ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΚΥΠΡΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ - ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

ΔΙΑΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟ - ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
"ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ"

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών της Β' Γυμνασίου

Βουκελάτου Σταματίνα
Δ. 201214

Επιβλέπων Συμβουλευτικής Επιτροπής

Σπύρου Παναγιώτης τ. Αναπλ. Καθηγητής

Αθήνα
Οκτώβριος 2015

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία

εκπονήθηκε στα πλαίσια των σπουδών

για την απόκτηση του

Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης

που απονέμει το

Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη

«Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών»

Εγκρίθηκε την 23η Οκτωβρίου 2015 από **Εξεταστική Επιτροπή** αποτελούμενη από τους :

Ονοματεπώνυμο	Βαθμίδα
▪ Π. Σπύρου (Επιβλέπων)	τ. Αναπλ. Καθηγητή
▪ Α. Χρονάκη	Καθηγήτρια
▪ Δ. Πόταρη	Αναπλ. Καθηγήτρια

Η εκπόνηση της παρούσας Διπλωματική Εργασία πραγματοποιήθηκε υπό την καθοδήγηση της **Συμβουλευτική Επιτροπή** αποτελούμενη από τους:

Ονοματεπώνυμο	Βαθμίδα
▪ Π. Σπύρου (Επιβλέπων)	τ. Αναπλ. Καθηγητή
▪ Α. Χρονάκη	Καθηγήτρια
▪ Γ. Ψυχάρη	Λέκτορας

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Στην εκπόνηση αυτής της διπλωματικής συνέβαλαν πρόσωπα στα οποία θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες. Αρχικά, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Παναγιώτη Σπύρου για τη στήριξη και την εμπιστοσύνη που επέδειξε σε αυτό το έργο, καθώς και για την πολύτιμη βοήθειά του. Οι συζητήσεις μας δεν βοήθησαν μόνο στη συγγραφή αυτής της διπλωματικής αλλά και στη βαθιά αναζήτηση του ίδιου του εαυτού μου.

Καθοριστικό ρόλο στην παρούσα μελέτη διαδραμάτισε η κα. Άννα Χρονάκη, Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, η οποία ήταν η κύρια επιβλέπουσα επί της ουσίας αυτού του έργου. Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, αρχικά, για την αμέριστη συμπαράστασή της, ακόμη και σε στιγμές που η ίδια είχα παραιτηθεί, και φυσικά για την πολύτιμη καθοδήγησή της και τις εύστοχες παρατηρήσεις της όλο αυτό το διάστημα. Τα σχόλιά της αποτέλεσαν καθοριστικό παράγοντα για την ολοκλήρωση αυτού του έργου.

Θα ήθελα, επίσης, να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της συμβουλευτικής και εξεταστικής επιτροπής, τον κ. Ψυχάρη Γεώργιο και την κα. Πόταρη Δέσποινα, αλλά και όλους/ες τους/τις καθηγητές/τριες του μεταπτυχιακού προγράμματος που άνοιξαν για μένα νέα μονοπάτια στο πεδίο της Διδακτικής των Μαθηματικών.

Αναπόσπαστο κομμάτι αυτής της διπλωματικής αποτελούν οι φίλες μου και συμφοιτήτριές μου Διονυσία Πιτσιλή-Χατζή και Αθανασία Βασίλα. Οι πολύωρες συζητήσεις μας τα τρία τελευταία χρόνια αποτέλεσαν όχι μόνο το έναυσμα για αυτή την εργασία αλλά και καθοριστικό παράγοντα για την ολοκλήρωσή της. Θα ήθελα, επιπλέον, να τις ευχαριστήσω για τη συλλογική δουλειά κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού, για τη συμπαράσταση, για την πολύτιμη βοήθειά τους αλλά και για όλες εκείνες τις όμορφες και δύσκολες στιγμές που θα θυμάμαι πάντα.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά τη φίλη μου Όλγα Καπετάνου, τον Σπύρο Μεσσήνη και την οικογένειά μου για τη συμπαράσταση και την αναντικατάστατη στήριξή τους όλα αυτά τα χρόνια.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ-ABSTRACT…… 6

ΕΙΣΑΓΩΓΗ…… 8

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{ο} : ΜΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΜΕΤΑΔΟΜΙΣΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ…… 12

1.1. Μεταδομισμός…… 12

1.2. Λόγος και Λογοθετικές Πρακτικές…… 14

1.3. Ανάλυση Λόγου…… 16

1.4. Εξουσία και Σχέση Εξουσίας/Γνώσης…… 17

1.5. Συμβολή Μεταδομισμού στην Έρευνα για το Φύλο…… 21

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{ο} : ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ…… 24

2.1. Εισαγωγή…… 24

2.2. «Πρώτο» Κύμα Φεμινισμού…… 26

2.3. «Δεύτερο» Κύμα Φεμινισμού…… 27

2.4. «Τρίτο» Κύμα Φεμινισμού…… 29

2.5. Συμβολή Μεταδομισμού στη Φεμινιστική Θεωρία…… 33

2.6. Δίπολα και Queer Θεωρία…… 35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{ο} : ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ…… 38

3.1. Εισαγωγή…… 38

3.2. Το «Κορίτσι ως Πρόβλημα»…… 39

3.3. Από το ’90 μέχρι Σήμερα…… 46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^{ο} : ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΣΚΙΑΓΡΑΦΗΣΗ…… 51

4.1. Εισαγωγή…… 51

4.2. Σχολικά Εγχειρίδια και Ερευνητικό Ενδιαφέρον…… 52

4.3. Έρευνες για Έμφυλες Αναπαραστάσεις σε Σχολικά Εγχειρίδια…… 56

4.3.1. Σε Διεθνές Επίπεδο…… 56

4.3.1.1. Οι πρώτες μελέτες σχολικών εγχειριδίων…… 56

4.3.1.2. Κατά το «δεύτερο» κύμα του φεμινισμού…… 57

4.3.1.3. Κατά το «τρίτο» κύμα του φεμινισμού……. 59
4.3.2. Στον Ελληνικό Χώρο…….. 60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^{ο} : ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ…… 65
5.1. Η Προβληματική της Έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα …… 65
5.2. Το Κειμενικό Υλικό…… 66
5.3. Μέθοδος Ανάλυσης…… 67
5.3.1. Ανάλυση Περιεχομένου……. 68
5.3.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ) …….. 73

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^{ο} : ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ…… 80
6.1. Ποσοτικά και όχι Μόνο… ……. 80
6.1.1. Η Συντακτική Επιτροπή…… 80
6.1.2. Τα Ιστορικά Σημειώματα…… 83
6.1.3. Κατανομή Γυναικείων και Ανδρικών Προσώπων στην Εικονογράφηση του Βιβλίου……. 88
6.1.4. Κατανομή Γυναικείων και Ανδρικών Προσώπων (γενικά)……. 95
6.1.5. Τα Επαγγέλματα ή/και οι Ιδιότητες των Γυναικείων και Ανδρικών Προσώπων……. 98
6.2. Επικοινωνιακά Συμβάντα……. 101
6.2.1. Η Πηνελόπη Έγινε Αρχιτέκτων!... …….. 102
6.2.2. Οι Ελληνίδες Νοικοκυρές…… 105
6.2.3. Αγόρια: *Ενεργοί φοιτητές, αθλητές*... 108
6.2.4. Κορίτσια: *Όμορφες, θηλυκές*… ……. 110

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7^{ο} : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΚΕΨΕΙΣ…… 113
7.1. Συμπεράσματα…….. 113
7.2. Σκέψεις για την Επόμενη Μέρα… …… 116

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ ……. 120

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα μελέτη εξετάζονται οι έμφυλες αναπαραστάσεις και τα στερεότυπα που οικοδομούνται στο σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών της Β' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της εργασίας αυτής είναι η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο λειτουργεί το σχολικό βιβλίο σε σχέση με την τοποθέτηση των αναγνωστών/τριών του καθώς και πώς συμβάλλει στη διαδικασία κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων. Με τη βοήθεια της κριτικής ανάλυσης λόγου και μέσω μιας φεμινιστικής και μεταδομιστικής προσέγγισης διερευνήσαμε και παρουσιάσαμε πώς οι λόγοι του βιβλίου κατασκευάζουν μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και ένα συγκεκριμένο καθεστώς αλήθειας για την έμφυλη θέση του υποκειμένου και τη σχέση του με τα μαθηματικά με αποτέλεσμα να αναπαράγονται και να συντηρούνται σχέσεις εξουσίας και κοινωνικές ανισότητες. Η ανάλυσή μας έδειξε ότι μέσω του σχολικού εγχειριδίου αναπαράγεται η κυρίαρχη αναπαράσταση των μαθηματικών καθώς και ηγεμονικοί λόγοι για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα· η μαθηματική ικανότητα αποτελεί χαρακτηριστικό λίγων ανδρών, η κυριαρχία του αρσενικού στοιχείου επιβεβαιώνεται και το θηλυκό στοιχείο περιθωριοποιείται και παλεύει με τον μύθο του υποδεέστερου όρου στο δίπολο άνδρας/γυναίκα καθώς και των παραγώγων του.

Λέξεις κλειδιά: *φύλο, φεμινιστική και μεταδομιστική σκέψη, σχολικά εγχειρίδια μαθηματικών, κριτική ανάλυση λόγου, αποδόμηση δίπολων*

ABSTRACT

This study examines the gendered representations and stereotypes built into the mathematics textbook of B Gymnasium. More specifically, the aim of this study is to analyze how the textbook works in connection with the placement of its readers and how it contributes to the construction of gendered identities. With the help of critical discourse analysis and through a feminist and poststructuralist approach we explored and presented how the discourses of the book build a specific social reality and regime of truth for the gendered subjects' position and their relation with

mathematics so reproduced and maintained power relations and social inequality. Our analysis showed that through the school textbook the dominant representation of mathematics and hegemonic discourses about masculinity and femininity are reproduced; the mathematical ability is a characteristic of a few men; the predominance of the male element is confirmed and the female element is marginalized and struggling with the legend of being the subordinate in the dipole man / woman and its derivatives.

Key Words: *gender, feminist and poststructural thought, mathematics textbooks, critical discourse analysis, binary deconstruction*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα του φύλου ή/και της έμφυλης διάστασης έχει απασχολήσει τις τελευταίες δεκαετίες την έρευνα στην εκπαίδευση και στη διδακτική των μαθηματικών. Το θέμα αυτό, αν και θεωρείται από πολλούς ως ξεπερασμένο, συνεχίζει να είναι επίκαιρο, και αποτελεί ζήτημα βιοπολιτικής σε μια κοινωνία γεμάτη μύθους τόσο για το φύλο όσο και για τα μαθηματικά, οι οποίοι συνεχίζουν να δημιουργούν δίπολα και να αποκλείουν συγκεκριμένες ομάδες από την μαθηματική εκπαίδευση και γενικά από την εκπαίδευση στις θετικές επιστήμες.

Τους τελευταίους δύο αιώνες έγιναν τεράστια βήματα στην εκπαίδευση –και στον δημόσιο βίο γενικότερα- όσον αφορά στην ισότιμη συμμετοχή των γυναικών, με τη δράση του φεμινιστικού κινήματος να διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Παρόλα αυτά, η εξίσωση της συμμετοχής των γυναικών στην εκπαίδευση, η βελτίωση των επιδόσεων τους σε τομείς αιχμής και η αύξηση της ανταγωνιστικότητάς τους σε ποικίλα επιστημονικά πεδία, δεν είχε ως αποτέλεσμα την αλλαγή στις αντίστοιχες κοινωνικές εικόνες για την θέση, τις ικανότητες και την προοπτική των γυναικών στην εκπαίδευση (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Δίπολα σχετικά με τον ρόλο και την ταυτότητα των γυναικών, καθώς και ηγεμονικά «καθεστώτα αλήθειας» δεν κατάφεραν να αποδομηθούν και συνεχίζουν, ακόμη και σήμερα, να καθιστούν πολλές φορές τη γυναίκα σε υποδεέστερη θέση από αυτή των ανδρών (Mendick, 2006). Έμφυλα στερεότυπα αναπαράγονται, νομιμοποιούνται και φυσικοποιούνται καθημερινά στο πλαίσιο πλήθους συζητήσεων και αξιολογικών κρίσεων μεταφέροντας κυρίαρχους λόγους και εικόνες. Ταυτόχρονα, μοιάζει να βρίσκονται τόσο βαθιά μέσα μας που είναι πολύ δύσκολο να τα αναγνωρίσουμε και ακόμη πιο δύσκολο να τα αποδομήσουμε.

Το σχολείο, αν και δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας που καθορίζει την πορεία κοινωνικοποίησης, «αποτελεί εντούτοις ισχυρό θεσμό κατασκευής και νομιμοποίησης της κοινωνικής ταυτότητας του φύλου» (Φρειδερίκου, 1995, σελ. 18). Τα σχολικά εγχειρίδια, με τη σειρά τους, αποτελούν φορείς ιδεολογικών και επιστημολογικών μηνυμάτων (Brugeilles, Cromer & Unesco, 2008· Chassapis, 1997· Haggarty & Pepin, 2002· Κολέζα, 2006) και φορείς αντιλήψεων για τους έμφυλους

ρόλους και τις κοινωνικά αποδεκτές εκφάνσεις του ανδρισμού και της θηλυκότητας (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Τα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών δεν αποτελούν εξαίρεση, ακόμη και αν από πολλούς θεωρούνται ουδέτερα καθώς και μη προνομιακός τόπος –σε αντίθεση με άλλα μαθήματα- για την αναπαραγωγή στερεοτύπων και έμφυλων «καθεστώτων αλήθειας». Η έρευνα, όμως, στο πεδίο αυτό –σε διεθνές επίπεδο αλλά και στον ελληνικό χώρο (αν και πιο περιορισμένη)- αναδεικνύει τόσο τον ανδροκεντρικό χαρακτήρα των μαθηματικών όσο και τη συμβολή τους στη διαμόρφωση έμφυλων ρόλων. Για παράδειγμα, όσο αναφορά στις έμφυλες αναπαραστάσεις στο περιοδικό *Ευκλείδης Α'*, οι Στάμου, Χρονάκη & Ζιώγα (2007), μελετώντας την κατανομή ανδρικών-γυναικείων προσώπων και τους επαγγελματικούς ρόλους/ιδιότητες που τους αποδίδονται, έδειξαν ότι στο περιοδικό διαιωνίζονται πατριαρχικά στερεότυπα.

Τα βιβλία των μαθηματικών, συνεπώς, με τη σειρά τους μεταφέρουν μηνύματα και δημιουργούν δυνατότητες για θέσεις υποκειμένων για τα κορίτσια και τα αγόρια. Σύμφωνα με το ρεύμα του μεταδομισμού και τη θεωρία του Φουκώ, η ταυτότητα δε θεωρείται ένα σταθερό και αμετάβλητο στοιχείο αλλά αποτελεί αποτέλεσμα λόγων και σχέσεων εξουσίας με αποτέλεσμα τη διαρκή ανακατασκευή της. Επομένως, μαθητές και μαθήτριες, διαπραγματευόμενοι/ες με τους λόγους των σχολικών εγχειριδίων έρχονται να δημιουργήσουν καθημερινά διαφορετικές αναγνώσεις της θηλυκότητας και του ανδρισμού. Για το λόγο αυτό, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν έναν από τους πρόσφορους τόπους διερεύνησης έμφυλων αναπαραστάσεων και ανισοτήτων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στόχος μας είναι να ανακαλύψουμε διαδικασίες μέσω των οποίων η σύγχρονη τάξη πραγμάτων παράγει δυνητικές θέσεις υποκειμένων. Το παραπάνω δε γίνεται με μια μορφή εξαναγκασμού, αλλά όπως σημειώνει η Walkerdine (2013, σελ. 303) «μέσω τεχνικών οι οποίες φυσικοποιούν την επιθυμητή κατάσταση μέσα στην αστική τάξη πραγμάτων: έναν ορθολογικό πολίτη ο οποίος ελεύθερα, αποδέχεται αυτήν την τάξη πραγμάτων και υπακούει 'με τη δική του ελεύθερη βούληση'».

Στην παρούσα εργασία, ξεκινώντας από τη θεωρία του μεταδομισμού και την πορεία της φεμινιστικής σκέψης αναδεικνύουμε τη συμβολή της μεταδομιστικής σκέψης τις τελευταίες δεκαετίες τόσο στο φεμινιστικό κίνημα όσο

και στην έρευνα που αφορά τη σχέση φύλου και μαθηματικών. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο ρεύμα του μεταδομισμού και συγκεκριμένα στη θεωρία του Φουκώ, η οποία αποτέλεσε τη βάση για την παρούσα έρευνα και ανάλυσή μας. Γίνεται αναφορά στη νοηματοδότηση εννοιών όπως ο λόγος, η εξουσία, οι σχέσεις εξουσίας/γνώσης, η ταυτότητα, η αλήθεια κ.ά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται μια ιστορική αναδρομή στην πορεία του φεμινιστικού κινήματος έως σήμερα, με έμφαση στα ζητήματα φύλου. Συζητείται, επίσης, η συμβολή του μεταδομισμού στη φεμινιστική σκέψη και η στροφή που έγινε στη σκέψη αλλά και στη δράση του κινήματος. Τέλος, η αναφορά στην queer θεωρία αποσκοπεί στην προσπάθεια αποδόμησης των διπολικών διαχωρισμών που τίθεται τα τελευταία χρόνια τόσο από το φεμινιστικό κίνημα αλλά και από ερευνητές/τριες που καθοδηγούνται από τις ιδέες του μεταδομισμού· ιδέες που χρησιμοποιήσαμε και εμείς στην ανάλυση του κειμενικού υλικού μας.

Το τρίτο κεφάλαιο αφορά τη σχέση φύλου και μαθηματικών και πώς αυτή έχει συντελεστεί στη διάρκεια των χρόνων, από τότε που οι γυναίκες άρχισαν να συμμετέχουν στην εκπαίδευση μέχρι και σήμερα. Σε όλη αυτή τη διαδρομή, παρατηρούμε τη στροφή που έγινε στην έρευνα, η οποία συνάδει με την πορεία της φεμινιστικής σκέψης και την ανάδειξη της μεταδομιστικής θεωρίας. Η αλλαγή τόσο στην φεμινιστική σκέψη όσο και στην έρευνα που αφορά την έμφυλη διάσταση στην μαθηματική εκπαίδευση αποτέλεσε αφετηρία για τη διαμόρφωση τόσο των ερωτημάτων της παρούσας μελέτης όσο και της μεθοδολογικής προσέγγισής τους.

Το τέταρτο κεφάλαιο, αρχικά, υπερασπίζεται τη μελέτη και ανάλυση σχολικών εγχειριδίων και τονίζει τη σημαντικότητα αυτού του εγχειρήματος. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία σκιαγράφηση των ερευνών μέχρι σήμερα στο θέμα των έμφυλων αναπαραστάσεων σε σχολικά εγχειρίδια, τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στον ελληνικό χώρο. Οι έρευνες αυτές επισημαίνουν την άνιση παρουσίαση ανδρικών και γυναικείων προσώπων και την ύπαρξη στερεοτυπικών λόγων που διαιωνίζουν υπάρχουσες θέσεις υποκειμένων με αποτέλεσμα οι γυναίκες να βρίσκονται σε υποδεέστερη, από αυτή των ανδρών, θέση. Στην εν λόγω βιβλιογραφική ανασκόπηση εντοπίζονται, επίσης, κενά στην έρευνα όσον αφορά

στη μελέτη σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών –και γενικότερα των θετικών επιστημών-, καθώς επίσης και η ύπαρξη, στο πεδίο αυτό, λιγοστών ερευνών, οι οποίες να περιλαμβάνουν πλούσια κριτική ανάλυση ή/και μια μεταδομιστική σκοπιά.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αποτυπώνεται η μεθοδολογία της έρευνας. Παρουσιάζεται η προβληματική της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα, παρέχονται πληροφορίες για το κειμενικό υλικό, καθώς και για τη μέθοδο και τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, με τη βοήθεια της ανάλυσης περιεχομένου σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ) και υπό μια μεταδομιστική και φεμινιστική σκοπιά, διερευνούμε έμφυλους λόγους και διπολικές αντιθέσεις στο σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών της Β’ Γυμνασίου και εξετάζουμε πώς αυτοί οι λόγοι συμβάλλουν στις διαδικασίες υποκειμενοποίησης, στην κατασκευή έμφυλων ταυτοτήτων και στην υποστήριξη ηγεμονικών καθεστώτων αλήθειας για το φύλο, τα μαθηματικά και τη μεταξύ τους σχέση.

Το έκτο κεφάλαιο αφορά την ανάλυση του κειμενικού υλικού της εν λόγω μελέτης. Αρχικά, γίνεται ανάλυση της συντακτικής επιτροπής και των ιστορικών σημειωμάτων του σχολικού εγχειριδίου. Επιπλέον, πραγματοποιείται, ταυτόχρονα, μια ποσοτική καταγραφή των αποτελεσμάτων, σύμφωνα με τις αναδυόμενες κατηγορίες από την ανάλυση περιεχομένου, καθώς και η κριτική τους ανάλυση. Τέλος, πραγματοποιείται ανάλυση κάποιων επιλεγμένων επικοινωνιακών συμβάντων του σχολικού εγχειριδίου.

Στο τελευταίο κεφάλαιο συζητούνται τα ευρήματα και τα κυριότερα συμπεράσματα της έρευνας, δίνεται η ευκαιρία για αναστοχασμό σχετικά με το πλαίσιο, τους περιορισμούς, την σημασία, την χρησιμότητα και τη δυναμική της έρευνας και, τέλος, διατυπώνονται συγκεκριμένες προτάσεις-σκέψεις για την επόμενη μέρα.

Κεφάλαιο 1ο

ΜΙΑ ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΗ ΜΕΤΑΔΟΜΙΣΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

1.1. Μεταδομισμός

Ο μεταδομισμός, που όπως και η ονομασία του δηλώνει είναι το θεωρητικό ρεύμα που ακολούθησε τον δομισμό και εμφανίστηκε στα τέλη του 1960, δε συνιστά την αντίπερα όχθη του, αλλά έρχεται να συμπαραταχθεί με τον δομισμό σε κάποια σημεία και ταυτόχρονα να απορρίψει πτυχές του. Τα όριά του με τον μεταμοντερνισμό είναι πολλές φορές ασαφή και εύθραυστα. Μεταδομιστές θεωρούνται οι Foucault, Derrida, Althusser, Lacan και άλλοι, χωρίς όμως απαραίτητα οι ίδιοι να θεωρούν το έργο τους μεταδομιστικό. Συγκεκριμένα, λέγεται ότι ο Φουκώ δε γνώριζε τι σημαίνουν οι όροι μεταδομισμός και μεταμοντερνισμός καθώς και τι είδους προβλήματα έρχονται να πραγματευτούν (Walshaw, 2007).

Κοινή θέση των δύο θεωριών (δομισμού-μεταδομισμού) είναι ότι η γλώσσα δεν αντανακλά την υπάρχουσα πραγματικότητα αλλά τη συγκροτεί, συνθέτει κοινωνικές ταυτότητες και σχέσεις· είναι ένας «μηχανισμός» παραγωγής του κοινωνικού κόσμου. Τα νοήματα φτιάχνονται μέσα στους λόγους και δεν υπάρχει αλήθεια ανεξάρτητη από το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνει χώρα (Ζαραλή, 2009), επομένως «η πρόσβασή μας στην πραγματικότητα διαμεσολαβείται πάντοτε από τη γλώσσα» (Phillips & Jorgensen, 2009, σελ. 31). Πιο συγκεκριμένα, όμως, για το θέμα της γλώσσας ο δομισμός έχει την αντίληψη ότι «η γλώσσα δεν αντανακλά ή απλώς καταγράφει τον κόσμο: αντίθετα τον διαμορφώνει έτσι ώστε το *πώς* βλέπουμε είναι στην πραγματικότητα το *τι* βλέπουμε» (Barry, 2013, σελ. 87). Αντίθετα, ο μεταδομισμός «ισχυρίζεται πως οι συνέπειες αυτής της πεποίθησης είναι ότι μπαίνουμε σε ένα σύμπαν ριζικής αβεβαιότητας, καθώς δεν έχουμε κανένα σταθερό σημάδι το οποίο να είναι πέραν της γλωσσικής διεργασίας, και ως εκ τούτου κανένα βέβαιο μέτρο, με βάση το οποίο να μπορούμε να μετρήσουμε οτιδήποτε». (Barry, 2013, σελ. 87).

Κατά τις Phillips & Jorgensen (2009), ο μεταδομισμός έρχεται να επιλύσει το πρόβλημα της αλλαγής που υπάρχει στο δομισμό, δηλαδή της αδυναμίας του να εξηγήσει την αλλαγή, λόγω της εστίασής του σε παγιωμένες δομές αλλά και στην αναζήτηση της αντικειμενικής γνώσης, μιας και, ως ρεύμα, προέρχεται από την γλωσσολογία. Ο μεταδομισμός, ως ρεύμα, προέρχεται από τη φιλοσοφία και δεν επιδέχεται την ύπαρξη μίας και μοναδικής ερμηνείας στα γεγονότα (Barry, 2013). Δεν έρχεται να καταρρίψει την ύπαρξη δομών αλλά θεωρεί ότι οι δομές αυτές δεν είναι κάτι σταθερό και αμετάβλητο αλλά κάτι το ασταθές και εύθραυστο που αλλάζει συνεχώς. «Ο μεταδομιστικός στοχασμός», όπως αναφέρει η Μιχελάκου (2014) «αμφισβητεί τη σταθερότητα και το αναλλοίωτο όλων των δεδομένων και κλειστών ενοτήτων, είτε πρόκειται για δομές είτε για σημεία, για υποκείμενα ή επιστημονικούς λόγους» (σελ. 26) και μιλά για μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδικασία. Εξαιτίας, λοιπόν, αυτής της ατέρμονης διαδικασίας κατασκευής δεν μπορούμε να μιλάμε για μια ανεξάρτητη πραγματικότητα. Δεν υπάρχει αμετάβλητος κόσμος και αντικειμενικές αλήθειες στις οποίες μπορεί κάποιος να έχει πρόσβαση. Τα ίδια τα υποκείμενα και ο εαυτός για τους μεταδομιστές είναι αποτέλεσμα λόγων και βρίσκονται σε διαρκή εξέλιξη (Walshaw, 2007). Όπως αναφέρει ο Barry (2013) ο μεταδομισμός «δυσπιστεί απέναντι στην ίδια την έννοια της λογικής και την ιδέα ότι το ανθρώπινο ον είναι μια ανεξάρτητη οντότητα […] καθώς ότι σκεφτόμαστε ως άτομο είναι στην πραγματικότητα προϊόν των κοινωνικών και γλωσσικών δυνάμεων» (σελ. 91).

Οι μεταδομιστές προτείνουν και ενστερνίζονται μια αποδομητική ανάγνωση του κόσμου (ή ειδικότερα ενός κειμένου)· μια ανάγνωση ενάντια στα καθιερωμένα που έχει ως στόχο να αποκαλύψει εσωτερικές αντιφάσεις, ασυνέπειες και ασυνέχειες κάθε είδους, σε αντίθεση με τον δομισμό που αναζητά ενότητα και συνοχή (Barry, 2013). Στη μεταδομιστική προσέγγιση κυρίαρχο ρόλο παίζουν όροι που αναφέρθηκαν παραπάνω, όπως ο λόγος, το υποκείμενο, ο εαυτός, αλλά και άλλοι όπως η εξουσία, οι σχέσεις γνώσης/εξουσίας και η διακυβέρνηση που θα προσπαθήσουμε εν συντομία να αναπτύξουμε στις επόμενες παραγράφους για την καλύτερη κατανόησή τους αλλά και για την περίοπτη θέση που κατέχουν στη μεταδομιστική θεωρία.

1.2. Λόγος και Λογοθετικές Πρακτικές

Ο Φουκώ νοηματοδοτεί τον όρο *λόγος* στο έργο του *Η Αρχαιολογία της Γνώσης.* Όπως αναφέρει, λόγος είναι «οι ποικίλες πρακτικές που με συστηματικό τρόπο συγκροτούν τα αντικείμενα για τα οποία μιλάμε» (Χρονάκη, 2013β). Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι ο Φουκώ δε χρησιμοποιεί στενά τον όρο αυτό υπό την έννοια της απλής ομιλίας ή συζήτησης, αλλά μιλάει για καθιερωμένους κανόνες και συμβάσεις που καθορίζουν τι μπορεί κάποιος/α να πει, καθώς και το ποιος/α μπορεί να το πει, αλλά και τι μπορεί κάποιος/α να κάνει, να σκεφτεί ή ακόμη και να φανταστεί. Οι λόγοι λειτουργούν σαν άγραφοι νόμοι, οι οποίοι συγκροτούν κοινωνικές οντότητες και σχέσεις, σκιαγραφώντας τρόπους ύπαρξης στον κόσμο, όπως για παράδειγμα τι σημαίνει να είσαι δάσκαλος, δασκάλα ή μαθητής/τρια μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Με αυτόν τον τρόπο οι λόγοι καθίστανται ισχυροί, καθώς έχουν τη δύναμη να παράγουν αλήθειες και λειτουργούν ταυτόχρονα ως τέτοιες (Walshaw, 2007, 2013). Έτσι, η γνώση της απόλυτης αλήθειας καθίσταται ανέφικτη, αφού δεν μπορούμε να μιλήσουμε από μια θέση εκτός του λόγου. Επομένως, στόχος μας πρέπει να είναι η εύρεση του τρόπου με τον οποίο παράγονται αποτελέσματα αλήθειας σε επιμέρους λόγους (Phillips & Jorgensen, 2009).

Οι λόγοι, κατά τον Φουκώ, παράγουν λογοθετικές πρακτικές (discursive practises) που διέπουν την καθημερινότητά μας και (επανα)-συγκροτούν συνεχώς αντικείμενα (Χρονάκη, 2013α), ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στη διαδικασία υποκειμενοποίησης. Το παραπάνω, στα πλαίσια της μεταδομιστικής θεωρίας, δε συνιστά κάτι το «καθοδηγούμενο» αλλά μια διαδικασία ενεργούς συμμετοχής του ατόμου. Ο Φουκώ στο έργο του *Η μικροφυσική της εξουσίας* μιλά επίσης και για την αντικειμενοποίηση του υποκειμένου μέσω διαιρετικών πρακτικών. Όπως αναφέρει «το υποκείμενο είτε είναι διαιρεμένο μέσα στον ίδιο του τον εαυτό είτε από τους άλλους. Αυτή η διαδικασία το καθιστά αντικείμενο» (Φουκώ, 1991, σελ.75-76). «Υπάρχουν δύο έννοιες στη λέξη 'υποκείμενο': υποκείμενο υποταγμένο στον άλλο μέσω του ελέγχου και της εξάρτησης, και υποκείμενο προσκολλημένο στην ίδια του ταυτότητα μέσω της συνείδησης ή της αυτογνωσίας» (Φουκώ, 1991, σελ.81).

Όπως τονίζει η Paechter (2001a) οι λόγοι, επειδή φαίνεται να αντανακλούν την πραγματικότητα, «μπορούν να παραμείνουν αδιαμφισβήτητοι, ορίζοντας για μας τι είναι κανονική ή φυσική συμπεριφορά» (σελ. 41-42). Αυτό δε σημαίνει ότι υπάρχει μια δεδομένη αλήθεια που πρέπει να ανακαλύψουμε, αλλά μια αλήθεια που χρειαζόμαστε να δημιουργήσουμε για μας, χωρίς βέβαια αυτή να παραμένει αμετάβλητη, καθώς τα νοήματα που φτιάχνουμε έχουν τη δυνατότητα να τροποποιούν και να παράγουν εκ νέου υποκειμενικότητες (Walshaw, 2007). Κύριο σημείο εδώ, επομένως, είναι ότι οι λόγοι τοποθετούν διαφορετικά τα άτομα ως κοινωνικά υποκείμενα, προσφέροντας προτιμότερες ή μη μορφές υποκειμενικότητας. Ταυτόχρονα, διαφορετικές λογοθετικές πρακτικές δημιουργούν πολλαπλές ταυτότητες ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο κάθε φορά ενεργούμε ή συμμετέχουμε, πράγμα που καθιστά εύθραυστη και παροδική την ταυτότητά μας (Walshaw, 2007).

Ο όρος «λογοθετικές» που χρησιμοποιήθηκε παραπάνω επισημαίνει ότι η νοηματοδότηση ενός γεγονότος γίνεται πάντα εντός ενός κοινωνικά κατασκευασμένου πλαισίου (Μιχελάκου, 2014). Τα νοήματα και οι λόγοι αλλάζουν διαρκώς ερχόμενοι σε επαφή με άλλους λόγους. Εδώ είναι το σημείο που οι Laclau και Mouffe, μιλούν για «πάλη» και «ηγεμονία» των λόγων. Διαφορετικοί λόγοι συγκρούονται ως την επικράτηση μιας συγκεκριμένης πρακτικής. Παρόλα αυτά, οι Laclau και Mouffe νοηματοδοτούν το λόγο και τις λογοθετικές πρακτικές ευρύτερα απ' ότι ο Φουκώ, αφού θεωρούν ότι όλες οι πρακτικές είναι λογοθετικές. Όπως αναφέρουν οι Philips & Jorgensen (2009, σελ. 49):

> *Τούτο δεν σημαίνει ότι το μόνο που υπάρχει είναι κείμενα και ομιλία, αλλά απεναντίας, ότι ο ίδιος ο λόγος είναι υλικός, και ότι οντότητες όπως η οικονομία, η υλική υποδομή και οι θεσμοί είναι επίσης διαστάσεις του λόγου. Έτσι η θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe δεν αναγνωρίζει καμιά διαλεκτική αλληλεπίδραση μεταξύ του λόγου και άλλων παραγόντων: ο ίδιος ο λόγος συγκροτεί απόλυτα τον κόσμο μας.*

1.3. Ανάλυση Λόγου

Όπως είπαμε προηγουμένως, οι λογοθετικές πρακτικές συμβάλλουν στις διαδικασίες υποκειμενοποίησης, δηλαδή τα υποκείμενα είναι προϊόν πρακτικών του λόγου. Η μέθοδος της ανάλυσης λόγου είναι, κατά την Walshaw (2007), ο πιο εύκολος τρόπος να κατανοήσουμε την παραπάνω διαδικασία. Η ανάλυση λόγου μας παρέχει μια κατανόηση του τρόπου με τον οποίο παράγονται και εγκαθίστανται νοήματα από τη διάχυτη παρουσία σχέσεων εξουσίας. Διερευνά την κατασκευή και αλλαγή της δομής, καθώς εντάσσεται στο μεταδομιστικό πλαίσιο στο οποίο, όπως είδαμε, η δομή δεν παραμένει αναλλοίωτη αλλά διαρκώς μεταβάλλεται (Μιχελάκου, 2014). Το μεγάλο της πλεονέκτημα αφορά την ικανότητά της να αναδεικνύει πώς συγκροτούνται σχέσεις εξουσίας μέσω λογοθετικών πρακτικών και να δίνει μια αίσθηση αυτού που δεν έχει ειπωθεί ή γραφεί πίσω από λόγους, κείμενα και εικόνες (Walshaw, 2007). Ο Φουκώ «υποστηρίζει ότι η ανάλυση λόγου είναι η απόκρυψη και αποκάλυψη αντιφάσεων· είναι η ανάδειξη των παιχνιδιών που οργανώνονται εντός του· είναι η διακήρυξη των διαθέσιμων τρόπων ενσωμάτωσης ή των περιστασιακών εκπροσωπήσεών της» (Χρονάκη, 2012, σελ. 98).

Η ανάλυση λόγου περιλαμβάνει πληθώρα διαφορετικών προσεγγίσεων, οι οποίες σε σημεία συγκλίνουν ενώ αποκλίνουν σε άλλα. Νοηματοδοτούν, πολλές φορές, διαφορετικά όρους (όπως ο λόγος) και έχουν διαφορετικές θεωρητικές αρχές, αλλά έχουν εφαρμογή σε διάφορα πεδία. Μερικές από αυτές είναι η φουκωική προσέγγιση της ανάλυσης λόγου, η θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe, η κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ) του Fairclough, η λογοψυχολογία κ.ά. Η συμβολή του Φουκώ στην ανάπτυξη της ανάλυσης λόγου –τόσο σε θεωρητικό όσο και σε ερευνητικό επίπεδο- θεωρείται αδιαμφισβήτητη και καθοριστική και όλες οι υπόλοιπες αναλύσεις στηρίζονται σε κάποιο βαθμό σε πτυχές του έργου του (Phillips & Jorgensen, 2009).

1.4. Εξουσία και Σχέση Εξουσίας/Γνώσης

Η έννοια της εξουσίας αποτελεί σημαντικό κομμάτι του έργου του Φουκώ και αποτελεί συνέπεια των λόγων. Η εξουσία, για τον Φουκώ, δεν έχει την αρνητική σημασία που οι περισσότεροι/ες μπορεί να σκέφτονται, δηλαδή δεν αφορά πάντα μια δύναμη που εξαναγκάζει, απαγορεύει, υπονομεύει, υποδουλώνει ή κυριαρχεί πάνω σε άλλους/ες. Δεν απορρέει από ατομικές ή συλλογικές «θελήσεις» ούτε από συμφέροντα (Φουκώ, 1991). Όπως συγκεκριμένα λέει:

> *Αυτή η λέξη, η 'εξουσία', υπάρχει κίνδυνος να προκαλέσει πολλές παρανοήσεις. […] Με τον όρο 'εξουσία' δεν εννοώ 'την Εξουσία', ως σύνολο θεσμών και μηχανισμών που διασφαλίζουν την υποταγή των πολιτών σε ένα δεδομένο κράτος. Με τον όρο εξουσία δεν εννοώ επίσης έναν τρόπο καθυπόταξης, που εν αντιθέσει με τη βία, θα είχε τη μορφή του κανόνα. Τέλος, δεν εννοώ ένα γενικό σύστημα κυριαρχίας, η οποία ασκείται από ένα στοιχείο ή μια ομάδα σε ένα άλλο στοιχείο ή μια άλλη ομάδα* (Φουκώ, 2011, σελ. 109).

Αντίθετα, πρόκειται για μια θετική και παραγωγική εξουσία, που ενυπάρχει σε κάθε έκφανση της καθημερινότητάς μας και κατά τον Φουκώ «διασχίζει τα πράγματα, παράγει πράγματα, επιφέρει ηδονή, μορφές γνώσης, παράγει λόγο». Συνεχίζει, λέγοντας ότι «δεν αποτελεί ιδιοκτησία, δεν είναι δύναμη· η εξουσία είναι πάντα μια σχέση και δεν πρέπει να εξετάζεται παρά μόνο σε συνάρτηση με τους όρους που περιλαμβάνει η σχέση αυτή» (όπ. αναφ. στο Μιχελάκου, 2014), γι' αυτό και μιλά για σχέσεις εξουσίας (Φουκώ, 1991). Οι σχέσεις αυτές είναι ασταθείς και αναστρέψιμες, με τα άτομα να είναι ταυτόχρονα οι φορείς της και τα στοιχεία συγκρότησής της και όχι τα σημεία εφαρμογής της. Όπως αναφέρει η Ζαραλή (2009), «τα άτομα δεν στέκονται απέναντι στην εξουσία, αλλά αποτελούν αποτελέσματά της και ταυτόχρονα στοιχεία άρθρωσής της». Η εξουσία των λόγων, όπως τονίζει η Χρονάκη (2013β, σελ. 322):

> *δεν ασκεί κάποια μορφή εξαναγκασμού στο υποκείμενο για να ακολουθήσει συγκεκριμένες δράσεις, αλλά εφαρμόζει έμμεσα και υπόγεια συγκεκριμένες πρακτικές διακυβέρνησης (governmentalisation) οι οποίες,*

σύμφωνα με τον Foucault, παράγουν συγκεκριμένες θέσεις υποκειμένου. […] ο κάθε λόγος αναγκάζει τα υποκείμενα που είναι εγγεγραμμένα σε αυτόν να αντλούν αντίστοιχο λεξιλόγιο, εκφράσεις και ενδεχομένως συγκεκριμένο ύφος που απαιτείται για την επικοινωνία και μέσω αυτού να ερμηνεύουν και να αξιολογούν τις δράσεις, τις πράξεις και τις αντιλήψεις τους. Αυτό σημαίνει ότι η εξουσία λειτουργεί κατά ένα μεγάλο μέρος μέσω της κυριαρχίας των λόγων. Τα υποκείμενα δίνουν τη συγκατάθεσή τους (ή αντιστέκονται) σε συγκεκριμένους σχηματισμούς εξουσίας, επειδή η κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα που αναπαράγεται στο πλαίσιο αυτών των λόγων τα πείθει σχετικά με τη θεμελιώδη «αλήθεια», τη «φυσικότητα» και την «κανονικότητά» τους.

Όσον αφορά στις σχέσεις εξουσίας, αυτές για τον Φουκώ δεν μπορούν να υπάρξουν ανεξάρτητα από τη γνώση· δεν μπορεί να υπάρχει γνώση χωρίς εγκατεστημένες σχέσεις εξουσίας ούτε σχέσεις εξουσίας χωρίς την εγκαθίδρυση κάποιου πεδίου γνώσης (Walshaw, 2007). Μιλάμε, συνεπώς, για δύο αλληλοϋποστηριζόμενα και αλληλοεξαρτώμενα στοιχεία που έχουν ως αποτέλεσμα «καθεστώτα αλήθειας» για κάθε κοινωνία αλλά και για κάθε άτομο ξεχωριστά. Συνήθως, η προοδευτική κριτική της εξουσίας αποσκοπεί στην ανάδειξη της αρνητικής σχέσης εξουσίας/γνώσης. Η θεώρηση της εξουσίας ως μια καταπιεστική δύναμη θα οδηγούσε στη θεώρηση της γνώσης ως μια απελευθερωτική δύναμη, κάτι που έρχεται, σύμφωνα με τα προηγούμενα, σε αντίθεση με τη θεωρία του Φουκώ, ο οποίος εκλαμβάνει ως θετική τη σχέση εξουσίας/γνώσης (Δοξιάδης, 2011). Το παραπάνω εξηγεί και τη θέση του Φουκώ για μια εξουσία παραγωγική που τονίσαμε προηγουμένως. Όπως σημειώνει, «η έννοια της καταπίεσης είναι εντελώς ακατάλληλη για να αντιληφθούμε τι είναι ακριβώς η παραγωγική πλευρά της εξουσίας» και συνεχίζει λέγοντας ότι η εξουσία «πρέπει να θεωρηθεί παραγωγικό πλέγμα που καλύπτει ολόκληρο το κοινωνικό σώμα και όχι αρνητική βαθμίδα που ρόλος της είναι η καταπίεση» (Φουκώ, 1987, σελ. 21).

