριση του κοινωνικού ντετερμινισμού του πολιτισμικού κεφαλαίου καθώς επίσης η αναγνώριση του ως μόνου νόμιμου συνιστά για τον Bourdieu το διπλά αυθαίρετο του συμβολικού συστήματος επιβολής του σχολείου. Μέσω της έννοιας της «έξης», του *habitus*, δεικνύεται το «συμβολικό σύστημα βίας» που ενσωματώνεται στη λειτουργία του θεσμού μέσω του οποίου εσωτερικεύονται εκείνα τα αναπαραστατικά και αντιληπτικά σχήματα καθώς και οι αντίστοιχες δράσεις που συμβάλλουν στην επικράτηση της κυρίαρχης τάξης και στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων. Έτσι, η αναπαραγωγή των

83 Η μετάφραση είναι δική μας.

κοινωνικών σχέσεων εκλαμβάνεται ως αποτέλεσμα της πολιτιστικής απόστασης των ατόμων έναντι της νόμιμης κουλτούρας και των διαφορετικών δυνατοτήτων να την αναγνωρίσουν τα άτομα και να την αποκτήσουν.

Στις προαναφερθείσες θεωρητικές κατασκευές ο θεσμός αναπαριστάται με στοιχεία δανεισμένα από το πεδίο των φυσικών επιστημών και της μηχανικής φυσικής και συνυποδηλώνεται με όρους όπως «μηχανή», «μηχανισμός», που υποδηλώνουν την κανονιστική λειτουργία του θεσμού μέσω της οποίας επιτελείται η κανονιστικότητα του ατόμου⁸⁴. Έτσι, το υποκείμενο βρίσκεται υπό την κυριότητα ενός συστήματος, μιας δομής.

Η θεσμική ανάλυση θα έρθει σε ρήξη με τις συγκεκριμένες δομοστικές προσεγγίσεις του θεσμού και θα αναδείξει ότι ο θεσμός δεν είναι μόνο ένα κοινωνικό μόρφωμα εγκατεστημένο, καθιερωμένο, που εκφράζει το θεσμιζόμενο, αλλά και ένα κοινωνικό μόρφωμα που παραπέμπει σε διεργασίες μέσω των οποίων μια κοινωνία οργανώνεται και εκφράζει το θεσμιζόν (Hess & Authier, 1994· Hees, 2002).

Η θεσμική ανάλυση που ενσωματώνει την πολιτική βλέψη της αυτοοργάνωσης, με κύριους εκφραστές τον G. Lapassade (2005) και τον M. Lourau (1968, 1969), αναπτύσσει την ψυχοκοινωνική παρέμβαση των ομάδων εστιάζοντας στην ανάλυση της σχέσης θεσμιζόντος – θεσμιζομένου. Αμφισβητεί τη θεώρηση του θεσμού ως ισχυρής θεσμικής συνοχής των ομάδων που την επανδρώνουν και αναδεικνύει ότι ο θεσμός διέπεται από εντάσεις που προκύπτουν από τη συνύπαρξη ανταγωνιστικών ομάδων ή, για να χρησιμοποιήσουμε τον όρο του G. Mendel, ανταγωνιστικών τάξεων (συμπεριλαμβανομένων και των ηλικιακών) (Mendel, 1971: 118).

Η θεσμική ανάλυση, αν και αναγνωρίζει την έννοια της εμπλοκής και εστιάζει στην εμπλοκή του υποκειμένου, εντούτοις, όπως επισημαίνει η L. Gavarini, περιστέλλει την αντίληψη του υποκειμένου σε στοιχείο κινητήριο και σε στοιχείο αντίστασης. Εν ολίγοις, το υποκείμενο δεν αναγνωρίζεται ως ψυχική μοναδικότητα και η προσέγγισή του εξαντλείται στην ανάλυση

της δίπλωσης ή αναδίπλωσής του απέναντι στην εξουσία (Gavarini, 2005: 14). Υπό αυτή την έννοια η θεσμική ανάλυση εκλαμβάνει το υποκείμενο ως φέρον του θεσμιζομένου, δηλαδή δίνει έμφαση στην εσωτερίκευση του θεσμιζομένου με όχημα την εξουσία, παραμερίζοντας το υποκείμενο ως φέρον του θεσμιζόντος του θεσμού ή των θεσμών στους οποίους συμμετέχει.

84 Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της θεώρησης αποτελεί το δημοφιλές κείμενο του Louis Althusser «*Idéologie et appareils idéologiques d'État*» στο *Positions*. Paris: Les Éditions Sociales (98-101).