ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

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

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΥΠΡΟΥ

ΤΜΗΜΑ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

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

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ο λόγος (discourse) του «κυρίαρχου» ρόλου των μαθηματικών στο θεσμό του διαχωρισμού σε θετική και θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο

Νανούρης Βασίλης

Δ201407

Επιβλέπων Συμβουλευτικής Επιτροπής

Σπύρου Παναγιώτης τ. Αν. Καθηγητής

Αθήνα

Δεκέμβριος 2016

Ο λόγος (discourse) του «κυρίαρχου» ρόλου των μαθηματικών στο θεσμό του διαχωρισμού σε θετική και θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο

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 13η Ιανουαρίου 2017 από **Εξεταστική Επιτροπή** αποτελούμενη από τους:

Ονοματεπώνυμο	**Βαθμίδα**
▪ Π. Σπύρου (Επιβλέπων)	τ. Αναπλ. Καθηγητή
▪ Δ. Πόταρη	Καθηγήτρια
▪ Ε. Ράπτη	Καθηγητή

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

Ονοματεπώνυμο	**Βαθμίδα**
▪ Π. Σπύρου (Επιβλέπων)	τ. Αναπλ. Καθηγητή
▪ Δ. Πόταρη	Καθηγήτρια
▪ Α. Μούτσιο-Ρέντζο	Δρ. Διδακτικής των Μαθηματικών

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Δεν ξέρω πώς θα μπορούσε μία τυπική έκφραση ευγένειας, όπως είναι το «ευχαριστώ», να μετουσιωθεί σε ειλικρινή ευγνωμοσύνη. Δεν ξέρω ακόμη, πώς θα μπορούσε να αντικατοπτρίσει θερμά συναισθήματα πέρα από τις συμβατικές φιλοφρονήσεις. Πάντως μόνο μέσω της παραπάνω νοηματοδότησης του όρου, θα ήθελα να ευχαριστήσω:

Τον κύριο Παναγιώτη Σπύρου, για το ότι σηματοδότησε το έναυσμα της ενασχόλησής μου με το λόγο, για το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη του σε σχέση με τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, για την πολύπλευρη επιρροή που μου άσκησε, για το μοναδικό ύφος των διορθώσεών του, για το αντισυμβατικό του χιούμορ, για τις πολύωρες συζητήσεις μας, που κάθε φορά που πλησίαζαν στο τέλος τους, μου δημιουργούνταν ένα συναίσθημα όμοιο με εκείνο που είχα ως μαθητής σχεδόν κάθε απόγευμα Κυριακής. Το συναίσθημα ότι τελειώνει το Σαββατοκύριακο.

Τον κύριο Ανδρέα Μούτσιο-Ρέντζο, για το ότι οφείλεται σε μεγάλο βαθμό για τη δόμηση της σκέψης μου για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας, για την άμεση ανταπόκρισή του σε κάθε μου «συγγραφικό άγχος», για έναν τρόπο επικοινωνίας και συνεννόησης που σπάνια έχω με κάποιον, για το ότι μου πρότεινε να εμπιστευτώ τις συμβουλές του και τις εμπιστεύτηκα. Και έκανα πολύ καλά.

Την κυρία Δέσποινα Πόταρη για τη συνολική της συνεισφορά στην επαφή μου, αλλά και τη «γνωριμία» μου, με τη Διδακτική των Μαθηματικών, τον κύριο Χαράλαμπο Σακονίδη για τον ιδιαίτερο τρόπο που μέσα από το μάθημά του μου μετέδωσε τη γνώση του για το πεδίο της Διδακτικής και τη κυρία Δήμητρα Χριστοπούλου για τις δύο από τις πιο απολαυστικές σειρές μαθημάτων που έχω παρακολουθήσει στη ζωή μου.

Τη Διονυσία Πιτσιλή Χατζή και το Νίκο Μακράκη, για την παρότρυνσή τους να ασχοληθώ με το συγκεκριμένο μεταπτυχιακό, για τη συμβουλή τους που συχνά αναζήτησα, για ό,τι μας συνδέει εδώ και οκτώ χρόνια. Τη Διονυσία, εκτός των άλλων, και για τον τρόπο που μου «σύστησε» τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου.

Τους/τις οκτώ συνεντευξιαζόμενους/ες για την προθυμία τους να συμμετάσχουν στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας και τον «ποιοτικό» χρόνο που διαθέσανε.

Το Γιώργο και το Χρήστο για τη συμπαράστασή τους, για την ουσιαστική επαφή μας, για τον τρόπο που εκτόνωναν τις φαινομενικά πιο δύσκολες στιγμές μου κατά τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος και κατά την εκπόνηση της διπλωματικής εργασίας, για την «ανατριχιαστικά» κοινή πορεία μας τα τελευταία δυόμισι χρόνια.

Το Μανώλη, τη Σοφία και το Νίκο, για την εμπιστοσύνη, την κατανόηση και τη ζωτική για μένα στήριξή τους σε ό,τι κάνω. Για το ότι είναι πάντα εδώ. Ο καθένας τους με το δικό του ιδιαίτερο τρόπο.