Όπως αναφέρει ο Δοξιάδης (2011), «η εξουσία είναι παραγωγική ακριβώς στο βαθμό που συναρθρώνεται με λόγους και πρακτικές […] που παράγουν αποτελέσματα αλήθειας, πολλαπλές ταυτότητες, κοινωνικές ταξινομήσεις,

ιεραρχήσεις και πειθαρχήσεις, αλλά και ηδονές, σωματικές και νοητικές ευεξίες και δεξιότητες, νέους τρόπους ζωής» (σελ. 634). Επομένως, ο Φουκώ βλέπει τη σχέση εξουσίας/γνώσης ως μια παραγωγική και θετική σχέση, αντιβαίνοντας στη μέχρι τότε στενή αντίληψη για τον όρο εξουσία. Εάν δεχθούμε, λοιπόν, ότι τα υποκείμενα και τα αντικείμενα παράγονται από τις πρακτικές μιας τοπικής εξουσίας και μιας γνώσης δεν μπορούμε να μιλάμε για μόνιμα και φυσικά κατηγορήματα των υποκειμένων, δηλαδή για την ύπαρξη αμετάβλητων ταυτοτήτων (Νικολαΐδης, 2011). Κατ' επέκταση ο εαυτός(self) για την Mendick (2006) γίνεται αντιφατικός, αφού οφείλει την ύπαρξή του στη σχέση εξουσίας/γνώσης αλλά ταυτόχρονα η ύπαρξη εξουσίας έχει ως συνέπεια την ύπαρξη αντίστασης. Όπως εξηγεί ο Φουκώ στο *Εξουσία, γνώση και ηθική,* η συνύπαρξη εξουσίας και αντίστασης είναι μια ταυτολογία και η αντίσταση για να υφίσταται και να αντιστέκεται πρέπει να είναι εξίσου επινοητική, κινητική και παραγωγική με την εξουσία. Δεν είμαστε δέσμιοι της εξουσίας και πάντα μπορούμε να αλλάξουμε την επιρροή της.

> *Πρέπει να αναδείξουμε ένα περίπλοκο και ασταθές παιχνίδι, όπου ο λόγος μπορεί να είναι ταυτοχρόνως εργαλείο και αποτέλεσμα εξουσίας, αλλά και εμπόδιο, αντέρεισμα, σημείο αντίστασης και αφετηρία αντιτιθέμενη στρατηγική. Ο λόγος κομίζει και παράγει εξουσία· την ενισχύει αλλά και την υπονομεύει, την εκθέτει, την καθιστά ευπαθή, και επιτρέπει να παρεμποδίζεται* (Φουκώ, 2011, σελ. 118-119).

Το υποκείμενο, λοιπόν, παράγεται μέσω των λόγων και σχέσεων εξουσίας και συνεπώς η ταυτότητα είναι μια διαρκής (ανα)-κατασκευή. Η Walshaw (2013) θεωρεί την παραπάνω μεταδομιστική αντίληψη του υποκειμένου ως κινητήρια δύναμη για τη διαδικασία της αλλαγής, αφού προκαλεί τα άτομα να αποδομήσουν βεβαιότητες και «καθεστώτα αλήθειας».

Χρησιμοποιώντας τον όρο «αλήθεια» ο Φουκώ εννοεί «το σύνολο των κανόνων σύμφωνα με τους οποίους χωρίζεται το αληθές από το ψευδές και αποδίδονται ειδικά αποτελέσματα εξουσίας στο αληθές» (Φουκώ, 1987, σελ. 35-36). Σημαντικό εδώ, για τον Φουκώ είναι ότι η αλήθεια δεν είναι προνόμιο εκείνων που κατάφεραν να απελευθερωθούν αλλά ένα στοιχείο αυτού του κόσμου που

συνυπάρχει με την εξουσία με μια κυκλική σχέση παραγωγής. Στο έργο του *Εξουσία, γνώση και ηθική* αναφέρει ότι:

> *Η αλήθεια δε βρίσκεται έξω από την εξουσία ούτε της λείπει η εξουσία […] παράγεται αποκλειστικά χάρη σε πολλαπλές μορφές καταναγκασμού. Και παράγει κανονικά αποτελέσματα εξουσίας. Κάθε κοινωνία έχει το καθεστώς αλήθειας της […], τους τύπους λόγου τους οποίους δέχεται και τους κάνει να λειτουργούν ως αληθείς· τους μηχανισμούς και τις βαθμίδες που επιτρέπουν σε κάποιον να ξεχωρίσει τις αληθείς από τις ψευδείς αποφάνσεις, τα μέσα με τα οποία καθοσιώνονται· τις τεχνικές και τις μεθόδους που αποδίδουν αξία στην απόκτηση της αλήθειας· τη θέση (status) εκείνων που είναι επιφορτισμένοι να λένε τι πρέπει να θεωρείται αληθές* (Φουκώ, 1987, σελ. 34).

Αφού λοιπόν η αλήθεια είναι εξ' ορισμού εξουσία, δεν καλούμαστε να συλλάβουμε την αλήθεια έξω από κάθε σύστημα εξουσίας, αλλά να «αποσυνδέσουμε την εξουσία της αλήθειας από τις μορφές κοινωνικής, οικονομικής και πολιτιστικής ηγεμονίας μέσα στις οποίες λειτουργεί την παρούσα στιγμή» (Φουκώ, 1987, σελ.37).

Οι παραπάνω θεωρήσεις για την εξουσία και τις σχέσεις εξουσίας μας βοηθούν να κατανοήσουμε τη συμβολή αυτών στην εκπαίδευση και ειδικότερα στη μαθηματική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Walshaw (2013, σελ. 102-103):

> *Η εξουσία […] συγκροτείται μέσα στο λόγο, δομώντας τη συλλογική ζωή και διαμορφώνοντας την ατομική ταυτότητα. Είναι αυτή η φουκωική ιδέα που έχει ευρείες επιδράσεις στην κατανόηση της κοινωνικής ζωής εν γένει και στην κατανόηση των πρακτικών και διαδικασιών στη μαθηματική εκπαίδευση ειδικότερα. Όλοι όσοι εμπλεκόμαστε με οποιονδήποτε τρόπο στη μαθηματική εκπαίδευση, συμμετέχουμε σε έναν κοινωνικό ιστό εξουσίας που μας επιτρέπει να λειτουργούμε (ή να μην λειτουργούμε) ως μαθητές, δάσκαλοι, εκπαιδευτές, ερευνητές και ούτω καθεξής. Για παράδειγμα, στην τάξη πτυχές της εξουσίας εμπλέκουν τον καθέναν, κυβερνώντας, ρυθμίζοντας, και υποβάλλοντας*

σε πειθαρχία τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Η εξουσία κάνει τη δουλειά της μέσα από τις παραδόσεις της τάξης· μέσα από τις υλικές, λογοθετικές και τεχνολογικές μορφές της, μέσω των μαθηματικών αναπαραστάσεών της και μέσα από τους λόγους της που σχετίζονται με τις κατηγορίες της τάξης, του φύλου, της εθνικότητας και άλλων κοινωνικών προσδιορισμών. Με λίγα λόγια, η εξουσία είναι διάχυτη, συγκροτώντας συστηματικά εκδοχές των κοινωνικών και φυσικών κόσμων για όσους βρίσκονται στην τάξη.

1.5. Συμβολή Μεταδομισμού στην Έρευνα για το Φύλο

Η δομή της εργασίας μέχρι τώρα μπορεί να προβληματίζει και να εγείρει ερωτήματα στους/στις αναγνώστες/στριες, όπως γιατί έχουμε επιλέξει ένα μεταδομιστικό πλαίσιο για το ζήτημα του φύλου που θέλουμε να εξετάσουμε. Κατά την άποψή μας ο μεταδομισμός -σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυση λόγου που θα χρησιμοποιήσουμε παρακάτω- είναι ένα κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο που μας επιτρέπει, σύμφωνα και με την Scott (2006), να αναπτύξουμε εναλλακτικούς τρόπους σκέψης και δράσης ως προς το φύλο και να αποφύγουμε την απλή αντιστροφή παλιών ιεραρχιών ή τη διαιώνιση και επικύρωσή τους. Μας επιτρέπει να κάνουμε μια διαφορετική ανάγνωση των όσων έχουν γραφτεί, να εξερευνήσουμε σχέσεις εξουσίας που διέπουν καθημερινά τη μαθηματική εκπαίδευση και τοποθετούν τα υποκείμενα σε υποδεέστερες ή μη θέσεις και να μιλήσουμε για την ανάγκη αποδόμησης των κανονιστικών επιταγών για το δρων υποκείμενο.

Η Paechter (2001a) εξηγεί με ποιον τρόπο χρησιμοποιούνται ιδέες από το μεταδομισμό στην έρευνα για το φύλο. Όπως λέει, τέτοιες ιδέες μας επιτρέπουν να προσεγγίσουμε λόγους οι οποίοι, όχι μόνο έχουν φυσικοποιηθεί και θεωρούνται αδιαμφισβήτητοι, αλλά είναι ακόμη και μη ορατοί. Μας επιτρέπει, επίσης, να ανακαλύψουμε σχέσεις εξουσίας/γνώσης όσον αφορά το φύλο και μετέπειτα να τις αμφισβητήσουμε. Ένα ακόμη σημαντικό πλεονέκτημα του μεταδομισμού για την

Paechter είναι ο κεντρικός ρόλος του κειμένου στη μεταδομιστική σκέψη, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο κείμενα παράγονται, χρησιμοποιούνται και ερμηνεύονται, κάτι το οποίο θα παρατηρήσουμε και στο τρισδιάστατο μοντέλο ανάλυσης του Fairclough, το οποίο θα παρουσιάσουμε στο μεθοδολογικό μέρος της εργασίας μας.

Γενικότερα, η μεταδομιστική θεωρία έχει συμβάλλει με τις ιδέες της στο σύγχρονο φεμινισμό (Francis, 2001· Scott, 2006), κάτι το οποίο θα δούμε στο επόμενο κεφάλαιο κατά την εξέλιξη του φεμινιστικού κινήματος. Ο λόγος, όπως νοηματοδοτείται από τον Φουκώ, αναδεικνύει ένα νέο τρόπο εξέτασης των έμφυλων σχέσεων (gender relations) και εξηγεί πώς σχέσεις εξουσίας παράγονται. Επίσης, ο μη αμετάβλητος εαυτός, μας βοηθά να αποδομήσουμε το φύλο, αλλά και γενικά υποθέσεις για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα, το βιολογικό και κοινωνικό φύλο, το σωστό και το λάθος κ.ά. (Francis, 2001).

Η Scott (2006) εξηγεί ότι ο μεταδομισμός δίνει τη δυνατότητα να αναπτυχθεί ένας νέος τρόπος ανάλυσης της συγκρότησης νοημάτων και σχέσεων εξουσίας και ένας τρόπος σκέψης «που θέτει υπό αμφισβήτηση τις ενιαίες, οικουμενικές κατηγορίες και ιστορικοποιεί ορισμένες έννοιες, οι οποίες αλλού αντιμετωπίζονται ως φυσικές (όπως για παράδειγμα οι έννοιες «ανδρας»/«γυναίκα») ή ως απόλυτες (όπως η «ισότητα» ή η «δικαιοσύνη»)» (σελ. 142). Ταυτόχρονα, επισημαίνει ότι όροι όπως ο λόγος, η γλώσσα, η διαφορά και η αποδόμηση είναι όροι που οι φεμινίστριες έχουν υιοθετήσει από τη μεταδομιστική θεωρία.

Η έννοια της διαφοράς, που αναφέρθηκε παραπάνω, αφορά την ιδέα «ότι το νόημα δημιουργείται μέσα από υπόρρητες ή ρητές αντιθέσεις, και κάθε θετικός ορισμός βασίζεται στην άρνηση ή στην απώθηση ενός άλλου πράγματος» (Scott, 2006, σελ. 147), με συνέπεια τη δημιουργία διπολικών αντιθέσεων (π.χ. άνδρας/γυναίκα), όπου κατά τον Derrida είναι ιεραρχικά δομημένες (κυρίαρχος όρος/υποτελής όρος). Μια μεταδομιστική ανάλυση, λοιπόν, μας βοηθά να αναγνωρίσουμε τέτοια δίπολα με σκοπό να τα αποδομήσουμε, αφού δεν πρόκειται για φυσικές αλλά για κατασκευασμένες -μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια- αντιθέσεις (βλ. Mendick, 2006). Για όλες αυτές τις έννοιες θα μιλήσουμε και στα επόμενα κεφάλαια, όπου θα συζητήσουμε τη συμβολή της μεταδομιστικής

θεωρίας στη φεμινιστική σκέψη (Κεφάλαιο 2^{ο}) και στη μαθηματική εκπαίδευση (Κεφάλαιο 3^{ο}) καθώς και τον τρόπο με τον οποίο η μεταδομιστική θεωρία αποτελεί, ειδικότερα, χρήσιμο εργαλείο για τη μελέτη έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια (Κεφάλαιο 4^{ο}).

Κεφάλαιο 2ο

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΦΕΜΙΝΙΣΤΙΚΗ ΣΚΕΨΗ

2.1. Εισαγωγή

Ο όρος «φεμινισμός», αν και τα λογοθετικά του σύνορα παραμένουν ασταθή, συνιστά μια πολιτική δράση ενάντια στην κοινωνική αδικία και ανισότητα σε βάρος των γυναικών. Πιο συγκεκριμένα, η Αθανασίου (2006) επισημαίνει ότι στα πλαίσια του «δεύτερου» κύματος του φεμινιστικού κινήματος ο παραπάνω όρος:

> *σηματοδοτεί τη συνάρθρωση πολιτικής σκέψης και πολιτικής πράξης η οποία στοχεύει στην κριτική εξέταση των σχέσεων εξουσίας που διέπουν την έμφυλη υποκειμενικότητα και στην υπέρβαση των κοινωνικοπολιτικών συνθηκών, των ιδεολογιών και των επιστημολογιών που εγκαθιδρύουν και νομιμοποιούν τους κοινωνικούς περιορισμούς και αποκλεισμούς της γυναικείας υποκειμενικότητας* (σελ. 14).

Σε καμία περίπτωση δε στοχεύουμε εδώ σε μια μονοδιάστατη νοηματοδότηση ενός όρου που σηματοδοτεί μια πολλαπλότητα νοημάτων και που έχει υπάρξει αντικείμενο αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων, αλλά σε μία προσεκτική προσέγγιση και σκιαγράφησή του. Το φεμινιστικό κίνημα, άλλωστε, δεν αποτελεί ένα ενιαίο και συμπαγές κίνημα, ενώ η φεμινιστική σκέψη δεν εντάσσεται εύκολα σε μια ενιαία επιστημολογική τοποθέτηση και πολιτική ατζέντα (Χρονάκη, 2013γ). Παρ' όλα αυτά μας παρέχει, σύμφωνα με την Αθανασίου (2006, σελ. 17):

> *το διανοητικό πλαίσιο για την ανάλυση των ιστορικών, πολιτικών και πολιτισμικών συνθηκών κοινωνικής αδικίας σε βάρος των γυναικών, για την άρθρωση ενός λόγου εναλλακτικού στις ηγεμονικές εννοιολογήσεις του φύλου και για την ανάληψη στρατηγικής αγωνιστικής δράσης από πλευράς των ιστορικών υποκειμένων της κοινωνικής και πολιτικής αλλαγής.*

Η λέξη «φεμινίστρια» προέρχεται από τη γαλλική λέξη «femme», που σημαίνει γυναίκα και χρησιμοποιήθηκε για να μιλήσει για κάποια που αγωνίζεται για τις γυναίκες (Wittig, 2006). Ο όρος φεμινιστής, ως και σήμερα, φαντάζει παράξενος στα αυτιά μας. Ο φεμινισμός έχει συνδυαστεί σχεδόν αποκλειστικά με γυναίκες και η υπάρχουσα βιβλιογραφία αφορά ως επί το πλείστον γυναίκες συγγραφείς. Παρόλα αυτά υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός ανδρών που έχουν συμμετάσχει και συμβάλει στη φεμινιστική θεωρία και πράξη.

Η έννοια του φύλου απασχόλησε κυρίαρχα τη φεμινιστική σκέψη από το «δεύτερο» κύμα του φεμινισμού και μετά. Το φύλο δε θεωρείται πια ως δεδομένο και αμετάβλητο χαρακτηριστικό αλλά υπεισέρχεται ο όρος κοινωνικό φύλο. Η διάκριση βιολογικού/κοινωνικού φύλου, αργότερα, αποδομείται από την Butler, με το μεταδομισμό να συμβάλει σημαντικά στις ιδέες του φεμινιστικού κινήματος την περίοδο αυτή. Στη συνέχεια, καταγράφοντας τις σημαντικές αλλαγές στις θεωρήσεις για την έννοια του φύλου, στοχεύουμε να καταδείξουμε ακριβώς αυτή την αλλαγή και αναθεώρηση ώστε να μπορέσουμε να επανεξετάσουμε και να δούμε κριτικά τις κατηγορίες που θεωρούμε δεδομένες.

Αν και η διάκριση της φεμινιστικής σκέψης σε τάσεις όπως «φιλελεύθερος», «ριζοσπαστικός», «μαρξιστικός» και «σοσιαλιστικός» φεμινισμός είναι συνήθης στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, η Maynard (1995) όχι μόνο αμφισβητεί τη χρησιμότητά της σήμερα, αλλά την θεωρεί προβληματική λόγω της σταθερότητας και της ομοιογένειας που προβάλλει για κάθε κατηγορία. Η επιλογή μας, λοιπόν, για την παρουσίαση της εξέλιξης της φεμινιστικής θεωρίας σε κύματα -«πρώτο», «δεύτερο» και «τρίτο» κύμα- συνάδει με το σχήμα περιοδολόγησης της Αθανασίου (2006) που χρησιμοποιεί, έστω κριτικά στο έργο της.

Σε αυτό το κεφάλαιο, λοιπόν, θα δούμε την εξέλιξη της φεμινιστικής σκέψης και ειδικότερα τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται η έννοια του φύλου στη διάρκεια όλων αυτών των δεκαετιών. Επιπλέον, θα αναφερθούμε στη συμβολή του μεταδομισμού στη φεμινιστική θεωρία αλλά και στην queer θεωρία με τη βοήθεια της οποίας θα προσπαθήσουμε να αποδομήσουμε ιεραρχικές διχοτομήσεις, αλλά και «αλήθειες» που θεωρούνται δεδομένες και αδιαμφισβήτητες. Αυτή ακριβώς η

στροφή της φεμινιστικής σκέψης («τρίτο κύμα» φεμινισμού) στη μεταδομιστική στιγμή της, δε μας βοηθά μονάχα να δούμε κριτικά κατηγορίες όπως άνδρας/γυνάικα, ανδρισμός/θηλυκότητα κλπ, αλλά και άλλες θέσεις υποκειμένων που σχετίζονται με τη μαθηματική εκπαίδευση, όπως μαθηματικά ικανός/ή, μαθηματικά μη ικανός/ή, φυσικά ικανός/ή, σκληρά εργαζόμενος/η κ.ά., τα οποία θα συζητηθούν στο 3^{ο} κεφάλαιο (παράγραφος 3.3.).

2.2. «Πρώτο» Κύμα Φεμινισμού

Το «πρώτο» κύμα του φεμινισμού, το οποίο αναπτύχθηκε τον 19^{ο} αιώνα μέχρι τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, είναι γνωστό και ως κίνημα για τα ίσα δικαιώματα. Εκφράστηκε κυρίως στη Βρετανία αλλά άρχισε να αναπτύσσεται και στη Γαλλία και στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής. Η περίοδος αυτή αφορά τον αγώνα των γυναικών για ίσα δικαιώματα με τους άνδρες, όπως το δικαίωμα ψήφου, εκπαίδευσης, εργασίας, ιδιοκτησίας κ.ά., αλλά και την «υπονόμευση και αμφισβήτηση των ρυθμιστικών λόγων και δυνάμεων της ιατρικής, της επιστήμης και της εκπαίδευσης» (Αθανασίου, 2006, σελ. 110).

Οι γυναίκες αποκλείστηκαν πολλές φορές στην ιστορία μας από την εκπαίδευση και κατά συνέπεια από την επιστήμη (Mendick, 2006). Για παράδειγμα, η υστερία[1] ήταν βιολογικά αποκλειστικά συνδεδεμένη με τη γυναίκα και επιστημονικά αυτό ήταν αποτέλεσμα της εκπαίδευσής τους. Επομένως, φαίνεται ακατόρθωτο να αποκόψουμε τη βιολογία από το εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται. Όπως σημειώνει η Mendick (2006), «μπορεί να κουβαλάει μια αύρα ουδετερότητας, αλλά το βιολογικό ή το φυσικό δε είναι ποτέ αθώα· όταν σκεφτόμαστε το βιολογικό το κάνουμε μέσω των λέξεων, των εικόνων, των πρακτικών και των κατηγοριών που είναι διαθέσιμα στο κοινωνικό μας πλαίσιο» (σελ. 13).

[1] Η λέξη *υστερία* προέρχεται από τη λέξη υστέρα (μήτρα) και θεωρήθηκε τον 19^{ο} αιώνα ως γυναικεία «ασθένεια» που αφορούσε μια «ασταθή» ή «προβληματική» σεξουαλική συμπεριφορά. Κάποιες φορές, η θεραπεία της αποτελούσε, με τους σημερινούς όρους, έναν τεχνητό οργασμό ενώ πολλές φορές περιελάμβανε αφαίρεση της μήτρας ή κλειτοριδεκτομή· «θεραπεία» που εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα σε πολλές χώρες (mixanitouxronou.gr).

Το «πρώτο» κύμα φαίνεται να εξασθενεί μέσα σε μια περίοδο παγκοσμίων πολέμων και γεοπολιτικών αλλαγών, που αφήνουν στο παρασκήνιο τη δράση των γυναικών, ενώ ταυτόχρονα αυξάνονται τα αντιφεμινιστικά κινήματα (Καρακουλάκη, 2013).

2.3. «Δεύτερο» Κύμα Φεμινισμού

Το «δεύτερο» κύμα του φεμινισμού χρονολογείται περίπου από τα τέλη του 1960 έως τα μέσα του 1980 και είναι γνωστό και ως κίνημα απελευθέρωσης των γυναικών. Κυρίαρχη πάλη σε αυτή την περίοδο είναι η πάλη ενάντια σε ζητήματα που αφορούσαν την κοινωνική και πολιτισμική περιθωριοποίηση των γυναικών, όπως η αναπαραγωγή, η μητρότητα, η σεξουαλική βία, η έκφραση της σεξουαλικότητας και η οικιακή εργασία (Καρακουλάκη, 2013). Στον ελληνικό χώρο, τη δεκαετία του ’80, το κύμα αυτό εκφράστηκε με την έκδοση περιοδικών, όπως η Σκούπα, η Δίνη κ.ά. (Χρονάκη, 2013γ). Όπως αναφέρει η Αθανασίου (2006), ισονομία και ισότιμη πρόσβαση στους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς ήταν τα ζητούμενα, καθώς και η αλλαγή των δομών της πατριαρχικής κοινωνίας και σεξουαλικής ηθικής.

Προϊόν του φεμινιστικού κινήματος αυτής της περιόδου είναι η σύγχρονη φεμινιστική λογοτεχνική κριτική, η οποία προσπάθησε να ανατρέψει την εικόνα της γυναίκας που προωθούσε η λογοτεχνία ως ένας μηχανισμός της πατριαρχίας. Οι κριτικοί, λοιπόν, εστίασαν σε κείμενα γραμμένα από άνδρες και σε στερεοτυπικές εικόνες γυναικών που αναδείκνυαν (Barry, 2013). Παρόμοιου τύπου κριτική γίνεται και σε έρευνες που αφορούν σχολικά εγχειρίδια, στις οποίες θα αναφερθούμε στο 4^{ο} κεφάλαιο.

Η φεμινιστική σκέψη, σε αυτή την περίοδο, επηρεάζεται έντονα από το βιβλίο ορόσημο της Σιμόν ντε Μποβουάρ *Το Δεύτερο Φύλο*, το οποίο κυκλοφόρησε το 1949 και περιήλθε στη «μαύρη λίστα» της Καθολικής Εκκλησίας. Με τη φράση της «*Δε γεννιέσαι γυναίκα, αλλά γίνεσαι*», η γαλλίδα φεμινίστρια συμπυκνώνει την άποψή της ότι η θηλυκή ταυτότητα είναι κοινωνικά κατασκευασμένη και δίνει

ώθηση στην μετέπειτα φεμινιστική σκέψη. Η Αθανασίου (2006) περιγράφοντας το έργο της αναφέρει:

> *Σύμφωνα με την κριτική διαλεκτική της Μποβουάρ, ο άνδρας ορίζεται ως Εαυτός/υποκείμενο … ενώ, αντίθετα η γυναίκα ορίζεται ως Άλλος/αντικείμενο, αυτό που δεν είναι ο άνδρας… ο Εαυτός αντιπροσωπεύει το υπερβατικό (το διανοητικό, το υπεράνω σώματος), ενώ ο Άλλος την εμμένεια (αυτό που περιορίζεται στο σώμα και τη βιολογία)… Η Μποβουάρ δείχνει πώς οι διχοτομίες εαυτός/άλλος, άνδρας/γυναίκα, νους/σώμα βρίσκονται στη βάση των κατηγοριοποιήσεων που δομούν τον πατριαρχικό πολιτισμό* (σελ. 19).

Η κοινωνία, λοιπόν, και οι σχέσεις εξουσίας που είναι διάχυτες μέσα σε αυτή φαίνεται να κρατούν σε μια κατώτερη θέση τη γυναίκα, στη θέση του Άλλου, που προσδιορίζεται με μια αρνητική χροιά σε σχέση με τον άνδρα.

Μια από τις κύριες συμβολές του βιβλίου ήταν και η εισαγωγή της διάκρισης μεταξύ βιολογικού φύλου (sex) και κοινωνικού φύλου (gender), που έχει συνδεθεί με το βιβλίο *Sex, Gender and Society* της Ann Oakley το 1972, αν και τέσσερα χρόνια πριν ο ψυχολόγος Robert Stoller μιλά πρώτος γι' αυτή τη διάκριση (Αθανασίου, 2006). Το βιολογικό φύλο αναφέρεται στα γενετικά χαρακτηριστικά του ατόμου ενώ το κοινωνικό φύλο είναι αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασής του με το περιβάλλον του, δηλαδή αναφέρεται στα κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Η Ann Oakley χρησιμοποιεί τον όρο βιολογικό φύλο για να αναφερθεί στις βιολογικές διαφορές αρσενικού-θηλυκού, που θεωρούνται σταθερές, και τον όρο κοινωνικό φύλο για να δηλώσει την κοινωνική ταξινόμηση σε ανδρικό και γυναικείο, κάτι που θεωρείται κοινωνικά προσδιορισμένο (Αθανασίου, 2006).

Η διάκριση αυτή αποτέλεσε για τις φεμινίστριες –και όχι μόνο- ένα «όπλο» ενάντια στον βιολογικό ντετερμινισμό, ο οποίος φαίνεται στα χέρια πολλών μέχρι και σήμερα να αποτελεί εργαλείο ανάλυσης πρακτικών, σχέσεων και συμπεριφορών. Η Χρονάκη (2013γ) επισημαίνει τη σημαντικότητα αυτής της διάκρισης λόγω της κριτικής που ασκεί «στη φυσικοποίηση της θηλυκότητας και του

ανδρισμού ως κατηγορίες βιολογικά προκαθορισμένες και συνεπώς στατικές», και μιλά για την άποψη πολλών φεμινιστριών ότι η βιολογική ερμηνεία αποτελεί μια «πολιτισμική επινόηση που επιστρατεύεται κανονιστικά προκειμένου να νομιμοποιηθεί το ιδεολόγημα της κατωτερότητας των γυναικών» (σελ. 25). Οι φεμινίστριες, λοιπόν, χρησιμοποιούν ευρέως το επιχείρημα ότι η βιολογία αποτελεί ένα ιστορικά προσδιορισμένο πεδίο εμπέδωσης της ανδρικής κυριαρχίας ενάντια στις γυναίκες και όχι το πεπρωμένο τους, από το οποίο δεν μπορούν να διαφύγουν (Αθανασίου, 2006). Σύμφωνα με την Butler (1990) «το πεπρωμένο το δημιουργεί η κουλτούρα και όχι η βιολογία» (σελ. 8), καθώς οι έμφυλες διαφορές των σωμάτων είναι κοινωνικά α-νόητες μέχρις οι κοινωνικές πρακτικές να τις μετατρέψουν σε κοινωνική πραγματικότητα.

2.4. «Τρίτο» Κύμα Φεμινισμού

Το «τρίτο» κύμα του φεμινισμού, που εκτείνεται από τα τέλη περίπου της δεκαετίας του ’80 μέχρι και σήμερα, αποτελεί την είσοδο της φεμινιστική σκέψης στη «μεταδομιστική και αποδομητική στιγμή» της (Αθανασίου, 2006, σελ. 85). Οι φεμινίστριες αυτής της περιόδου αποστασιοποιούνται από τα άλλα δύο κύματα του φεμινισμού και τους περιορισμούς τους, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζουν τη συνεισφορά τους, μέσα από έναν θεωρητικό αναστοχασμό και μια κριτική προσέγγιση (Καρακουλάκη, 2013· Heywood & Drake, 1997).

Η κατηγορία «γυναίκα» γίνεται αντικείμενο συζήτησης και προβληματισμού κατά τη δεκαετία του 1980 και αρχίζει να θεωρείται μια έννοια κοινωνικά και πολιτισμικά κατασκευασμένη· ένα όνομα για ιστορικά προσδιορισμένες σχέσεις εξουσίας. Η έμφυλη ταυτότητα δε νοείται ως κάτι σταθερό και αμετάβλητο, ως κάτι που ανήκει στη φυσική τάξη πραγμάτων, αλλά ως ρευστή και ενδεχομενική. Όπως αναφέρει η Wittig (2006) το φύλο αποτελεί μια μυθική κατασκευή, ενώ ο διαχωρισμός μεταξύ ανδρών και γυναικών έρχεται να φυσικοποιήσει την ιστορία αλλά και τα κοινωνικά φαινόμενα που εκφράζουν καταπίεση με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατή η αλλαγή. Σε αντίθεση με το «δεύτερο» κύμα του φεμινισμού που έχει

επενδύσει στη χειραφέτηση των γυναικών, σε αυτή την περίοδο η κατηγορία «γυναίκα» αποδομείται.

Η συνάντηση της φεμινιστικής σκέψης με το μεταδομισμό είναι πλέον αισθητή και παραγωγική (Pierre, 2000). Στο πλαίσιο της φεμινιστικής ανάγνωσης του έργου του Φουκώ, σύμφωνα με την Αθανασίου (2006, σελ. 88):

> *το φύλο και η σεξουαλικότητα αναδύονται ως ιστορικές και πολιτισμικές μεταβλητές, 'σχηματισμοί λόγου' και τεχνολογίες υποκειμενοποίησης που συνυφαίνονται με τις μικροφυσικές τεχνολογίες κοινωνικής πειθάρχησης… το φύλο δεν υπάρχει πριν από τις σχέσεις εξουσίας· αντίθετα, το έμφυλο υποκείμενο συγκροτείται από αυτές… Η εξουσία δεν ερμηνεύεται ως μονολογική υπερκείμενη δύναμη που ασκείται πάνω στα υποκείμενα από μια θέση καθαρής και παραχαρακωμένης εξωτερικότητας ως προς αυτά, αλλά ως διασπαρμένο και δικτυόμορφο πλέγμα δυνάμεων συγκρότησης υποκειμενικοτήτων και ταυτοτήτων.*

Το φύλο, λοιπόν, καταλήγει να αποτελεί μια κατηγορία νοήματος παρά ένα «φυσικό» δεδομένο και η διάκριση βιολογικού-κοινωνικού φύλου καθίσταται αναχρονιστική και αδιέξοδη. Η Butler (1990) αποδομεί τον διαχωρισμό ανάμεσα σε βιολογικό και κοινωνικό φύλο και υποστηρίζει ότι το βιολογικό φύλο θεωρείται λογοθετική απόρροια του κοινωνικού· είναι δηλαδή πάντα ήδη κοινωνικό και όχι φυσική προϋπόθεσή του. Το φύλο δεν είναι ουσία αλλά ενέργημα· δεν είναι τίποτα άλλο από πολιτισμικά αναγνωρίσιμες και κοινωνικά καθιερωμένες επιτελέσεις, που μέσα από μια διαδικασία επανάληψης παράγουν μια έμφυλη ταυτότητα και την ψευδαίσθηση ενός μόνιμου έμφυλου εαυτού (Butler, 1990, 2006). Επομένως «η διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου δεν υφίσταται» (Butler, 1990, σελ. 7), αφού και τα δύο είναι απόρροιες λόγου και επιτελέσεων. Όπως αναφέρει η Butler (2006, σελ. 383):

> *αυτό που ονομάζουμε έμφυλη ταυτότητα είναι ένα παραστασιακό επίτευγμα που επιβάλλεται κανονιστικά από την κοινωνία και τα κοινωνικά ταμπού. Η δυνατότητα να αμφισβητήσουμε την*

υποστασιοποίηση του φύλου έγκειται σ' αυτόν ακριβώς τον παραστασιακό/ επιτελεστικό του χαρακτήρα.

και συνεχίζει λέγοντας:

Όπως ακριβώς ένα σενάριο μπορεί να δραματοποιηθεί με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, και όπως κάθε έργο χρειάζεται τόσο το κείμενο όσο και την ερμηνεία του, έτσι ακριβώς και το έμφυλο σώμα παίζει το ρόλο του μέσα σ' ένα σωματικό χώρο πολιτισμικά περιχαρακωμένο, και δραματοποιεί ερμηνείες εντός του πλαισίου που ορίζουν οι προϋπάρχουσες κατευθυντήριες γραμμές (σελ. 396).

Πλήθος συγγραφέων, όπως η Delphy, η Wittig και άλλες, ασκούν κριτική στη διάκριση βιολογικού-κοινωνικού φύλου. Για παράδειγμα η Delphy (1993) υποστηρίζει ότι το κοινωνικό φύλο προηγείται του βιολογικού, καθώς η βιολογία δε συγκροτείται αποκομμένη από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο αλλά σε άμεση σχέση με αυτό, ενώ ταυτόχρονα η παραπάνω διάκριση αναπαράγει την ιεραρχική σχέση άνδρα-γυναίκας.

Σε αυτή την περίοδο ξεκινά και η έρευνα που αφορά τον ανδρισμό (masculinity) και η οποία είναι σαφώς επηρεασμένη από τη φεμινιστική σκέψη. Η μελέτη του ανδρισμού αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των σπουδών φύλου, λόγω ενός προβληματισμού για την ταύτιση των σπουδών αυτών με τη γυναίκα που συνεπάγεται μια διπολική κατηγορία (άνδρας/γυναίκα) με ιεραρχική σχέση (Πεχτελίδης, 2012). Όπως αναφέρει η Χρονάκη (2013β, σελ. 315):

Η έννοια «ανδρισμός» –αλλά και οι συναφείς έννοιες «ανδρικό», «ανδροκεντρικό» ή «ανδρική ταυτότητα»- αποτελεί μια ιδιαίτερα εύθραυστη κοινωνική κατασκευή σύμφωνα με τον Bob Connell, η οποία όπως εξηγεί στο έργο του 'Masculinities' βασίζεται άρρηκτα σε μια δυτική αντίληψη που προβάλλει τις ανδρικές ικανότητες να ταυτίζονται με το οικουμενικό και να αποτελούν πηγή υπέρτατης γνώσης και πολιτισμού.

Κατά τον Connell, ο ανδρισμός (αντίστοιχα και η θηλυκότητα) συνιστά έναν τόπο στις έμφυλες σχέσεις και περιλαμβάνει τις κοινωνικές πρακτικές όπου άνδρες και γυναίκες εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν καθώς και τα αποτελέσματα αυτών των πρακτικών πάνω στις σωματικές εμπειρίες και στον πολιτισμό των εμπλεκόμενων ατόμων (Mendick, 2006). Ο Πεχτελίδης (2012) τονίζει την ύπαρξη πολλαπλών ανδρισμών και θηλυκοτήτων, με κάποιους τύπους ανδρισμού και θηλυκότητας να είναι ηγεμονικοί[2] σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Γενικά, η επιρροή του μεταδομισμού και της θεωρίας του Φουκώ είναι εμφανής και στη μελέτη του ανδρισμού. Για παράδειγμα, ο Martino (1999) ερευνά πώς τα αγόρια συμμετέχουν σε ένα «παιχνίδι αλήθειας», μέσα από το οποίο μαθαίνουν τι σημαίνει να είναι άνδρες και κατασκευάζουν με αυτό τον τρόπο τον ανδρισμό τους. Ο ανδρισμός εδώ, όπως αναφέρει ο Πεχτελίδης (2012, σελ. 13-14), «μετατρέπεται σε μια μορφή επιτελεστικότητας ή σ' ένα ενδεχομενικό σύνολο πρακτικών, το οποίο μετακινείται σε διαφορετικούς χώρους, χρόνους, περιστάσεις, πεδία και στιγμές». Επίσης, η Mendick (2006), αντλώντας από το έργο του Bob Connell, διερευνά τον τρόπο με τον οποίο γυναίκες επιτελούν ανδρισμό και άνδρες επιτελούν θηλυκότητα, χρησιμοποιώντας τον όρο φύλο ως ρήμα· ως κάτι που κάνουμε και όχι ως μια συγκεκριμένη ταυτότητα.

[2] Σύμφωνα με τον Bob Connell, «ο ηγεμονικός ανδρισμός κατασκευάζεται σε σχέση προς και κατά αντιπαράθεση με τη 'θηλυκότητα', καθώς και με υποτελείς μορφές 'ανδρισμού'. Η ηγεμονική μορφή ανδρισμού χαρακτηρίζεται από την υποχρεωτική ετεροσεξουαλικότητα, την ομοφοβία, το μισογυνισμό, την κατοχή και άσκηση εξουσίας, την αυθεντία, την επιθετικότητα και βιαιότητα, καθώς και τις τεχνικές ή τεχνολογικές ικανότητες […] Ωστόσο, διευκρινίζεται ότι, δεν υπάρχει μια μορφή ηγεμονικού ανδρισμού και ότι ανάλογα με την κοινωνική περίσταση και τους μετέχοντες σ' αυτή ενεργοποιούνται κάθε φορά διάφορες όψεις αυτής της ταυτότητας» (Πεχτελίδης, 2012, σελ. 9).

2.5. Συμβολή Μεταδομισμού στη Φεμινιστική Θεωρία

Όπως είπαμε και προηγουμένως, η συμβολή του μεταδομισμού και της θεωρίας του Φουκώ στη φεμινιστική σκέψη είναι σημαντική και αδιαμφισβήτητη την εν λόγω περίοδο. Ο κύριος λόγος, κατά την Braidotti (2006), που ο μεταδομισμός αφορά άμεσα τον φεμινισμό είναι η σημασία ενός επανορισμού της διαδικασίας του σκέπτεσθαι και η αλλαγή της θεωρητικής μας πρακτικής. Όσον αφορά στη θεωρία λόγου του Φουκώ, οι φεμινίστριες τη χρησιμοποιούν, όπως αναφέρει η Pierre (2000), ώστε να αναλύσουν το λογοθετικό σχηματισμό της πατριαρχίας, με σκοπό να αναδείξουν «δεδομένες» υποθέσεις που την κατασκεύασαν και της επιτρέπουν ακόμη και σήμερα να ελέγχει και να καταπιέζει γυναίκες. Μια τέτοια ανάλυση μας επιτρέπει να δούμε πώς ο λόγος και τελικά η αλληλεπίδρασή μας με αυτόν παράγει γνώση, αλήθεια και υποκείμενα, αλλά και πώς μπορούν αυτά να αναδιαμορφωθούν.

Η φουκωική θεωρία, σε μια προσπάθεια απαλλαγής από δογματισμούς και τις συνέπειές τους, αντιτίθεται σε μια καθολική θεωρία καταπίεσης και γενικά σε ολιστικές θεωρήσεις και καθολικές ιδέες (Κοκογιάννης, 2007). Δεν εκλαμβάνει, για παράδειγμα, την εξουσία των ανδρών ενάντια στις γυναίκες ως εναντίωση σε μια ομάδα ή έναν θεσμό, αλλά ως μια μορφή εξουσίας, η οποία όπως αναφέρει ο Φουκώ (1991, σελ. 81) «ασκείται στην άμεση καθημερινή ζωή […] ταξινομεί τα άτομα σε κατηγορίες, τα κατονομάζει δια της ιδίας του ατομικότητας, τα προσκολλά στην ταυτότητά τους, τους επιβάλλει ένα νόμο αλήθειας τον οποίο πρέπει να τους τον αναγνωρίζει και τον οποίο οι άλλοι οφείλουν να αναγνωρίζουν στα άτομα αυτά». Ο μεταδομισμός δεν επιτρέπει να μετατοπίσουμε το φταίξιμο σε μια εξωτερική δύναμη, αλλά να εξετάσουμε τη δική μας συνενοχή στη διατήρηση της κοινωνικής αδικίας (Pierre, 2000). Το δίπολο εξουσιαστή/εξουσιαζόμενου αποδομείται και αυτό που πρέπει να εξετάσουμε, κατά τον Φουκώ, είναι όχι το άτομο ως υφιστάμενο της εξουσίας, αλλά τα σώματα και τους λόγους που συντίθενται στα άτομα ως αποτέλεσμα εξουσίας (Κοκογιάννης, 2007).

Γενικότερα, οι ιδέες του μεταδομισμού για την εξουσία, την αντίσταση και την ελευθερία αξιοποιήθηκαν από τις φεμινίστριες στον αγώνα τους για κοινωνική

δικαιοσύνη. Οι αγώνες αυτοί άρχισαν να θεωρούνται τοπικοί και με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά ανά συγκεκριμένες ομάδες γυναικών (π.χ. Αφρο-Αμερικάνες φεμινίστριες) και να χάνουν τον ολιστικό χαρακτήρα τους, που αφορούσε αρχικά την ελευθερία/απελευθέρωση όλων των γυναικών, καθώς «η αντίσταση και η ελευθερία είναι μια καθημερινή, συνεχή διαδικασία» (Pierre, 2000, σελ. 493).

Όσον αφορά στις έννοιες εξουσία/γνώση και αλήθεια, οι φεμινίστριες αυτής της περιόδου εκρέουν τη νοηματοδότησή τους από το μεταδομισμό για να ανακαλύψουν τα «καθεστώτα αλήθειας» που λειτουργούν για να υποτάξουν τις γυναίκες και άλλες περιθωριοποιημένες ομάδες. Όπως αναφέρει η Pierre (2000, σελ. 499), «η αντίληψη ότι η γνώση και η αλήθεια δεν είναι 'αγνές', αλλά ασταθείς και ενδεχομενικές είναι πολύ ελκυστική για τις φεμινίστριες».

Ο Φουκώ μιλά επίσης για το πώς η γλώσσα κατασκευάζει δίπολα, ιεραρχίες, κατηγορίες και ταξινομήσεις που αντανακλούν μια φυσική τάξη πραγμάτων στον κόσμο. Κατά τον Derrida, ο πρώτος όρος σε κάθε δίπολο «αντλεί το προνόμιό του από την εξαφάνιση ή την απώθηση του αντιθέτου του», που θεωρείται κατώτερο, «νοθευμένη παραλλαγή του πρωταρχικού όρου» (Grosz, 1986, όπ. αναφ. στο Αθανασίου, 2006, σελ. 60), ενώ κατά την Kehily (2001) τα δίπολα έχουν άμεση συνέπεια στην σεξουαλική ταυτότητα. Οι φεμινίστριες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η γυναίκα βρίσκεται πάντα σε μειονεκτική θέση σε δίπολα όπως άνδρας/γυναίκα, υποκείμενο/αντικείμενο, νους/σώμα, λογικό/παράλογο –με τη γυναίκα να αντιπροσωπεύει πάντα τον δεύτερο όρο σε κάθε δίπολο-, χρησιμοποιούν την αποδόμηση για να αναδείξουν το πώς η γλώσσα παράγει επικίνδυνες και καταστροφικές για τον κόσμο κατασκευές (Pierre, 2000).

Η αποδόμηση, δεν στοχεύει στην απόρριψη ή διάψευση μιας κατασκευής, αλλά στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο έχει δημιουργηθεί και των συνεπειών της ώστε να ανακατασκευασθεί. Στην προηγούμενη παράγραφο, άλλωστε, μιλήσαμε και για την αποδόμηση βιολογικού/κοινωνικού φύλου, αλλά και την αποδόμηση των κατηγοριών άνδρας-γυναίκα. Υποστηρίζουμε, ότι ακόμη και αυτά που θεωρούμε θεμέλια είναι ενδεχομενικά, όχι απόλυτα και συνεπώς μπορούν να αλλάξουν· να αποδομηθούν και να ανακατασκευαστούν. Ο

μεταδομισμός, κατά την Francis (2001), μας βοηθά να αποδομήσουμε ακόμη και τις δικές μας υποθέσεις για το σωστό και το λάθος, το δίκαιο και το άδικο. Επομένως τα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν αφορούν τον τρόπο με τον οποίο νοήματα και τελικά η ίδια η καθημερινότητα, έχει αναπτυχθεί, δηλαδή μέσα σε ποια συγκεκριμένα πλαίσια και κοινωνικές διαδικασίες.

2.6. Δίπολα και Queer Θεωρία[3]

Το φύλο, έως και σήμερα, συνεχίζει να νοείται μέσω του δίπολου άνδρας/γυναίκα, που «αναπαράγει επιπλέον ταξινομήσεις αυτής της διπολικής μορφής όπως αρσενικό/θηλυκό, ανδρισμός/θηλυκότητα κλπ» (Χρονάκη, 2013γ, σελ. 29). Ο διπολικός αυτός διαχωρισμός υπάρχει ακόμη και πριν τη γέννηση ενός παιδιού στην ερώτηση: «*Είναι αγόρι ή κορίτσι;*». Μετέπειτα, το παιδί αρχίζει να μαθαίνει, μέσω της αλληλεπίδρασής του με άλλους/ες, ότι αυτή η έμφυλη ταυτότητα είναι αμετάβλητη, διπολική και έχει ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία «πρέπει» να ενστερνιστεί και σύμφωνα με τα οποία κατηγοριοποιεί και τα άλλα άτομα γύρω του. Σύμφωνα με την Paechter (2001a), και μόνο η δήλωση του φύλου ενός μωρού επιτρέπει σε κάποιους/ες να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους ενώ αυτές οι διαφορές -στον τρόπο με τον οποίο αγόρια και κορίτσια αντιμετωπίζονται- αντανακλούν διαφορές μεταξύ ανδρισμού και θηλυκότητας. Το δίπολο αυτό, φυσικά, δε λαμβάνει υπόψη ότι το φύλο μπορεί να επεκτείνεται και σε άλλες μορφές σεξουαλικότητας.

Από μια μεταδομιστική σκοπιά, κατά την Paechter (2001a), μπορούμε να δούμε ότι ο ανδρισμός και η θηλυκότητα είναι λόγοι εμποτισμένοι με σχέσεις εξουσίας/γνώσης, οι οποίοι επιδρούν σε άτομα σε συγκεκριμένες κοινωνίες. Τα δίπολα αυτά ενισχύουν λόγους περί έμφυλων ταυτοτήτων και ρόλων, με αποτέλεσμα καθημερινά να περιθωριοποιούνται άτομα που δεν ανήκουν στην «κανονικότητα» που έχει επιβληθεί από τις παραπάνω διχοτομήσεις. Όπως

[3] Η λέξη queer αποτελεί στην αγγλική γλώσσα έναν προσβλητικό και υποτιμητικό όρο. Η χρήση της στην εν λόγο θεωρία αποτελεί μια πολιτική στρατηγική «επαναδιεκδίκησης, αποκατάστασης και ριζικής ανανοηματοδότησης ονομάτων και χαρακτηρισμών που έχουν ιστορικά χρησιμοποιηθεί για να στιγματίσουν κοινωνικές ομάδες» (Αθανασίου, 2006, σελ. 123).

αναφέρει η Αθανασίου (2006) «τα κοινωνικά υποκείμενα που δεν επιτελούν το φύλο τους σύμφωνα με τους πολιτισμικά και πολιτικά προβλεπόμενους τρόπους αντιμετωπίζουν όχι μόνο κυρωτικές συνέπειες αλλά και τη διαρκή ακύρωση της πραγματικότητάς τους» (σελ. 101). Σύμφωνα με την Butler (2006, σελ. 399-400):

> *…το φύλο εξαναγκάζεται να συμμορφωθεί με ένα μοντέλο αλήθειας και ψεύδους που όχι απλώς αντιβαίνει στην επιτελεστική του ρευστότητα αλλά εξυπηρετεί επίσης και μια κοινωνική πολιτική ρύθμισης και ελέγχου του φύλου. Το να επιτελεί κανείς το φύλο του με λάθος τρόπο επιφέρει μια σειρά κυρώσεις, τόσο ρητές όσο και άρρητες, ενώ το να το επιτελεί σωστά παρέχει την επιβεβαίωση ότι τελικά υπάρχει μια ουσιακή διάσταση στην έμφυλη ταυτότητα. Το ότι αυτή η επιβεβαίωση εκτοπίζεται τόσο εύκολα από την αγωνία της έμφυλης ταυτότητας, το ότι ο πολιτισμός τιμωρεί ή περιθωριοποιεί τόσο εύκολα όσους-ες δεν επιτελούν σωστά την αυταπάτη της έμφυλης ουσιοκρατίας, θα έπρεπε να αποτελεί επαρκή ένδειξη ότι, σε ένα βαθμό, υπάρχει η κοινωνική επίγνωση πως η αλήθεια ή το ψεύδος του φύλου είναι μονάχα ζήτημα κοινωνικής επιβολής και καθόλου οντολογικής αναγκαιότητας.*

Η θεωρητική σκέψη όσον αφορά στο φύλο, τα τελευταία χρόνια, «προβληματοποιεί επιστημολογικές παραδοχές που προσδιορίζουν το φύλο ως κατηγορία νομοτελειακά προσδιορισμένη ως μόνο φυσική ή ως μόνο κοινωνική» (Χρονάκη, 2013γ, σελ. 30). Στην ελληνική γλώσσα, γι’ αυτό το λόγο έχει προταθεί η χρήση του όρου φύλο αντί κοινωνικό φύλο, ώστε να μπορούμε να προσεγγίσουμε τον όρο τόσο ως βιολογικό φύλο όσο και ως κοινωνικό (Αθανασίου, 2006).

Οι έμφυλες ταυτότητες πια –με την είσοδο του μεταδομισμού στη μελέτη του φύλου- δε θεωρούνται σταθερές και αμετάβλητες, αλλά «αμφίλογες, θραυσματικές και ενδεχομενικές επιτελέσεις, που υιοθετούνται, ανατρέπονται ή επιστρατεύονται με τρόπους συγκειμενικούς και στρατηγικούς» (Αθανασίου, 2006, σελ. 95). Συνεπώς, δημιουργείται η ανάγκη για κατανόηση, αποδόμηση αλλά και ανατροπή των κατηγοριών φύλου.

Η queer θεωρία, σε συνδυασμό με τη θεωρία του μεταδομισμού από την οποία αντλεί στοιχεία, μας επιτρέπουν να δούμε κριτικά τις παραπάνω διχοτομήσεις, αφού όπως αναφέρει η Mendick (2006) ο λόγος ύπαρξής της είναι η διάσπαση των δίπολων. Η θεωρία αυτή εστιάζει στην αποσταθεροποίηση των δίπολων άνδρας/γυναίκα και ετεροφυλοφιλία/ομοφυλοφιλία με σκοπό την αμφισβήτηση της σταθερότητας της ιεραρχίας των όρων και την αποδιάρθρωση των έμφυλων κατηγοριών (Barry, 2013· Γιαννακόπουλος, 2001, όπ. αναφ. στο Αθανασίου, 2006), που «αποτελούν κανονιστικές επιταγές, οι οποίες οργανώνουν τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έμφυλη διαφορά μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά συμφραζόμενα» (Scott, 2006, σελ.159). Με αυτή την προσέγγιση, κατασκευάζουμε μια έννοια της ταυτότητας «ως μιας σειράς από μάσκες, ρόλους και δυνατότητες, ένα είδος αμαλγάματος αποτελούμενου από προσωρινά, συγκυριακά και αυτοσχέδια στοιχεία» (Barry, 2013, σελ. 176-177).

Η συμβολή της queer θεωρίας δεν αφορά μόνο τη φεμινιστική σκέψη, αλλά κυρίως τον τρόπο που η φεμινιστική σκέψη μέσω της queer θεωρίας μπορεί να υποστηρίξει μια διαφορετική προσέγγιση σε πληθώρα πεδία μεταξύ των οποίων είναι και η μαθηματική εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η Mendick (2006) χρησιμοποιεί τη θεωρία αυτή στο έργο της *Masculinities in Mathematics*, προσπαθώντας να αποδομήσει δίπολα στους λόγους που αφορούν τη σχέση εφήβων με τα μαθηματικά και την επιλογή για σπουδές στην μαθηματική επιστήμη· έρευνα την οποία θα δούμε αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο όπου θα μιλήσουμε για τη σχέση φύλου και μαθηματικών.

Η queer θεωρία αποτέλεσε, στην παρούσα μελέτη, έναυσμα για τα ερευνητικά μας ερωτήματα αλλά και για την ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου, στο οποίο προσπαθήσαμε να εντοπίσουμε φυσικοποιημένους έμφυλους λόγους και διπολικούς διαχωρισμούς, που τοποθετούν τη γυναίκα σε υποδεέστερη θέση, με στόχο να προβληματοποιήσουμε τους εν λόγω διαχωρισμούς, την ιεράρχηση των όρων τους και τελικά να τους αποδημήσουμε και να τους ανακατασκευάσουμε.

Κεφάλαιο 3ο

ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ

3.1. Εισαγωγή

Στο παρόν κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με τη σχέση φύλο και μαθηματικά όπως αυτή διαφαίνεται μέσω ερευνητικών προσεγγίσεων τις τελευταίες δεκαετίες. Θα αρχίσουμε από τις πρώτες προσεγγίσεις κατά τη δεκαετία του '70 και θα φτάσουμε μέχρι τις μέρες μας, έτσι ώστε να αντιληφθούμε τη στροφή που έγινε μέσα σε λίγες δεκαετίες, καθώς και τις επιρροές που δέχεται ακόμη και σήμερα η έρευνα που αφορά τη σχέση φύλο και μαθηματικά. Οι λόγοι (discourses) που κατασκευάζονται, άλλωστε, όσον αφορά σε αυτό το ζήτημα επηρεάζουν σημαντικά την κατανόηση και την ερμηνεία αυτής της σχέσης.

Θα ξεκινήσουμε με τους λόγους που κατασκευάζονται την περίοδο 1970-1980, κατά την οποία ακμάζει όπως είδαμε το «δεύτερο κύμα» φεμινισμού, το οποίο μάχεται για ισότιμη πρόσβαση στους κοινωνικούς θεσμούς και προσπαθεί με τη διάκριση βιολογικού-κοινωνικού φύλου να ταχθεί ενάντια στον βιολογικό ντετερμινισμό. Ας μην ξεχνάμε ότι για τις γυναίκες η εκπαίδευση τον προηγούμενο αιώνα ήταν απαγορευμένη και μέχρι την εν λόγο περίοδο μόνο λίγες κατάφερναν να μορφωθούν. Σε αυτή την «μεταβατική», όπως θα μπορούσαμε να αποκαλέσουμε, περίοδο μελετάται το «κορίτσι ως πρόβλημα» στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικά σε θετικές επιστήμες όπως τα μαθηματικά. Αυτή την περίοδο το ενδιαφέρον των ερευνητών/τριών στρέφεται σε ερωτήματα, όπως «*Γιατί αποτυγχάνουν τα κορίτσια;*», ερωτήματα που προσπάθησαν να απαντηθούν κυρίως με έμφαση στις διαφορές μεταξύ αγοριών-κοριτσιών και με την ανάπτυξη θεωριών για τους λόγους εξαιτίας των οποίων υπάρχουν αυτές οι διαφορές.

Στη συνέχεια, θα παρατηρήσουμε τη στροφή που έγινε και την αλλαγή των ερωτημάτων στην έρευνα πάνω στον τομέα αυτό. Τα κορίτσια πλέον αποκτούν καλύτερη και σιγά σιγά «ισότιμη» με τα αγόρια πρόσβαση στην εκπαίδευση. Η καλύτερη πρόσβαση σε συνδυασμό με τους αγώνες του φεμινιστικού κινήματος για

την ανάδειξη και αντιμετώπιση της έμφυλης διαφοράς συμβάλλουν σταδιακά στη βελτίωση των επιδόσεων των κοριτσιών στο σχολείο, αλλά και όχι μόνο. Το σκηνικό αλλάζει και στις επιλογές σπουδών των κοριτσιών αλλά και στον εργασιακό χώρο αργότερα με μικρά αλλά σταθερά βήματα. Η διαπίστωση ότι τα κορίτσια έχουν ίσες ή καλύτερες επιδόσεις από τα αγόρια κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής τους (ακόμη και στις θετικές επιστήμες που θεωρούνται ανδροκεντρικά πεδία), οι φεμινιστικές θεωρίες και οι αγώνες των γυναικών αλλά και η ανάπτυξη μεταδομιστικών προσεγγίσεων έρχονται να συμβάλλουν με τη σειρά τους στην έρευνα πάνω στο θέμα φύλο και μαθηματικά, όπου ερευνητές/τριες αρχίζουν να αλλάζουν τρόπο προσέγγισης του «προβλήματος». Η ανησυχία αρχίζει να στρέφεται τώρα και προς το αγόρι, αλλά με ερωτήματα διαφορετικά της πρώτης περιόδου, που προσπαθούσαν να βρουν τι έχουν ή τι δεν έχουν τα αγόρια και τα κορίτσια. Πολλά από τα νέα ερωτήματα εστιάζουν στο πώς οι λόγοι και οι λογοθετικές πρακτικές κατασκευάζουν υποκείμενα και συνεπώς έμφυλες ταυτότητες και πώς οι θέσεις εξουσίας/γνώσης προσφέρουν μοναδικές αναγνώσεις της θηλυκότητας και του ανδρισμού.

3.2. Το «Κορίτσι ως Πρόβλημα»

Κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1970-1980, η έρευνα που αφορά τη σχέση φύλου και μαθηματικών κινητοποιείται από το ενδιαφέρον για τη χαμηλή επίδοση και την επακόλουθη περιθωριοποίηση των κοριτσιών στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα μαθηματικά, καθώς και γενικότερα οι θετικές επιστήμες, κατείχαν και συνεχίζουν να κατέχουν θέσεις κύρους, γεγονός που υποβάθμιζε τις επιτυχίες των κοριτσιών σε πολλά μαθήματα, όπως η γλώσσα και άλλα παραδοσιακά θεωρούμενα γυναικεία μαθήματα. Πολλές φεμινίστριες προσπάθησαν να αναδείξουν εκείνη την περίοδο τις επιτυχίες αυτές και να αποδώσουν την κακή επίδοση των κοριτσιών σε άλλα μαθήματα, όπως αυτά των θετικών επιστημών, στον αποκλεισμό που βίωναν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά και οι ίδιες οι αγωνίστριες φεμινίστριες κουβαλούσαν το μύθο για τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες ως επιστήμες κύρους που αντιστοιχούν σε μια υψηλά

αμειβόμενη καριέρα (Francis & Skelton, 2001). Συνεπώς, τα μαθηματικά συνεχίζουν να κατασκευάζονται ως «η βασίλισσα των επιστημών» και να οδηγούμαστε με αυτόν τον τρόπο στο στερεότυπο των δύσκολων και «σκληρών» αντικειμένων ως αντικειμένων κύρους και επομένως ανδρικά.

Την εποχή αυτή, οι περισσότερες έρευνες χρησιμοποιώντας τις επιδόσεις των κοριτσιών σε σύγκριση με αυτές των αγοριών μελετούν τι δεν έχουν τα κορίτσια και πώς αυτό μπορεί να διορθωθεί. Το κορίτσι παρουσιάζεται ως πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί και να διορθωθεί. Όπως αναφέρει η Walkerdine (2013), εξετάζοντας τέτοια ζητήματα είναι εύκολο να πέσεις στην παγίδα είτε να βρεις τι φταίει με τα κορίτσια ώστε να διορθωθεί είτε να αποδείξεις ότι αυτά δεν υστερούν σε κάτι και υποστηρίζει ότι:

> *Προσεγγίσεις αυτού του είδους παγιδεύουν τόσο εμάς τους ερευνητές όσο και τα κορίτσια και τις γυναίκες […], σαν έντομα σε έναν ιστό και μας οδηγούν να παίξουμε το παιχνίδι σύμφωνα με τους πατριαρχικούς κανόνες. Πιστεύουμε ότι είναι απαραίτητο να αποφύγουμε να πέσουμε στην παγίδα αυτή και να αναρωτηθούμε ευθύς εξαρχής γιατί τα ερωτήματα έχουν τεθεί με τον τρόπο αυτό* (σελ. 68).

Αρχικά, η χαμηλή συμμετοχή και επίδοση των κοριτσιών αποδόθηκε σε βιολογικούς παράγοντες (π.χ. μικρός εγκέφαλος, ορμόνες κ.ά.) ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζεται την περίοδο εκείνη ότι υπάρχει ο κίνδυνος, με την εκπαιδευτική διαδικασία, οι κοπέλες να αποκτήσουν προβλήματα, όπως πρόβλημα στην αναπαραγωγική τους ικανότητα (Hall, 2014). Αν και δεν άργησαν να καταρριφθούν τα παραπάνω επιχειρήματα όντας αβάσιμα, συνεχίζουν να αποτελούν ακόμη και σήμερα πόλο έλξης για πολλούς/ές (π.χ. υποστηρίζεται ότι η χωρική ικανότητα αποτελεί ανδρική ικανότητα). Το γεγονός ότι η βιολογία μπορεί να εξηγήσει διαφορές στη συμπεριφορά κοριτσιών και αγοριών έχει επανέλθει τα τελευταία χρόνια. Όπως τονίζει η Browne (2004), η επιστήμη είναι ένας ισχυρός λόγος που θεωρείται αντικειμενικός και τα ευρήματά της απόλυτες αλήθειες. Όμως, όπως εξηγεί, δε θα πρέπει να ξεχνάμε ότι η επιστήμη εξυπηρετεί πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά συμφέροντα με αποτέλεσμα να χάνει την αντικειμενικότητά της.

Η Fennema (1974) κάνοντας μια βιβλιογραφική επισκόπηση για το ζήτημα φύλο και μαθηματικά διερευνά αν όντως υπάρχουν έμφυλες διαφορές και πώς αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί δίνοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης σε αγόρια και κορίτσια ή αντίθετα αν τελικά δεν υπάρχουν διαφορές υποστηρίζει ότι οι συγγραφείς θα πρέπει να αναθεωρήσουν τις απόψεις τους για την υπεροχή των αγοριών. Από την επισκόπηση αυτή, όπως η ίδια τονίζει, προέκυψαν περισσότερα ερωτήματα παρά απαντήσεις. Επομένως, η Fennema αρχίζει μια σειρά μελετών με τους συνεργάτες της (βλ. Fennema & Sherman, 1977, 1978· Fennema, Wolleat, Becker & Pedro, 1980· Fennema & Tartre, 1985· Fennema & Peterson, 1986· Fennema, Peterson, Carpenter, & Lubinski, 1990· Hyde, Fennema & Lamon, 1990[4]) και υποστηρίζει ότι δεν υπάρχει κανένα φυσικό ή διανοητικό εμπόδιο για τη συμμετοχή και την ικανότητα των γυναικών στα μαθηματικά, αλλά οι επιδόσεις και οι διαφορές σχετίζονται με το κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό και παιδαγωγικό πλαίσιο όπου δραστηριοποιούνται οι εμπλεκόμενοι/ες και με τα στερεότυπα που υπάρχουν διάχυτα στην κοινωνία (Hall, 2014· Fennema, 1996).

Η Walkerdine (2013), μελετώντας προσεκτικά έρευνες της APU της περιόδου 1970-1980 σχετικά με την επίδοση στα μαθηματικά αγοριών και κοριτσιών, αποδεικνύει ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην επίδοση των δύο φύλων όπως υποστηρίζονταν, αλλά αντίθετα στις ηλικίες 11-15 ετών υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές. Όπως αναφέρει: «Δεν μπορούν να εντοπιστούν αναμφισβήτητες διαφορές επιπέδου επίδοσης, ενώ μόνο σε μερικές

---

[4] Fennema, E., & Sherman, J. (1978). Sex-related differences in mathematics achievement and related factors: A further study. *Journal for Research in Mathematics Education, 9* (3), 189-203.

Fennema, E., Wolleat, P., Becker, A. & Pedro, J. D. (1980). *Multiplying options and subtracting bias.* (An intervention program composed of four videotapes and facilitators' guides.) Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.

Fennema, E., & Tartre, L. (1985). The use of spatial visualization in mathematics by boys and girls. *Journal of Research in Mathematics Education, 16* (3), 184-206.

Fennema, E., Peterson, P. L., Carpenter, T. P. & Lubinski, C. A. (1990). Teachers' attributions and beliefs about girls, boys, and mathematics. *Educational Studies in Mathematics, 21* (1), 55-65.

Hyde, J. S., Fennema, E., & Lamon, S. J. (1990). Gender differences in mathematics performance. *Psychological Bulletin, 107,* 139-155.

χώρες η αναλογία συμμετοχής των γυναικών στα μαθηματικά είναι χαμηλότερη» (σελ. 53). Η Walkerdine αμφισβητεί τη στατιστική σημαντικότητα των ερευνών αυτών αλλά και την αντικειμενική παρουσίαση των αποτελεσμάτων τους. Υποστηρίζει ότι «η αντίληψη που στηρίζει την 'αλήθεια' γύρω από την αξιοπιστία της στατιστικής ανάλυσης αποτελεί έναν σχετικά αστήρικτο θετικισμό» και ότι οι ερευνητές/τριες «που βασίζονται σε αυτή έχουν προβεί σε αβάσιμους ισχυρισμούς για τις επιδόσεις (ή την απουσία επιδόσεων) των κοριτσιών» (Walkerdine, 2013, σελ. 80). Πέρα από την προαναφερθείσα μελέτη, πλήθος ερευνών αμφισβητούν τις έμφυλες διαφορές που προβάλλονται και που βοηθούν στην αναπαραγωγή και στη φυσικοποίηση έμφυλων στερεοτύπων (π.χ. βλ. Mendick, 2005).

Τη δεκαετία του 1980, φεμινίστριες με έμφαση στην κριτική της επιστήμης (π.χ. βλ. Harding, 1990) αρχίζουν να κάνουν κριτική στις ίδιες τις επιστήμες ως ανδροκεντρικά σχεδιασμένες, οι οποίες υιοθετούν κυρίαρχους λόγους που επιβάλλουν «καθεστώτα αλήθειας» (Χρονάκη, 2013γ). Έτσι, η κατωτερότητα του θηλυκού και τα μαθηματικά ως ανδρικό πεδίο και ως πεδίο γνώσης το οποίο δε συνάδει με το θηλυκό επιβεβαιώνονται μέσα σε αυτούς τους λόγους, αναπαράγονται και νομιμοποιούνται. Για παράδειγμα, η απουσία γυναικών από τα σχολικά βιβλία -ή άλλο έντυπο υλικό που αφορά τα μαθηματικά- ή η αναφορά αποκλειστικά σε άνδρες μαθηματικούς ή άλλους επιστήμονες, ακόμη και σήμερα, καθιστά τα μαθηματικά ανδροκρατούμενο πεδίο, αλλά ταυτόχρονα και ένα θέμα που πρέπει να αναδειχθεί (βλ. Χρονάκη, 2009).

Όπως είδαμε, οι έρευνες τις δύο αυτές δεκαετίες φαίνεται να είναι αγκιστρωμένες σε λόγους, οι οποίοι ενισχύουν την κατωτερότητα των γυναικών (Χρονάκη, 2013γ). Ταυτόχρονα αρχίζουμε να παρατηρούμε ότι στο «πρόβλημα» φύλο και μαθηματικά υπάρχει ένα ευρύ φάσμα διαφορετικών αντιλήψεων, αναγνώσεων και ερμηνειών. Οι Boaler & Sengupta-Irving (2006) διακρίνουν έξι διαφορετικές περιοχές στις οποίες οι ερευνητές/τριες έχουν εστιάσει:

- Εστίαση σε γενετικές διαφορές, όπως για παράδειγμα στην έρευνα των Benbow & Stanley (1980), οι οποίοι υποστήριξαν την ύπαρξη ανώτερων μαθηματικών ικανοτήτων στα αγόρια με βάση τα ευρήματά τους.

- Εστίαση σε συναισθήματα και συμπεριφορές των κοριτσιών που επηρεάζουν τη συμμετοχή τους (π.χ. αυτοεκτίμηση, άγχος, φόβος). Για παράδειγμα, η έρευνα των Fennema & Sherman (1977) έδειξε ότι η συμμετοχή και η επίδοση των κοριτσιών στα μαθηματικά επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η χαμηλή αυτοπεποίθησή τους στο μάθημα αυτό.
- Εστίαση στους τρόπους μάθησης των γυναικών. Οι Belenky, Clinchhy, Goldbergy & Tarule το 1986 (όπ. αναφ. στο Boaler & Sengupta-Irving, 2006) ενστερνίζονται 5 στάδια κατά τα οποία οι γυναίκες μαθαίνουν.
- Εστίαση στο σεξισμό και στα έμφυλα στερεότυπα σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα ή σε σχολικά βιβλία και αναλυτικά προγράμματα, έρευνες στις οποίες θα αναφερθούμε διεξοδικά στο επόμενο κεφάλαιο.
- Φεμινιστικές οπτικές, οι οποίες έχουν ως αφετηρία ότι τα μαθηματικά θεωρούνται ανδρικό πεδίο και αυτό επηρεάζει τη στάση μαθητών και κυρίως μαθητριών απέναντι σε αυτά (π.χ. βλέπε Mendick, 2005, 2006).
- Δεν υπάρχουν έμφυλες διαφορές και η υπάρχουσα έρευνα δημιουργεί άθελά της αυτές τις διαφορές που θέλει να εξαλείψει και συνεπώς είναι επιβλαβής (βλ. Epstein, 1988, όπ. αναφ. στο Boaler & Sengupta-Irving, 2006).

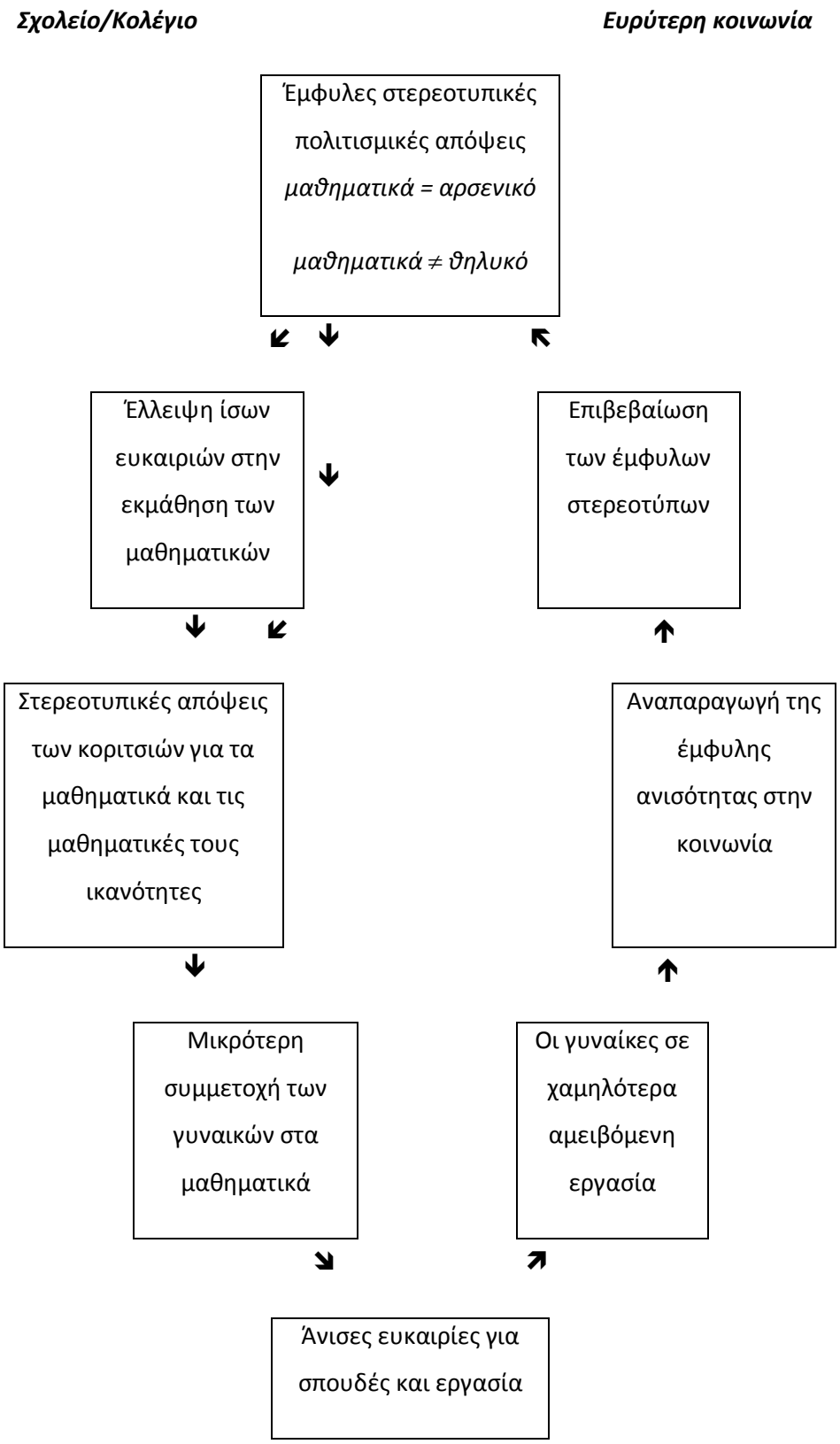
Σύμφωνα με τα παραπάνω, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι ερευνητές/τριες θα πρέπει να σκέφτονται ένα πλήθος παραγόντων που επηρεάζουν την επίδοση και τη συμμετοχή αγοριών και κοριτσιών και αν και είναι δύσκολο να συμπεριλαμβάνουν πολλούς παράγοντες στις έρευνές τους, θα πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί με τα συμπεράσματά τους (Boaler & Sengupta-Irving, 2006).

Όσον αφορά στις διαφορετικές προσεγγίσεις του «προβλήματος» φύλο και μαθηματικά ο Ernest (2007) διακρίνει πέντε οπτικές ή εκπαιδευτικές ιδεολογίες στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι οποίες ταυτίζονται με κοινωνικά προσδιορισμένες ομάδες. Οι προσεγγίσεις αυτές, αν και εκ πρώτης όψεως μπορούν να θεωρηθούν διαφορετικές σε σχέση με τη διάκριση των Boaler & Sengupta-Irving (2006), περιλαμβάνουν προφανώς σημεία σύγκλισης με αυτή και είναι:

- Οι τεχνοκράτες εκπαιδευτές, που θεωρούν ότι βιολογικές διαφορές καθιστούν τους άνδρες καλύτερους στα μαθηματικά. Έτσι η ισότητα των φύλων αποτελεί ένα άπιαστο όνειρο.
- Οι τεχνολόγοι πραγματιστές, που θεωρούν ότι πρόκειται για ένα πρακτικό πρόβλημα που πρέπει να βελτιωθεί προς όφελος της κοινωνίας.
- Οι παλαιοί ανθρωπιστές, που υποστηρίζουν ότι η μαθηματική ικανότητα είναι κληρονομική και κυρίως ανδρικό προσόν, αλλά κάποιες ικανές γυναίκες πρέπει να ενθαρρύνονται.
- Οι προοδευτικοί παιδαγωγοί, οι οποίοι θεωρούν ότι τα κορίτσια και οι γυναίκες λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους μένουν πίσω άρα η λύση είναι η μεγαλύτερη ενθάρρυνση και υποστήριξή τους.
- Οι παιδαγωγοί του Λαού, που αποδίδουν τις έμφυλες ανισότητες στα στερεότυπα και στο σεξισμό που υπάρχει στην κοινωνία, τα οποία κατασκευάζουν έμφυλες ταυτότητες. Από την οπτική αυτή «το πρόβλημα φύλο και μαθηματικά είναι αποτέλεσμα μιας στρεβλής κοινωνικής κατασκευής των έμφυλων ρόλων και διαφορών καθώς επίσης και των ίδιων των μαθηματικών» (Ernest, 2007, σελ. 7). Τα άτομα εσωτερικεύουν τους μύθους αυτούς με αποτέλεσμα την παραγωγή καθεστώτων αλήθειας που επηρεάζουν τελικώς τις επιδόσεις και τη συμμετοχή των κοριτσιών. Όλα τα παραπάνω συνοψίζονται στο Σχήμα 1 που δείχνει τον φαύλο κύκλο που συντηρεί το «πρόβλημα» φύλου και μαθηματικών.

Με την αναφορά στους παιδαγωγούς του Λαού, θα περάσουμε να δούμε την περίοδο μετά το 1990, κατά την οποία αρκετές προσεγγίσεις του ζητήματος φύλο και μαθηματικά εκκινούν από αυτή την τελευταία οπτική, στρέφοντας ουσιαστικά όμως την έρευνα και σε νέα ερωτήματα. Η στροφή αυτή στην έρευνα συμπίπτει με τη συνεισφορά του «τρίτου κύματος» του φεμινισμού, καθώς και με την ουσιαστική συνάντησή του με τη μεταδομιστική θεωρία. Τα ερωτήματα αλλά και οι τοποθετήσεις την επόμενη περίοδο δε θα μπορούσαν να είναι ίδια με αυτής της περιόδου, λόγω της επιρροής από μεταδομιστικές ιδέες. Ο μεταδομισμός, για παράδειγμα, δε θα μπορούσε παρά μόνο να δει κριτικά τις παραπάνω κατηγορίες

του Ernest και να τις προβληματοποιήσει, μιλώντας για τον τρόπο με τον οποίο δημιουργήθηκαν, από πού επηρεάστηκαν, πώς έρχονται και συμπλέκονται κ.ο.κ.



Σχήμα 1: *Αναπαραγωγή της έφυλης ανισότητας στη μαθηματική εκπαίδευση*

(Walkerdine, 2013, σελ. 59)

3.3. Από το ’90 μέχρι Σήμερα

Λίγο πριν τις αρχές του 1990 στην Αγγλία και στην Ουαλία εισάγεται το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, με το οποίο αγόρια και κορίτσια συμμετέχουν και έχουν πρόσβαση στα ίδια βασικά μαθήματα, γεγονός που μέχρι τότε δεν ίσχυε. Τα αποτελέσματα για πρώτη φορά είναι ευνοϊκά για τα κορίτσια που φαίνεται να υπερέχουν των αγοριών ή να έχουν εξίσου καλές επιδόσεις με αυτά, όχι μόνο σε παραδοσιακά «γυναικεία» μαθήματα αλλά και σε άλλα, όπως στα μαθηματικά. Το γεγονός αυτό ή καλύτερα η «αποτυχία» αυτή τη φορά των αγοριών –μαζί με πλήθος παρόμοιων αποτελεσμάτων σε άλλες χώρες- προκαλεί έντονη ανησυχία στην κοινωνία και οδηγεί τους/τις ερευνητές/τριες να εστιάσουν αυτή τη φορά στα αγόρια (Francis & Skelton, 2001).

Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται γρήγορα ένα σώμα έρευνας που αφορά στον ανδρισμό (masculinity) και βασίζεται κυρίως σε φεμινιστικές προσεγγίσεις της προηγούμενης περιόδου. Οι έρευνες αυτές έχουν τη δυναμική να προσφέρουν πολλά στη μελέτη της έμφυλης διάστασης στην εκπαίδευση. Από τη μία πλευρά η θηλυκότητα δεν μπορεί να μελετάται ανεξάρτητα από τον ανδρισμό και από την άλλη πλευρά η μη μελέτη του ανδρισμού φαίνεται να αντανακλά τον άνδρα ως κάτι το φυσιολογικό ενώ το κορίτσι ως προβληματικό που χρειάζεται μελέτη (Francis & Skelton, 2001).

Η εστίαση στον ανδρισμό, όμως, μπορεί να επισκιάσει τη συζήτηση γύρω από τις σχέσεις εξουσίας και να αποκρύψει έμφυλες ανισότητες, αφού πολλές φορές οι ερευνητές/τριες αγνοούν τις φεμινιστικές έρευνες δεκαετιών για το φύλο (Francis & Skelton, 2001). Επίσης, από μερικούς/ές συγγραφείς υπάρχει μια αντιφεμινιστική στάση, η έρευνα των οποίων «παραμένει σε ουσιολογισμούς της ‘βιολογικής’ διαφοράς και η οποία συμπαρασύρει ερμηνείες που εδράζονται σε λογοθετικές πρακτικές διαχωρισμού και διχοτόμησης» (Χρονάκη, 2013γ, σελ.58), με αποτέλεσμα να αναπαράγει στερεότυπα και προκαταλήψεις και να παραμένει σεξιστική.

Βιβλίο σταθμός αυτής της περιόδου αποτελεί το έργο της Valerie Walkerdine *Αποκλείοντας τα κορίτσια: Κορίτσια και Μαθηματικά,* που πρόκειται για μια σειρά

εμπειρικών ερευνών τη δεκαετία 1970-1980. Η Walkerdine, μέσω μιας φουκωικής προσέγγισης, υποστηρίζει ότι ηγεμονικοί λόγοι που δρουν ως «αλήθειες» κατασκευάζουν τα υποκείμενα αλλά και τα ίδια τα μαθηματικά. Οι ηγεμονικοί αυτοί λόγοι ανιχνεύονται και αναπαράγονται στην καθημερινότητάς μας από εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές/τριες, αλλά και μέσα από την σχεδίαση και την χρήση εκπαιδευτικών υλικών, όπως αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια, ψηφιακό υλικό κλπ. Για παράδειγμα, ο λόγος περί φυσικής μαθηματικής ικανότητας, που συνδέεται με τον ορθολογισμό και κατ' επέκταση με τον ανδρισμό, οδηγεί στη θεώρηση της σκληρής εργασίας –που έχει συνδεθεί με τη θηλυκότητα- ως δείγμα μη ικανότητας (Walkerdine, 2013). Οι αλήθειες αυτές για τα κορίτσια είναι επί μακρόν κατεστημένες ιδέες που συντηρούν έμφυλες διαφορές και στερεότυπα. Η μελέτη αυτή αποτελεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια να ερευνηθούν οι σιωπηρές συνδέσεις ανάμεσα στο φύλο, τα μαθηματικά και την υποκειμενικότητα (Chronaki & Pechtelidis, 2012) και στοχεύει στην αποδόμηση έμφυλων και άλλων λόγων που αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες. Στη συνέχεια παραθέτουμε ενδεικτικά κάποιες μελέτες αυτής της περιόδου που ασχολούνται με το ζήτημα φύλο και μαθηματικά ώστε να κατανοήσουμε περισσότερο τη στροφή που έγινε από πολλούς/ές ερευνητές/τριες και τις επιρροές που δέχθηκε η έρευνα από τη θεωρία του μεταδομισμού.

Η έρευνα των Atweh & Cooper (1995), ακολουθώντας μια φεμινιστική και μεταδομιστική προσέγγιση, έδειξε ότι η διδασκαλία των μαθηματικών αποτελεί μια έμφυλη πρακτική και σε συμφωνία με την Walkerdine (2013) υποστηρίζει ότι η κοινωνική τάξη είναι ένας βασικός παράγοντας που συντελεί στις διαφορές αγοριών και κοριτσιών. Η Paechter (2001b) τονίζει ότι οι διαφορές αυτές, οι οποίες δεν αφορούν πια τις επιδόσεις αλλά την εμπλοκή και ευχαρίστηση με τα μαθηματικά, φαίνεται να είναι συνέπεια των έμφυλων στερεοτύπων που θεωρούν, για παράδειγμα, τη λογική ως κτήμα των ανδρών και το συναίσθημα αποκλειστικότητα των γυναικών. Ως αποτέλεσμα, τα κορίτσια είναι πιθανό να θεωρούν απειλή να επιλέξουν να συνεχίσουν περεταίρω σε έναν τομέα που θεωρείται ανδρικός και να μην επιτελέσουν το «ρόλο» τους.

Η Mendick (2005, 2006), μέσα από τις αφηγήσεις αγοριών και κοριτσιών, ερευνά πώς τοποθετούν τους εαυτούς τους σε μια σειρά δίπολων αντιθέσεων, όπως αργός/γρήγορος, ανταγωνιστικός/συνεργατικός, ενεργός/παθητικός, ικανός/σκληρά εργαζόμενος, πραγματική κατανόηση/μηχανική μάθηση κ.ά. Σε κάθε δίπολο, που χρησιμοποιούν οι μαθητές/τριες οι δύο όροι έχουν διαφορετική αξία και ο μεγαλύτερης αξίας όρος συνδέεται με τον ανδρισμό ενώ ο χαμηλότερης αξίας με τη θηλυκότητα. Οι λόγοι των κοριτσιών και των αγοριών κατασκευάζουν τη μαθηματική ικανότητα ως φυσική, ατομική και ανδρική. Έτσι τα κορίτσια είναι πιο δύσκολο να ταυτοποιηθούν ως καλές στα μαθηματικά και συνεπώς μπορούμε να κατανοήσουμε την ύπαρξη λιγότερων γυναικών σε μαθηματικά πεδία (ακαδημαικά και επαγγελματικά). Η Mendick, επιπλέον, ερευνά το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο που καθιστά αυτά τα δίπολα και τις αντιθέσεις κεντρικό σημείο της σχέσης τους με τα μαθηματικά. Δείχνει πώς οι αντιλήψεις των μαθητών/τριών και η σχέση τους με τα μαθηματικά επηρεάζεται ταυτόχρονα και από εικόνες και ιστορίες μαθηματικών που συντηρούν αρχικά τη λογική ως ανδρική και αφετέρου το «καλός/ή στα μαθηματικά» ως μια θέση που λίγοι άνδρες και ακόμη λιγότερες γυναίκες μπορούν να κατέχουν, δηλαδή ως κάτι που μπορεί εγγενώς να διαθέτει ή να μη διαθέτει κάποιος/α.

Στο βιβλίο της *Masculinities in Mathematics*, η Mendick με μια μεταδομιστική σκοπιά υποστηρίζει ότι το φύλο, όπως και η ταυτότητα, είναι μια μη-στατική διαδικασία (ανα)-κατασκευής του εαυτού και επιπλέον ότι τα μαθηματικά αποτελούν ισχυρούς λόγους, εξαιτίας της εξουσίας που ασκούν στον τρόπο με τον οποίο σκεφτόμαστε για αυτά και τον τρόπο με τον οποίο μπορούμε να δράσουμε. Μέρος αυτών των λόγων καθίστανται και οι εκάστοτε επιλογές μας. Για παράδειγμα, κυρίαρχοι λόγοι παρουσιάζουν τα μαθηματικά ως κάτι αποσυνδεδεμένο από τη ζωή, το συναίσθημα και τον εαυτό. Έτσι, πολλοί/ές νέοι/ες αντιστέκονται στην ιδέα των μαθηματικών ως μια δραστηριότητα ευχάριστη και χαρούμενη. Μέσα από τις ιστορίες μαθητών/τριών που παρουσιάζει στο βιβλίο της, η Mendick μας δείχνει πώς παιδιά που έχουν επιλέξει το μάθημα των μαθηματικών τοποθετούν τους εαυτούς τους μέσα σε λόγους και τι λόγους χρησιμοποιούν για να τοποθετηθούν σε καταστάσεις ή να αφηγηθούν τις επιλογές τους. Η ίδια προσπαθεί

να αποδομήσει τα δίπολα που υπάρχουν διάχυτα σε αυτούς τους λόγους αλλά και σε κυρίαρχους λόγους στην κοινωνία. Ενδιαφέρον σημείο της έρευνας είναι το γεγονός ότι από τα 43 παιδιά (16 ετών και άνω) που ρωτήθηκαν μόνο τέσσερα αγόρια δήλωσαν ότι είναι «καλοί στα μαθηματικά», ενώ πολλά κορίτσια για τα οποία τα μαθηματικά αποτελούσαν το αγαπημένο τους μάθημα δε θεωρούσαν ότι είναι καλές ή ότι θέλουν να συνεχίσουν σχετικές σπουδές.

Στην ίδια κατεύθυνση, η Χρονάκη (βλ. Chronaki, 2008, 2011, Chronaki & Pechtelidis, 2012) μελετά τις αφηγήσεις μαθητών/τριών και καθηγητών/τριών. Μέσα από αυτές τις αφηγήσεις, τα υποκείμενα μοιάζει να αναπαράγουν στερεοτυπικές εικόνες και κυρίαρχους λόγους και να βρίσκονται παγιδευμένα σε έμφυλους λόγους που υιοθετούν και προωθούν μια σταθερή οπτική της σχέσης γυναίκας και μαθηματικών-επιστήμης. Ο βαθμός αντίστασής τους σε κυρίαρχους και ηγεμονικούς λόγους εξαρτάται από διάφορους παράγοντες ανάλογα με το κοινωνικοπολιτισμικό τους πλαίσιο. Οι Chronaki & Pechtelidis (2012), εστιάζουν στην αφήγηση της Ειρήνης, η οποία αν και ήταν «χαρισματική», όπως λέει, στα μαθηματικά, δεν επέλεξε να σπουδάσει κάτι σχετικό με αυτά γιατί ήθελε να ξεφύγει από το καθεστώς εκείνο ελέγχου που την καταπίεζε. Από την αφήγησή της, προκύπτει ότι η επιτυχία στα μαθηματικά συμβάλει στην κατασκευή ενός έμφυλου ανδρικού υποκειμένου, χωρίς να εννοείται ο ανδρισμός σαν ένα χαρακτηριστικό των ανδρών και η θηλυκότητα των γυναικών. Επιπλέον, ηγεμονικοί λόγοι για το φύλο και τα μαθηματικά παγιδεύουν τα υποκείμενα σε αντιφατικούς και αλληλοσυγκρουόμενους λόγους και πρακτικές.

Η Walshaw (2013) επιχειρεί την κατανόηση της έμφυλης διάστασης στις μαθηματικές ταυτότητες και τον τρόπο με τον οποίο μια μαθήτρια, η Rachel, έχει παγιδευτεί σε καθεστώτα εξουσίας που δεν τα έχει δημιουργήσει η ίδια· καθεστώτα τα οποία ταυτόχρονα περιορίζουν και επιτρέπουν το τι μπορεί να γίνει και να ειπωθεί. Η Rachel μέσα από τη συνέντευξή της φαίνεται να μάχεται ανάμεσα σε ανταγωνιστικούς λόγους και πρακτικές που συναγωνίζονται για την προσοχή της και την τοποθετούν με κάποιον τρόπο ως μαθήτρια στην τάξη των μαθηματικών, ενώ ταυτόχρονα καθένα από αυτά παράγει τα δικά του αποτελέσματα. Μια φουκωική προσέγγιση, κατά την Walshaw (2013, σελ. 116-117):

μας παρέχει μια κατανόηση του πώς οι ταυτότητες παράγονται διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των καθημερινών διαπραγματεύσεων και εντός ιδιαίτερων πλαισίων και συμφωνιών που είναι ήδη βαριά φορτισμένες με τις σημασίες άλλων. […] μας επιτρέπει να ανακαλύψουμε γιατί τα συμφέροντά μας μερικές φορές αποσιωπώνται, πώς είμαστε παγιδευμένοι σε συνθήκες περιορισμού, και πού μπορούμε ίσως να βρούμε αδύνατα σημεία για να φανταστούμε ένα χώρο για δημιουργική αλλαγή. Αναλύοντας αυτό που μοιάζει «φυσικό» και εντοπίζοντας τις επιπτώσεις της συγκροτητικής εξουσίας, αρχίζουμε να σκεφτόμαστε διαφορετικά για την κατασκευή πρακτικών που είναι αποκριτικές και κατάλληλες για συγκεκριμένες πλευρές της προσπάθειας. […] Από την οπτική της μαθηματικής εκπαίδευσης, η χρήση της φουκωικής μεταδομιστικής ανάλυσης για την εξέταση των ρόλων της ταυτότητας και της εξουσίας ανοίγει ένα ολόκληρο καινούριο πεδίο για κριτικό αναστοχασμό σχετικά με την έκταση και τα όρια της ελευθερίας.

Όπως φαίνεται, η έρευνα στο πεδίο φύλο και μαθηματικά όχι μόνο δεν έχει σταματήσει αλλά συνεχίζει να εγείρει νέα ερωτήματα και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις σε αυτά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για εμάς αποτελούν οι μελέτες που ακολουθούν μια μεταδομιστική προσέγγιση τα τελευταία χρόνια, οι οποίες μας καθοδήγησαν στην παρούσα εργασία, και για αυτό το λόγο εστιάσαμε πιο πάνω σε αυτές. Αυτό δε σημαίνει ότι η έρευνα αποτελείται τις τελευταίες δεκαετίες μόνο από τέτοιου είδους μελέτες, ούτε ότι αυτές πλειοψηφούν έναντι άλλων. Πλήθος ερευνών εξετάζει ακόμη και σήμερα επιδόσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, που αρκετές φορές ερμηνεύονται με βάση βιολογικές διαφορές. Παρόλα αυτά υποστηρίζουμε, όπως και η Walshaw (2013), ότι μια μεταδομιστική προσέγγιση μπορεί να προσφέρει πολλά στην κατανόηση ενός τόσο πολύπλοκου ζητήματος, όπως το ζήτημα φύλο και μαθηματικά, και ταυτόχρονα να οδηγήσει σε έναν νέο τρόπο σκέψης που ο καθένας και η καθεμιά από εμάς θα μπορεί να αμφισβητήσει και να αναθεωρήσει «αλήθειες» που είχε μέχρι τώρα δεδομένες και αδιαμφισβήτητες.

Κεφάλαιο 4ο

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΚΑΙ ΦΥΛΟ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΣΚΙΑΓΡΑΦΗΣΗ

4.1. Εισαγωγή

Τα σχολικά εγχειρίδια δεν αποτελούν μια ιδεολογικά ουδέτερη γνώση αλλά αντίθετα μεταφέρουν μηνύματα και κατασκευάζουν μια συγκεκριμένη πραγματικότητα. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλουν στις διαδικασίες υποκειμενοποίησης και (ανα)-κατασκευής των έμφυλων ταυτοτήτων, ενώ μαθητές και μαθήτριες, διαπραγματευόμενοι/ες με τους λόγους των εγχειριδίων έρχονται να δημιουργήσουν καθημερινά διαφορετικές αναγνώσεις των «αποδεκτών» έμφυλων ρόλων.

Το κεφάλαιο αυτό αναδεικνύει, αρχικά, τους λόγους για τους οποίους είναι σημαντική η ανάλυση σχολικών εγχειριδίων και ειδικότερα η μελέτη έμφυλων αναπαραστάσεων σε αυτά· ιδιαίτερα στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών που θεωρούνται ιδεολογικά ουδέτερα εργαλεία και ανδροκεντρικά σχεδιασμένα. Στη συνέχεια, επιχειρείται μία σκιαγράφηση των ερευνών στο θέμα των έμφυλων αναπαραστάσεων σε σχολικά εγχειρίδια ώστε να αναδείξουμε συμπεράσματα από τις μέχρι τώρα έρευνες αλλά και να εντοπίσουμε κενά στην υπάρχουσα βιβλιογραφία. Η σκιαγράφηση αυτή γίνεται σε σχέση με τις περιόδους που μας έχουν καθοδηγήσει σε όλα τα κομμάτια της εργασίας μας μέχρι τώρα. Πιο συγκεκριμένα, σε διεθνές επίπεδο, καταγράφουμε τις πρώτες έρευνες που διεξάγονται από την δεκαετία του ’70, μετέπειτα αυτές που εμφανίζονται κατά το «δεύτερο» κύμα του φεμινισμού και καταλήγουμε σε εκείνες των τελευταίων δεκαετιών, όπου κάνει την εμφάνισή του το «τρίτο» κύμα φεμινισμού με επιρροές, όπως είδαμε, από τη μεταδομιστική θεωρία. Τέλος, αναφερόμαστε σε έρευνες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο όσον αφορά στο θέμα των έμφυλων αναπαραστάσεων σε σχολικά εγχειρίδια.

4.2. Σχολικά Εγχειρίδια και Ερευνητικό Ενδιαφέρον

Τις τελευταίες δεκαετίες το ενδιαφέρον των ερευνητών έχει στραφεί στην ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων, τόσο λόγω της διαπίστωσης ότι αποτελούν παγκόσμια το κύριο –και πολλές φορές το μοναδικό- εργαλείο των εκπαιδευτικών για το σχεδιασμό της διδασκαλίας τους (Brugeilles κ.ά., 2008· Haggarty & Pepin, 2002· Κολέζα, 2006· Φρειδερίκου, 1995), όσο και επειδή αποτελούν φορείς ιδεολογικών και επιστημολογικών μηνυμάτων (Brugeilles κ.ά., 2008· Chassapis, 1997· Haggarty & Pepin, 2002· Κολέζα, 2006· Κολέζα, 2007).

Όσον αφορά στον πρώτο λόγο, η προσκόλληση των καθηγητών/τριών και κατά συνέπεια των μαθητών/τριών στα σχολικά εγχειρίδια ενισχύεται από το γεγονός ότι στη χώρα μας αποτελούν τα μοναδικά εργαλεία στη διάθεσή τους από το σχολικό θεσμό. Ο/Η δάσκαλος/α θα τα διδάξει υποχρεωτικά και ο/η μαθητής/τρια θα καταφύγει σε αυτά για να εμπεδώσει όσα άκουσε στο σχολείο και για να λύσει τις απορίες του/της. Ταυτόχρονα, τα σχολικά εγχειρίδια περιλαμβάνουν τις γενικές συνιστώσες του αναλυτικού προγράμματος και δομούν τη σειρά διδασκαλίας που πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός. Επομένως, το σχολικό εγχειρίδιο θεωρείται ο ενδιάμεσος κρίκος μεταξύ αναλυτικού προγράμματος και διδασκαλίας στην τάξη (Καφούση, Σκουμπουρδή & Τάτσης, 2009). Το πλαίσιο αυτό, επομένως, μοιάζει να παγιδεύει τόσο τους/τις συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων όσο και εκπαιδευτικούς, μαθήτριες και μαθητές. Επιπλέον, το σχολικό εγχειρίδιο σε συνδυασμό με το «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα», λειτουργεί ως φορέας ιδεών, αξιών, αντιλήψεων και στερεοτύπων.

Όπως αναφέρουν οι Καφούση κ.ά. (2009) τα σχολικά εγχειρίδια δεν μπορούν να ερμηνευθούν ανεξάρτητα από την κοινωνία για την οποία σχεδιάστηκαν. Δεν πρόκειται απλά για την παρουσίαση και μετάδοση μιας ουδέτερης γνώσης, αλλά υποστηρίζουν το κυρίαρχο σύστημα αξιών, ιδεολογιών, στόχων και μύθων μιας συγκεκριμένης κοινωνίας (Chassapis, 1997· Gellert, 2013· Κολέζα, 2007), με αποτέλεσμα «να 'κατασκευάζουν' μια ιδιαίτερη κοινωνική πραγματικότητα, που εξυπηρετεί σε δεδομένο χρόνο και κάτω από σαφώς καθορισμένες συνθήκες τους στόχους συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων»

(Κολέζα, 2007, σελ. 3). Στο πλαίσιο αυτό, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν κατά τους Brugeilles κ.ά. (2008) έναν ισχυρό μοχλό κοινωνικής αλλαγής όσον αφορά στη διάδοση οικουμενικών αξιών.

Όσον αφορά στα σχολικά βιβλία των μαθηματικών, όπως αναφέρει ο Gellert (2013), οι αναφορές σε πραγματικές καταστάσεις και δραστηριότητες της καθημερινότητας συχνά μεταδίδουν πρόσθετα μη μαθηματικά μηνύματα, τα οποία δεν είναι ποτέ ιδεολογικά ουδέτερα, αλλά έχουν έναν περισσότερο ή λιγότερο σαφή ιδεολογικό προσανατολισμό (Chassapis, 1997). Επομένως, κατά τον Chassapis (1997), «τα μαθηματικά του σχολείου, όπως και πολλά άλλα σχολικά μαθήματα, δεν μπορούν να θεωρηθούν ως ιδεολογικά και κατ' επέκταση κοινωνικά ουδέτερη γνώση» (σελ. 26). Επιπλέον, όπως σημειώνει η Walkerdine (2013, σελ. 284):

> *Οι μαθηματικές αποφάνσεις με τη χρήση σημαινόντων, όπως το 2+3=5, μπορούν να αναφέρονται σε οτιδήποτε. […] Έτσι τα εγχειρίδια των μαθηματικών ασκούν εξουσία λόγω του ρόλου που παίζουν στη δημιουργία της φαντασίωσης μιας κυριαρχίας πάνω στον φυσικό κόσμο και λόγω του τρόπου με τον οποίο χρησιμοποιούν αυτόν τον πανίσχυρο λόγο*.

Τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται, επομένως, να ασκούν εξουσία μέσα στην εξουσία (Κολέζα, 2006· Walkerdine, 2013).

Όσον αφορά στα στερεότυπα του φύλου, αυτά φαίνεται να ενισχύονται από το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και έτσι να θεωρούνται στερεοτυπικά εργαλεία (Walkerdine, 2013· Φρειδερίκου, 1995). Τα σχολικά εγχειρίδια δεν είναι απλά παιδαγωγικά εργαλεία, όπως είπαμε, αλλά συμβάλλουν στην κατασκευή και ανακατασκευή της έμφυλης ταυτότητας. Πέρα, δηλαδή, από τη λειτουργία τους ως φορείς κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, λειτουργούν και ως φορείς αντιλήψεων σχετικά με τις αποδεκτές εκφάνσεις της θηλυκότητας και του ανδρισμού, καθώς και των έμφυλων ρόλων. Μέσω μιας ανάλυσής τους μπορούμε να δούμε τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούν τους αναγνώστες τους και ταυτόχρονα συμβάλλουν στις διαδικασίες υποκειμενοποίησής τους. Σύμφωνα με την Walkerdine (2013, σελ. 283):

Οι θέσεις εξουσίας/γνώσης προσφέρουν τέτοιες αναγνώσεις της θηλυκότητας και του ανδρισμού, ώστε η επίδοση κοριτσιών και αγοριών να δικαιώνει αυτά ακριβώς τα αποδεικτικά στοιχεία που οι ίδιες οι θέσεις εξουσίας/γνώσης καθιστούν δυνατά.

Η διερεύνηση της γλώσσας των εγχειριδίων αποτελεί μια διάσταση της ανάλυσής τους, αφού προωθεί έμμεσα κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες και αποτελεί εργαλείο κοινωνικοποίησης (Κολέζα, 2006), καθώς επίσης και το οπτικό υλικό των εγχειριδίων, το οποίο συνήθως καταλαμβάνει αρκετό χώρο (όπου υπάρχει) και γι' αυτό είναι εύκολο να παρατηρηθεί (Brugeilles κ.ά., 2008). Πλήθος ερευνών έχουν δείξει ότι η αναπαράσταση ανδρών έχει το προβάδισμα σε σχέση με την αναπαράσταση γυναικών, οι οποίες απεικονίζονται κυρίως σε στερεοτυπικούς ρόλους. Γενικά, κατά την Κολέζα (2007), αυτού του είδους οι αναλύσεις σχολικών εγχειριδίων δεν έχουν ως στόχο –ή τουλάχιστον δε θα έπρεπε να έχουν ως στόχο- τη διάκρισή τους σε κατάλληλα και μη κατάλληλα εγχειρίδια, αλλά στην ανάδειξη του ρόλου τους ως έμμεσο τρόπο αναπαραγωγής κοινωνικών ιεραρχιών, κάτι το οποίο κατά τον Gellert (2013) δεν είναι εμπρόθετο και δεν αποτελεί ένα είδος κοινωνικής συνωμοσίας.

Δε θεωρούμε, γενικά, ότι οι συγγραφείς των βιβλίων συνωμοτούν ώστε να παρουσιάσουν, για παράδειγμα, τα μαθηματικά ως ένα «σκληρό» αντικείμενο που λίγοι/ες είναι ικανοί/ές να πραγματευθούν ή το ρόλο της γυναίκας ως υποδεέστερο από αυτόν του άνδρα, ούτε απαραίτητα ότι είναι δέσμιοι κυρίαρχων λόγων και μύθων για τα μαθηματικά, το φύλο κ.ά. Σίγουρα, όμως, το σχολικό εγχειρίδιο έρχεται να υλοποιήσει τις αρχές του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο, με τη σειρά του, εκφράζει τους στόχους και τις επιδιώξεις της εκπαίδευσης όπως αυτές προκύπτουν από τις επίσημες διατάξεις της πολιτείας και αντανακλά το ιδεολογικό κοινωνικοπολιτικό της υπόβαθρο, τη φιλοσοφία και τις κυρίαρχες αξίες της (Γερογιάννης & Μπούρας, 2007).

Η μελέτη των έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια των θετικών επιστημών χρήζει ιδιαίτερης σημασίας, καθώς όπως αναφέρουν οι Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008) «οι θετικές επιστήμες τείνουν να παρουσιάζονται ως

ένα πεδίο αντικειμενικής, απόλυτης και ουδέτερης γνώσης» (σελ. 28) και να θεωρούνται ανδροκρατούμενη περιοχή.

Κατά τον Nicholls (2005), οι περισσότερες μελέτες για τα σχολικά εγχειρίδια δεν περιλαμβάνουν πλούσια κριτική ανάλυση και αυτό γιατί σε μεγάλο βαθμό οι ερευνητές/τριες δεν έχουν συνδέσει την έρευνά τους με φιλοσοφικές διαστάσεις. Όπως αναφέρουν οι Francis & Skelton (2001) καμία έρευνα δεν μπορεί να είναι πλήρως αντικειμενική και απαλλαγμένη από τις απόψεις και τις αξίες του/της ερευνητή/τριας, οι οποίες θα πρέπει να είναι διαφανείς από την αρχή. Μια μεταδομιστική ανάλυση βιβλίων, η οποία είναι και ο στόχος μας στην παρούσα εργασία, δεν έχει την αξίωση να ανακαλύψει την «πλήρη αλήθεια», ενώ ο/η ερευνητής/τρια ποτέ δεν προϋποθέτει την ύπαρξη μιας ολοκληρωμένης και αντικειμενικής γνώσης του σχολικού εγχειριδίου. Η έμφαση σε τέτοιες προσεγγίσεις δίνεται στη σχέση μεταξύ υποκειμένου, γνώσης και εξουσίας (Nicholls, 2005).

Επομένως, οι λόγοι των σχολικών εγχειριδίων, λόγω της εξουσίας που ασκούν, χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και περεταίρω κριτικής ανάλυσης από τους/τις ερευνητές/τριες. Ειδικότερα, τα μαθηματικά εγχειρίδια, που παραδοσιακά θεωρούνται ανδροκρατούμενο και ουδέτερο πεδίο γνώσης, προσφέρουν έναν -τελικά- προνομιακό τόπο για να μελετηθούν οι λόγοι περί των μαθηματικών, του φύλου και της μεταξύ τους σχέση. Μια τέτοια ανάλυση -και με τη βοήθεια της μεταδομιστικής σκέψης- μπορεί να αναδείξει λόγους στα σχολικά εγχειρίδια που έχουν φυσικοποιηθεί και που λειτουργούν ως αδιαμφισβήτητες αλήθειες, αναπαράγοντας και νομιμοποιώντας, με αυτόν τον τρόπο, την υπάρχουσα τάξη πραγμάτων και τοποθετώντας τα υποκείμενα σε συγκεκριμένες θέσεις.

4.3. Έρευνες για Έμφυλες Αναπαραστάσεις σε Σχολικά Εγχειρίδια

Οι μελέτες που διερευνούν έμφυλες αναπαραστάσεις σε σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα σχετικά νέο πεδίο διερεύνησης, χωρίς όμως να υστερούν σε πλήθος μεθοδολογικών και θεωρητικών προσεγγίσεων. Οι έρευνες αυτές αυξάνονται συνεχώς από το 1970 μέχρι σήμερα, γεγονός που δείχνει αρχικά τη δυναμική του πεδίου αυτού και αφετέρου ότι το ζήτημα του φύλου στην εκπαίδευση είναι ακόμη επίκαιρο και όχι -όπως από πολλούς θεωρείται- ξεπερασμένο (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Στόχος αυτής της παραγράφου δεν είναι να δοθεί μια πλήρης ανασκόπηση των ερευνών αυτών αλλά μια σκιαγράφηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας στο παρόν θέμα ώστε να αναδειχθούν οι διάφορες προσεγγίσεις· τόσο σε διεθνές επίπεδο όσο και στον ελληνικό χώρο.

4.3.1. Σε Διεθνές Επίπεδο

Για την ανάδειξη της πορείας της έρευνας σε θέματα έμφυλων αναπαραστάσεων στα σχολικά εγχειρίδια, όσον αφορά στον διεθνές χώρο, επιλέξαμε να μιλήσουμε, αρχικά, για τις πρώτες μελέτες από τη δεκαετία του 1970, μετέπειτα για αυτές που εμφανίζονται κατά το «δεύτερο» κύμα φεμινισμού και τέλος για τις μελέτες κατά το «τρίτο» κύμα, οι οποίες επηρεάζονται από μεταδομιστικές ιδέες· παραμείναμε, δηλαδή, πιστοί στη δομή που επιλέχθηκε και στα προηγούμενα κεφάλαια, ώστε να αναδείξουμε τη μετατόπιση των ερωτημάτων και των μεθοδολογιών της έρευνας.

4.3.1.1. Οι πρώτες μελέτες σχολικών εγχειριδίων

Η μελέτη των σχολικών εγχειριδίων ξεκινά στις αρχές της δεκαετίας του ’70 σε διάφορες δυτικές χώρες και εστιάζει στις αναπαραστάσεις κοριτσιών και γυναικών μέσα σε βιβλία ιστορίας, μαθηματικών, ξένων γλωσσών, προσχολικής ηλικίας, κ.ά. Οι γυναίκες εξετάζονται αυτή την περίοδο σαν μια ομοιογενής κατηγορία, κάτω από τον όρο «εικόνα γυναίκας» (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Για

παράδειγμα, η έρευνα των Weitzman, Eifler, Hokada & Ross (1972) σε βιβλία προσχολικής ηλικίας έδειξε ότι οι γυναίκες δεν εκπροσωπούνται επαρκώς σε τίτλους, κεντρικούς ρόλους και εικόνες, ενώ όταν εμφανίζονται ενισχύουν έμφυλα στερεότυπα· οι άνδρες έχουν ενεργητικό ρόλο (δρουν, κινούνται, εργάζονται) ενώ οι γυναίκες παθητικό (είναι μητέρες και σύζυγοι στο σπίτι). Κάτι τέτοιο, σύμφωνα με τις συγγραφείς, ενθαρρύνει παθητικούς ρόλους για τα κορίτσια και συνεπώς επιδρά αρνητικά σε αυτά. Τα σχολικά εγχειρίδια φαίνεται να επιδρούν στη διαδικασία κοινωνικοποίησης αλλά και στη διαμόρφωση έμφυλης ταυτότητας.

Το ίδιο κλίμα συνεχίζει να επικρατεί και τις επόμενες δεκαετίες, γεγονός όμως που σε συνδυασμό με τις αλλαγές στη φεμινιστική σκέψη θα αποτελέσει έναυσμα για κριτική αυτής της προσέγγισης. Όπως αναφέρει η Walkerdine (2013), υποστηρίζοντας ότι τα ίδια τα κείμενα ασκούν εξουσία, τη δεκαετία του ’70 οι έρευνες –που βασίζονταν στην ανίχνευση προκαταλήψεων και στερεοτύπων- «υποστήριζαν ότι οι σεξιστικές εικόνες στα κείμενα ήταν εκτός πραγματικότητας, λες και το ‘πραγματικό’ υπήρχε έξω από τις σελίδες των βιβλίων, και ότι τα ίδια τα βιβλία δεν είχαν ουσιαστικές διαμορφωτικές επιπτώσεις» (σελ. 284). Η συμβολή, παρόλα αυτά, των εν λόγω ερευνών υπήρξε σημαντική, αφού έφερε αλλαγές στις νομοθεσίες πολλών δυτικών χωρών υπέρ της απαλοιφής σεξιστικών στερεοτύπων στα σχολικά εγχειρίδια.

4.3.1.2. Κατά το «δεύτερο» κύμα του φεμινισμού

Όπως σημειώσαμε προηγουμένως, μετά τις πρώτες έρευνες στα σχολικά εγχειρίδια άρχισε να ασκείται μια κριτική στη θεώρηση της γυναίκας ως μια ομοιογενή κατηγορία. Σε αυτό συνέβαλε η διάκριση μεταξύ βιολογικού και κοινωνικού φύλου, για την οποία μιλήσαμε στο 2^{ο} κεφάλαιο. Όπως αναφέρουν οι Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008), η διάκριση αυτή έρχεται να δημιουργήσει νέα ερευνητικά ερωτήματα σε σχέση με τον τρόπο που δημιουργείται η διαφοροποίηση του φύλου και η καταπίεση των γυναικών. Η έρευνα, λοιπόν, απομακρύνεται από την έννοια του φύλου ως κατηγορία ή ταυτότητα και συνεπώς και από τον όρο

«εικόνα γυναίκας», αναπτύσσοντας ένα «δομιστικό» ερμηνευτικό πλαίσιο. Οι Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008, σελ. 22) σημειώνουν:

> *Τα στερεότυπα αποτελούν πολιτισμικές κατασκευές, και ως εκ τούτου είναι προιόντα κοινωνικών και ιστορικών πραγματικοτήτων. Επομένως η αναίρεση των ανισοτήτων φύλου προϋποθέτει βαθύτερες πολιτικές και κοινωνικές αλλαγές, και δεν είναι απλώς ζήτημα αλλαγής των στερεοτύπων στο διδακτικό υλικό ή αλλαγής των στάσεων των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευομένων […] Η μετατόπιση του προβληματισμού από τους έμφυλους ρόλους στις εκπαιδευτικές δομές είναι φανερή και από τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος σε μερικές μελέτες από το περιεχόμενο των βιβλίων στις συνθήκες παραγωγής τους, και στην πρόσληψη του περιεχομένου τους από διδάσκοντες/-ουσες και διδασκόμενους/-ες, δηλαδή στην εκπαιδευτική πράξη.*

Για παράδειγμα, ο Abraham (1989), έχοντας ως βάση τις προηγούμενες έρευνες που αποκαλύπτουν σεξιστικά κείμενα σε σχολικά εγχειρίδια, επιχειρεί να ερευνήσει τη σχέση μεταξύ της ιδεολογίας των εκπαιδευτικών για το σεξισμό γενικά και την άποψή τους για το σεξισμό στα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούν. Ο Abraham καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πολλές φορές η ιδεολογία και η στάση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο στην ανάπτυξη μιας αντισεξιστικής διαπαιδαγώγησης που εστιάζει στο διδακτικό υλικό.

Επίσης, από τα μέσα της δεκαετίας του ’80 πλήθος ερευνών εστιάζει στα βιβλία της Ιστορίας και στη θέση των γυναικών σε αυτά (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Παράλληλα, θα πρέπει να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι η απομάκρυνση από τη θεώρηση της γυναίκας ως μια ενιαία κατηγορία συνέβαλε στην ανάπτυξη ερευνών που εξετάζουν αναπαραστάσεις φύλου σε σχέση με την κοινωνική τάξη αλλά και με την εθνικότητα. Κατά τους Cealey Harrison & Hood-Williams (1998, όπ. αναφ. στο Francis, 2001) είναι ανούσιο να προσπαθούμε να αναλύσουμε μόνο ένα στοιχείο της ταυτότητας, όπως το φύλο, εις βάρος των άλλων, αλλά ταυτόχρονα είναι μάταιο να προσπαθούμε να τα αναλύσουμε όλα μαζί.

4.3.1.3. Κατά το «τρίτο» κύμα του φεμινισμού

Την περίοδο του «τρίτου» κύματος του φεμινισμού, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η φεμινιστική σκέψη ενστερνίζεται ιδέες από το μεταδομισμό και βρίσκεται στην αποδομητική στιγμή της. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα για άλλη μια φορά να δημιουργηθούν νέα ερωτήματα και νέες θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Περισσότερες ποιοτικές μεθοδολογίες έρχονται στο προσκήνιο και επικεντρώνονται στη χρήση των κειμένων (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008). Μια μεταδομιστική προσέγγιση, άλλωστε, θα πρέπει να υποστηρίζει την ανάγκη αποδόμησης των ηγεμονικών λογοθετικών πρακτικών που τείνουν να νομιμοποιούν μια σειρά από στερεότυπες θέσεις και «αλήθειες» (Walkerdine 2013· Mendick 2006).

Η Northam (1982), αναλύοντας βιβλία μαθηματικών του δημοτικού, αναδεικνύει έναν σεξιστικό λόγο σε αυτά και σημειώνει ότι η χαμηλή συμμετοχή των κοριτσιών σε εξετάσεις υψηλού επιπέδου συμβαδίζει με το γεγονός ότι η εκπροσώπησή τους στα βιβλία σταδιακά μειώνεται από τάξη σε τάξη μέχρι που τελικά παραλείπεται, κατασκευάζοντας τα μαθηματικά ως ένα ανδρικό πεδίο.

Η Walkerdine (2013), στο *Αποκλείοντας τα κορίτσια: Κορίτσια και Μαθηματικά,* αναλύοντας σχολικά εγχειρίδια μαθηματικών του δημοτικού και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σταδιακά εικόνα και κείμενο «συνωμοτούν στην παρουσίαση μιας αύξουσας υπεροχής των αγοριών και στην πλασματική περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό των κοριτσιών […]» (σελ. 288). Τα βιβλία, όπως λέει, «συμπληρώνουν και διευρύνουν υπάρχουσες θέσεις υποκειμένων. Δημιουργούν έναν μύθο αποτυχίας του θηλυκού και ταυτόχρονα ό,τι λείπει από το θηλυκό γίνεται η επιτυχία και η ικανότητα του αρσενικού» (σελ. 294). Αλλά ακόμη και όταν τα μαθηματικά παρουσιάζονται ως μια αφαιρετική επιστήμη χωρίς την εμπλοκή της καθημερινής ζωής, όπως αναφέρει στην έρευνά της η Parker (1999), αυτό συνιστά μια ανδροκεντρική αντίληψη για τα μαθηματικά και αποθαρρύνει τα κορίτσια από την ενασχόλησή τους με αυτό το αντικείμενο.

Στο πλαίσιο της Unesco και του Διεθνούς Ερευνητικού Δικτύου μελετήθηκαν, ως προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις, σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών της

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε τέσσερις αφρικανικές χώρες. Τα ευρήματα έδειξαν ότι τα βιβλία αυτά περιέχουν άνισες έμφυλες αναπαραστάσεις που συμβάλλουν στη διαμόρφωση έμφυλων ρόλων, ακόμη και αν εκ πρώτης όψεως φαίνονται ουδέτερα (Brugeilles κ.ά., 2008).

Επίσης, η στροφή προς τη μελέτη του ανδρισμού αυτή την περίοδο, έχει επιρροές και στην έρευνα για τα σχολικά εγχειρίδια, όπου αρχίζει να μελετάται η αναπαράσταση ανδρικών ρόλων και να αναδεικνύονται σεξιστικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους. Για παράδειγμα, οι Evans & Davies (2000), εξετάζοντας τα αναγνωστικά του Δημοτικού, διαπίστωσαν ότι οι ανδρικοί χαρακτήρες είναι πολύ πιο πιθανό να χαρακτηριστούν ως επιθετικοί, εριστικοί και ανταγωνιστικοί σε σχέση με τους γυναικείους χαρακτήρες.

4.3.2. Στον Ελληνικό Χώρο

Στον ελληνικό χώρο η έρευνα στον τομέα των έμφυλων αναπαραστάσεων ξεκινά τα τέλη της δεκαετίας του 1970. Όπως αναφέρουν οι Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008) στη βιβλιογραφική τους επισκόπηση, οι μελέτες στη χώρα μας αφορούν κυρίως γλωσσικά μαθήματα και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μικρό πλήθος ερευνών αφορά τα σχολικά εγχειρίδια θετικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όλες και όλοι οι συγγραφείς «συμφωνούν ότι με την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων ανασύρονται στην επιφάνεια και μπορούν να γίνουν αντικείμενο κριτικής οι λανθάνουσες αντιλήψεις σχετικά με τις πολιτισμικά και κοινωνικά αποδεκτές εκδοχές της θηλυκότητας και του ανδρισμού και γενικότερα των έμφυλων ρόλων» (Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008, σελ. 31). Παρακάτω παραθέτουμε, ενδεικτικά, ευρήματα κάποιων ερευνών που εξετάζουν έμφυλες αναπαραστάσεις σε σχολικά βιβλία στον ελληνικό χώρο.

Πρώτη, η Άννα Φραγκουδάκη το 1979 αναλύει τα αναγνωστικά του 1954 ως προς το τρίπτυχο θρησκεία-πατρίδα-οικογένεια και εντοπίζει, όσον αφορά στο φύλο, «ακραίο φυλετισμό καθώς και επίσημη προπαγάνδα από το σχολείο υπέρ της ανισότητας των φύλων» (Φρειδερίκου, 1995, σελ. 29). Τα αμέσως επόμενα χρόνια,

μελέτες στα αναγνωστικά (βλ. Γεωργίου-Νίλσεν, 1980· Μακρυνιώτη, 1980· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1981[5]) αναδεικνύουν την υπερεκπροσώπιση και την ενεργητικότητα των ανδρών, καθώς και την παθητικότητα των γυναικών που περιορίζονται στο οικιακό πλαίσιο και συνήθως εξαρτώνται από τρίτους.

Η δεκαετία του 1980, λόγω της φεμινιστικής δράσης αλλά και των αλλαγών που προωθούνται από την Ευρώπη, αφορά διαδικασίες προς την κατεύθυνση της ισότητας των φύλων. Μέσα σε αυτό το κλίμα, σκοπός της εκπαίδευσης νομοθετείται να είναι η ισόρροπη διανομή εκπαιδευτικών αγαθών σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες, ανεξαρτήτου φύλου και καταγωγής, και δρομολογείται εκπαιδευτική μεταρρύθμιση προς αυτή την κατεύθυνση (Φρειδερίκου, 1995).

Τα νέα αναγνωστικά αποτελούν καινούριο υλικό ανάλυσης για τους/τις ερευνητές/τριες. Οι έρευνες αυτές επισημαίνουν μεν προσπάθειες για άμβλυνση των έμφυλων στερεοτύπων αλλά χωρίς να καταφέρνουν την εξάλειψή τους, παρά το γεγονός ότι δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων της εποχής (βλ. Ανθογαλίδου, 1989[6]· Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999· Φρειδερίκου, 1995). Για παράδειγμα, οι Ζιώγου-Καραστεργίου & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1999) σημειώνουν ότι:

> *Οι συγγραφείς των καινούριων αναγνωστικών, έχοντας προφανώς συνειδητοποιήσει ότι δεν είναι δυνατό να προβάλουν στα βιβλία τους τον τόσο χαρακτηριστικά στερεότυπο γυναικείο ρόλο της δεκαετίας του 60, μιας και ο ρόλος της γυναίκας στην κοινωνία έχει αλλάξει σημαντικά στην εποχή μας, και μπρος στην αδυναμία τους να προσφέρουν ένα καινούριο μοντέλο, εξαφανίζουν σχεδόν τελείως τη γυναικεία μορφή μέσα από τα κείμενά τους […] η γυναίκα εμφανίζεται σαν μια άχρωμη παρουσία.* (σελ. 143)

---

[5] Γεωργίου-Νίλσεν, Μ. (1980). *Η οικογένεια στα αναγνωστικά του Δημοτικού*. Κέρδος: Αθήνα.
Μακρυνιώτη, Δ. (1980). Εκπαίδευση και στερεότυπη διάκριση των φύλων. Μια ανάλυση των σχολικών βιβλίων. *Ο αγώνας της γυναίκας, 6,* 14-16.
Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1981). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου. *Φιλόλογος, 23,* 282-295.
[6] Ανθογαλίδου, Ο. (1989). Η σχολική ιδεολογία σήμερα (ο ηγεμονικός λόγος των αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου). *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 46,* 31-40.

Στα ίδια περίπου συμπεράσματα καταλήγει και η έρευνα στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου «Η Γλώσσα μου» της Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (1987) όπου επισημαίνει ότι χρειάζονται αρκετές ακόμη προσπάθειες για να εξαλειφθούν τα έμφυλα στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια.

Η Φρειδερίκου (1995), φυλλομετρώντας δεκατέσσερα τεύχη των εγχειριδίων γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, διαπιστώνει ότι καμία γυναίκα δε συμμετέχει στις συντακτικές ομάδες, αλλά και στα κείμενα που ανθολογούνται από έργα ελλήνων/ίδων και ξένων συγγραφέων οι γυναίκες υπολείπονται και ως συγγραφείς. Επιπλέον, ακόμη και αν η εικονογράφηση έχει γίνει στην πλειοψηφία από γυναίκες, η Φρειδερίκου (1995) σημειώνει ότι τα ανδρικά πορτραίτα «φιλοτεχνούνται με φροντίδα, συνέπεια και ενδιαφέρον» (σελ. 183), ενώ αντίθετα τα γυναικεία «σε σκίτσα με αδέξιες γραμμές» (σελ. 183)· άλλοτε υποτιμημένα, άλλοτε ασήμαντα, συχνά αόρατα. Γενικά, όπως αναφέρει, οι άνδρες είναι αυτοί που συχνά ξεφεύγουν από τα στερεότυπα του φύλου τους και όχι οι γυναίκες.

Η Λαλαγιάννη (1999, όπ. αναφ. στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008), στην έρευνά της στα Ανθολόγια Λογοτεχνίας των τριών πρώτων τάξεων του Δημοτικού σημειώνει ότι «τα κείμενα […] παρουσιάζουν μια εντυπωσιακή συνέπεια: ανταποκρίνονται στις αξιολογικές προδιαγραφές της πατριαρχικής νοοτροπίας» (σελ. 43), ενώ ο Πολύζος την ίδια χρονιά παρατηρεί στα βιβλία των Μαθηματικών του Δημοτικού ότι οι γυναίκες υποεκπροσωπούνται –ποιοτικά και ποσοτικά- και τα έμφυλα στερεότυπα συνεχίζουν να αναπαράγονται· ο άνδρας παράγει και η γυναίκα κυρίως καταναλώνει (όπ. αναφ. στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008).

Την επόμενη δεκαετία, η Ρεντενζή το 2006 (όπ. αναφ. στο Χαρδαλιά & Ιωαννίδου, 2008), αναφερόμενη στα σχολικά βιβλία Φυσικής του Λυκείου, μιλά για την αποκλειστικότητα των ανδρών σε αναφορές επιστημόνων και για την απεικόνιση μονάχα ανδρών που καταπιάνονται με κάποιο πείραμα. Η έρευνά της αφορά την ιστορική και κοινωνική κατασκευή των Φυσικών επιστημών ως ανδρικών πεδίων γνώσης. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και οι Φλωριώτης, Μπαλαμπέκου & Μαυρικάκη (2012) στην πρόσφατη έρευνά τους στα σχολικά εγχειρίδια της Φυσικής και Χημείας του Γυμνασίου που φαίνεται να επιβεβαιώνει

ευρήματα παλαιότερων ερευνών. Όσον αφορά, όμως, στα βιβλία της Βιολογίας οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι αυτά φαίνεται να δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στην εικονογράφηση σε σχέση με τα έμφυλα στερεότυπα· γεγονός που εκτιμούν ότι μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η συγγραφική ομάδα αποτελείται μόνο από γυναίκες.

Η Φουλίδη (2007) μελετώντας τα σχολικά εγχειρίδια της Έκφρασης-Έκθεσης του Λυκείου και μέσω της ανάλυσης περιεχομένου ανακαλύπτει έμφυλα στερεότυπα και γλωσσικό σεξισμό (π.χ. κυριαρχία του αρσενικού γένους) στα βιβλία αυτά. Επίσης, διαπιστώνει –μέσω συνεντεύξεων- ότι οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τέτοιου είδους στερεότυπα στα σχολικά εγχειρίδια και δεν προτείνουν και δεν υιοθετούν στρατηγικές για την ανάσχεσή τους, αν και καταδικάζουν την τυχόν ύπαρξή τους.

Την ίδια χρονιά, οι Στάμου κ.ά. (2007) διερευνούν έμφυλες αναπαραστάσεις στο περιοδικό *Ευκλείδης Α'*, που αν και δεν αφορά τη μελέτη κάποιου σχολικού εγχειριδίου, συνιστά μια έρευνα πλούσια σε κριτική ανάλυση σε ένα μαθηματικό περιοδικό και ταυτόχρονα αποτέλεσε, για την παρούσα μελέτη, έναυσμα για την μεθοδολογική μας προσέγγιση. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα κείμενα του περιοδικού –που υπογράφονται κυρίως από άνδρες- αναπαράγουν πατριαρχικά στερεότυπα είτε προέρχονται από άνδρες είτε από γυναίκες συγγραφείς, οι οποίες αναγκάζονται να υιοθετήσουν «ανδρικούς» λόγους στην παρουσία τους σε ανδροκεντρικά πεδία.

Σίγουρα, δεν καταφέραμε να αναφερθούμε σε όλες τις μελέτες που αφορούν έμφυλες αναπαραστάσεις σε σχολικά εγχειρίδια ούτε σε διεθνές ούτε σε ελληνικό επίπεδο, αλλά δεν είναι άλλωστε αυτός και ο σκοπός της παρούσας εργασίας. Για μια πληρέστερη βιβλιογραφική επισκόπηση παραπέμπουμε στη μελέτη των Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008), η οποία και σε εμάς αποτέλεσε βάση για το παρόν κεφάλαιο. Η παραπάνω εικόνα, όμως, αναδεικνύει ότι οι έρευνες στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ιδιαίτερα σε γλωσσικά μαθήματα είναι εκτεταμένες, ενώ αντίθετα στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και κυρίως σε μαθήματα θετικών επιστημών είναι ιδιαίτερα περιορισμένες. Ωστόσο, η κατασκευή και ανακατασκευή

της ταυτότητας αποτελεί μια συνεχή διαδικασία που δεν περιορίζεται στις τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Οι Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008), όσον αφορά στα ερευνητικά κενά που εντόπισαν, σημειώνουν ότι: «προκύπτει ως σημαντική η περαιτέρω διεύρυνση της έρευνας για επίπεδα εκπαίδευσης πέραν της Πρωτοβάθμιας […] και ιδιαίτερα των εγχειριδίων 'θετικών' γνωστικών αντικειμένων (Μαθηματικά, Φυσική, Χημεία, Βιολογία κ.λπ.)» (σελ. 64). Επιπλέον, αναφέρουν ότι: «πέραν της ανάλυσης περιεχομένου, θα πρέπει να αναπτυχθεί περεταίρω η μελέτη της χρήσης των βιβλίων […] [για] να αξιολογηθεί η επίδραση του περιεχομένου των βιβλίων στους/-στις εκπαιδευόμενους/-ες, άνδρες και γυναίκες» (σελ. 64), αλλά ταυτόχρονα να μελετώνται και τα στερεότυπα που αφορούν τους άνδρες και όχι αποκλειστικά – όπως συνήθως γίνεται- τις γυναίκες. Η απουσία ερευνών σε εγχειρίδια των μαθηματικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και η έλλειψη μεθοδολογικών προσεγγίσεων πέραν της ανάλυσης περιεχομένου αποτέλεσαν για μας κίνητρο για την παρούσα μελέτη.

Κεφάλαιο 5ο

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ, ΜΕΘΟΔΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται η προβληματική και τα ερωτήματα της παρούσας έρευνας, γίνεται αναφορά στο κειμενικό μας υλικό, καθώς και στον τρόπο με τον οποίο αναλύθηκε. Πιο συγκεκριμένα, υπό μια μεταδομιστική και φεμινιστική σκοπιά, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου με την υποστήριξη της κριτικής ανάλυσης λόγου, που ήρθε να ερμηνεύσει τόσο τα αποτελέσματά της ανάλυσης περιεχομένου όσο και άλλα επικοινωνιακά συμβάντα που επιλέχθηκαν για τη μελέτη των έμφυλων αναπαραστάσεων στο σχολικό εγχειρίδιο.

5.1. Η Προβληματική της Έρευνας και τα Ερευνητικά Ερωτήματα

Σε μια κοινωνία γεμάτη μύθους, δίπολα και κυρίαρχες απόψεις για το τι είναι φύλο, σεξουαλικότητα και ποια η σχέση τους με το άτομο στην κοινωνία, όπως είδαμε, το ζήτημα του φύλου συνεχίζει να είναι επίκαιρο αφού εξακολουθεί να δημιουργεί διχοτομήσεις και να αποκλείει, ακόμη και σήμερα, κάποιους από συγκεκριμένους χώρους των επιστημών, όπως το πεδίο των μαθηματικών επιστημών, μέρος του οποίου αποτελεί η μαθηματική εκπαίδευση. Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που είδαμε στα προηγούμενα κεφάλαια προκύπτει η ανάγκη μελέτης σχολικών εγχειριδίων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και ειδικότερα των εγχειριδίων των θετικών επιστημών στα οποία δεν έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση από τους/τις ερευνητές/τριες σχετικά με το θέμα του φύλου. Επιπλέον, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας υποστηρίζουμε τη σημασία της χρήσης μεταδομιστικών και φεμινιστικών προσεγγίσεων στο θέμα της κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων. Παράλληλα, εντοπίζουμε την έλλειψη αυτών στην μέχρι τώρα έρευνα στο πεδίο της μαθηματικής εκπαίδευσης, με κάποια φυσικά βήματα προόδου την τελευταία δεκαετία. Τέτοιου είδους προσεγγίσεις, μας βοηθούν να εντοπίσουμε τους λόγους εκείνους που καθιστούν συγκεκριμένα ζητήματα ως «αλήθειες», οι οποίες θεωρούνται αδιαμφισβήτητες ή ακλόνητες, και

να αντιληφθούμε πώς αυτές λειτουργούν ως τέτοιες, έτσι ώστε τελικά να τις αποδομήσουμε ή ακόμη να τις ανακατασκευάσουμε και να τις αλλάξουμε.

Στην παρούσα μελέτη εξετάζουμε έμφυλες αναπαραστάσεις και στερεότυπα στο σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών της Β' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζουμε τους έμφυλους λόγους που υιοθετεί το σχολικό βιβλίο και συζητάμε πώς αυτό κατασκευάζει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και ένα συγκεκριμένο καθεστώς αλήθειας για την έμφυλη θέση του υποκειμένου με αποτέλεσμα να αναπαράγονται και να συντηρούνται σχέσεις εξουσίας και κοινωνικές ανισότητες. Για το σκοπό αυτό διερευνούμε ειδικότερα τα παρακάτω ερωτήματα:

Τι έμφυλους λόγους συγκροτεί το σχολικό εγχειρίδιο και πώς αυτοί συμβάλλουν στην υποστήριξη συγκεκριμένων «καθεστώτων αλήθειας» για το φύλο, τα μαθηματικά και τη μεταξύ τους σχέση;

Με ποιους τρόπους, μέσω των λόγων του εγχειριδίου, τα υποκείμενα τοποθετούνται σε μια σειρά έμφυλων διπολικών αντιθέσεων;

5.2. Το Κειμενικό Υλικό

Το σχολικό εγχειρίδιο *Μαθηματικά Β' Γυμνασίου* (Μ.Β.Γ.)[7], το οποίο μελετήσαμε, αποτελεί το βασικό εργαλείο για μαθητές/τριες και εκπαιδευτικούς αυτής της τάξης. Το συγκεκριμένο βιβλίο, καθώς και τα υπόλοιπα εγχειρίδια του Γυμνασίου είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας που άρχισε το 2000 με παρέμβαση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και με βάση το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Η προσπάθεια αυτή ολοκληρώθηκε το 2007, χρονιά κατά την οποία τα εν λόγω βιβλία αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν το διδακτικό υλικό για εκπαιδευτικούς, μαθητές και μαθήτριες. Τα προηγούμενα -μη ελκυστικά- σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου παρέμειναν στις σχολικές τάξεις για περισσότερο από 20 χρόνια και ακολουθούσαν θα λέγαμε μια παραδοσιακή γραφή. Τα «νέα» -ελκυστικά πλέον- σχολικά εγχειρίδια έδωσαν έναυσμα σε

[7] Στο εξής, το εν λόγω σχολικό βιβλίο θα αναφέρεται για συντομία ως Μ.Β.Γ.

πολλούς/ές ερευνητές/τριες να ασχοληθούν με αυτά, ιδίως όσον αφορά τις καινοτομίες που περιελάμβαναν σε σχέση με τα προηγούμενα, όπως τις διαθεματικές προσεγγίσεις μέσω σχεδίων εργασίας, την εισαγωγή δραστηριοτήτων αλλά και τη στάση μαθητών, μαθητριών και εκπαιδευτικών ως προς τα «καινούρια» εγχειρίδια.

Η επιλογή του εν λόγω εγχειριδίου αφορά κυρίως την έλλειψη, όπως είδαμε, ερευνών που αφορούν έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών του Γυμνασίου. Επιπλέον, η συγκεκριμένη επιλογή αφορά προσωπικούς μου προβληματισμούς για τους έμφυλους –και όχι μόνο- λόγους του εγχειριδίου· προβληματισμοί οι οποίοι προέκυψαν κατά την ενασχόλησή μου με το εν λόγω βιβλίο στο παρελθόν. Παράλληλα, σε μεγαλύτερες τάξεις τα βιβλία περνούν σε μια πιο φορμαλιστική παρουσίαση, με λιγότερο εικονογραφικό υλικό, λιγότερα προβλήματα και λιγότερες αναφορές σε πρόσωπα και στην καθημερινότητα, γεγονός που θα καθιστούσε πιο δύσκολη την ανάλυσή μας και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

5.3. Μέθοδος Ανάλυσης

Για την ανάλυση του εγχειριδίου χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου σε συνδυασμό με την κριτική ανάλυση λόγου, αντλώντας βέβαια ιδέες από τη μεταδομιστική και φεμινιστική θεωρία. Ο συνδυασμός αυτός επιλέχθηκε για την αλληλοϋποστήριξη των δύο μεθόδων και εφαρμόζεται από πλήθος ερευνητών/τριών τα τελευταία χρόνια (βλ. Στάμου κ.ά., 2007). Τα ποσοτικά δεδομένα μας έδωσαν μια αριθμητική πληροφορία[8] για τις έμφυλες αναπαραστάσεις του εγχειριδίου και αποτέλεσαν, ταυτόχρονα, ένα έναυσμα για περεταίρω μελέτη και ανάλυση. Παράλληλα, η ανάλυση λόγου προσφέρει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και ερμηνείας των έμφυλων λόγων του βιβλίου και μας βοηθά να εξερευνήσουμε, μέσω μιας κριτικής σκοπιάς, εκείνες τις λογοθετικές

[8] Με άλλους όρους θα μπορούσαμε να πούμε ότι πρόκειται για μια πολιτική αριθμητική. Όπως αναφέρει η Χρονάκη (2013β) η αριθμητική αυτή πληροφορία που παρέχεται από τα ποσοτικά δεδομένα «θα μπορούσε να ενημερώνει το δημόσιο διάλογο και να υποστηρίζει τη λήψη και την εφαρμογή πολιτικών αποφάσεων» (σελ. 326) σε συγκεκριμένες χρονικές στιγμές και πλαίσια.

πρακτικές του σχολικού εγχειριδίου που συγκροτούν έμφυλες ταυτότητες και «καθεστώτα αλήθειας». Η φεμινιστική μεταδομιστική σκέψη καθοδηγούσε όλα τα βήματά μας και στο κομμάτι της μεθοδολογίας αλλά και κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων. Άλλωστε, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, η κριτική ανάλυση λόγου χρησιμοποιεί ιδέες από το μεταδομισμό και τη θεωρία του Φουκώ, ενώ έρχεται να υπηρετήσει τις καταπιεσμένες από σχέσεις εξουσίας κοινωνικές ομάδες. Στη συνέχεια, θα δούμε αναλυτικότερα αυτές τις δύο μεθόδους, οι οποίες μας βοήθησαν στην ανάλυση του κειμενικού μας υλικού.

5.3.1. Ανάλυση Περιεχομένου

Όσον αφορά στην ανάλυση περιεχομένου, αυτή αποτελεί μια ερευνητική μέθοδο η οποία επιτρέπει τη συστηματική διερεύνηση του κειμένου και την ποσοτική καταγραφή και ανάλυση στοιχείων (Κυριαζή, 1999). Ο Holsti (1969) ορίζει την ανάλυση περιεχομένου ως την τεχνική εξαγωγής συμπερασμάτων, διακρίνοντας αντικειμενικά και συστηματικά προσδιορισμένα χαρακτηριστικά, μέσα από μηνύματα. Η μέθοδος αυτή έχει ως κύριο στοιχείο την επιλογή κατηγοριών, σύμφωνα πάντα με το σκοπό της έρευνας αλλά και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει ο/η ερευνητής/ερευνήτρια.

Η κατηγοριοποίηση είναι μια ομάδα αντικειμένων ή καταστάσεων που έχουν κοινά χαρακτηριστικά και με αυτόν τον τρόπο διαφέρουν από τις υπόλοιπες ομάδες (Βάμβουκας, 1998). Μέσω αυτής, ο/η ερευνητής/τρια ερμηνεύει το περιεχόμενο της υπό ανάλυση μονάδας με βάση τις κατηγορίες που έχει κατασκευάσει. Οι κατηγορίες, αν και ορίζονται εκ των προτέρων, έχουν τη δυνατότητα να αναθεωρηθούν κατά τη διαδικασία της μελέτης· είτε να τροποποιηθούν, είτε να προστεθούν νέες κατηγορίες στις ήδη υπάρχουσες, είτε κάποιες να διαγραφούν. Το στάδιο της κατηγοριοποίησης αποτελεί και το πιο σημαντικό μιας και οι κατηγορίες είναι αυτές που τελικά συνεισφέρουν στην επιτυχία ή μη της εκάστοτε έρευνας (Berelson, 1971· Κυριαζή, 1999). Πέρα από την επιλογή των κατηγοριών, για την ταξινόμηση του υλικού στις κατηγορίες, θα πρέπει

να προσδιορίσουμε τη μονάδα ανάλυσης, η οποία μπορεί να είναι ένα κείμενο, μια εικόνα, μια πρόταση, ακόμη και μια λέξη.

Οι κατηγορίες που κατασκευάστηκαν στην παρούσα έρευνα, όπως και γενικά η μέθοδος της κατηγοριοποίησης, εντάσσονται τόσο σε ένα δομιστικό πλαίσιο που στηρίζει την ύπαρξη μιας αντικειμενικής γνώσης όσο και σε μια διπολική προσέγγιση του ζητήματος του φύλου (αγόρια/κορίτσια). Θα πρέπει, λοιπόν, σε αυτό το σημείο, να αναφερθούμε -για άλλη μια φορά- στη δυσκολία του να γράφει και να μιλά κάποιος/α για το φύλο σε μια κοινωνία εμποτισμένη από κυρίαρχους έμφυλους λόγους, οι οποίοι αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά στα δύο φύλα χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη δυναμική ύπαρξης πολλών περισσότερων έμφυλων υποκειμενικοτήτων. Η χρήση, για παράδειγμα, των όρων γυναίκες/κορίτσια και άνδρες/αγόρια δε συνεπάγεται την αποδοχή αυτού του διπολικού διαχωρισμού αλλά διευκολύνει, σύμφωνα με την Browne (2004), τη διερεύνηση των άνισων σχέσεων εξουσίας μεταξύ αυτών των ανομοιογενών –κατά εμάς- ομάδων. Η κατηγοριοποίηση και η χρήση, επομένως, των παραπάνω όρων στην παρούσα εργασία γίνεται για στρατηγικούς λόγους και με επίγνωση της οντολογικής τους ανεπάρκειας. Όπως αναφέρει η Butler (2006, σελ. 401):

> *Η Gayatri Spivak έχει υποστηρίξει ότι οι φεμινίστριες πρέπει να βασιστούν σε μια εργαλειακή ουσιοκρατική προσέγγιση, σε μια ψευδή οντολογία των γυναικών ως οικουμενικής κατηγορίας, προκειμένου να προωθήσουν ένα φεμινιστικό πολιτικό πρόγραμμα. […] Και η Κρίστεβα θεωρώ ότι προτείνει κάτι παρόμοιο όταν υποστηρίζει ότι οι φεμινίστριες πρέπει να χρησιμοποιούν την κατηγορία 'γυναίκες' σαν πολιτικό εργαλείο χωρίς να αποδίδουν οντολογική αξιοπιστία στον όρο.*

Κατηγορίες και μονάδες ανάλυσης

Οι αρχικές κατηγορίες ανάλυσης, που σχεδιάστηκαν στην παρούσα μελέτη, τροποποιήθηκαν κατά την πιλοτική ανάλυση -που έγινε λαμβάνοντας υπόψη το

κειμενικό υλικό, τυχαία, σε ένα κεφάλαιο του βιβλίου- και στη συνέχεια παρουσιάζονται οι τελικές αναδυόμενες κατηγορίες και οι μονάδες ανάλυσής τους.

1η κατηγορία: *Η κατανομή γυναικείων και ανδρικών προσώπων στην εικονογράφηση του βιβλίου* με μονάδα ανάλυσης να αποτελεί η κάθε εικόνα. Για κάθε εικόνα σημειώσαμε αν επιλέχθηκε η απεικόνιση αποκλειστικά ανδρικών προσώπων, αποκλειστικά γυναικείων προσώπων ή η απεικόνιση και γυναικείων και ανδρικών προσώπων στην ίδια φωτογραφία. Στις εικόνες αυτές δεν προσμετρήθηκαν οι σταθερές εικόνες που εμφανίζονται σε κάθε παράγραφο-ενότητα του βιβλίου αλλά αναλύθηκαν χωριστά στην ίδια κατηγορία. Επιπλέον, καταμετρήθηκαν και σχολιάστηκαν εικόνες, στις οποίες το φύλο δεν ήταν άμεσα διακριτό.

2η κατηγορία: *Η κατανομή γυναικείων και ανδρικών προσώπων (γενικά)* (δηλ. στις δραστηριότητες, εφαρμογές, ασκήσεις κ.λπ.) Μονάδα ανάλυσης σε αυτή την κατηγορία αποτέλεσε το κάθε αναφερόμενο γυναικείο ή ανδρικό πρόσωπο (ή πλήθος αυτών όπως για παράδειγμα «8 μαθητές» ή «12 μαθήτριες»).

Οι δύο πρώτες κατηγορίες επιλέχθηκαν με σκοπό τη μελέτη της έμφυλης αντιπροσώπευσης σε εικόνες, δραστηριότητες, ασκήσεις κ.λπ. Ο διαχωρισμός έγινε επειδή οι εικόνες -σε συνδυασμό με τα μηνύματα που μεταφέρουν- είναι πολλές φορές πιο ισχυρές από το κείμενο.

Οι εικόνες προσλαμβάνονται πιο άμεσα και χωρίς κόπο από τους/τις μαθητές/τριες με αποτέλεσμα η σημασία τους και η δύναμή τους να είναι πολλές φορές μεγαλύτερη από εκείνη του ίδιου του κειμένου (Φρειδερίκου, 1995). Όπως αναφέρει συγκεκριμένα η Φρειδερίκου (1995): «Επηρεάζουν και προϊδεάζουν ακόμα και εκεί που οι θέσεις των συγγραφέων δεν είναι σαφείς. Αποτελούν έναν τρόπο καθοδήγησης, αφού μπορούν να προσθέτουν μηνύματα εκεί όπου το κείμενο σιωπά» (σελ. 41).

Στη δεύτερη κατηγορία, λοιπόν, σε περιπτώσεις όπου το κείμενο σιωπούσε αλλά η εικόνα πρόσθετε νέα στοιχεία, αυτά συμπεριλήφθησαν στην ανάλυσή μας. Για παράδειγμα, αναφορές του κειμένου όπως «ένας αθλητής», προσμετρήθηκαν

στα ανδρικά πρόσωπα όταν συνοδεύονταν από την εικόνα ενός άνδρα αθλητή, ενώ δεν προσμετρήθηκαν καθόλου σε άλλες περιπτώσεις όπου το αρσενικό γένος θα μπορούσε να χρησιμοποιείται ταυτόχρονα και για ανδρικά αλλά και για γυναικεία πρόσωπα (π.χ. «ρωτήσαμε μερικούς μαθητές ενός Γυμνασίου…»).

3η κατηγορία: *Τα επαγγέλματα ή/και οι ιδιότητες των γυναικείων και ανδρικών προσώπων.* Στην κατηγορία αυτή ως μονάδα ανάλυσης ορίστηκε το κάθε αναφερόμενο ή εικονιζόμενο γυναικείο-ανδρικό πρόσωπο (ή πλήθος αυτών), στο/α οποίο/α προσδίδεται -από τη συντακτική ομάδα- κάποια ιδιότητα ή κάποιο επάγγελμα.

Σκοπός της εν λόγω κατηγορίας αποτέλεσε η μελέτη των έμφυλων ρόλων που αποδίδονται σε εικόνες, δραστηριότητες, ασκήσεις κ.λπ. Η κατηγορία αυτή μετά την ολοκλήρωση της ανάλυσης του εγχειριδίου χωρίστηκε με τη σειρά της σε διάφορες υποκατηγορίες, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, μαζί με το σύνολο των κατηγοριών που κατασκευάστηκαν.

Στις εν λόγω κατηγορίες δε συμπεριλήφθησαν τα ιστορικά σημειώματα, όπως επίσης και αναφορές στη συντακτική επιτροπή ή αναφορές και εικόνες που υπάρχουν στις πρώτες σελίδες του βιβλίου πριν το κύριο μέρος. Οι αναφορές αυτές εξετάστηκαν και αναλύθηκαν μεμονωμένα, με τη βοήθεια της ανάλυσης λόγου, τόσο για την αξιοπιστία[9] των ποσοτικών δεδομένων μας και την εξαγωγή συμπερασμάτων αλλά και για το ενδιαφέρον που παρουσιάζουν. Να σημειώσουμε, σε αυτό το σημείο, ότι στην παρούσα μελέτη ως ιστορικά σημειώματα θεωρήθηκαν -και θα αναφέρονται στο εξής- όχι μόνο τα κομμάτια εκείνα του βιβλίου που τιτλοφορούνται ως τέτοια, αλλά και πλαίσια και εισαγωγικά σημειώματα με ιστορικά στοιχεία καθώς και κάθε άλλη αναφορά σε ιστορικά πρόσωπα.

[9] Για παράδειγμα, αν προσμετρούνταν τα ιστορικά σημειώματα -τα οποία αφορούσαν αποκλειστικά άνδρες- θα άλλαζαν κατά πολύ τα ποσοτικά δεδομένα, κυρίως της 2ης κατηγορίας, ενώ ταυτόχρονα θα αφορούσαν μόνο ελάχιστες σελίδες του σχολικού εγχειριδίου.

Κατανομή γυναικείων-ανδρικών προσώπων στις εικόνες	Κατανομή γυναικείων-ανδρικών προσώπων (γενικά)	Ιδιότητες ανδρικών προσώπων	Ιδιότητες γυναικείων προσώπων
Μόνο ανδρικά πρόσωπα	Ανδρικά πρόσωπα	Μαθητής-Φοιτητής	Μαθήτρια[10]
Μόνο γυναικεία πρόσωπα	Γυναικεία πρόσωπα	Εργαζόμενος	Εργαζόμενη
Ανδρικά και γυναικεία πρόσωπα		Επάγγελμα κύρους	Επάγγελμα κύρους
		Αγρότης-κυνηγός-ψαράς	Αγρότισσα[11]
		Αθλητής-Σπορ	Νοικοκυρά
		Οικογενειακή ιδιότητα	Οικογενειακή ιδιότητα
		Έμπορος-Καταστηματάρχης	

Πίνακας 1 *Οι κατηγορίες της ανάλυσης περιεχομένου*

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση αποτέλεσε ένα δύσκολο εγχείρημα που κράτησε αρκετό διάστημα και υπέστη πολλές αλλαγές, ακόμη και αν αρχικά έμοιαζε το πιο απλό κομμάτι της έρευνάς μας. Οι περιορισμοί ήταν πολλοί, ειδικά λόγω του θεωρητικού πλαισίου της εργασίας μας -που είχε ως αφετηρία τη φεμινιστική και μεταδομιστική σκέψη-, ενώ τα ερωτήματα ακόμη περισσότερα. *Είναι άνδρας; Είναι γυναίκα; Δε φαίνεται καλά.. Μα φοράει…. Ναι, όμως, πρέπει να απαλλαχθούμε από τέτοιου είδους διπολικούς διαχωρισμούς… Πάλι κάποιοι και κάποιες δε συμπεριλαμβάνονται…* Τέτοιου είδους ερωτήματα και σκέψεις έρχονταν και

[10] Δεν υπάρχει αναφορά σε φοιτήτρια ή φοιτήτριες, πέραν της χρήσης της λέξεως «φοιτητές» για την αναφορά (προφανώς) σε φοιτητές και φοιτήτριες· περίπτωση, όμως, που δε λάβαμε υπόψη μας λόγω της χρήσης του αρσενικού γένους.

[11] Στην περίπτωση αυτή δεν υπήρχαν αναφορές-απεικονείσεις σε γυναίκα κυνηγό ή ψαρά.

έρχονται να μας απασχολήσουν καθημερινά και να μας δείξουν την οντολογική ανεπάρκεια τόσο εκείνων των όρων που χρησιμοποιήθηκαν όσο και όλων εκείνων των κατηγοριών που έχουν κατασκευαστεί για την ομαδοποίηση υποκειμένων, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τη διαφορετικότητα και την ανομοιογένεια των ίδιων των κατηγοριών αλλά και την επακόλουθη περιθωριοποίηση εκείνων που δε βρίσκουν θέση σε αυτές τις ομάδες.

5.3.2. Κριτική Ανάλυση Λόγου (ΚΑΛ)

Στην παρούσα μελέτη επιλέξαμε την κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ), ανάλυση την οποία χρησιμοποιήσαμε στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας μας σε συνδυασμό με την ανάλυση περιεχομένου. Η ΚΑΛ είναι μία διεπιστημονική προσέγγιση στην μελέτη του λόγου, η οποία σύμφωνα με τον Fairclough επιδιώκει:

> *να διερευνήσει συστηματικά τις συχνά αδιαφανείς σχέσεις αιτιότητας και καθορισμού ανάμεσα (α) στις πρακτικές του λόγου, τα γεγονότα και τα κείμενα, και (β) ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, σχέσεις και διαδικασίες· να διερευνήσει πώς αναδύονται και πώς διαμορφώνονται ιδεολογικά αυτές οι πρακτικές, τα γεγονότα και τα κείμενα από τις σχέσεις εξουσίας και τους αγώνες για την εξουσία· και να εξετάσει πώς η αδιαφάνεια αυτών των σχέσεων ανάμεσα στον λόγο και την κοινωνία αποτελεί η ίδια έναν παράγοντα που συμβάλλει στην εδραίωση της εξουσίας και της ηγεμονίας* (Fairclough, 1993, σελ. 135).

Ο όρος «διεπιστημονική» οφείλεται στο διάλογο μεταξύ διαφορετικών επιστημονικών πεδίων για την ανάλυση, δηλαδή μεταξύ επιστημών που ασχολούνται με τη γλωσσική και σημειωτική ανάλυση και αυτών που ερευνούν κοινωνικές διεργασίες και κοινωνικές αλλαγές (Fairclough, 2001).

Οι κριτικοί αναλυτές του λόγου υποστηρίζουν την ύπαρξη μιας διαλεκτικής σχέσης μεταξύ κοινωνίας και λογοθετικών πρακτικών. Ο λόγος εκλαμβάνεται ως κοινωνική πρακτική, που συγκροτείται από ποικίλες κοινωνικές πρακτικές και ταυτόχρονα τις (ανα)διαμορφώνει, δηλαδή συμβάλει στη διαμόρφωση του

κοινωνικού κόσμου (Fairclough, 2012· Phillips & Jorgensen, 2009· Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου 2009). Όπως αναφέρουν οι Phillips & Jorgensen (2009), οι ταυτότητες και οι γνώσεις μας για τον κόσμο είναι ενδεχομενικές και προϊόντα ιστορικών αλληλεπιδράσεων γι' αυτό δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αντικειμενικές αλήθειες, άποψη που εμφανίζεται και στις υπόλοιπες αναλύσεις που έχουμε προαναφέρει.

Η ΚΑΛ περιλαμβάνει διάφορες προσεγγίσεις που συγκλίνουν, αλλά και αποκλίνουν, σε διάφορα σημεία, αλλά εμείς θα σταθούμε στην προσέγγιση του Norman Fairclough, στον οποίο οφείλει και το όνομά της[12]. Ο όρος «κριτική» οφείλεται στο γεγονός ότι η ΚΑΛ δεν αναζητεί μόνο τον τρόπο με τον οποίο οι πρακτικές του λόγου αναπαράγουν σχέσεις και «αλήθειες» που διέπονται από άνισες σχέσεις εξουσίας, αλλά είναι σαφώς επικριτική απέναντί τους (Huckin, 1997) και στοχεύει στην αλλαγή (Fairclough, 2001· Phillips & Jorgensen, 2009· Walshaw, 2007). Η ΚΑΛ έρχεται να υπηρετήσει τις καταπιεσμένες, από άνισες σχέσεις εξουσίας, κοινωνικές ομάδες και να συμβάλλει στην κοινωνική αλλαγή και χειραφέτηση, χρησιμοποιώντας την κριτική της διάσταση (Ντούνης, 2011). Γενικά, οι κριτικοί αναλυτές ξεκινούν από θέματα και προβλήματα που απασχολούν την κοινωνία και αναλύουν κείμενα και αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με αυτά (Fairclough, 2001).

Όπως έχουμε προαναφέρει, η ΚΑΛ αποτελεί μία από τις εκδοχές της ανάλυσης λόγου και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα εργασία καθ' όλη τη διάρκεια ανάλυσης των δεδομένων μας και παρουσίασης των αποτελεσμάτων μας. Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη ανάλυση για τον προσδιορισμό έμφυλων αναπαραστάσεων στο σχολικό εγχειρίδιο, λόγω της θέσης της ότι οι λογοθετικές πρακτικές συντελούν «στη δημιουργία και την αναπαραγωγή των άνισων σχέσεων

[12] Τα κοινά χαρακτηριστικά των προσεγγίσεων της ΚΑΛ, κατά τους Fairclough και Wodak, είναι ότι ο λόγος συγκροτεί, συγκροτείται και λειτουργεί ιδεολογικά, ο χαρακτήρας των κοινωνικών και πολιτικών διαδικασιών και δομών είναι εν μέρει γλωσσικός-λογοθετικός, η χρήση της γλώσσας πρέπει να αναλύεται εμπειρικά στα κοινωνικά της συμφραζόμενα και ότι η ΚΑΛ αποτελεί κριτική έρευνα με στόχο την κοινωνική αλλαγή (Phillips & Jorgensen, 2009). Σημαντική διαφορά στην προσέγγιση του Fairclough αποτελεί η θέση της ότι ο λόγος συνδιαμορφώνει το κοινωνικό· θέση η οποία την εντάσσει στη μεταδομιστική πλευρά. Μεγάλη διαφοροποίηση, επίσης, υπάρχει στη λογο-αναλυτική προσέγγιση του van Dijk, η οποία θεωρεί την εξουσία ως μια καταπιεστική δύναμη και όχι ως παραγωγική και έρχεται σε αντίθεση με τη μεταδομιστική ιδέα της εξουσίας (Phillips & Jorgensen, 2009).

εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές ομάδες» (Phillips & Jorgensen, 2009, σελ. 120), όπως στα φύλα, στις κοινωνικές τάξεις κ.λπ. Επίσης, κατά τις Στάμου & Χρονάκη (2007) η κριτική ανάλυση λόγου αναδεικνύει την ιδεολογική λειτουργία του λόγου, ο οποίος μπορεί να «διαιωνίζει και να νομιμοποιεί τις κυρίαρχες αναπαραστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, μέσω των οποίων συντηρούνται σχέσεις εξουσίας και αναπαράγονται κοινωνικές ανισότητες» (σελ. 31). Η θεωρητική προσέγγιση της ΚΑΛ έρχεται να υποστηρίξει το φεμινιστικό και μεταδομιστικό πλαίσιο της εργασίας μας, αφού υιοθετεί την άποψη ότι ο λόγος συγκροτεί υποκείμενα, (έμφυλες) ταυτότητες και γενικά τον κοινωνικό κόσμο γύρω μας, ενώ ταυτόχρονα (ανα)παράγει και νομιμοποιεί ηγεμονικές κατασκευές και σχέσεις εξουσίας που τοποθετούν τα άτομα σε αποδεκτές ή μη αποδεκτές και υποδεέστερες θέσεις, διατηρώντας με αυτόν τον τρόπο κοινωνικές ανισότητες.

Στην παρούσα εργασία, χρησιμοποιήθηκε, όπως είπαμε παραπάνω, στην ανάλυση της σύνθεσης της συντακτικής επιτροπής, των ιστορικών σημειωμάτων αλλά και κάθε άλλου σημείου που κρίθηκε απαραίτητο κατά την ανάλυση των αποτελεσμάτων μας, όπως στην ερμηνεία και υποστήριξη των ποσοτικών αποτελεσμάτων της έρευνας. Για αυτό το λόγο διαχέεται ακόμα και σε εκείνα τα κομμάτια της εργασίας μας που θα μπορούσαν να αφορούν αποκλειστικά τα ποσοτικά μας δεδομένα. Η ΚΑΛ έρχεται να υποστηρίξει τα αποτελέσματα της ποσοτικής μας ανάλυσης και να τα ερμηνεύσει, ενώ σύμφωνα με τους Stamou & Paraskevopoulos (2003) ο εν λόγω συνδυασμός θεωρείται κατάλληλος για την ανάλυση ενός «άγνωστου» –σε γενικές γραμμές- κειμενικού υλικού. Επιπλέον, η ΚΑΛ αποτέλεσε τη βάση για την ανάλυση συγκεκριμένων επικοινωνιακών συμβάντων (με την ορολογία του Fairclough), τα οποία επιλέχθηκαν ως αντιπροσωπευτικά για την ανάδειξη της παρουσίας των έμφυλων αναπαραστάσεων και λόγων στο πλαίσιο αυτού του εγχειριδίου.

Νοηματοδότηση εννοιών

Ο Fairclough χρησιμοποιεί, πολλές φορές, όρους με τον τρόπο που τους νοηματοδοτεί και ο Φουκώ, έχοντας ως αφετηρία τη θεωρία του για τη γλώσσα και

την εξουσία (Walshaw, 2007). Κατά τους Phillips & Jorgensen (2009), η προσέγγισή του, αποτελεί –σε σχέση με τις διάφορες προσεγγίσεις της ΚΑΛ- το «πιο εκλεπτυσμένο πλαίσιο ανάλυσης της σχέσης ανάμεσα στη χρήση της γλώσσας και τις κοινωνικές πρακτικές» (σελ. 164), κάτι το οποίο θα δούμε παρακάτω και στο τρισδιάστατο πρότυπο ανάλυσης που προτείνει.

Για τον Fairclough, ο λόγος, που αποτελεί μια κύρια μορφή κοινωνικής πρακτικής, είναι και δημιουργός και δημιούργημα· αναπαράγει και μεταβάλλει τις ταυτότητες, τη γνώση και τα νοήματα, τις σχέσεις εξουσίας, τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά ταυτόχρονα συντελείται από κοινωνικές πρακτικές και δομές. Ο Fairclough, χρησιμοποιεί τον όρο *τάξη του λόγου* (order of discourse) για να αναφερθεί στη συνάρθρωση διαφόρων τύπων λόγου και λογοθετικών πρακτικών που υπάρχουν σε δίκτυα κοινωνικών πρακτικών (Fairclough, 2012) ή στην ολότητα ενός κοινωνικού θεσμού, ενώ ο όρος *είδη* (genres) αφορά ιδιαίτερες χρήσεις της γλώσσας που συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές δραστηριότητες (Fairclough, 1993). Με τον όρο *επικοινωνιακό συμβάν* (discursive event), ο Fairclough εννοεί μια συγκεκριμένη χρήση της γλώσσας (Fairclough, 1993), περιλαμβάνοντας κάθε γραπτό, οπτικό ή προφορικό μέσο που διαμεσολαβείται από τη γλώσσα (Ντούνης, 2011). Το επικοινωνιακό συμβάν και η τάξη του λόγου βρίσκονται σε μια διαλεκτική σχέση. Οι τάξεις του λόγου μεταβάλλονται όταν διαφορετικοί λόγοι –από άλλες τάξεις- επεμβαίνουν. Αυτό σημαίνει ότι τα επικοινωνιακά συμβάντα μπορούν να μεταβάλλουν τάξεις του λόγου, κάνοντας δημιουργική χρήση της γλώσσας, και όχι απλώς να τις αναπαράγουν (Phillips & Jorgensen, 2009).

Επίσης, ο Fairclough χρησιμοποιεί τον όρο *διακειμενικότητα* (intertextuality) για να δηλώσει τις αλληλοεπιδράσεις ιστορίας-κειμένων[13]. Όπως αναφέρουν οι Phillips & Jorgensen (2009, σελ. 139):

> *Η διακειμενικότητα αναφέρεται στις επιδράσεις της ιστορίας πάνω σε ένα δεδομένο κείμενο, αλλά και στη επίδραση του ίδιου κειμένου στη*

[13] Ο όρος διακειμενικότητα επινοήθηκε από την Kristeva τα τέλη της δεκαετίας του '60. Η ίδια εμπνεύστηκε από το έργο του Brakhtin, ο οποίος υποστηρίζει ότι κάθε δήλωση αποτελεί έναν κρίκο στην αλυσίδα άλλων δηλώσεων. Επομένως, κάθε λόγος δεν μπορεί να μελετηθεί μεμονωμένα, αλλά ως μέρος μιας διακειμενικής αλυσίδας άλλων λόγων (Fairclough, 1992).

διαμόρφωση της ιστορίας, καθώς το κείμενο επεξεργάζεται υλικό από παλιότερα κείμενα και συμβάλλει με τον τρόπο αυτόν στην ιστορική εξέλιξη και αλλαγή […] Η δυνατότητα αλλαγών, όμως, περιορίζεται από τις σχέσεις εξουσίας, οι οποίες, μεταξύ άλλων, καθορίζουν τη δυνατότητα πρόσβασης των επιμέρους φορέων στους κοινωνικούς λόγους.

Η διακειμενικότητα, για τον Fairclough, δε συμβάλλει πάντα στην αλλαγή, αλλά και στη σταθερότητα λόγω της ύπαρξης σχέσεων εξουσίας και αγώνα για την ηγεμονία (Fairclough, 1993).

Με τον όρο ηγεμονία δεν αναφέρεται απλά σε ένα καθεστώς κυριαρχίας, αλλά ταυτόχρονα σε μια συνεχή διαπραγμάτευση για ένα «κοινό» νόημα, γεγονός που συμβάλλει στη σύλληψη μιας ρευστής ηγεμονίας. Τέλος, ο Fairclough, όπως είπαμε, επιστρατεύει την έννοια της ιδεολογίας, που αναφέρεται εδώ «ως κατασκευή νοήματος που συμβάλλει στην παραγωγή, την αναπαραγωγή και τον μετασχηματισμό των σχέσεων κυριαρχίας» (Phillips & Jorgensen, 2009, σελ. 140).

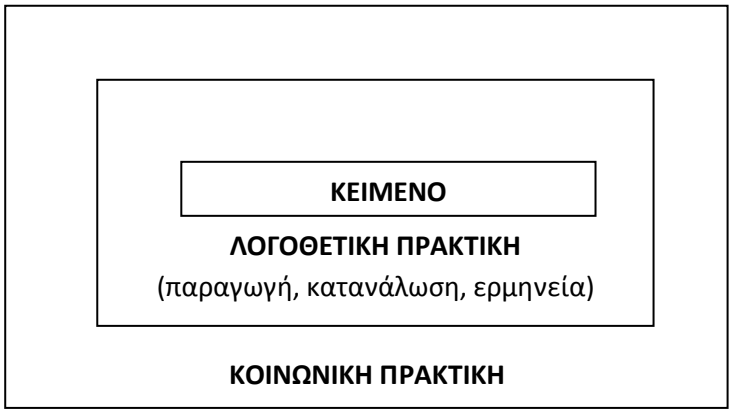
Τρισδιάστατο πρότυπο ανάλυσης

Η ανάλυση των επικοινωνιακών συμβάντων του εγχειριδίου έγινε με βάση το *τρισδιάστατο πρότυπο ανάλυσης του Fairclough***.** Ο Fairclough χρησιμοποιεί ένα τρισδιάστατο πρότυπο για την ανάλυση κάθε επικοινωνιακού συμβάντος, δηλαδή κάθε χρήσης της γλώσσας. Όπως εξηγεί, κάθε επικοινωνιακό συμβάν έχει τρεις όψεις. Αποτελεί ταυτόχρονα:

- ✓ Κείμενο
- ✓ Λογοθετική πρακτική, που περιλαμβάνει την παραγωγή και κατανάλωση κειμένων δια του λόγου και
- ✓ Κοινωνική πρακτική που αφορά στο πλαίσιο εκείνο το οποίο παράγει και αντίστοιχα παράγεται από την λογοθετική πρακτική (Fairclough, 1993· Huckin, 1997· Phillips & Jorgensen, 2009· Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009· Ντούνης, 2011)

Με τον όρο *κείμενο,* δεν αναφέρεται μόνο στα γραπτά κείμενα, αλλά και στην ομιλία, σε εικόνες και σε οποιονδήποτε συνδυασμό τους, τα οποία παράγονται κατά τη διάρκεια ενός επικοινωνιακού συμβάντος.

Σύμφωνα με το παραπάνω, κάθε ανάλυση ενός επικοινωνιακού συμβάντος θα πρέπει να εξετάζει και τις τρεις προαναφερθείσες όψεις του, ώστε να γίνει μια σύνδεση της γλωσσικής χρήσης (μικρο-επίπεδο) με το μακρο-επίπεδο των σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία, μέσω των λογοθετικών πρακτικών. Τα παραπάνω φαίνονται και στο ακόλουθο σχήμα:



Οι Phillips & Jorgensen (2009) εξηγούν την ανάλυση των τριών διαστάσεων στο παραπάνω πρότυπο. Η κειμενική ανάλυση αφορά την ανάλυση του λεξιλογίου, της γραμματικής, της σύνταξης κ.λπ. στους ενυπάρχοντες λόγους και είδη. Η ανάλυση των λογοθετικών πρακτικών αναφέρεται σε τρόπους επιρροής των συγγραφέων από προϋπάρχοντες λόγους και είδη, καθώς και στον τρόπο κατανάλωσης και ερμηνείας του κειμένου από τους δέκτες του. Μέσω των λογοθετικών πρακτικών δημιουργείται μια διαλεκτική σχέση κειμένων (και κατά συνέπεια επικοινωνιακών συμβάντων) και κοινωνικών πρακτικών, όπου αναπαράγονται ή αναδιαμορφώνονται τάξεις του λόγου.

Όπως, βλέπουμε, η παραπάνω ανάλυση διαφέρει από τις συνήθεις/συμβατικές κειμενικές αναλύσεις, καθώς όπως αναφέρει ο Huckin (1997), το νόημα ενός κειμένου απορρέει όχι μόνο από τις λέξεις που περιλαμβάνει αλλά και από τον τρόπο με τον οποίο αυτές οι λέξεις χρησιμοποιούνται σε ένα

συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο. Το πλαίσιο αυτό μπορεί να εξηγήσει, όπως αναφέρουν οι Phillips & Jorgensen (2009), τη σχέση ανάμεσα στο κείμενο και στο περικείμενο (περιβάλλον). Με αυτόν τον τρόπο, όπως αναφέρει η Walshaw (2007) μπορούμε να αναδείξουμε τις πραγματικές συνέπειες του λόγου σε άτομα.

Οι Phillips & Jorgensen (2009), εντοπίζουν στις αδυναμίες της εν λόγω θεωρίας την έλλειψη ερευνών που περιλαμβάνουν την κατανάλωση των κειμένων, παρόλο που ο Fairclough υποστηρίζει την ανάλυση των πρακτικών της κειμενικής παραγωγής και κατανάλωσης σε συνδυασμό με την κειμενική ανάλυση. Η παραπάνω αδυναμία αφορά και τη δική μας έρευνα. Αν και η αρχική σκέψη μας συμπεριελάμβανε τη μελέτη των λόγων μαθητών/τριών που χρησιμοποιούν για να μιλήσουν και να ερμηνεύσουν επικοινωνιακά συμβάντα του εγχειριδίου, κάτι τέτοιο δεν κατέστη δυνατό λόγω των χρονικών και άλλων περιθωρίων που περιελάμβανε η παρούσα εργασία. Μια τέτοια μελέτη, όμως, θα αναδείκνυε τους λόγους που συγκροτούν οι μαθητές/τριες καθώς και τους τρόπους με τους οποίους υποκειμενοποιούνται μέσω των λόγων του εγχειριδίου και επομένως υποστηρίζουμε το ενδιαφέρον να μελετηθεί μελλοντικά.

Κεφάλαιο 6ο

ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΕΙΜΕΝΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

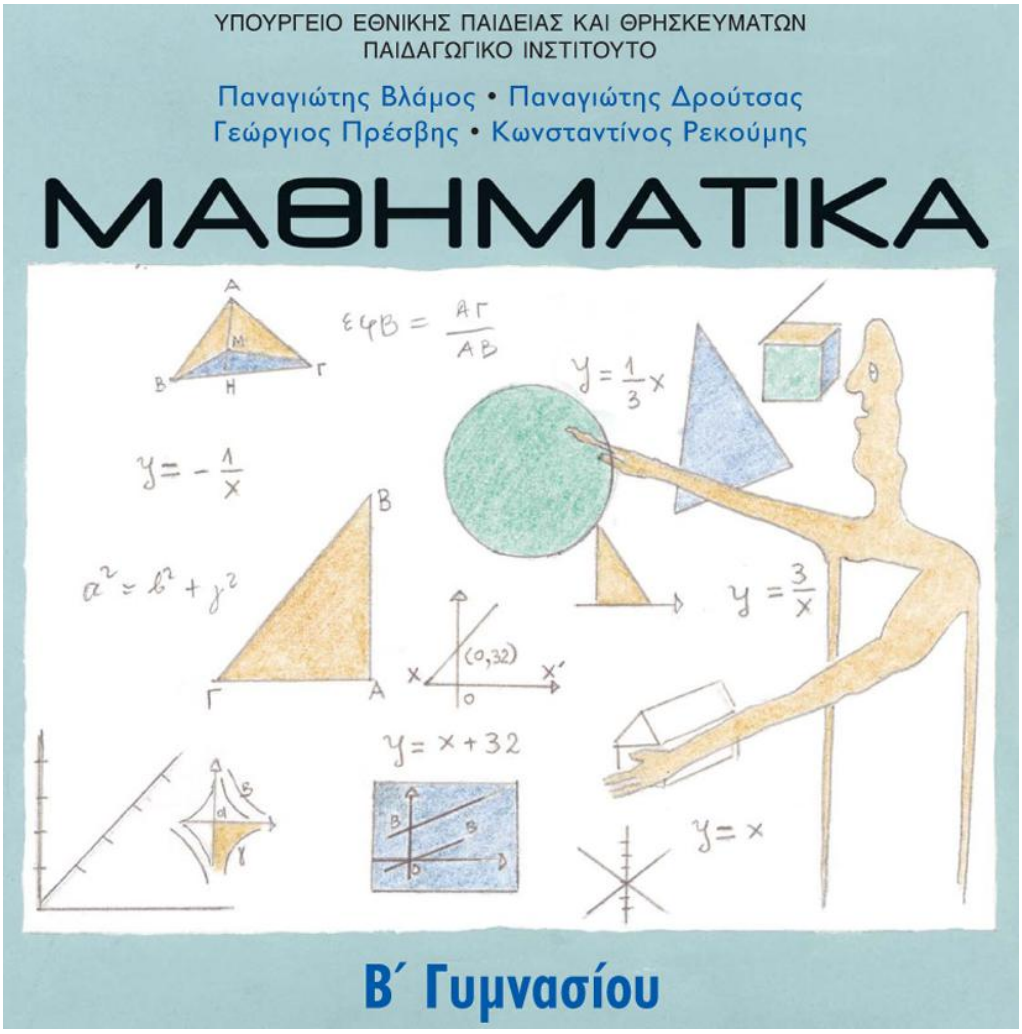
Στο παρόν κεφάλαιο θα δούμε την ανάλυση του κειμενικού υλικού μας σε δύο επιμέρους άξονες. Αρχικά, θα μιλήσουμε για το πλαίσιο παραγωγής του κειμενικού υλικού, δηλαδή θα διερευνήσουμε τους έμφυλους λόγους που παρατηρούνται στη συντακτική επιτροπή και έπειτα στα ιστορικά σημειώματα, που πλαισιώνουν το σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών της Β' Γυμνασίου, τα οποία μελετήθηκαν μεμονωμένα. Έπειτα, θα παρουσιάσουμε, θα αναλύσουμε και θα ερμηνεύσουμε τη συχνότητα εμφάνισης των κατηγοριών που επιλέχθηκαν και συζητήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο και αφορούν τις έμφυλες αναπαραστάσεις στο κειμενικό υλικό μας. Η ανάλυση, όπως έχουμε πει, έγινε με τη βοήθεια της ανάλυσης περιεχομένου σε συνδυασμό με την ΚΑΛ και μέσω μιας μεταδομιστικής και φεμινιστικής σκοπιάς, η οποία διαχέεται σε όλα τα κομμάτια της ανάλυσής μας. Στον δεύτερο και τελευταίο άξονα, θα αναλύσουμε συγκεκριμένα επικοινωνιακά συμβάντα του σχολικού εγχειριδίου, ως προς τους έμφυλους λόγους και τις διπολικές αντιθέσεις που υιοθετούν.

6.1. Ποσοτικά και όχι Μόνο…

6.1.1. Η Συντακτική Επιτροπή

Κρατώντας στο χέρι του/της κάποιος/α το βιβλίο των μαθηματικών της Β' Γυμνασίου, με μια πρώτη ματιά στην εικόνα του εξωφύλλου (Εικόνα 1) παρατηρεί γεωμετρικά σχήματα, εξισώσεις, καμπύλες-ευθείες και μια μορφή να αλληλεπιδρά με αυτά που ίσως παραπέμπει σε μορφή ανδρικού προσώπου· χωρίς βέβαια να έχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θα χαρακτήριζαν τη μορφή αυτή ως τέτοια. Θα μπορούσαμε να πούμε, πιο σωστά διατυπωμένα, ότι πρόκειται για ένα άοσμο και άγευστο πρόσωπο και αποτελεί μια queer εικόνα. Η μορφή αυτή φαίνεται να καταπιάνεται με τις μαθηματικές ιδέες και να νιώθει άνετα μέσα σε αυτές, προσπαθώντας να τις ανακαλύψει και να τις οικειοποιηθεί. Τα στοιχεία αυτά θα

μπορούσαν να αποτελούν ένα θετικό μήνυμα για τη σχέση μαθητών/τριών με τα μαθηματικά.



Εικόνα 1 *Εξώφυλλο*

Το επόμενο αξιοπρόσεκτο στοιχείο στο εξώφυλλο αποτελεί η συγγραφική ομάδα που αποτελείται από τέσσερις άνδρες μαθηματικούς, εκπαιδευτικούς ιδιωτικής εκπαίδευσης. Γενικά από τους/τις 13 συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων των μαθηματικών και των τριών τάξεων του Γυμνασίου μόνο μία γυναίκα μαθηματικός (εκπαιδευτικός Β/θμιας εκπαίδευσης) είναι μέλος των συγγραφικών αυτών ομάδων. Αρχίζοντας, λοιπόν, να ξεφυλλίζουμε το βιβλίο και καταμετρώντας όλους και όλες τους/τις δημιουργούς του διαπιστώσαμε ότι από τους/τις δεκαπέντε συνολικά εμπλεκόμενους/ες στην ολοκλήρωση του εγχειριδίου της Β’ Γυμνασίου υπάρχουν μόνο δύο γυναίκες· μία μαθηματικός (εκπαιδευτικός Β/θμιας εκπαίδευσης) ως κριτής-αξιολογήτρια και μία φιλόλογος (εκπαιδευτικός

ιδιωτικής εκπαίδευσης) υπεύθυνη για τη φιλολογική επιμέλεια. Ας σημειώσουμε, ότι οι υπόλοιποι δύο κριτές-αξιολογητές κατέχουν υψηλότερη θέση –από αυτή της γυναίκας- στην επαγγελματική κλίμακα· θα λέγαμε κατέχουν μια θέση υψηλότερου κύρους από αυτήν του/της εκπαιδευτικού. Ο ένας είναι αναπληρωτής καθηγητής πανεπιστημίου και ο άλλος σχολικός σύμβουλος. Σε παρόμοιες παρατηρήσεις καταλήγουν και οι Στάμου κ.ά. (2007) όσον αφορά στη συντακτική επιτροπή του περιοδικού Ευκλείδη Α', στο οποίο οι άνδρες συγγραφείς καταλαμβάνουν το 72%, οι γυναίκες το 23,5%, ενώ τα μικτά κείμενα αποτελούν το 4,5% της κειμενικής παραγωγής.

Η πρώτη εικόνα που αφορά τη «σύσταση» του βιβλίου δίνει, επομένως, μια πρώτη αίσθηση άνισης κατανομής ανδρών-γυναικών. Άραγε γιατί μόνο μία μαθηματικός ανάμεσα σε τόσους άνδρες μαθηματικούς που ανέλαβαν την επιμέλεια του βιβλίου, γιατί επιλέχθηκε γυναίκα για τη φιλολογική επιμέλεια και είναι τυχαίο το γεγονός ότι οι άνδρες καταλαμβάνουν θέσεις υψηλότερου κύρους; Μέσα σε αυτές τις πρώτες σελίδες φαίνεται να αναπαράγεται η άποψη ότι τα μαθηματικά αποτελούν ανδρικό πεδίο και ταυτόχρονα ότι οι γυναίκες μπορεί να είναι καλές σε αυτό που παραδοσιακά ήταν ενώ είναι δύσκολο να ανέβουν «ψηλά» στην επαγγελματική κλίμακα.

Τι γίνεται, όμως, στις υπόλοιπες σελίδες του βιβλίου; Τα ανδρικά και τα γυναικεία πρόσωπα προβάλλονται και συμμετέχουν ισότιμα στον κορμό του βιβλίου; Ασχολούνται με τα ίδια πράγματα; Έχουν ισότιμους ρόλους ή αυτοί αντιστοιχούν στο στερεότυπο του φύλου τους; Στη συνέχεια της εργασίας θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα αυτά, παρουσιάζοντας και αναλύοντας τα αποτελέσματα της μελέτης μας για τις έμφυλες αναπαραστάσεις που προβάλλονται μέσω του εγχειριδίου, έχοντας πάντα ως στόχο να κατανοήσουμε τις έμφυλες ταυτότητες που οι μαθητές και οι μαθήτριες μπορούν να κατασκευάσουν κατά την αλληλεπίδρασή τους με τις λογοθετικές πρακτικές του βιβλίου.

6.1.2. Τα Ιστορικά Σημειώματα

Επιλέξαμε να μελετήσουμε ξεχωριστά τα ιστορικά σημειώματα επειδή ο τρόπος με τον οποίο γράφουμε ιστορίες των μαθηματικών συμβάλλει στην κατασκευή της μαθηματικής υποκειμενικότητας, η οποία είναι, τελικά, παγιδευμένη σε έμφυλους και άλλους λόγους (Hottinger, 2015).

Τα ιστορικά σημειώματα του σχολικού εγχειριδίου, αρχικά, αποτελούνται αποκλειστικά από ανδρικά πρόσωπα. Οι μαθηματικοί καταλαμβάνουν το 62,8%, ποσοστό που φτάνει το 88,4% μαζί με άλλους επιστήμονες, όπως αστρονόμους, φυσικούς, αρχαιολόγους και φιλόσοφους.

Όπως σημειώνει η Χρονάκη (2009), «το κυρίαρχο ρεύμα στην ιστοριογραφία της μαθηματικής επιστήμης εστιάζει σε βιογραφίες επιφανών ανδρών, αναλύοντας τη σημασία συγκεκριμένων μαθηματικών επιτευγμάτων» (σελ. 4). Οι γυναίκες απουσιάζουν από τις ιστορικές αναφορές του εν λόγω βιβλίου και έτσι μπορεί κανείς να αναρωτηθεί ακόμη και για τη συνεισφορά των γυναικών στις επιστήμες, ενώ ταυτόχρονα επανέρχεται -ακόμη και σήμερα- το διαχρονικό ερώτημα «*Γιατί υπάρχουν τόσο λίγες γυναίκες επιστήμονες;*».

Η έλλειψη γυναικείων αναφορών, κατά την Hottinger (2015), καθιστά τα μαθηματικά ανδρικό πεδίο. Οι γυναίκες, όπως σημειώνει η Χρονάκη (2007), εξακολουθούν να μην επιλέγουν τις θετικές επιστήμες για ανώτερες σπουδές ή/και εργασία παρά την ισορροπία που έχει επέλθει μεταξύ των δύο φύλων σε θέματα συμμετοχής και επίδοσης. Η ίδια, μελετώντας τον λόγο σύγχρονων γυναικών που δραστηριοποιούνται σε αντικείμενα των θετικών επιστημών, υποστηρίζει ότι ο ίδιος ο χώρος εργασίας και σπουδών στον τομέα αυτόν συγκροτούν ανδρικά πεδία. Η ουσιαστική αιτία αποκλεισμού των γυναικών από ερευνητικά κέντρα και πανεπιστημιακές θέσεις οφείλεται, κατά την Ρεντετζή (2012), στην «εγκαθίδρυση ισχυρών ιεραρχιών και σχέσεων εξουσίας» που καθιστά τον εν λόγω τομέα «ένα ανταγωνιστικό και εχθρικό προς αυτές περιβάλλον» (σελ. 89). Η Χρονάκη (2012) επισημαίνει ότι η έμφυλη αυτή ανισότητα συνδέεται με πολιτισμικούς, ταξικούς, αποικιοκρατικούς και φυλετικούς περιορισμούς που υφίστανται τα άτομα κατά την προσπάθειά τους να δραστηριοποιηθούν σε τέτοιου είδους πρακτικές.

Οι Χρονάκη, Κερμανίδου & Κατσιαμπούρα (2008α) επισημαίνουν ότι:

> *Από τη μια μεριά οι βιογραφικές μελέτες αναδεικνύουν την ιστορική συνεισφορά των γυναικών σε επιμέρους κλάδους των μαθηματικών, ενώ από την άλλη μεριά καταδεικνύουν την κοινωνική οργάνωση και κουλτούρα των μαθηματικών επιστημών που είχε ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό ή τη συμμετοχή τους σε αντίστοιχα επιστημονικά δίκτυα και χώρους σπουδών και εργασίας* (σελ. 6).

Πέραν όμως των δυσκολιών πρόσβασης που αντιμετώπισαν οι γυναίκες στο πέρασμα των αιώνων σε διάφορους κλάδους των επιστημών και πέραν των δυσκολιών που συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν λόγω των πανίσχυρων λόγων και έμφυλων ταυτοτήτων που κατασκευάζουν μέσα σε αυτούς, οφείλουμε να τονίσουμε ότι στο σχολικό εγχειρίδιο δεν υπάρχει καμία προσπάθεια ανάδειξης της γυναικείας συνεισφοράς στο χώρο των επιστημών. Θα ήταν όμως κάτι τέτοιο εφικτό στα πλαίσια της διδακτικής ύλης του εν λόγω βιβλίου;

Παρατηρούμε ότι σε διάφορα ιστορικά σημειώματα γίνεται αναφορά σε πρόσωπα από το χώρο της αστρονομίας, όπως για παράδειγμα ο Celsius, ο Ίππαρχος, ο Πτολεμαίος και άλλοι. Στον κλάδο αυτό υπάρχει έντονη γυναικεία δραστηριότητα από τον 16^{ο} αιώνα (Χρονάκη κ.ά., 2008α), αλλά οι συγγραφείς δεν συμπεριέλαβαν καμία αναφορά σε γυναικείο πρόσωπο. Επίσης, ο αστρολάβος χαρακτηρίζεται ως εφεύρεση του Ίππαρχου ενώ ιστορικά το επίτευγμα αυτό αποδίδεται και στην Υπατία, η οποία βοήθησε τον μαθητή και φίλο της Συνέσιο τον Κυρηναίο να κατασκευάσει το αστρονομικό αυτό όργανο (Χρονάκη κ.ά., 2008α). Η συνεισφορά, παρόλα αυτά της Υπατίας στην ανάπτυξη των μαθηματικών είναι αδιαμφισβήτητη και θα μπορούσε να υπογραμμισθεί και σε άλλα σημεία του βιβλίου, όπως για παράδειγμα, στο πρώτο εισαγωγικό σημείωμα που αναφέρεται στα *Αριθμητικά* του Διόφαντου. Όπως αναφέρουν οι Χρονάκη κ.ά. (2008β), η Υπατία έγραψε σχόλια για τα *Αριθμητικά* σε πλήθος βιβλίων, περιλαμβάνοντας διαφορετικές λύσεις αλλά και προβλήματα που προέκυπταν από τα γραπτά του Διόφαντου. Αξίζει, επίσης, να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι, πέραν της στροφής που έχει γίνει –με τη βοήθεια των αγώνων του φεμινιστικού κινήματος- από

πολλούς/ές στη συγγραφή βιογραφιών γυναικών στο χώρο των επιστημών, παρατηρείται και μια στροφή προς τις ιστορίες εκείνων των «αόρατων βοηθών» σε επιστημονικούς χώρους (Χρονάκη, 2009).

Ενδιαφέρον, επίσης, και άξιο σχολιασμού είναι και το ιστορικό σημείωμα με κύριο πρόσωπο τον Anders Celsius. Το σημείωμα αυτό αναφέρεται, πέρα από τον ίδιο, στον πατέρα του αλλά και στους παππούδες του που ακολούθησαν στη ζωή τους ίδια ή παρόμοια μονοπάτια (μαθηματικά, αστρονομία), ενώ οι γυναίκες της οικογένειας είναι εντελώς απούσες. Όπως αναφέρει η Χρονάκη (2013α, σελ. 20):

> *Η συμβολοποίηση του ανδρικού 'μαθηματικού' μυαλού ως ιδανικού για αφαιρετική σκέψη, αντικειμενική λογική και διαχείριση σύνθετων πολιτικών επιχειρηματολογίας μεταφέρει απροβλημάτιστα την εγκυροποίηση ενός διπολικού διαχωρισμού μεταξύ αρσενικού και θηλυκού νου, μαλακής και σκληρής επιστήμης, καθαρής και εφαρμοσμένης μαθηματικής γνώσης, ακόμη και μεταξύ επιστημονικών και πρακτικών τεχνημάτων.*

Επομένως, αν το ορθολογικό υποκείμενο παρουσιάζεται και είναι στενά συνδεδεμένο με μια ανδρική ταυτότητα, τότε η γυναίκα καταλήγει στη θέση «του άλλου» (Walshaw, 2007) και ο λόγος περί θηλυκότητας καθίσταται αντιθετικός του ορθολογισμού (Walkerdine, 2013).

Ο Celsius παρουσιάζεται ως «ταλαντούχος στα μαθηματικά» και ως μια μικρή ιδιοφυία αφού «σε νεαρή ηλικία […] διορίστηκε καθηγητής Αστρονομίας» (Μ.Β.Γ., σελ. 22). Ο πρωταγωνιστής σε αυτή την ιστορία –όπως και στην πλειοψηφία ανάλογων βιογραφιών- κατασκευάζεται με έναν ηρωικό τρόπο, του οποίου το έργο και η ζωή φαίνεται να αλλάζουν την πορεία της ιστορίας· τα υποκείμενα επιδρούν πάνω στην ιστορία. Σύμφωνα με τον Φουκώ, ο «πρωταγωνιστής» (author) αποτελεί μια λογοθετική κατασκευή που μας επιτρέπει να διατηρούμε την ψευδαίσθηση του αυτόνομου εαυτού και του ελέγχου του πεπρωμένου μας (όπ. αναφ. στο Hottinger, 2015). Όμως, όχι μόνο το κείμενο επιδρά πάνω στην ιστορία αλλά και ιστορία πάνω σε αυτό. Πρόκειται για μια μορφή διακειμενικότητας με την ορολογία του Fairclough, η οποία στην πράξη περιορίζεται από τον αγώνα για ηγεμονία, αφού η

πάλη για αλλαγή έρχεται μέσω της διακίνησης λόγων με νέους τρόπους και όχι μέσω της συντήρησης παραδοσιακών λόγων (Fairclough, 1993).

Η ιστορία αυτή παρουσιάζει τα μαθηματικά, όχι μόνο ως ανδρικό πεδίο, αλλά και ως κάτι που εγγενώς μπορεί να έχει ή να μην έχει κάποιος. Με αυτόν τον τρόπο, η ιδιότητα «μαθηματικά ικανός/ή» αποτελεί προνόμιο που λίγοι άνδρες και πολύ λιγότερες γυναίκες μπορούν εύκολα να κατακτήσουν. Τα δίπολα φυσικά ικανός-ή /σκληρά εργαζόμενος-η και μαθηματικά ικανός-ή/μαθηματικά μη ικανός-ή εμφανίζονται όχι μόνο στο εν λόγω ιστορικό σημείωμα αλλά και σε ιστορίες μαθητών και μαθητριών οι οποίοι και οι οποίες έχουν ενσωματώσει τέτοιους λόγους μέσω των διαδικασιών υποκειμενοποίησης (Mendick, 2006).

Η αντίληψη για τον/την μαθηματικό, κατά την Hottinger (2015), συνάδει με την αντίληψη για τα μαθηματικά γενικότερα. Τα μαθηματικά παρουσιάζονται και άλλες φορές στο σχολικό εγχειρίδιο με την στερεοτυπική τους ιδιότητα ως σκληρό και δύσκολο αντικείμενο, αποθαρρύνοντας μαθητές και μαθήτριες από αυτόν τον δρόμο, όπως για παράδειγμα στην Εικόνα 2. Η εικόνα αυτή φαίνεται να συνδέει τα μαθηματικά με το μυαλό/ευφυΐα, μια ευφυΐα που φτάνει να απελπίζει τον εικονιζόμενο μη μπορώντας να αντέξει αυτό το βάρος.

Εικόνα 2 *Μαθηματικά-Μυαλό/ευφυΐα*

Η εξουσία των μαθηματικών και η περίοπτη θέση που κατέχουν φαίνονται ακριβώς σε αυτό το σημείο, όπου σκιαγραφείται ο τρόπος ύπαρξης των μαθηματικών στον κόσμο. Η «βασίλισσα των επιστημών» δεν μπορεί να είναι προσβάσιμη σε όλους/ες· πρόκειται για μια ηγεμονική εικόνα των μαθηματικών

που τα καθιστά μια μοναχική, υπερβατική και έμφυλη διαδικασία με αποτέλεσμα η μαθηματική ικανότητα να συνδέεται άμεσα με την ανδρική ευφυΐα (Χρονάκη, 2013α).

Όπως αναφέρει η Hottinger (2015), υπάρχουν δύο λόγοι που κατασκευάζουν την έννοια του/της μαθηματικά ικανού/ής κατά την Suzanne Damarin· ο λόγος της εξουσίας και ο λόγος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Ο πρώτος αφορά τη σύνδεση της μαθηματικής ικανότητας με την οικονομική επιτυχία αλλά ταυτόχρονα και με την προσωπική εξουσία, αφού η μαθηματική ικανότητα αποτελεί στη σημερινή κοινωνία απόδειξη ευφυΐας. Ο λόγος της αποκλίνουσας συμπεριφοράς, από την άλλη μεριά, αφορά λόγους που έχουν να κάνουν με τη διαφορετικότητα αυτών που ασχολούνται με τα μαθηματικά, οι οποίοι/ες κατασκευάζονται ως υποκείμενα μακριά από την πραγματικότητα αλλά και ως ψυχικά ασθενείς πολλές φορές.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες ερχόμενοι αντιμέτωποι με το δίπολο ικανός-ή /μη ικανός-ή καλούνται να πάρουν θέση και να ταυτοποιηθούν σε μία από τις δύο θέσεις υποκειμένου. Τα αγόρια, όμως, βρίσκονται σε πλεονεκτική θέση, αφού ο ορθολογισμός και τα πεδία κύρους –όπως τα μαθηματικά- παραδοσιακά ταυτίζονται με τον ανδρισμό. Κατά την Mendick (2006), η θέση υποκειμένου «καλός/ή στα μαθηματικά» αποτελεί μια επιτέλεση του ανδρισμού λόγω της αποδοχής και χρήσης μιας σειράς άλλων δίπολων. Όπως αναφέρει η Walkerdine (2013), το «σκεπτόμενο» υποκείμενο, από την εποχή του Διαφωτισμού, ήταν γένους αρσενικού, ενώ κατά τον Paul Ernest οι ευνοούμενοι είναι τα αγόρια, η μεσαία τάξη και οι λευκοί· εκείνοι δηλαδή που νιώθουν μια αίσθηση ιδιοκτησίας των μαθηματικών, των ιδεών του δυτικού πολιτισμού και γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος (Hottinger, 2015). Τελικά ο/η ικανός/ή θα απωθήσει τον/την μη ικανό/ή, δηλαδή τον υποδεέστερο όρο, και θα ενισχύσει με αυτόν τον τρόπο την ανωτερότητά του (Mendick, 2006).

6.1.3. Κατανομή Γυναικείων και Ανδρικών Προσώπων στην Εικονογράφηση του Βιβλίου

Όσον αφορά στην κατανομή γυναικείων και ανδρικών προσώπων στην εικονογράφηση του βιβλίου, οι εικόνες που απεικονίζουν μόνο ανδρικά πρόσωπα είναι πολύ περισσότερες (74,6%) από αυτές που απεικονίζουν μόνο γυναικεία πρόσωπα (12%) ή αναπαραστάσεις και των δύο φύλων (13,4%). Τα αποτελέσματα των μετρήσεών μας φαίνονται στον Πίνακα 2 αναλυτικά για κάθε κεφάλαιο:

	ΑΛΓΕΒΡΑ				ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ				ΣΥΝΟΛΟ
	1ο κεφ	2ο κεφ	3ο κεφ	4ο κεφ	1ο κεφ	2ο κεφ	3ο κεφ	4ο κεφ	
Μόνο άνδρες	11	0	3	9	4	11	9	3	50
Μόνο γυναίκες	1	1	2	4	0	0	0	0	8
Και τα 2 φύλα	0	0	2	4	1	1	1	0	9

Πίνακας 2: *Κατανομή γυναικείων και ανδρικών προσώπων στην εικονογράφηση του βιβλίου*

Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι διαφορές αυτές αυξάνονται κατά πολύ στη Γεωμετρία, όπου οι εικόνες με ανδρικά πρόσωπα αποτελούν το 90% και το υπόλοιπο 10% εμπεριέχει εικόνες που απεικονίζουν και τα δύο φύλα. Αυτό σημαίνει ότι στο κομμάτι της Γεωμετρίας οι γυναίκες είναι σχεδόν απούσες, ενώ ταυτόχρονα καμία γυναικεία παρουσία δεν κατάφερε να απεικονίζεται χωρίς κάποια ανδρική παρουσία δίπλα της. Τα κορίτσια, επομένως, φαίνεται να περιθωριοποιούνται στο χώρο της Γεωμετρίας· χώρος στερεοτυπικά «επικίνδυνος» για τις γυναίκες εξαιτίας και της άποψης που ταυτίζει τη χωρική ικανότητα με την ανδρική ικανότητα (Maccoby & Jacklin, 1974).

Ενδιαφέρον αποτελεί το γεγονός ότι σε αρκετές περιπτώσεις (16,4%) η εικόνα ενός προσώπου δεν έδινε από μόνη της τα απαραίτητα εκείνα στοιχεία ώστε να κατηγοριοποιηθεί το εν λόγω πρόσωπο ως άνδρας ή γυναίκα. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η κατηγοριοποίηση έγινε είτε με τη συνεισφορά του κειμένου (όπως

έχουμε ήδη αναφέρει) είτε λαμβάνοντας υπόψη και άλλες παραμέτρους (π.χ. ντύσιμο, μαλλιά, σωματική διάπλαση κλπ.). Για παράδειγμα, η Εικόνα 3 συμπεριλήφθηκε στις εικόνες που απεικονίζουν μόνο άνδρες, αν και η σκιαγράφηση των ατόμων δεν είναι ξεκάθαρη. Εντούτοις, τα κοντά μαλλιά, το ντύσιμο (που θα ήταν το ίδιο, όμως, και σε μια γυναικεία ομάδα) καθώς και το άθλημα, που αποτελεί κυρίαρχα ένα «ανδρικό» άθλημα, μας ώθησαν στο να ταυτοποιήσουμε τα άτομα της εικόνας ως ανδρικά πρόσωπα.

Εικόνα 3: *Ένα «ανδρικό» άθλημα*

Τα εν λόγω παραδείγματα δείχνουν από τη μία τους περιορισμούς που έχει μια τέτοια μέτρηση λόγω του διπολικού διαχωρισμού άνδρας/γυναίκα αλλά και τις λάθος εκτιμήσεις που μπορεί να έχουν γίνει από τον/την ερευνητή/τρια εξαιτίας των ηγεμονικών λόγων που ο/η ίδιος/α έχει ενστερνιστεί και υιοθετήσει. Υποστηρίζουμε, όμως, ότι –εξαιτίας αυτών των ηγεμονικών λόγων και καθεστώτων αλήθειας- οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες, κοιτάζοντας την εικόνα, θα έκαναν την ίδια ταυτοποίηση.

Επιπλέον, στο κομμάτι της γεωμετρίας, το σχολικό εγχειρίδιο περιλαμβάνει τέσσερις εικόνες με υποκείμενα που δε διαθέτουν τα χαρακτηριστικά εκείνα ώστε να ταυτοποιηθούν ως ανδρικά ή γυναικεία πρόσωπα και αποτελούν ουδέτερες εικόνες (π.χ. Εικόνα 4). Στις περιπτώσεις αυτές, μαθητές και μαθήτριες θα μπορούσαν να εκλάβουν πιο εύκολα τα υποκείμενα αυτά ως υποκείμενα ταύτισης.

Εικόνα 4 *Ουδέτερη εικόνα*

Από τις εικόνες, στο κομμάτι της Γεωμετρίας, που απεικονίζονται και ανδρικά και γυναικεία πρόσωπα, η μία απεικονίζει ένα κορίτσι στα πόδια ενός ενήλικου «σοφού» άνδρα από τον οποίο μαθαίνει γεωμετρικές έννοιες (Εικόνα 5). Οι υπόλοιπες γυναίκες, που εμφανίζονται στις άλλες δύο εικόνες, αφορούν γυναίκες που βρίσκονται σε ένα εμπορικό κατάστημα ή έχουν κάποια οικογενειακή ιδιότητα (μητέρα-κόρες).

Εικόνα 5 *Ο «σοφός» κύριος*

Εικόνα 6 *Η μαμά και ο μικρός «σοφός»*

Η μητέρα (Εικόνα 6) εμφανίζεται στο σπίτι στη θέση της νοικοκυράς, δηλαδή στον παραδοσιακό στερεοτυπικό της ρόλο. Κόβει μία τούρτα για τα παιδιά της, ενώ ο ένας από τους δύο γιους της απευθυνόμενος σε αυτή λέει: «*Μαμά εγώ θέλω κερασάκι στον κυκλικό μου τομέα*». Εδώ, η προσπάθεια απεικόνισης μιας οικείας προς τους/τις μαθητές/τριες κατάστασης τελικά μαθηματικοποιείται και καταλήγει να αναπαριστά στρεβλά την κοινωνική πραγματικότητα. Όμως, όπως τονίζει και η Walkerdine (2013), δεν αποτελεί αυτό το πρόβλημα, αλλά το γεγονός ότι τα βιβλία «παράγουν χώρους όπου στο 'υλικό' προσδίδεται ένα νόημα» (σελ. 288). Στο

παραπάνω παράδειγμα το αγόρι είναι αυτό που γνωρίζει τις μαθηματικές έννοιες· ούτε κάποιο από τα κορίτσια ούτε η μητέρα που θα μπορούσε να είναι η «σοφή» ως η ενήλικη της εικόνας, όπως στο προηγούμενο παράδειγμά μας.

Στο κομμάτι της Άλγεβρας, είναι σημαντικό να σταθούμε λίγο στις εικόνες που παρουσιάζουν ανδρικά και γυναικεία πρόσωπα. Αρχικά, στις εικόνες που παρουσιάζονται πάνω από δύο πρόσωπα ο αριθμός των ανδρικών προσώπων είναι πάντα μεγαλύτερος· είτε είναι φίλαθλοι/ες ποδοσφαιρικής ομάδας, είτε μαθητές/τριες που πηγαίνουν σινεμά, είτε τηλεθεατές/τριες. Είναι όντως περισσότερα σε πλήθος τα αγόρια από τα κορίτσια ή λίγα μόνο κορίτσια μπορούν να συμμετέχουν και να συμπεριφέρονται ισότιμα και ισάξια με τα αγόρια;

Ας σταθούμε, όμως, και λίγο στις εικόνες που απεικονίζουν ένα γυναικείο και ένα ανδρικό πρόσωπο. Στην πρώτη εικόνα, ένας αγρότη και μία αγρότισσα τινάζουν μία ελιά (Εικόνα 7). Ουσιαστικά φαίνεται και οι δύο να εκτελούν ισότιμα την ίδια εργασία. Στα θετικά του εν λόγω παραδείγματος, δεν μπορούμε να παραλείψουμε το γεγονός ότι η εικόνα -ανεξάρτητα από το κείμενο- παρουσιάζει τα υποκείμενα στην ίδια ακριβώς εργασία με ισότιμη συμμετοχή. Επίσης, σημαντική είναι και η προσπάθεια του βιβλίου να απεικονίσει μια, ίσως όχι τόσο οικεία κατάσταση για πολλούς/ές μαθητές/τριες, αλλά σίγουρα πραγματική και αναγκαία στη σημερινή κοινωνία, λόγω της αποκέντρωσης, της επιστροφής στην ύπαιθρο και στον πρωτογενή τομέα αλλά και γενικότερα της οικονομικής κατάστασης της χώρας μας.

Εικόνα 7 *Η αγρότισσα και ο αγρότης*

Παρόλα αυτά, σε συνδυασμό με το κείμενο στην εφαρμογή του σχολικού εγχειριδίου, η εκφώνηση μιλάει για έναν ελαιοπαραγωγό: «*Ένας ελαιοπαραγωγός έχει υπολογίσει ότι από κάθε κιλό ελιάς…*» (Μ.Β.Γ, σελ. 56). Ενώ, λοιπόν, η εικόνα

δείχνει μια ισότιμη παρουσίαση της γυναίκας και του άνδρα στην ίδια εργασία, το κείμενο παραπέμπει στον άνδρα ελαιοπαραγωγό και συνεπώς η εργασία της γυναίκας μοιάζει να υποβαθμίζεται και να αναπαριστά τελικώς τη βοήθεια προς τον άνδρα της. Η συμπεριφορά τους μπορεί να είναι ισότιμη αλλά η ισότητα μοιάζει να μην έχει επέλθει, όπως σημειώνει και η Φρειδερίκου (1995).

Το βιβλίο σκιαγραφεί το δίπολο ελαιοπαραγωγός/εργάτρια με τη γυναίκα να βρίσκεται στον δεύτερο και υποδεέστερο όρο του διαχωρισμού αυτού. Επίσης, όπως αναφέρει η Νάζου (2006) η εργασία των αγροτισσών, συχνά, μετράται εμμέσως από δημογραφικά μεγέθη και δεν αμείβεται, ενώ η συμβολή τους, πολλές φορές, δε σημειώνεται. Ο ρόλος, όμως, της γυναίκας-αγρότισσας, όσο κι αν έχει συνδεθεί στο πέρασμα των χρόνων με την εικόνα μιας αγράμματης και εξαθλιωμένης γυναίκας, κάθε άλλο παρά υποδεέστερος είναι στην πραγματικότητα. Πρόκειται για εκείνες τις ιστορίες που ελάχιστα έχουν γραφτεί και ακόμη λιγότερο έχουν ακουστεί· για εκείνες τις αφανείς ηρωίδες που βρίσκονται στη βάση της παραγωγικής διαδικασίας και δίνουν καθημερινά τον δικό τους αγώνα για επιβίωση, ισότιμη συμμετοχή και αναγνώριση.

Για να ενισχύσουμε το προηγούμενο παράδειγμα και να αναδείξουμε περισσότερο την «υπεροχή» του ενός φύλου στο σχολικό βιβλίο, ας δούμε και το επόμενο παράδειγμα. Στην επόμενη εικόνα (Εικόνα 8) κεντρικό πρόσωπο είναι η κυρία Μαρίκα, η οποία καταλαμβάνει και το μεγαλύτερο μέρος της εικόνας. Ο «άγνωστος» έμπορος που -σχεδόν- απεικονίζεται μπορεί να μην τραβήξει εξ' αρχής τα βλέμματα αλλά υπάρχει. Θα μπορούσαμε, λοιπόν, εκ πρώτης όψεως να μιλήσουμε για μια άνιση απεικόνιση των δύο φύλων στην εν λόγω εικόνα. Όμως τι ρόλους αποκτούν τα πρόσωπα σε αυτό το παράδειγμα;

Εικόνα 8 *Η τρελαμένη κυρία Μαρίκα*

Η κυρία Μαρίκα, με ταμπελάκι στα ρούχα της, που αναγράφει το ξεπερασμένο και ασυνήθιστο για την εποχή όνομά της, έχει βγει για ψώνια στη λαϊκή. Εκεί ο «κύριος άγνωστος» πουλάει πατάτες. Τα μαθηματικά φαίνεται να αποτελούν ένα πρόσφορο έδαφος για την ανάδειξη της καταναλωτικής κοινωνίας στην οποία ζούμε, γεγονός που παρατηρείται και από τον Chassapis (1997) στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού τα οποία, όπως αναφέρει, υποστηρίζουν το κυρίαρχο σύστημα τρόπων σκέψης και αξιών σε μια κοινωνία. Η κυρία Μαρίκα -καταναλώτρια σε μια κοινωνία που βασίζεται στην κατανάλωση- παρουσιάζεται με μια γελοία καρικατούρα ως η «λαϊκή» γυναίκα-νοικοκυρά τρελαμένη -παράλογα(;)- από τις αγορές που έχει να κάνει και ο άνδρας ως ο ήρεμος έμπορος. Στο δίπολο λογικό/παράλογο η κυρία Μαρίκα καταλαμβάνει την υποδεέστερη θέση.

Το παράδειγμα αυτό είναι ακόμη ένα, στο οποίο όπως παρατηρεί και η Walkerdine (2013), ακόμη και αν τα δύο φύλα φαίνονται να αντιπροσωπεύονται ισόρροπα, τελικά τοποθετούν τις γυναίκες σε συγκεκριμένο ρόλο· ρόλο υποδεέστερο από αυτόν των ανδρών. Οι ρόλοι σε αυτό το παράδειγμα δύσκολα θα μπορούσαν να είναι αντεστραμμένοι, μιας και τα ψώνια, ο καταναλωτισμός, μια «λαϊκή» εμφάνιση αλλά και μια υστερική φυσιογνωμία ταυτίζονται στερεοτυπικά με μια γυναικεία φυσιογνωμία. Είναι, όμως, η κυρία Μαρίκα παράλογη ή λειτουργεί απολύτως λογικά στην παράλογη κοινωνία στην οποία ζούμε; Σε μια κοινωνία γεμάτη καθημερινά προβλήματα και ανησυχίες, που οι μισθοί μειώνονται, οι τιμές των αγαθών αυξάνονται και η ανεργία βρίσκεται στα ύψη, τελικά το «παράλογο» μήπως φαντάζει πιο «λογικό»;

Αξιοσημείωτο, επίσης, στο τέταρτο κεφάλαιο της Άλγεβρας, είναι η επιλογή εικόνων για τα εικονογράμματα σε περιπτώσεις που ενσωματώθηκαν εικόνες ώστε να απεικονίσουν μαθητές/τριες. Υπάρχουν δύο τέτοιες περιπτώσεις στο σχολικό εγχειρίδιο· η μία αφορά την εικόνα ενός ανδρικού προσώπου ( ) για την απεικόνιση 10 μαθητών/τριών και η δεύτερη την εικόνα ταυτόχρονα ενός γυναικείου και ενός ανδρικού προσώπου ( ) για την απεικόνιση 12 μαθητών/τριών. Ενώ, στην συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων, οι «*μαθητές*» αντιπροσωπεύουν –με το αρσενικό γένος- μαθητές και μαθήτριες, στη μία από τις δύο περιπτώσεις επιλέχθηκε η απεικόνιση των δύο φύλων. Γιατί δεν

έγινε όμως και στις δύο περιπτώσεις ώστε να μην παραπέμπει το βιβλίο σε ένα αρσενικό υποκείμενο ταύτισης; Η δεύτερη απεικόνιση, όπου αποτολμάται η παρουσία γυναικείου και ανδρικού προσώπου, προσμετρείται στα θετικά στοιχεία του εγχειριδίου ως προς τις έμφυλες αναπαραστάσεις, χωρίς όμως να μπορεί ως τέτοιο να λύσει το πρόβλημα.

Στο σχολικό εγχειρίδιο, υπάρχουν επίσης κάποιες σταθερές εικόνες (Εικόνα 9) σε συγκεκριμένα σημεία κάθε παραγράφου ή κάθε ενότητας. Στις «*ερωτήσεις κατανόησης*» εμφανίζεται ένα κορίτσι καθισμένο σε ένα γραφείο να σκέφτεται για να απαντήσει σε μια ερώτηση. Στις «*ασκήσεις*» απεικονίζεται ένα αγόρι όρθιο και άνετο με τα χέρια στη μέση, ενώ στο τέλος κάθε ενότητας στην «*επανάληψη κεφαλαίου*» υπάρχει η εικόνα ενός κοριτσιού να ανεβαίνει μια στοίβα βιβλία. Στο τέλος μερικών κεφαλαίων, στα οποία μένει κενός χώρος, συναντάμε και την εικόνα ενός άνδρα που περπατάει ξέγνοιαστος, κάτω από ένα σύννεφο μαθηματικών συμβόλων.

Εικόνα 9 *Σταθερές εικόνες του σχολικού εγχειριδίου*

Στις παραπάνω εικόνες, αν και δεν παρατηρείται διαφορά στη συχνότητα εμφάνισής τους αξίζει να σημειώσουμε κάποιες μη αριθμητικές διαφορές τους. Οι δύο πρώτες εικόνες υπάρχουν σε κάθε παράγραφο του βιβλίου και συνεπώς οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι εξοικειωμένοι/ες με αυτές. Ουσιαστικά, είναι εικόνες που τις βλέπουν καθημερινά ανοίγοντας το βιβλίο τους και εκεί βρίσκεται και η δύναμή τους. Ο τρόπος, άλλωστε, με τον οποίο το βιβλίο συγκροτεί τα υποκείμενά του προσφέρει μηνύματα για τη θηλυκότητα και τον ανδρισμό και συμμετέχει υπόρρητα στη συγκρότηση διαδικασιών υποκειμενοποίησης ως προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις.

Από τη μία το κορίτσι παρουσιάζεται στις πιο απλές διαδικασίες, στην εφαρμογή της θεωρίας, ενώ το αγόρι στο πιο δύσκολο κομμάτι, στις ασκήσεις. Το

κορίτσι φαίνεται να δυσκολεύεται αλλά το αγόρι να είναι χαλαρό. Οι εικόνες αυτές συνδέονται με παραδοσιακές έρευνες που θέλουν τα κορίτσια να απαντούν σε πιο εύκολες ερωτήσεις σε σχέση με τα αγόρια (Fennema & Peterson, 1986). Στις άλλες εικόνες, το αγόρι απεικονίζεται να περπατάει σε έναν ομαλό δρόμο με μαθηματικά σύμβολα ενώ το κορίτσι να πρέπει να ανέβει μια ψηλή στοίβα με βιβλία. Μπορούμε να πούμε ότι παρατηρείται εδώ το δίπολο ικανός/σκληρά εργαζόμενη[14], το οποίο έχει υπογραμμίσει η Mendick (2006) στις ιστορίες αγοριών και κοριτσιών που μελέτησε, στις οποίες η σκληρή δουλειά πολλές φορές δε θεωρείται αρετή αλλά θηλυπρέπεια. Σύμφωνα με τη Walkerdine (2013), το φαινόμενο της υποβάθμισης της σκληρής δουλειάς των κοριτσιών και σύνδεσής του με τη μη-ικανότητα ή κλίση είναι πολύ σύνηθες. Το φαινόμενο αυτό εμφανίζεται επίσης με την υποτίμηση και υποβάθμιση της σκληρής δουλειάς των γυναικών στο σπίτι, αλλά και σε άλλους τομείς πέραν των μαθηματικών, όπως για παράδειγμα στη σχέση μεταξύ γυναίκας και τεχνολογίας, η οποία χαρακτηρίζεται ως παθητική σε σχέση με τον ενεργό ρόλο του άνδρα στον τομέα αυτόν (Χρονάκη, 2013γ).

6.1.4. Κατανομή Γυναικείων και Ανδρικών Προσώπων (γενικά)

Όσον αφορά στην κατανομή γυναικείων και ανδρικών προσώπων σε ασκήσεις, εφαρμογές, δραστηριότητες κ.λπ. οι αναφορές σε ανδρικά πρόσωπα είναι -και σε αυτή την περίπτωση- πολύ περισσότερες (71,7%) από τις αναφορές σε γυναικεία πρόσωπα (28,3%). Τα αποτελέσματα των μετρήσεών μας φαίνονται στον Πίνακα 3 αναλυτικά για κάθε κεφάλαιο:

	ΑΛΓΕΒΡΑ				ΓΕΩΜΕΤΡΙΑ				ΣΥΝΟΛΟ
	1ο κεφ	2ο κεφ	3ο κεφ	4ο κεφ	1ο κεφ	2ο κεφ	3ο κεφ	4ο κεφ	
Άνδρες	13	0	3	5	1	13	3	0	38
Γυναίκες	4	1	2	6	2	0	0	0	15

Πίνακας 3 *Κατανομή ανδρικών και γυναικείων προσώπων (γενικά)*

[14]Τα γένη σημειώθηκαν έτσι ώστε να δείχνουν τη σύνδεση με τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα αντίστοιχα.

Παρατηρούμε, ξανά, ότι στο μέρος της Γεωμετρίας οι παραπάνω διαφορές αυξάνονται· με τις ανδρικές αναφορές να φτάνουν στο 89,5% ενώ γυναικεία πρόσωπα να αναφέρονται μόνο στο 1^{ο} κεφάλαιο. Ας σημειώσουμε, στο σημείο αυτό, ότι οι αναφορές σε κάποιο πρόσωπο στο 1^{ο} κεφάλαιο της Γεωμετρίας δε συμπεριλαμβάνουν την ενέργεια του υποκειμένου, όπως για παράδειγμα οι εκφράσεις: «*Στο σχολείο της Κάτιας, το μαθητικό συμβούλιο…*» ή «*Οι διαστάσεις ενός φύλλου στο εικοσάφυλλο τετράδιο του Σταύρου…*». Εδώ, η δράση του υποκειμένου παραλείπεται είτε πρόκειται για ανδρικό είτε για γυναικείο πρόσωπο. Παρόλα αυτά, το γεγονός είναι αξιοσημείωτο αφού οι μοναδικές αναφορές σε γυναικεία πρόσωπα στη Γεωμετρία τελικά καταλήγουν να μην τις καθιστούν κύρια πρόσωπα της ιστορίας επομένως να μην αποτελούν και υποκείμενα ταύτισης.

Τα ποσοστά των ανδρικών αναφορών θα ήταν συντριπτικά μεγαλύτερα αν συνυπολογίζονταν και αναφορές σε πρόσωπα που χρησιμοποιούν το αρσενικό γένος. «Τρεις φίλοι», «ο οδηγός», «ο καθηγητής», «οι μαθητές», «ένας τουρίστας», «ένας παίκτης», «ο μηχανικός», «ο θεατής», είναι μόνο μερικά από τα παραδείγματα αυτά στο σχολικό εγχειρίδιο. Αποφασίσαμε να προσμετρήσουμε μόνο εκείνα τα οποία συνοδεύονται από μια εικόνα που έδινε νέα στοιχεία ως προς το υποκείμενο ταύτισης και αυτό λόγω της χρήσης του αρσενικού γένους και για τα δύο γένη στον καθημερινό λόγο. Λόγω αυτής της ευρείας χρήσης, υποθέσαμε ότι σε τέτοιες περιπτώσεις το υποκείμενο ταύτισης -για διαφορετικούς/ές αναγνώστες/τριες- μπορεί να διαφέρει.

Στη σύγχρονη κοινωνία, η ίδια η γλώσσα –επηρεασμένη από τις κοινωνικές ανισότητες- αποσιωπά τη γυναίκα και την κρατά στην αφάνεια. Πρόκειται για τον λεγόμενο γλωσσικό σεξισμό. Η Φραγκουδάκη (1989, όπ. αναφ. στο Φρειδερίκου, 1995, σελ. 120) τονίζει:

> *Αυτό που εμποδίζει τις λέξεις να φτιαχτούν δεν είναι η γλώσσα, είναι οι ιδέες. Για να μην καταφέρνουν οι έννοιες να αποχτήσουν τη θηλυκή μορφή τους, για να μη γίνονται αλλαγές στη γλώσσα, θα πρέπει να μη γίνονται αλλαγές στις ιδέες […] Οι αρσενικές λέξεις βοηθάνε να μείνει*

άθικτη η τάξη του κόσμου, γιατί υπονοούν ότι η παρουσία κάποιων γυναικών σε αυτά τα αντρικά πεδία είναι εξαίρεση.

Η παραδοσιακή χρήση του αρσενικού γένους –που είναι μία μόνο από τις εκφάνσεις του γλωσσικού σεξισμού-, εκτός από το γεγονός ότι επικαλύπτει το θηλυκό γένος, έχει και διφορούμενη σημασία. Από τη μία μπορεί να αναφέρεται μόνο σε άνδρες και από την άλλη σε μία ομάδα ανδρών και γυναικών (Τσοκαλίδου, 1996). Φυσικά, η απόφασή μας να μη συμπεριληφθούν όλες αυτές οι αναφορές στα αποτελέσματά μας δε συνεπάγεται την αποδοχή αυτής της γλωσσικής διάκρισης. Αντιθέτως, υποστηρίζουμε γλωσσικές αλλά και κοινωνικές αλλαγές που εξυπηρετούν ισότιμα τα δύο φύλα και προσπαθούμε καθημερινά να αποδεσμευτούμε από πρακτικές που προωθούν τέτοιου είδους διακρίσεις.

Όπως είπαμε και προηγουμένως, ο όρος «μαθητές» χρησιμοποιείται στο σχολικό εγχειρίδιο για να δηλώσει μαθητές και μαθήτριες. Όταν, όμως, το βιβλίο διαχωρίζει αγόρια-κορίτσια (π.χ. άσκηση 6 στο Μ.Β.Γ., σελ. 94) παρατηρούμε τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που προσδίδονται σε κάθε φύλο. Τα κορίτσια, όπως προκύπτει από τα δεδομένα αυτής της άσκησης, διαβάζουν αρκετά περισσότερο σε σχέση με τα αγόρια, με αποτέλεσμα να ταυτίζονται με την επιμέλεια αλλά και με τη σκληρή δουλεία. Τα χαρακτηριστικά αυτά αποτελούν παραδοσιακά γνωρίσματα των κοριτσιών, όπως είπαμε, που τις τοποθετούν και πάλι σε υποδεέστερη θέση από τα αγόρια, τα οποία κουβαλούν το μύθο του μαθηματικά ικανού και του ορθολογικά υποκειμένου με αποτέλεσμα να μην χρειάζεται να εργαστούν τόσο σκληρά όσο τα κορίτσια. Η σκληρή δουλεία και πάλι βλέπουμε να υποβαθμίζεται μέσω του δίπολου ικανότητα/σκληρή δουλειά και συνεπώς οι επιτυχίες των κοριτσιών να μην μπορούν αξιολογηθούν ως σημαντικές σε σύγκριση με τις επιτυχίες των αγοριών, οι οποίες συνήθως υποστηρίζεται ότι είναι αποτέλεσμα «φυσικής ικανότητας».

Όσο αναφορά στους ρόλους και στις ιδιότητες που αποδίδονται στα ανδρικά και γυναικεία πρόσωπα σε εικόνες, δραστηριότητες, ασκήσεις κλπ. θα αναφερθούμε διεξοδικά σε αυτά στην αμέσως επόμενη παράγραφο.

6.1.5. Τα Επαγγέλματα ή/και οι Ιδιότητες των Γυναικείων και Ανδρικών Προσώπων

Για τη μελέτη των έμφυλων ρόλων στο σχολικό εγχειρίδιο εξετάσαμε τα επαγγέλματα-ιδιότητες που αποδίδονται στα πρόσωπα του βιβλίου. Αν και δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες διαφορές στο πλήθος των ιδιοτήτων ανάμεσα στα δύο φύλλα, σημαντικό στοιχείο αποτελεί η συχνότητα εμφάνισης των εν λόγω ιδιοτήτων, όπως φαίνεται στον Πίνακα 4:

Ιδιότητες ανδρικών προσώπων	Συχνότητα (απόλυτοι αριθμοί)	Ιδιότητες γυναικείων προσώπων	Συχνότητα (απόλυτοι αριθμοί)
Μαθητής-Φοιτητής	13	Μαθήτρια	10
Εργαζόμενος	6	Εργαζόμενη	2
Επάγγελμα κύρους	4	Επάγγελμα κύρους	1
Αγρότης-κυνηγός-ψαράς	3	Αγρότισσα	1
Αθλητής-Σπορ	11	Νοικοκυρά	3
Οικογενειακή ιδιότητα	4	Οικογενειακή ιδιότητα	5
Έμπορος-Καταστηματάρχης	2		

Πίνακας 4 *Επαγγέλματα/ιδιότητες γυναικείων και ανδρικών προσώπων*

Όπως παρατηρούμε, οι ανδρικοί ρόλοι που συναντώνται στο βιβλίο συνήθως είναι οικείοι προς τους/τις μαθητές/τριες, αφού το 30,2% των ανδρικών ιδιοτήτων αφορά μαθητές (π.χ. «*Ο Γιώργος έχει γράψει δύο διαγωνίσματα με βαθμούς…*»). Το αντίστοιχο ποσοστό για τις μαθήτριες φθάνει το 45,5%, δηλαδή περίπου οι μισές ιδιότητες των γυναικείων προσώπων περιορίζονται στη σχολική τάξη.

Η γυναίκα, μετέπειτα, αντλεί την ταυτότητά της από την οικογένεια (22,7%), κυρίως στις εικόνες του εγχειριδίου, δηλαδή αναπαρίσταται με τον παραδοσιακό

στερεοτυπικό της ρόλο. Αν συνυπολογίσουμε και τις αναπαραστάσεις εκείνες που δίνουν την ιδιότητα της νοικοκυράς στα γυναικεία πρόσωπα τότε το ποσοστό αυτό αγγίζει το 31,8% των γυναικείων ιδιοτήτων. Σε μεμονωμένες περιπτώσεις –που δεν αποτέλεσαν από μόνες τους κατηγορίες- οι γυναίκες ασχολούνται με το τραγούδι ή το χορό.

Αντίθετα, ο άνδρας παρουσιάζεται πολλές φορές (25,6%) ως αθλητής ή να κάνει κάποιο σπορ και πολύ λιγότερες να αντλεί την ταυτότητά του από την οικογένεια (9,3%). Ποδοσφαιριστές, μπασκετμπολίστες, ποδηλάτες, δισκοβόλοι και άλλοι αναφέρονται ή/και απεικονίζονται σε πλήθος παραδειγμάτων, με τις γυναίκες να απέχουν τελείως από τον χώρο αυτόν και γενικά από εξωτερικές δραστηριότητες. Στις ιστορίες των παιδιών, που παρουσιάζει η Mendick (2006), ο ανδρισμός συνδέεται άμεσα με φυσικές και νοητικές προκλήσεις. Τα αγόρια διασκεδάζουν, παίζουν, αθλούνται και συμμετέχουν σε πλήθος δραστηριοτήτων σε αντίθεση με τη γυναίκα που περιορίζεται στο σπίτι, στο σχολείο ή στα ψώνια. Στο αγόρι ανατίθεται ενεργός κοινωνική και προσωπική δράση καθώς εξερευνά το περιβάλλον και τον κόσμο γύρω του και πολλές φορές γίνεται ο κυρίαρχος της φύσης, επιτελώντας τον στερεοτυπικό του ρόλο (Φρειδερίκου, 1995). Σύμφωνα με τη Walshaw (2007) εστιάζοντας σε αυτές τις διαφορές ή/και ομοιότητες της παρουσίασης των δύο φύλων μπορούμε να σκεφτούμε και να κατανοήσουμε το τι σημαίνει να επιτελείς το φύλο σου.

Πολλά είναι, λοιπόν, τα παραδείγματα που παρουσιάζουν δραστηριότητες ανδρικού ενδιαφέροντος, με τη Northam (1982) να συμπεραίνει ότι τα βιβλία «τείνουν να ορίσουν τα μαθηματικά ως αρσενική περιοχή» (σελ. 14). Επιπλέον, σε κάποιες -άξιες αναφοράς- περιπτώσεις ο άνδρας είναι αυτός που «γνωρίζει», αυτός που «ξέρει», αυτός που είναι ο δυνατός (π.χ. «*Σε μια μετακόμιση ο Μιχάλης και ο Γρηγόρης προσπαθούν να μετακινήσουν ένα θρανίο σπρώχνοντάς το…*»). Οι εικόνες συνεισφέρουν με τη σειρά τους στην παρουσίαση του άνδρα ως δυνατού και αρρενωπού, δηλαδή αποτελούν και αυτές με τη σειρά τους στερεοτυπικές εικόνες που ενσωματώνονται με τους ηγεμονικούς ορισμούς του ανδρισμού. Μαθητές/τριες, εκπαιδευτικοί, συγγραφείς και τελικά τα ίδια τα μαθηματικά κατασκευάζονται μέσα σε ηγεμονικούς λόγους και λειτουργούν ως

αδιαμφισβήτητες αλήθειες (Χρονάκη, 2013α). Οι αλήθειες αυτές του σχολικού εγχειριδίου δημιουργούν περιβάλλοντα ταύτισης και μέσω των διαδικασιών υποκειμενοποίησης οι μαθήτριες και οι μαθητές ανακατασκευάζουν τις ταυτότητές τους. Τα κορίτσια, σύμφωνα με την Walshaw (2007), μπορούν να γίνουν ισχυρά ή ανίσχυρα και αυτό εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο συντελούνται οι διαδικασίες υποκειμενοποίησης.

Το αγόρι, στο σχολικό εγχειρίδιο, μπορεί να ταυτιστεί πολλές φορές με κάποιον εργαζόμενο σε αντίθεση με το κορίτσι, που παρουσιάζεται με τελείως περιορισμένες επαγγελματικές επιλογές. Οι εργαζόμενοι –οποιασδήποτε δουλειάς- καταλαμβάνουν το 30,2% ενώ οι εργαζόμενες μόλις το 18,2%. Ας υπενθυμίσουμε εδώ ότι δεν έχουν συνυπολογισθεί επαγγέλματα που αναφέρονται στο βιβλίο με αρσενικό γένος (π.χ. «ένας μηχανικός», «ένας πυροσβέστης» κ.ά.)· παραδείγματα τα οποία δημιουργούν σίγουρα, για τα αγόρια τουλάχιστον, επιπλέον πρότυπα ταύτισης. Τα γυναικεία επαγγέλματα αφορούν, συνήθως, στερεοτυπικά γυναικεία επαγγέλματα (π.χ. νοσοκόμα, τηλεπαρουσιάστρια), ενώ μόνο μία φορά γυναικείο πρόσωπο ασκεί κάποιο επάγγελμα κύρους («*Η Πηνελόπη έγινε αρχιτέκτων!...*»). Τα παραπάνω, σύμφωνα με την Φρειδερίκου (1995), «αναπαράγουν την αίσθηση της ιστορικότητας της γυναικείας επαγγελματικής ταυτότητας και διαιωνίζουν την εικόνα της γυναικείας υποτέλειας, παραπέμποντας […] στον μικροαστικό χώρο των 'κατεξοχήν γυναικείων' επαγγελμάτων παροχής υπηρεσιών» (σελ. 124). Όπως και τα γυναικεία πρόσωπα, έτσι και ελάχιστα ανδρικά πρόσωπα (9,3%) παρουσιάζονται να ασκούν επαγγέλματα κύρους (π.χ. «*Ο Σέργιος είναι καπετάνιος…*»), αλλά σαφώς είναι περισσότερα από τις γυναίκες που περιορίζονται στην πλειοψηφία τους στο σπίτι ή στο σχολείο.

Τα παραπάνω έρχονται να συμπληρώσουν μια κοινωνία γεμάτη ανισότητες στο χώρο της εργασίας για τα δύο φύλα. Σε μια κοινωνία «ισότητας» στην εκπαίδευση ανδρών και γυναικών, τα ποσοστά ανεργίας των γυναικών συνεχώς είναι σημαντικά υψηλότερα από εκείνα των ανδρών (http://www.statistics.gr), οι κατά μέσο όρο αποδοχές των γυναικών στην ΕΕ είναι περίπου 16,4% χαμηλότερες από τις αποδοχές των ανδρών, σύμφωνα με τα τελευταία στοιχεία που ανακοίνωσε η Ευρωπαϊκή Ένωση (http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/gender-pay-

gap/index_el.htm), και όπως όλοι/ες γνωρίζουμε οι γυναίκες δεν προάγονται με την ίδια συχνότητα ούτε ανεβαίνουν εξίσου με τους άνδρες στην επαγγελματική κλίμακα (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Ειδικότερα, σε χώρους που αφορούν τομείς των μαθηματικών επιστημών, η συμμετοχή των γυναικών συνεχίζει να είναι πολύ χαμηλή, με τις διαφορές αυτές να αυξάνονται στις υψηλότερες βαθμίδες (Χρονάκη, 2009).

Η προσπάθεια του βιβλίου να απεικονίσει πραγματικά προβλήματα και να μαθηματικοποιήσει –αρκετές φορές- τον κόσμο γύρω μας είναι σημαντική αφού συνδέει το άτομο με την κοινωνία, αλλά απορρέει από έναν άνισα κοινωνικό κόσμο, στον οποίο τα άτομα δε συμμετέχουν ισότιμα (λόγω του φύλου τους, της εθνικότητάς τους, του χρώματός τους, της κοινωνικής τάξης τους κ.ά.) και η διαφορετικότητα περιθωριοποιείται και αποσιωπάται. Το σχολικό εγχειρίδιο, λοιπόν, που δεν αποτελεί μια ιδεολογικά ουδέτερη γνώση, υποστηρίζει το κυρίαρχο σύστημα ιδεών (Chassapis, 1997) και συνεπώς αναπαράγει έμμεσα κοινωνικές ιεραρχίες μέσω των πραγματικών καταστάσεων που ενσωματώνει (Gellert, 2013).

6.2. Επικοινωνιακά Συμβάντα

Στην τελευταία παράγραφο του παρόν κεφαλαίου επιλέξαμε να παρουσιάσουμε και να αναλύσουμε συγκεκριμένα επικοινωνιακά συμβάντα του σχολικού εγχειριδίου ως συμπληρωματικά της μέχρι τώρα ανάλυσής μας. Η επιλογή των στιγμιότυπων έγινε εξαιτίας των έντονων έμφυλων λόγων που αναπτύσσονται στα εν λόγω επικοινωνιακά συμβάντα. Φυσικά, όπως έχουμε δει, υπήρξαν στιγμιότυπα του εγχειριδίου που ήδη παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν στις δύο προηγούμενες ενότητες ως υποστηρικτικά της ανάλυσής μας· τόσο κατά τη διάρκεια συζήτησης για την συντακτική επιτροπή και για τα ιστορικά σημειώματα όσο και κατά την ανάλυση των έμφυλων αναπαραστάσεων του σχολικού βιβλίου. Υποστηρίζουμε, όμως, ότι μερικές ακόμη αντιπροσωπευτικές «ιστορίες» δίνουν τη δυνατότητα να κατανοηθούν περεταίρω οι έμφυλοι λόγοι και οι διπολικές αντιθέσεις που αναπαράγονται μέσω του σχολικού εγχειριδίου.

6.2.1. Η Πηνελόπη Έγινε Αρχιτέκτων!...

Κεντρικό πρόσωπο στο πρώτο μας επικοινωνιακό συμβάν είναι η Πηνελόπη. Ας δούμε, όμως, αρχικά την δραστηριότητα του σχολικού εγχειριδίου (Μ.Β.Γ, σελ. 41):

Η Πηνελόπη έγινε αρχιτέκτων! Πήρε επιτέλους το δίπλωμά της και γεμάτη όρεξη ρίχνεται στην πρώτη της δουλειά! Πρέπει να χτίσει ένα σπίτι με τετραγωνική βάση σε ένα γωνιακό οικόπεδο. Αφού ρώτησε την Πολεοδομία, πληροφορήθηκε ότι στο συγκεκριμένο οικόπεδο μπορεί κανείς να χτίσει σπίτι εμβαδού $289\,m^2$. Ποιο θα πρέπει να είναι το μήκος x κάθε πλευράς της τετραγωνικής βάσης του σπιτιού;

Ας ξεκινήσουμε από τη μορφή της Πηνελόπης στην εικόνα που εμφανίζεται δίπλα από το κείμενο. Με μια πρώτη ματιά η εικόνα –αν κάποια/ος δε διαβάσει τη δραστηριότητα- δίνει την εντύπωση ενός αγοριού που σχεδιάζει στο γραφείο του. Θα λέγαμε ότι η Πηνελόπη έχει φορέσει την ανδρική ταυτότητα σαν μάσκα ή με την ορολογία της Doane (2006) τη μασκαράτα του ανδρισμού και «επιτελεί ανδρικότητα» (doing masculinity) με την ορολογία της Mendick (2006). Στην Πηνελόπη δε δίνεται η στερεοτυπική εικόνα της γυναίκας που έχουμε συνηθίσει και αυτό γιατί η Πηνελόπη αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα. Δεν είναι μια συνηθισμένη γυναίκα· είναι αρχιτέκτων! Ασκεί ένα επάγγελμα κοινωνικού κύρους· το μόνο, όπως είπαμε και προηγουμένως, επάγγελμα κύρους που περιλαμβάνει το βιβλίο στις γυναικείες εικόνες-αναφορές. Γι’ αυτό και η μορφή της «πρέπει» να διαφέρει από αυτή της νοικοκυράς, της μαθήτριας, της τηλεπαρουσιάστριας ή του κοριτσιού που χορεύει και τραγουδάει. Στην έρευνά της η Walkerdine (2013) συμπερασματικά δηλώνει ότι «ελάχιστα κορίτσια κατορθώνουν να συνδυάσουν ταυτόχρονα τη διανοητική ικανότητα και τη θηλυκότητα» (σελ. 301).

«Η Πηνελόπη», λοιπόν, «έγινε αρχιτέκτων!». Αρχικά, η χρήση παθητικής φωνής («*έγινε*») και όχι ενεργητικής (π.χ. «*είναι*»), μπορούμε να πούμε ότι δηλώνει την απουσία ενός ενεργητικού υποκειμένου. Η επιλογή του αρσενικού γένους στο επάγγελμα δεν αποτελεί έκπληξη εφόσον το βιβλίο χρησιμοποιεί πληθώρα τέτοιων παραδειγμάτων. Γενικά, το θηλυκό *αρχιτεκτόνισσα* περιγράφεται ως βασικός, εναλλακτικός ή λαϊκός τύπος σε διάφορα λεξικά και όπως σημειώνουν οι Ιορδανίδου & Μάντζαρη (2005), αν και συναντάται κάποιες φορές στη μονολεκτική διατύπωση του επαγγέλματος, απουσιάζει πλήρως από τον επίσημο επαγγελματικό τίτλο (αρχιτεκτόνισσα μηχανικός).

Το επάγγελμα κύρους, επομένως, που ασκεί η γυναίκα Πηνελόπη σημειώνεται με ανδρικό γένος. Η μελέτη του Μπασλή (1995, όπ. αναφ. στο Κατσούδα & Τράπαλης, 2012, σελ. 58) έδειξε ότι:

> *τα ονόματα που παρουσίασαν πρόβλημα στο σχηματισμό του θηλυκού είναι εκείνα που δηλώνουν επαγγέλματα κοινωνικά καταξιωμένα (αξιωματικός, αρχιτέκτονας, βουλευτής, γιατρός, γυμνασιάρχης, δήμαρχος κ.ά.). Κατά τον Μπασλή, η αντίληψη ότι υπάρχουν καταλήξεις με υψηλότερο κύρος απ' ό,τι άλλες δικαιολογεί γιατί το μεγαλύτερο ποσοστό των μορφωμένων χρησιμοποιεί τον τύπο του αρσενικού αντί του θηλυκού*.

Άξιο σχολιασμού, όμως, αποτελεί και το θαυμαστικό στο τέλος της πρότασης, το οποίο εκφράζει θαυμασμό ή έκπληξη. Σε συνδυασμό με την επόμενη πρόταση («*Πήρε επιτέλους το δίπλωμά της και γεμάτη όρεξη ρίχνεται στην πρώτη της δουλειά!*»), η οποία τελειώνει επίσης με ένα θαυμαστικό, το συναίσθημα μοιάζει περισσότερο με έκπληξη. Η Πηνελόπη, όχι μόνο έγινε αρχιτέκτων, αλλά μάλλον ταλαιπωρήθηκε ή άργησε να πάρει το δίπλωμά της. Όλα αυτά συγκροτούν λογοθετικές πρακτικές που κατασκευάζουν ως προβληματική τη σχέση γυναίκας και επιστήμης ενώ ως φυσιολογική την ενασχόλησή της με το σπίτι, τα ψώνια και άλλες στερεοτυπικές δραστηριότητες που της αποδίδονται στις σελίδες του εγχειριδίου. Το εν λόγω παράδειγμα, το οποίο σε συνδυασμό με άλλα, θα μπορούσε να δημιουργήσει μια θετική σχέση γυναίκας και επιστήμης, τελικά περιορίζει το

ενδεχόμενο αυτό. Όπως τονίζει η Φρειδερίκου (1995), αν και η παρουσίαση γυναικών σε επαγγέλματα κύρους προωθεί την ισότητα των φύλων, «η περιχαράκωση των ρόλων, ώστε να μην έλκουν και ενθαρρύνουν –μέσω του κοριτσιού των ιστοριών- τις μαθήτριες σε μελλοντική επαγγελματική ταύτιση, ακυρώνει το εν δυνάμει θετικό μήνυμά τους» (σελ. 123).

Τα δίπολα ικανός/μη ικανή ή φυσικά ικανός/σκληρά εργαζόμενη και γρήγορος/αργή που εμφανίζονται στη δραστηριότητα συνδέονται με το δίπολο άνδρας/γυναίκα αλλά και με το δίπολο μαθηματικά ικανός/μαθηματικά μη ικανή (Mendick, 2006). Από τη μία, ο γρήγορος συνδέεται με τον μαθηματικά ικανό και συνήθως αυτός είναι άνδρας και από την άλλη η αργή πτυχιούχος σε ένα παραδοσιακά ανδροκρατούμενο επάγγελμα είναι γυναίκα.

Τέλος, ακόμη και αν η Πηνελόπη έγινε επιτέλους αρχιτέκτων (και όχι αρχιτεκτόνισσα), δε φαίνεται να δρα ενεργά στο υπόλοιπο της δραστηριότητας. Η δραστηριότητα αναφέρει ότι η ίδια «ρώτησε» και «πληροφορήθηκε», ενώ θα μπορούσε να «σχεδιάσει», να «γνωρίζει», να «ξέρει» κ.ο.κ. Το μόνο που βλέπουμε να κάνει είναι να ψάχνει το μήκος της πλευράς της τετραγωνικής βάσης του σπιτιού που πρέπει να φτιάξει, να ασχολείται δηλαδή με χαμηλού επιπέδου γνώσεις. Αντίθετα, ο μηχανικός που αναφέρεται σε επόμενο κεφάλαιο και μπορούμε να υποθέσουμε ότι το υποκείμενο ταύτισης -σε πολλές περιπτώσεις- είναι ένα ανδρικό πρόσωπο (αν συνδυαστεί και με την ανδρική μορφή της διπλανής εικόνας) παρουσιάζεται με ενεργό δράση και με ανώτερου επιπέδου γνώσεις:

> *Ο μηχανικός που κατασκευάζει τα κτήρια, για να εξασφαλίσει την αντοχή τους χρησιμοποιεί τις γνώσεις των επιστημών της «Στατικής» και της «Αντοχής Υλικών». Υπολογίζει, λοιπόν, τις δυνάμεις που ασκούνται στα κάθετα και οριζόντια μέρη των κτηρίων (κολόνες και δοκάρια), για να μην πέσουν τα κτήρια…* (Μ.Β.Γ. σελ. 168).

Το ίδιο συμβαίνει και στην περίπτωση του κυνηγού ο οποίος:

για να φτιάξει μια παγίδα χρησιμοποιεί δύο σανίδες ίσου μήκους και τις τοποθετεί στο έδαφος, ώστε να σχηματίζουν ορθογώνιο και ισοσκελές τρίγωνο. Στην κορυφή του τριγώνου τοποθετεί πέτρα… (Μ.Β.Γ. σελ. 171).

Οι διαφορές στις παραπάνω δύο περιπτώσεις είναι εμφανείς κυρίως από τα ρήματα που χρησιμοποιούνται σε κάθε περίπτωση και τις ενέργειες που αποδίδουν στα πρόσωπα. Επομένως, τα δίπολα ενεργός/παθητικός, δυναμικός/στατικός και σύνθετο/απλό εμφανίζονται και δημιουργούν πιθανές θέσεις υποκειμένων και σχέσεις εξουσίας. Το ζήτημα για την Walkerdine (2013) είναι οι ιστορίες που λέμε για τα αγόρια και τα κορίτσια και οι λόγοι στους οποίους εγγράφονται τα οποία δημιουργούν εφικτές θέσεις για τις μαθήτριες και τους μαθητές.

6.2.2. Οι Ελληνίδες Νοικοκυρές

Το επόμενο επικοινωνιακό συμβάν, που επιλέχθηκε για τη μελέτη των έμφυλων λόγων του εγχειριδίου, παρουσιάζεται στη συνέχεια.

«Ένα εργοστάσιο που κατασκευάζει απορρυπαντικά για να προωθήσει ένα νέο προϊόν, έκανε πρώτα μια έρευνα της ελληνικής αγοράς. Απευθύνθηκε σε μια εταιρεία δημοσκοπήσεων και ζήτησε να μάθει πόσες φορές οι ελληνίδες νοικοκυρές αγοράζουν απορρυπαντικό κάθε μήνα. Η εταιρεία δημοσκοπήσεων επέλεξε να ρωτήσει 2000 και έδωσε τα αποτελέσματα στον εργοστασιάρχη…» (Μ.Β.Γ. σελ.87).

Ας ξεκινήσουμε με την εικόνα που δίνει πάντα και την πρώτη εντύπωση. Στην εικόνα βλέπουμε τρεις γυναίκες που γυρίζουν χαμογελαστές από τα ψώνια τους. Η μία φαίνεται να κρατάει σφιχτά ένα κουτί απορρυπαντικό αγκαλιά, η άλλη να κουβαλάει δύο κουτιά και η Τρίτη να έχει ένα καλάθι γεμάτο ψώνια. Η εικόνα δείχνει ότι τα ψώνια δεν αποτελούν, για τις γυναίκες αυτές, μια κοπιαστική δουλειά αλλά κάτι που τις γεμίζει χαρά. Οι συγγραφείς επέλεξαν να συμπεριλάβουν μία

έρευνα που απευθύνεται μόνο σε γυναίκες· γυναίκες που επιτελούν χαρούμενες και με αγάπη τον παραδοσιακό τους ρόλο.

Το πρότυπο της γυναίκας νοικοκυράς είναι διαρκές φαινόμενο και προβάλλεται καθημερινά, κυρίως από την τηλεόραση (σειρές, διαφημίσεις κ.ά.), ενώ αποτελεί σύμφωνα με πολλούς/ές μια θέση που βιολογικά ανήκει στις γυναίκες. Το καλάθι της νοικοκυράς, άλλωστε, είναι γνωστό και από τον δείκτη τιμών καταναλωτή, που υπολογίζει τις τιμές στο καλάθι της νοικοκυράς και όχι του νοικοκύρη· λέξη που στην ελληνική γλώσσα προσδιορίζει διαφορετικές ιδιότητες στον άνδρα σε σχέση με το θηλυκό ουσιαστικό. Πρόκειται για μια καθημερινή μορφή εξουσίας που κατατάσσει τα άτομα σε κατηγορίες καθώς επιβάλλει ένα νόμο αλήθειας για την εκάστοτε κατηγορία με αποτέλεσμα τα άτομα να μένουν προσκολλημένα στην ταυτότητά τους (Φουκώ, 1991).

Στην εικόνα, πέραν της παρουσίασης της γυναίκας-νοικοκυράς, μπορούμε να διακρίνουμε και την επίδειξη της γυναικείας θηλυκότητας. Οι νοικοκυρές αυτές είναι ταυτόχρονα και γυναίκες, κάτι που μας υπενθυμίζουν συχνά τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, με αποτέλεσμα –για να επιτελούν σωστά το φύλο τους- να έχουν κατάλληλο ύφος, χειρονομίες, στάση του σώματος, ντύσιμο, συνήθειες κ.λπ. Σύμφωνα με την Butler (1990), το υποκείμενο ενσωματώνει κυρίαρχους λόγους και συγκροτεί ταυτότητες μέσω συνεχών γλωσσικών αλλά και μη γλωσσικών επιτελέσεων.

Το δείγμα της έρευνας της εν λόγω δραστηριότητας, όπως είπαμε, αποτελείται μόνο από γυναίκες γιατί ως νοικοκυρές του σπιτιού είναι και αυτές που ψωνίζουν-καταναλώνουν. Όμως, τα αποτελέσματα της έρευνας δόθηκαν –όπως λέει το κείμενο- «*στον εργοστασιάρχη*» που συνήθως, λόγω της χρήσης του αρσενικού γένους, αποτελεί ένα ανδρικό υποκείμενο ταύτισης. Ο άνδρας, επομένως, παράγει και η γυναίκα καταναλώνει με αποτέλεσμα, όπως αναφέρουν οι Χαρδαλιά & Ιωαννίδου (2008) να συνεχίζουν να αναπαράγονται έμφυλα στερεότυπα και συνεπώς να δημιουργούνται καθεστώτα αλήθειας για τα δύο φύλα. Τα άτομα «οφείλουν» να ενσωματώσουν τα καθεστώτα αυτά και να επιτελέσουν το

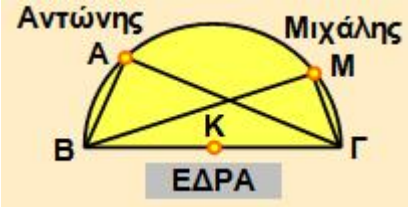
φύλο τους, ειδάλλως θα αντιμετωπίζουν τη διαρκή ακύρωση της πραγματικότητάς τους (Αθανασίου, 2006).

Το σχολικό εγχειρίδιο φαίνεται να κρατά καλά τους παραδοσιακούς ρόλους των φύλων και οι συγγραφείς δυσκολεύονται να απαλλαχθούν από αυτούς ακόμη και αν οι ρόλοι αυτοί έχουν αλλάξει πολύ τις τελευταίες δεκαετίες. Αν και κάποιες φορές η γυναίκα παρουσιάζεται ως εργαζόμενη, αλλά με τους όρους που αναλύσαμε νωρίτερα, ο άνδρας από την άλλη μεριά δεν παρουσιάζεται σε καμία περίπτωση να ασχολείται με οικιακές δραστηριότητες ή με παραδοσιακά «γυναικείες» δουλειές, κρατώντας έτσι και αυτός τον παραδοσιακό στερεοτυπικό του ρόλο. Οι στερεοτυπικές αυτές εικόνες και αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια των θετικών επιστημών –που έχουν παρατηρηθεί από πλήθος ερευνών- αναδεικνύουν την περιθωριακή θέση των γυναικών στην επιστήμη και την «αρρενωπότητα» των θετικών επιστημών και συνεπώς ενισχύουν την αντίληψη ότι τα κορίτσια δεν τα καταφέρνουν εξίσου καλά με τα αγόρια στα πεδία αυτά (Φρειδερίκου, 1995).

Τέλος, ας σταθούμε και λίγο στο ρόλο της γυναίκας νοικοκυράς. Η εργασία της νοικοκυράς είναι μια εργασία που δεν επικυρώνεται κοινωνικά. Ακόμη κι αν θεωρείται σημαντική και αναγκαία από την πλειοψηφία δε θεωρείται ισάξια με αυτή του άνδρα εκτός σπιτιού· πρόβλημα που προκύπτει και από το ότι αποδίδουμε στην πνευματική εργασία υψηλότερο κύρος έναντι της χειρωνακτικής (Gellert, 2013). Σε πολιτικές λιτότητας –όπως τα τελευταία έτη- η οικιακή εργασία αυξάνεται και εντατικοποιείται και φυσικά δεν περιλαμβάνει μόνο το μαγείρεμα ή τα ψώνια αλλά «έναν τεράστιο όγκο απλήρωτης εργασίας και διαχείρισης της οικιακής οικονομίας» (Walkerdine, 2013, σελ. 296). Επιπλέον, τις τελευταίες δεκαετίες, η γυναίκα έχει να επιτελέσει πολλαπλούς ρόλους: της νοικοκυράς, της εργαζόμενης, της μητέρας και τελικά της γυναίκας· γεγονός που καθιστά την εργασία της εξαίρετα σημαντική και όχι υποδεέστερη όπως θα μπορούσε κανείς να συμπεράνει ακούγοντας τη φράση «ελληνίδα νοικοκυρά».

6.2.3. Αγόρια: *Ενεργοί Φοιτητές, Αθλητές...*

Στο Πανεπιστήμιο γίνεται μάθημα στο Αμφιθέατρο. Δύο φοιτητές, ο Αντώνης και ο Μιχάλης, κάθονται σε μία σειρά θέσεων που σχηματίζει με την έδρα ημικύκλιο, όπως φαίνεται στο παρακάτω σχήμα.
Στο διάλειμμα ο Αντώνης μέτρησε την απόστασή του από τα δύο άκρα Β, Γ της έδρας και βρήκε ότι $AB = 3m$, $A\Gamma = 4m$, ενώ έχουμε ότι $B\Gamma = 5m$. Ο Μιχάλης, αντίστοιχα, βρήκε ότι $BM = 2\sqrt{5}$ και $M\Gamma = \sqrt{5}m$....



Στην παραπάνω δραστηριότητα (Μ.Β.Γ. σελ. 175) βρισκόμαστε στο χώρο της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Ο Αντώνης και ο Μιχάλης είναι δύο φοιτητές που παρακολουθούν το μάθημά τους στο αμφιθέατρο. Συνήθως, το βιβλίο δε χρησιμοποιεί αναφορές από το Πανεπιστήμιο, ίσως γιατί οι μαθητές και οι μαθήτριες είναι ακόμη αρκετά μακριά από το χώρο αυτό και δεν μπορούν εύκολα να δημιουργήσουν ταυτίσεις. Ίσως γι' αυτό και η δραστηριότητα στην αρχή εξηγεί τι γίνεται σε αυτό -τον άγνωστο για τα παιδιά- χώρο. Τη στιγμή, λοιπόν, που εμφανίζεται μια τέτοια αναφορά και τα δύο υποκείμενα ταύτισης είναι αγόρια[15].

Τα δύο αγόρια, ακόμη και όταν το μάθημα σταματά, συνεχίζουν να συμμετέχουν σε μαθηματικές δραστηριότητες· μετρούν αποστάσεις. Αν και η μαθηματική αυτή δραστηριότητά τους είναι χαμηλού επιπέδου σε σχέση με το χώρο που βρίσκονται τα δύο παιδιά, η προσοχή που δίνεται σε αυτή έγκειται στο ενδιαφέρον των αγοριών σε μια μαθηματική δραστηριότητα εκτός μαθήματος. Τα κορίτσια απουσιάζουν και από αυτό το παράδειγμα. Στην προσπάθεια του βιβλίου να δημιουργήσει χώρους ταύτισης, το αρσενικό στοιχείο εμφανίζεται ως σοβαρό

[15] Στο σχολικό εγχειρίδιο υπάρχει άλλη μία αναφορά σε 3000 φοιτητές, στην οποία χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος για να δηλώσει προφανώς φοιτητές και φοιτήτριες.

και έξυπνο και νομιμοποιείται η κυριαρχία του πάνω στον επιστημονικό κόσμο, ενώ το θηλυκό στοιχείο περιθωριοποιείται με αποτέλεσμα να αναπαράγονται υπάρχουσες θέσεις υποκειμένων (Walkerdine, 2013).

Πέρα, τώρα, από το περιβάλλον του σχολείου και της εργασίας, οι εικόνες των ανδρών σκιαγραφούν, όπως είπαμε, την εικόνα ενός ηγεμονικού ανδρισμού (Εικόνα 10).

Εικόνα 10 Ηγεμονικός ανδρισμός

Όπως αναφέρει ο Πεχτελίδης (2012, σελ. 9):

> *Οι Kenway και Fitzclarence δίνουν μια πιο αναλυτική εικόνα των γνωρισμάτων αυτής της έννοιας λέγοντας ότι, ο ηγεμονικός ανδρισμός εκφράζεται μέσω της φυσικής δύναμης, της συναισθηματικής ουδετερότητας, της δράσης και της περιπέτειας, της ανταγωνιστικότητας, της πειθαρχίας και του αυτο-ελέγχου, της ορθολογικότητας, της αντικειμενικότητας, των δεξιοτήτων, της γνώσης και της ατομικότητας.*

και συνεχίζει:

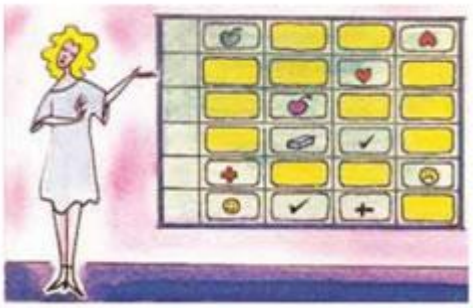
> *Ο ηγεμονικός ανδρισμός παράγεται και εξυμνείται στο πλαίσιο ενός πατριαρχικού κοινωνικού συστήματος το οποίο προσδιορίζει τους «κατάλληλους» τρόπους του να είσαι άνδρας και γυναίκα. Είναι μια*

κοινωνική θέση υψηλού κύρους και επιρροής, η οποία προσδιορίζεται ως αποτέλεσμα πολιτισμικών και θεσμικών πρακτικών και ασκεί την εξουσία της διαμέσου αυτών των πρακτικών (Μ.Μ.Ε., κράτος, ήθη και έθιμα) (σελ. 11).

Σε αυτές τις πρακτικές συμπεριλαμβάνεται και το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο αποτελεί και αυτό με τη σειρά του έναν τέτοιο τόπο αναπαραγωγής μηνυμάτων και «καθεστώτων αλήθειας» για την έννοια του ανδρισμού.

6.2.4. Κορίτσια: *Όμορφες, Θηλυκές…*

Από την άλλη πλευρά, σε κάποιες από τις αναφορές του βιβλίου που η γυναίκα δεν ασχολείται με τα οικιακά ή/και δε βρίσκεται στο χώρο του σχολείου, προβάλλεται πάλι στερεοτυπικά (π.χ. χορός, τραγούδι, τηλεόραση), δηλαδή επιτελεί για άλλη μια φορά –με την ορολογία της Butler (2006)- την έμφυλη ταυτότητά της. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η μορφή της παρουσιάστριας σε κάποιο τηλεοπτικό παιχνίδι (Εικόνα 11). Η εικόνα μιας ξανθιάς, όμορφης παρουσίας σε τηλεοπτική εκπομπή μοιάζει γνώριμη και οικεία. Σύμφωνα με τους Μιτεντζή & Παπαγεωργίου (2014) στα τηλεοπτικά παιχνίδια, ακόμη και αν ο βασικός παρουσιαστής είναι άνδρας, πάντα υπάρχει μια εντυπωσιακή-προκλητική γυναικεία παρουσία δίπλα του ως διακοσμητικό στοιχείο, η οποία τοποθετείται σύμφωνα με την Mendick (2006) ξανά στον υποδεέστερο όρο του δίπολου νους/σώμα.



Εικόνα 11 *Η ξανθιά τηλεπαρουσιάστρια*

Τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, και όχι μόνο, προβάλλουν καθημερινά ότι το σημαντικό για τις γυναίκες σήμερα είναι η ομορφιά και σύμφωνα με την Kehily (2001) δημιουργούν συγκεκριμένους λόγους που υιοθετούνται από τα κορίτσια και με τους οποίους ορίζουν τη θηλυκότητα. Το πρότυπο της ξανθιάς, θελκτικής, χαζής γυναίκας, όπως αναφέρει η Walshaw (2007), προβάλλεται σε περιοδικά, τηλεόραση και διαφημίσεις. Οι γυναίκες πρέπει να είναι όμορφες, θηλυπρεπείς και ελκυστικές χωρίς να χρειάζεται να αγωνιστούν, να παλέψουν και να σπουδάσουν (Μιτεντζής & Παπαγεωργίου, 2014), ενώ από την άλλη πλευρά οι άνδρες είναι αυτοί που κρατούν τον κυρίαρχο και δυναμικό ρόλο στη σημερινή κοινωνία (Κατσιαμπούρα & Φώκου, 2013). Με αυτόν τον τρόπο, κατά την Kehily (2001), υπάρχει μια διαρκής διαπραγμάτευση των αποδεκτών και μη αποδεκτών μορφών συμπεριφοράς, δηλαδή αποδεκτές και μη αποδεκτές επιτελέσεις της θηλυκότητας και του ανδρισμού· γεγονός που έχει κυρωτικές συνέπειες (Butler, 2006).

Οι άνδρες, επομένως, είναι δυνατοί και μυώδεις και οι γυναίκες από την άλλη πλευρά είναι απλά όμορφες, γεγονός που παρατηρεί και η Browne (2004) στα παιχνίδια των παιδιών σε μικρές ηλικίες. Το σχολικό εγχειρίδιο, προβάλλοντας έμφυλες διαφορές, μας υποδεικνύει με ποιον τρόπο να ενσωματώσουμε τι σημαίνει να είσαι άνδρας ή γυναίκα (Walshaw, 2007). Οι εν λόγω εικόνες, με την ορολογία του Φουκώ, λειτουργούν ως καθεστώτα αλήθειας και ο τρόπος με τον οποίο κορίτσια και αγόρια διαπραγματεύονται τα μηνύματα αυτά είναι κρίσιμα για την κατανόηση του κόσμου και της υποκειμενικότητάς τους. Μαθητές και μαθήτριες, γνωρίζοντας τα καθεστώτα αυτά, παράγουν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό τα σώματά τους με βάση τις προδιαγραφές του ηγεμονικού προτάγματος, το οποίο ο Πεχτελίδης (2011) ονομάζει ηγεμονία των «φυσιολογικών» σωμάτων. Σύμφωνα με την Butler (2006, σελ. 391):

> *η πιο συνηθισμένη αναπαραγωγή της έμφυλης ταυτότητας πραγματοποιείται διαμέσου των διαφόρων τρόπων με τους οποίους 'διαδραματίζονται' τα σώματα σύμφωνα με τις βαθιά ριζωμένες ή ιζηματοποιημένες προσδοκίες για την έμφυλη ύπαρξη. Ας θεωρήσουμε ότι υπάρχει μια ιζηματοποίηση της έμφυλης κανονικότητας η οποία παράγει το ειδικό φαινόμενο του φυσικού φύλου ή της πραγματικής*

γυναίκας ή μια οποιαδήποτε σειρά κυρίαρχων και καταναγκαστικών κοινωνικών μυθοπλασιών· και ότι αυτή η ιζηματοποίηση έχει παράγει μέσα στο χρόνο μια συγκεκριμένη σειρά σωματικών στυλ, τα οποία, στην υποστασιοποιημένη τους μορφή, παρουσιάζονται σαν να είναι η φυσική διαμόρφωση των σωμάτων με βάση ένα διπολικό σύστημα αμοιβαία αποκλειόμενων φύλων.

Κεφάλαιο 7ο

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΚΕΨΕΙΣ

7.1. Συμπεράσματα

Στόχος μας σε αυτή τη μελέτη ήταν να διερευνήσουμε τις έμφυλες αναπαραστάσεις και τις διπολικές αντιθέσεις του σχολικού εγχειριδίου των μαθηματικών της Β' Γυμνασίου υιοθετώντας ιδέες και έννοιες από τη φεμινιστική σκέψη και τη μεταδομιστική θεωρία. Η ανάλυση του κειμενικού μας υλικού πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της ανάλυσης περιεχομένου και της ΚΑΛ για την αλληλοϋποστήριξη των δύο μεθόδων και για μια κριτική ερμηνεία των αποτελεσμάτων μας.

Μια τέτοια έρευνα αποτέλεσε ένα δύσκολο εγχείρημα μιας και οι λόγοι μας είναι δύσκολο να αποδεσμευτούν από καθεστώτα αλήθειας και δίπολα που έχουν φυσικοποιηθεί και καθημερινά συναντάμε. Η/Ο ερευνήτρια/τής είναι, όπως έχουμε τονίσει, και αυτή/ός άνθρωπος με τα δικά της/του συναισθήματα και εμπειρίες ή όπως σημειώνει η Mendick (2006) κάνοντας μια έρευνα δεν μπορούμε να αφήσουμε πίσω μας το γεγονός ότι ζούμε κι εμείς σε αυτόν τον κόσμο. Επομένως, τόσο το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αυτής όσο και το ερευνητικό μέρος της, αποτελούν θεάσεις και ερμηνείες του κόσμου τις οποίες έχω «επιλέξει» -μεταξύ άλλων- μέσα από συζητήσεις και εμπειρίες και έχω προσπαθήσει να υιοθετήσω. Πέραν όμως των δυσκολιών, υποστηρίζεται η χρήση μεταδομιστικών προσεγγίσεων για τη διερεύνηση των διαδικασιών με τις οποίες οι λόγοι, όχι μόνο αναπαράγουν, αλλά ταυτόχρονα δημιουργούν νοήματα, ταυτότητες και θέσεις υποκειμένων.

Η ανάλυση που πραγματοποιήθηκε επισήμανε εκείνα τα σημεία του εγχειριδίου που αναδείκνυαν έμφυλους λόγους. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολικό εγχειρίδιο είδαμε ότι οι ανδρικές αναφορές/εικόνες είναι συντριπτικά περισσότερες από τις γυναικείες, με τις γυναίκες σχεδόν να απουσιάζουν από το κομμάτι της γεωμετρίας και να απέχουν τελείως από τη συγγραφική ομάδα και τα ιστορικά σημειώματα.

Όσον αφορά στους ρόλους που αποδίδονται σε ανδρικά και γυναικεία πρόσωπα στις σελίδες του εγχειριδίου, αυτοί φαίνεται να έχουν έμφυλες διαφορές. Οι θέσεις υποκειμένων που δημιουργούν παρουσιάζουν πολλές φορές το θηλυκό και το αρσενικό στοιχείο να επιτελεί την έμφυλη ταυτότητά του, δηλαδή τον στερεοτυπικό του ρόλο. Η γυναίκα αντλεί την ταυτότητά της κυρίως από το σπίτι, την οικογένεια ή παρουσιάζεται ως νοικοκυρά και δεν ασχολείται με δύσκολα ή σοβαρά ζητήματα, ενώ ο άνδρας συνήθως δείχνει την κυριαρχία του στον κόσμο, αφού σπουδάζει, δουλεύει, αθλείται και συμμετέχει σε πλήθος δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα να σκιαγραφείται η εικόνα ενός ηγεμονικού ανδρισμού. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με πλήθος μελετών, τις οποίες είδαμε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση.

Σε μερικές περιπτώσεις, η ταυτόχρονη παρουσίαση ανδρικών και γυναικείων προσώπων γίνεται με τέτοιο τρόπο ώστε η γυναικεία παρουσία να μοιάζει υποδεέστερη από την ανδρική ακόμη κι αν συμμετέχουν στην ίδια δραστηριότητα. Επιπλέον, η αναφορά σε «θηλυκές δραστηριότητες» γίνεται με την παρουσίαση γυναικείων προσώπων να επιδεικνύουν τη θηλυκότητά τους, ενώ στις ελάχιστες περιπτώσεις που γυναικεία πρόσωπα εμφανίζονται σε «ανδρικές δραστηριότητες», αυτές παρουσιάζονται να «επιτελούν ανδρικότητα» (doing masculinity), φορώντας τη μασκαράτα του ανδρισμού· κάτι το οποίο δε φαίνεται να συμβαίνει με τα ανδρικά πρόσωπα.

Σε μια κοινωνία, στην οποία όποιος/α δεν επιτελεί «σωστά» το φύλο του/της τιμωρείται και περιθωριοποιείται, το σχολικό βιβλίο φαίνεται να κρατά καλά το κοινωνικό συμβόλαιο διευρύνοντας υπάρχουσες θέσεις υποκειμένων με την ισότητα αλλά και τη διαφορετικότητα να μην αποκτά θέση. Δε θα μπορούσαμε, φυσικά, να μην αναφέρουμε τον γλωσσικό σεξισμό, που αποσιωπά το θηλυκό στοιχείο και συναντάται όχι μόνο στο σχολικό εγχειρίδιο που μελετήσαμε αλλά σε κάθε έκφανση της καθημερινότητάς μας.

Στην εν λόγω μελέτη συναντήσαμε, επίσης, μια σειρά αλληλένδετων διπολικών αντιθέσεων:

Μαθηματικά ικανός-ή/Μαθηματικά μη ικανός-ή

Φυσικά ικανός-ή/Σκληρά εργαζόμενος-ή

Γρήγορος-η/Αργός-ή

Ενεργός-ή/Παθητικός-ή

Δυναμικός-ή/Στατικός-ή

Λογικό/Παράλογο

Σύνθετο/Απλό

Νους/Σώμα

Τα δίπολα αυτά έχουν άμεση σχέση με το δίπολο άνδρας/γυναίκα, με τον πρώτο όρο να συνδέεται με τον ανδρισμό και να βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση σε σχέση με τον δεύτερο όρο, που συνδέεται με τη θηλυκότητα.

Επιπλέον, η ταύτιση των μαθηματικών με ένα σκληρό και δύσκολο αντικείμενο και η σύνδεσή τους με το ορθολογικό υποκείμενο προσφέρουν στους μαθητές και τις μαθήτριες μια ηγεμονική εικόνα για τα μαθηματικά ως ανδρικό πεδίο, ενώ ταυτόχρονα η ταυτότητα του/της μαθηματικά ικανού/ής αποτελεί μια ταυτότητα που λίγοι και ακόμη λιγότερες μπορούν να κατακτήσουν. Οι ηγεμονικοί, αυτοί, λόγοι για το φύλο και τα μαθηματικά δεν απελευθερώνουν αλλά παγιδεύουν το υποκείμενο σε αντιφατικούς και αλληλοσυγκρουόμενους λόγους και πρακτικές (Chronaki & Pechtelidis, 2012).

Η παρούσα έρευνα, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολικό εγχειρίδιο υιοθετεί λόγους περί των μαθηματικών και έμφυλους λόγους που τοποθετούν τη γυναίκα και τους ρόλους της σε υποδεέστερη θέση και έχουν ως αφετηρία στερεότυπα αλλά και μύθους κοινωνικά κατασκευασμένους. Αυτό δε σημαίνει πως θεωρούμε ότι όλο αυτό είναι εμπρόθετο ούτε ότι πρόκειται για μια κοινωνική συνομωσία. Άλλωστε, με την εν λόγω μελέτη, δεν αναζητάμε να μετατοπίσουμε τις ευθύνες σε μια εξωτερική δύναμη, αλλά να δούμε τη δική μας συνεισφορά τόσο

στην διατήρηση της κοινωνικής αδικίας όσο και στην άρση της, μέσα από τη διερεύνηση κυρίαρχων λόγων και την αποδόμησή τους.

Υποστηρίζουμε ότι η κοινωνική πραγματικότητα είναι βαθιά εμποτισμένη με μύθους και λόγους από τους οποίους είναι πολύ δύσκολο να απαλλαχθούμε και επομένως οι μύθοι αυτοί ενυπάρχουν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητάς μας. Τα αναλυτικά προγράμματα και συνεπώς τα σχολικά εγχειρίδια, που αποτελούν έναν μοχλό κοινωνικής αλλαγής, θα έπρεπε, επομένως, να αναδεικνύουν και να προβληματοποιούν τους παραπάνω λόγους και όχι να τους φυσικοποιούν αναπαράγοντάς τους.

Η παρούσα μελέτη, αναδεικνύει ζητήματα που από πολλούς/ές κατακρίνονται ως ξεπερασμένα και ανάξια μελέτης και εκεί έγκειται και η δυναμική της· στη φωνή που δίνει σε «σιωπηρές» τοποθετήσεις πάνω σε τέτοιου είδους θέματα. Σε ένα θέμα βαθιά πολιτικό, όταν ακόμη και σήμερα, μετά από τόσους αγώνες, κάποιοι και κάποιες βρίσκονται στη θέση του «άλλου» και περιθωριοποιούνται όταν δεν επιτελούν σωστά το φύλο τους, την κοινωνική τους τάξη, το χρώμα τους και όλες εκείνες τις κοινωνικά καθορισμένες ταυτότητες που τους έχουν επιβληθεί. Στην επόμενη, και τελευταία παράγραφο, θα προσπαθήσουμε να προτείνουμε κάποιες ιδέες που θα μπορούσαν να έχουν εφαρμογή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία ειδικότερα.

7.2. Σκέψεις για την Επόμενη Μέρα…

Στην προηγούμενη παράγραφο, όπως και σε πολλά σημεία της εν λόγω μελέτης, υποστηρίξαμε ότι είναι δύσκολο να απαλλαχθούμε από έμφυλους και ηγεμονικούς λόγους, αφού στην ουσία πρόκειται για έναν καθημερινό πολιτικό αγώνα. Αυτό δε σημαίνει ότι δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα, ακόμη και αν δεν υπάρχει εύκολη λύση. Βασική αρχή στις προτάσεις μας είναι η αποδόμηση· η αποδόμηση των δίπολων, των μύθων, των ιστοριών που φτιάχνονται και λέγονται

και γενικά όλων εκείνων των λόγων με τους οποίους βρισκόμαστε αντιμέτωποι/ες και οι οποίοι λειτουργούν καταπιεστικά προς κάποιους και κάποιες.

Για να το πετύχουμε αυτό, δεν αρκεί, προφανώς, το σχολικό εγχειρίδιο να απαλλαγεί από σεξιστικές εικόνες και ιστορίες εμποτισμένες με στερεότυπα. Δεν αρκεί να έχει ως υποκείμενα ταύτισης περισσότερες γυναίκες ούτε αυτές να προβάλλονται σε μια ευρύτερη γκάμα δραστηριοτήτων ώστε να συμμετέχουν ισότιμα στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Όπως τονίζει η Walkerdine (2013, σελ. 304):

> *Υποστηρίζοντας κανείς την ενίσχυση της θηλυκότητας, παίζει το παιχνίδι αυτών των μύθων και του δυισμού τους, αντί να αμφισβητεί την ίδια τη στρατηγική και τον ρόλο της στην καταπολέμηση της απειλής της εξουσίας των γυναικών. Με τον τρόπο αυτό συμμετέχει στην καταπίεση των γυναικών.*

Στόχος μας, λοιπόν, δεν αποτελεί η θηλυκοποίηση των μαθηματικών ώστε να γίνουν πιο φιλικά προς τη γυναίκα αλλά μια queer ανάγνωση και γραφή. Για να το πετύχουμε αυτό, χρειάζεται να συζητήσουμε, να επιχειρηματολογήσουμε και τελικά να αποδομήσουμε αυτές τις ιστορίες. Χρειάζεται να δώσουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να δουν τη δύναμη που ασκούν παγιωμένες αντιλήψεις, ώστε να μπορέσουν αρχικά να τις αναγνωρίσουν και μετέπειτα να τις αντιμετωπίσουν.

Θα πρέπει να πούμε στους μαθητές και στις μαθήτριες για τον τρόπο με τον οποίο έχουν παραχθεί αυτές οι ιστορίες και να τονίζουμε ότι είναι αμφιλεγόμενες και ενδεχομενικές, όπως άλλωστε και η ίδια η φύση της ιστορίας. Έχοντας, επίσης, κατάλληλες πηγές, μπορούν να αξιολογήσουν και να ερμηνεύσουν πτυχές της ιστορίας αλλά και να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή των γεγονότων. Με αυτόν τον τρόπο, χρησιμοποιώντας την ορολογία του Φουκώ, δημιουργούνται περισσότερες πιθανές θέσεις μαθηματικών υποκειμένων.

Επομένως, τα μαθηματικά δε θα πρέπει να παρουσιάζονται ως απόλυτες αλήθειες με τις οποίες μπορεί κανείς να κατακτήσει τον κόσμο ούτε τα μαθηματικά επιτεύγματα ως αποτέλεσμα ευφυΐας και ορθολογικής σκέψης, που οδηγούν στη θεώρηση των μαθηματικών ως ανδρικό πεδίο. Αντίθετα, θα πρέπει να δούμε πώς οι

μαθηματικές ιδέες παράγονται -κάτω από ποιες συνθήκες και με τι κόπο-, τι προβλήματα ήρθαν να επιλύσουν και πόσο αμφιλεγόμενες είναι οι ιστορίες που έχουν ειπωθεί. Ένα αναλυτικό πρόγραμμα βασισμένο στις ιδέες του μεταδομισμού θα πρέπει να παρουσιάζει τα μαθηματικά ως μια συνεχώς αναπτυσσόμενη, διαπραγματεύσιμη και τροποποιήσιμη γνώση. Επιπλέον, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες μπορούν να γίνουν μικροί/ές ερευνητές/τριες στην τάξη τους ώστε να δουν τη σχέση των μαθητών/τριών τους με τα μαθηματικά και να ανοίξουν ένα διάλογο για τα ζητήματα που θα προκύψουν. Η συζήτηση μπορεί να αφορά, επίσης, ζητήματα έμφυλων λόγων στα σχολικά εγχειρίδια, ώστε να διερευνηθούν οι διαδικασίες υποκειμενοποίησης των μαθητών/τριών μέσω αυτών των λόγων· θέμα που προτείνεται για περεταίρω μελέτη.

Επιπλέον, μπορούμε να εγείρουμε στις μαθήτριες και στους μαθητές προβληματισμούς για το λόγο της γυναικείας απουσίας από τις ιστορίες των μαθηματικών αλλά και για τη μικρή παρουσία της σήμερα στον επιστημονικό κόσμο. Μπορούμε να πούμε ιστορίες για το πώς η γυναίκα έχει καταλήξει να βρίσκεται στην υποδεέστερη θέση στο δίπολο άνδρας/γυναίκα αλλά και σε μια σειρά άλλων αντίθετων πόλων ώστε να προβληματοποιήσουμε τους ανθεκτικούς αυτούς διπολικούς διαχωρισμούς. Θα πρέπει να μιλήσουμε, επίσης, για το κόστος του μόχθου της νοικοκυράς, της αγρότισσας και όλων εκείνων των «αόρατων βοηθών» της ιστορίας μας αλλά και του σήμερα, καθώς και για το σημαντικό έργο τους που συνεχώς αποσιωπάται. Για ιστορίες καταπιεσμένων ομάδων, αλλά και για την κυρίαρχη εικόνα του ηγεμονικού ανδρισμού, που επιβάλλει «σωστούς» τρόπους επιτέλεσης του ανδρισμού και της θηλυκότητας. Μπορούμε να μιλήσουμε για τους μύθους περί των μαθηματικών και των έμφυλων ταυτοτήτων ώστε να γίνει αντιληπτό γιατί το κάνω μαθηματικά σημαίνει «επιτελώ ανδρικότητα» (doing masculinity). Τελικά, θα μπορέσουμε να πούμε όλες εκείνες τις ιστορίες που έχουν ειπωθεί αλλά δεν έχουν ακουστεί σε μια κοινωνία που διαχέεται από συμβατικές αλήθειες.

Και για να κλείσω κάπου εδώ… Όλες και όλοι μπορούμε να αλλάξουμε κάτι· αν όχι τον κόσμο. Εγώ θα ξεκινήσω από την τάξη, προσφέροντας στους μαθητές και στις μαθήτριές μου και εκείνες τις ιστορίες που δεν έχουν ακούσει, προσφέροντάς

τους εναλλακτικές ερμηνείες και θεάσεις του κόσμου. Όχι για να τους/τις κατευθύνω, αλλά για να επιλέξουν εκείνοι/ες τον τρόπο με τον οποίο θα βλέπουν και θα ερμηνεύουν τον κόσμο τους. Να δουν κριτικά όλες εκείνες τις κοινωνικά κατασκευασμένες αλήθειες. Στόχος μου πάντα θα είναι η προβληματοποίηση, η ανακατασκευή και η αποδόμηση εκείνων των καταστάσεων που φυλακίζουν κάποιους και κάποιες σε μοναχικές διαδρομές.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ξενόγλωσσες

Abraham, J. (1989). Teacher Ideology and Sex Roles in Curriculum Texts. *British Journal of Sociology of Education, 10* (1), 33-51.

Atweh, B. & Cooper, T. (1995). The construction of gender, social class and mathematics in the classroom. *Educational Studies in Mathematics*, *28,* 293 - 310.

Benbow, C. P. & Stanley, J. C. (1980). Sex Differences in Mathematical Ability: Fact or Artifact? *Science, 210*, 1262-1264.

Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company.

Boaler, J. & Sengupta-Irving, T. (2006). Nature, neglect & nuance: Changing accounts of sex, gender and mathematics. In C. Skelton & L. Smulyan (Eds.), *Gender and Education. International Handbook* (pp. 207-220). London, England: Sage.

Browne, N. (2004). *Gender equity in the early years*. Berkshire: Open University Press.

Brugeilles, C., Cromer, S. & Unesco. (2008). *Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York/London: Routledge.

Chassapis, D. (1997). The social ideologies of school mathematics applications: a case study of elementary school textbooks. *For the Learning of Mathematics*, *17* (3), 24-27.

Chronaki, A. (2008). Sciences entering the 'body' of education: Women's experiences and masculine domains of knowledge. In M. Chionidou-Moskofoglou, A. Blunk, R. Sierpinska, Y. Solomon & R. Tanzberger (Eds.), *Promoting Equity in Maths Achievement: The Current discussion* (pp. 97-110). The University of Barcelona Press.

Chronaki, A. (2011). Disrupting development as the quality/equity discourse: Cyborgs and subalterns in school technoscience. In B. Atweh, M. Graven, W. Secada & P. Valero (Eds.), *Mapping equity and quality in mathematics education* (pp. 3-21). Dordrecht: Springer.

Chronaki, A. & Pechtelidis Y. (2012). 'Being Good' at Maths. Fabricating Gender Subjectivity. *Journal of Research in Mathematics Education, 1* (3), 246–277.

Delphy, C. (1993). Rethinking Sex and Gender. *Women's Studies Int. Forum, 16* (1), 1-9.

Ernest, P. (2007). Questioning the gender problem in mathematics. *Philosophy of Mathematics Education Journal*, *20,* 1-11.

Evans, L. & Davies, K. (2000). No Sissy Boys Here: A Content Analysis of the Representation of Masculinity in Elementary School Reading textbooks. *Sex Roles, 42*, 255-270.

Fairclough, N. (1992). Intertextuality in Critical Analysis Discourse. *Linguistics and Education*, *4*, 269-293.

Fairclough, N. (1993). Critical discourse analysis and the marketization of public discourse: the universities. *Discourse & Society*, *4* (2), 133-168.

Fairclough, N. (2001). The discourse of new labour: Critical discourse analysis. In M. Wetherell, S. Taylor & S. Yates (Eds.), *Discourse as data: A guide for analysis* (pp. 229–266). London: Sage.

Fairclough, N. (2012). Critical discourse analysis. *International Advances in Engineering and Technology (IAET)/ International Scientific Research (IRS)*, *7*, 452-487.

Fennema, E. (1974). Mathematics learning and the sexes: A review. *Journal for Research in Mathematics Education*, *5* (3), 126-139.

Fennema, E., & Sherman, J. (1977). Sex-related differences in mathematics achievement, spatial visualization, and affective factors. *American Educational Research Journal, 14* (1), 51-71.

Fennema, E., & Peterson, P. L. (1986). Teacher-student interactions and sex-related differences in learning mathematics. *Teaching and Teacher Education, 2* (1), 19-42.

Fennema, E. (1996). Mathematics, Gender, and Research. In G. Hanna (Ed.), *Towards Gender Equity in Mathematics Education* (pp. 9-26). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Francis, B. (2001). Beyond postmodernism: feminist agency in educational research. In B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp. 65-76). Buckingham: Open University Press.

Francis, B. & Skelton C. (2001). Introduction. In B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp. 1-7). Buckingham: Open University Press.

Haggarty, L. & Pepin, B. (2002). An investigation of mathematics textbooks and their use in English, French and German Classrooms: who gets an opportunity to learn what? *British Educational Research Journal, 28* (4), 567-90.

Hall, J. (2014). Unpacking 'Gender Issues' Research. *Philosophy of Mathematics Education Journal, 28,* 1-10.

Harding, S. (1990). Feminism, science and the anti-Enlightenment critiques. In L. Nicholson (Ed.), *Feminism/Postmodernism*. London: Routhledge.

Heywood, L. & Drake, J. (1997). We Learn America like a Script: Activism in the Third Wave; or, Enough Phantoms of Nothing. In L. Heywood & J. Drake (Eds.), *Third Wave Agenda: Being Feminist, Doing Feminism* (pp. 40-54). Minneapolis: University of Minnesota Press.

Holsti, R.O. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading, MA: Addison- Wesley.

Hottinger, S. (2015). History of Mathematics Textbooks and the Construction of Mathematical Subjectivity. In S. Mukhopadhyay & B. Greer (Eds.), *Proceedings of the Eighth International Mathematics Education and Society Conference, 21-26 June* (Vol. 2, pp. 623-634). Portland, Oregon, US: MES8.

Huckin, T. N. (1997). Critical Discourse analysis. In T. Miller (Ed.), *Functional Approaches to Written Text: Classroom Applications* (pp. 78-92). Washington, DC: US Department of State.

Kehily, M. J. (2001). Issues of gender and sexuality in schools. In B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp. 116-125). Buckingham: Open University Press.

Maccoby, E. & Jacklin, C. (1974). *The psychology of sex differences.* Stanford: Stanford University Press.

Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofters': Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, *20* (2), 239-263.

Maynard, M. (1995). Beyond the 'big three': The development of feminist theory into the 1990s. *Women's History Review, 4* (3), 259-281.

Mendick, H. (2005). A beautiful myth? The gendering of being/doing 'good at maths'. *Gender and education, 17*(2), 203–219.

Mendick, H. (2006). *Masculinities in Mathematics*. London: Open University Press.

Nicholls, J. (2005). The philosophical underpinnings of school textbook research. *Paradigm, 3* (1), 25-35.

Northam, J. (1982). Girls and boys in primary maths books, *Education 3-13, 10* (1), 11-14.

Paechter, C. (2001a). Using poststructuralist ideas in gender theory and research. In B. Francis & C. Skelton (Eds.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (pp. 41-51). Buckingham: Open University Press.

Paechter, C. (2001b). Gender, reason and emotion in secondary mathematics classrooms. In P. Gates (Ed.), *Issues in mathematics teaching* (pp. 51-63). London: Routledge/Falmer.

Parker, K. (1999). The Impact of the Textbook on Girls' Perception of Mathematics. *Mathematics in School*, 28(4), 2-4.

Pierre, E. A. (2000). Poststructural feminism in education: An overview. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 13* (5), 477-515.

Stamou, A. G. & Paraskevopoulos, S. (2003). Ecotourism Experiences in Visitors' Books of a Greek Reserve: a Critical Discourse Analysis Perspective. *Sociologia Ruralis, 43* (1), 34-55.

Walshaw, M. (2007). *Working with Foucault in Education.* Rotterdam: Sense.

Walshaw, M. (2013). Post-structuralism and Ethical Practical Action: Issues of Identity and Power. *Journal for Research in Mathematics Education*, *44*(1), 100–118.

Weitzman, L., Eifler, D., Hokada, E. & Ross, C. (1972). Sex Role Socialization in Picture Books for Preschooler Children. *American Journal of Sociology, 77*, 1125-1150.

Ελληνόγλωσσες

Αθανασίου, Α. (2006). Εισαγωγή. Φύλο, εξουσία και υποκειμενικότητα μετά το «δεύτερο κύμα». Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 13-138). Αθήνα: νήσος.

Βάμβουκας, Μ. (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Barry, P. (2013). *Γνωριμία με τη θεωρία. Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Βλάμος, Π., Δρούτσας, Π., Πρέσβης, Γ. & Ρεκούμης, Κ. (2007). *Μαθηματικά Β' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Braidotti, R. (2006). Ενσώματη ταυτότητα, έμφυλη διαφορά και το νομαδικό υποκείμενο. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 189-211). Αθήνα: νήσος.

Butler, J. (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: Δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 381-407). Αθήνα: νήσος.

Γερογιάννης, Κ. & Μπούρας, Α. (2007). Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις. Στο Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (Επιμ.), *Συνέδριο: Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, 17-20 Μαίου* (σελ. 482-490). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή επιστημών αγωγής.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1987). Τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου "Η Γλώσσα Μου". *Φιλόλογος*, *49*, 229-248.

Doan, M. A. (2006). Το φιλμ και η μασκαράτα: Θεωρητικοποιώντας τη γυναίκα-θεατή. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 281-310). Αθήνα: νήσος.

Δοξιάδης, Κ. (2011). Η μέθοδος του Φουκώ. *Νέα Εστία. 1843,* 630-637.

Ζαραλή, Κ. (2009). *Εξουσία και υποκείμενο στις θεωρίες λόγου του Michel Foucault και του Ernesto Laclau (*Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. & Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Το στερεότυπο για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του Δημοτικού σχολείου. Στο Β. Δεληγιάννη & Ζιώγου Σ. (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Foucault, M. (2011). *Ιστορία της σεξουαλικότητας: Ι. Η βούληση για γνώση*. Αθήνα: ΠΛΕΘΡΟΝ.

Gellert, U. (2013). Η κοινωνική τάξη στην τάξη των μαθηματικών. Μια κοινωνιολογική οπτική στα σχολικά βιβλία, στους διαλόγους και στις εξετάσεις. Στο Δ. Χασάπης (Επιμ.), *Γλώσσα, Φυλή, Φύλο και Κοινωνική τάξη στη μάθηση και στη διδασκαλία των Μαθηματικών* (σελ. 37-56). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Ιορδανίδου, Ά. & Μάντζαρη, Ε. (2005). Τα θηλυκά επαγγελματικά ουσιαστικά: γλωσσική χρήση και τυποποίηση. Ελληνική Εταιρεία Ορολογίας, *5ο Συνέδριο ΕΛΕΤΟ «Ελληνική Γλώσσα και Ορολογία», 13-15 Οκτωβρίου 2005* (σσ. 73-87). Αθήνα: Τεχνικό Επιμελητήριο Ελλάδας.

Καρακουλάκη, Μ. (2013). Τα Τρία Κύματα Φεμινισμού και ο Ισλαμικός Φεμινισμός. *ΚΕ.Μ.ΜΕ.Π., 2*.

Κατσιαμπούρα, Γ. και Φώκου, Ι. (2013). Στάσεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών στα μαθηματικά σε σχέση με το φύλο. Στο Δ. Χασάπης (Επ.), *Γλώσσα, Φυλή, Φύλο και Κοινωνική τάξη στη μάθηση και στη διδασκαλία των Μαθηματικών* (σελ.37-56). Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.Κ. (2000). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η εξέλιξη των ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000).* Αθήνα: Gutenberg.

Κατσούδα, Γ. & Τράπαλης, Γ. (2012). Μορφολογικά προβλήματα της Ελληνικής στη διδασκαλία της: Η περίπτωση των επαγγελματικών θηλυκών ονομάτων. *Γλωσσολογία/Glossologia, 20*, 55-64.

Καφούση, Σ., Σκουμπουρδή, Χ. & Τάτσης, Κ. (2009). Αναλύοντας ένα σχολικό εγχειρίδιο των Μαθηματικών: Η περίπτωση της Α΄ Δημοτικού. *Ευκλείδης Γ΄, 71*, 42-62.

Κοκογιάννης, Κ. (2007). Η Πρόσληψη των Θέσεων του Μ. Foucault από τη Σύγχρονη (Μεταμοντέρνα) Φεμινιστική Σκέψη. Στο Γ. Παπαγεωργίου (Επιμ.), *Έμφυλοι Μετασχηματισμοί – Gendering Transformations* (σσ. 19-31). Ρέθυμνο: Ψηφιακό Κέντρο Εκπαιδευτικών Μέσων Πανεπιστημίου Κρήτης.

Κολέζα, Ε. (2006). Σχολικά εγχειρίδια των μαθηματικών: Α΄ Μέρος: Ένα θεωρητικό πλαίσιο αξιολόγησης. *ΕΥΚΛΕΙΔΗΣ γ΄, 65*, 3-27.

Κολέζα, Ε. (2007). Σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών: Β΄ Μέρος: Γνωσιακή και Κοινωνιολογική ανάλυση. *ΕΥΚΛΕΙΔΗΣ γ΄, 66*, 3-24.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιτεντζής, Α. & Παπαγεωργίου, Μ. (2014). *Σεξιστικός λόγος σε περιοδικά ευρείας κατανάλωσης* (Αδημοσίευτη πτυχιακή εργασία). Ηράκλειο: Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.

Μιχελάκου, Σ. (2014). *Η κοινωνικοπολιτική στροφή στη Διδακτική των Μαθηματικών* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Νάζου, Δ. (2006). *Γυναίκες και εργασία στην Ελλάδα: Παρουσίαση και σχολιασμός της βιβλιογραφίας με έμφαση στις κοινωνικές επιστήμες*. Ανακτήθηκε από http://www.aegean.gr/gender-postgraduate/Documents/%CE%9C%CE%B5%CE%BB%CE%AD%CF%84%CE%B7%20%CE%9D%CE%AC%CE%B6%CE%BF%CF%85.pdf

Νικολαΐδης, Θ. (2011). Σκέψεις για την έννοια της ταυτότητας. *Νέα Εστία. 1843*, 674-680.

Ντούνης, Α. (2011). *Εισαγωγή στην κριτική ανάλυση λόγου* (Αδημοσίευτη ερευνητική εργασία). Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Παγκουρέλια, Ε. & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική ανάλυση λόγου- Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου: μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής, 4*, 75-87.

Πεχτελίδης, Γ. (2011). *Κυριαρχία και αντίσταση - Μεταδομιστικές αναλύσεις της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Εκκρεμές.

Πεχτελίδης, Γ. (2012). Κοινωνιολογία του ανδρισμού στο σχολείο. Στο *Να κοιτάς με άλλα μάτια να βλέπεις διαφορετικά – έμφυλες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών – Σχολή Μωραΐτη.

Phillips, L. & Jorgensen, M. (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.

Ρεντετζή, Μ. (2012). «Ω, νόμιζα ότι ήσασταν άνδρας!» Η σχέση φύλου και φυσικής: Ένας άλυτος γρίφος. Στο *Να κοιτάς με άλλα μάτια να βλέπεις διαφορετικά – έμφυλες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών – Σχολή Μωραΐτη.

Scott, J.W. (2006). Αποδομώντας το δίλημμα «ισότητα ή διαφορά», ή, αλλιώς, η χρησιμότητα της μεταδομιστικής θεωρίας για το φεμινισμό. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 141-166). Αθήνα: νήσος.

Στάμου, Α. & Χρονάκη, Α. (2007). Πώς γράφονται τα σχολικά μαθηματικά: Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες διαστάσεις στα κείμενα του περιοδικού Ευκλείδης Α. *Κριτική/ επιστήμη & εκπαίδευση, 5,* 25-46.

Στάμου, Α. Γ., Χρονάκη, Α. & Ζιώγα, Α. (2007). Επιστημονικοί λόγοι και έμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό μαθηματικό περιοδικό Ευκλείδης Α'. *Έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών, 1,* 63-89.

Τσοκαλίδου, Π. (1996). *Το φύλο της γλώσσας. Οδηγός μη-σεξιστικής γλώσσας για τον δημόσιο ελληνικό λόγο*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνίδων Επιστημόνων-Βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Walkerdine, V. (2013). *Αποκλείοντας τα κορίτσια: Κορίτσια και μαθηματικά*. Αθήνα: Gutenberg.

Wittig, M. (2006). Δεν γεννιέσαι γυναίκα. Στο Α. Αθανασίου (Επιμ.), *Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική* (σελ. 409-422). Αθήνα: νήσος.

Φλωριώτης, Γ., Μπαλαμπέκου, Σ., & Μαυρικάκη, Ε. (2012). Οι έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια Φυσικών Επιστημών Γυμνασίου. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο με Διεθνή Συμμετοχή «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές» (Τόμος Α΄), 11-13 Μαίου 2012,* (σσ. 407-416). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ.

Φουκώ, Μ. (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική.* Αθήνα, ύψιλον.

Φουκώ, Μ. (1991). *η μικροφυσική της εξουσίας.* Αθήνα: ύψιλον.

Φουλίδη, Ξ. (2007). *Έμφυλες αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια της Έκφρασης-Έκθεσης του Γενικού Λυκείου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Φρειδερίκου, Α. (1995). *«Η Τζένη πίσω από το τζάμι». Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαρδαλιά, Ν. & Ιωαννίδου, Α. (2008). *Έμφυλες κοινωνικές αναπαραστάσεις στα σχολικά εγχειρίδια: Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας. Ανακτήθηκε από http://www.kethi.gr/

Χρονάκη Α. (2007). Θετικές Επιστήμες στο «σώμα» της εκπαίδευσης: Εμπειρίες γυναικών σε στερεοτυπικά ανδροκεντρικά πεδία γνώσης. Στο Ε. Ντρενογιάννη,

Φ. Σέρογλου και Ε. Τρέσσου (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαίδευση: Μαθηματικά, Φυσικές Επιστήμες, Νέες Τεχνολογίες* (σελ. 307-331). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Χρονάκη Α., Κερμανίδου, Θ.Μ. & Κατσιαμπούρα Γ. (2008α). *Γυναίκες στις Επιστήμες των Μαθηματικών: ιστορίες ζωής και ιστορίες παραγωγής μαθηματικής γνώσης*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Χρονάκη Α., Κερμανίδου, Θ.Μ. & Κατσιαμπούρα Γ. (2008β). *"Υπατία η Αλεξανδρινή".* Ανακτήθηκε από https://womenstories0mathstories.wordpress.com/2008/08/06/hypatia-uth/

Χρονάκη, Α. (2009). Φύλο και Μαθηματικά. Λήμμα για το ηλεκτρονικό λεξικό ΦυλοΠαιδεία http://www.thefylis.uoa.gr/fylopedia/index.php/Φύλο_και_μαθηματικά

Χρονάκη, Α. (2012). Δημιουργώντας ρήγματα σε κυρίαρχους λόγους περί ανάπτυξης: Κυβερνοοργανισμοί και υπάλληλα υποκείμενα στη σχολική τεχνοεπιστήμη. Στο Σ. Αθανασοπούλου-Κυπρίου, Π. Βουτσινά, Μ. Κοτζάμπαση, Μ. Νικηφορίδης & Ρ. Ποθητάκη (Επιμ.), *Να κοιτάς με άλλα μάτια να βλέπεις διαφορετικά – έμφυλες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση* (σελ. 91-129). Αθήνα. Εκδόσεις Σχολής Μωραίτη.

Χρονάκη, Α. (2013α). Εισαγωγή της Επιμελήτριας. Στο Α. Χρονάκη (Επιμ.) *Αποκλείοντας τα κορίτσια: κορίτσια και μαθηματικά* (σελ. 13-44). Αθήνα: Gutenberg.

Χρονάκη, Α. (2013β). Επεξηγηματικές Σημειώσεις της Επιμελήτριας. Στο Α. Χρονάκη (Επιμ.), *Αποκλείοντας τα κορίτσια: κορίτσια και μαθηματικά* (σελ. 315-328). Αθήνα: Gutenberg.

Χρονάκη, Α. (2013γ). Φύλο και Τεχνολογία στην Εκπαίδευση: Σύνθεση Βιβλιογραφικής Ανασκόπησης και Ανάπτυξη Μεθοδολογικού Πλαισίου. Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.