Τέλος, τη Δήμητρα για κάτι περισσότερο από την καθημερινή στήριξη και υπομονή της. Γιατί χωρίς εκείνη υπάρχει μια αρκετά μεγάλη πιθανότητα να μην είχα αρχίσει αυτό το μεταπτυχιακό. Μία ακόμη μεγαλύτερη πιθανότητα να μην το είχα τελειώσει. Και μία πιθανότητα που αγγίζει τα όρια της βεβαιότητας, αυτή η διπλωματική να ήταν κάποια άλλη, γιατί εγώ θα ήμουν κάποιος άλλος.

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα **4**

Ευρετήριο πινάκων **9**

ΠΕΡΙΛΗΨΗ **10**

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ **11**

2. Ο ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΜΕΤΑΔΟΜΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ **16**

2.1. Το Μεταδομιστικό Πλαίσιο **16**

2.1.1. Από το δομισμό στο μεταδομισμό **16**

2.1.2. Λόγος – Συγκλίνουσες απόψεις **20**

2.1.2.1. Μια πρώτη προσέγγιση της έννοιας του «λόγου» 20

2.1.2.2. Ο λόγος κατά την αρχαιολογική φάση του Foucault 21

2.1.2.3. Ο λόγος κατά τη γενεαλογική φάση του Foucault 22

2.1.2.4. Ο λόγος μέσω των κύριων λογοαναλυτικών προσεγγίσεων – Η διαπάλη των λόγων 23

2.1.2.5. Ρηματικές/Λογοθετικές πρακτικές 24

2.1.2.6. Ηγεμονικές πρακτικές και Τάξη του λόγου 24

2.1.2.7. Συμπεράσματα για την έννοια του «λόγου» 25

2.1.3. Ανάλυση λόγου - Κοινωνικός κονστρουξιονισμός **26**

2.1.4. Εξουσία διαμέσου του λόγου **30**

2.1.4.1. Διαφοροποίηση από τις συμβατικές ερμηνείες της έννοιας της «εξουσίας» 30

2.1.4.2. Διαφοροποίηση από φιλελεύθερες και μαρξιστικές ερμηνείες της έννοιας της «εξουσίας» 31

2.1.4.3. Νοηματοδότηση των σχέσεων εξουσίας 32

2.1.4.4. Σχέση μεταξύ εξουσίας και λόγου 34

2.1.4.5. Η εξουσία σε σχέση με τις έννοιες της «κυβερνητικότητας», της «βιοπολιτικής», του «πληθυσμού» και του «κράτους» 35

2.1.4.6. Εξουσία-Γνώση 35

2.1.4.7. Σύνδεση εξουσίας-γνώσης με πεποιθήσεις-στερεότυπα 36

2.1.5. Υποκείμενο διαμέσου του λόγου **38**

2.1.5.1. Διαφοροποίηση από τις συμβατικές ερμηνείες της έννοιας του «υποκειμένου» 38

2.1.5.2. Αποκέντρωση του υποκειμένου 39

2.1.5.3. Σχέση μεταξύ λόγου και υποκειμένου 40

2.1.5.4. Σώμα, γυμνή ζωή, επιτελεστικότητα και τελετουργικό 41
2.1.5.5. Σχέση μεταξύ εξουσίας και υποκειμένου 41
2.1.6. Αλήθεια διαμέσου του λόγου 42
2.1.6.1. Η έννοια της «αλήθειας» κατά την αρχαιολογική και τη γενεαλογική φάση του Foucault 42
2.1.6.2. Σχέση μεταξύ εξουσίας και αλήθειας 43
2.1.6.3. Καθεστώτα αλήθειας 43
2.1.6.4. Καπιταλισμός και ουδετερότητα 44
2.1.6.5. Σύνδεση του λόγου και του υποκειμένου με την αλήθεια 45
2.2. Λόγος και Ανάλυση λόγου – Αποκλίνουσες απόψεις τριών βασικών εναλλακτικών θεωρήσεων 45
2.2.1. Πρώτος άξονας: Ως προς το «εύρος» των λόγων 46
2.2.2. Δεύτερος άξονας: Ως προς το επίκεντρο της ανάλυσης 47
2.2.3. Τρίτος άξονας: Ως προς τη στάση απέναντι στην «εξουσία» 48
2.2.4. Τέταρτος άξονας: Ως προς τη στάση απέναντι στην «ιδεολογία» 48
2.2.5. Πέμπτος άξονας: Ως προς τη στάση τους απέναντι στην «αλήθεια» 49
2.3. Λόγος και Ανάλυση λόγου υπό το πρίσμα της φουκωικής προσέγγισης της παρούσας εργασίας 50
2.3.1. Κριτική στάση ως προς τον πρώτο άξονα 50
2.3.2. Κριτική στάση ως προς τον τρίτο, τον τέταρτο και τον πέμπτο άξονα 51
2.3.3. Κριτική στάση ως προς το δεύτερο άξονα 51
2.3.4. Μια πρώτη προσέγγιση της φουκωικής μεθόδου της παρούσας εργασίας 53
3. ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 53
3.1. Εισαγωγή 54
3.2. Εξουσία στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση 55
3.2.1. Εξουσία στην εκπαίδευση 55
3.2.2. Ιδιαιτερότητες εξουσίας στη μαθηματική εκπαίδευση 56
3.3. Υποκείμενο στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση 58
3.3.1. Υποκείμενο στην εκπαίδευση 58
3.3.2. Ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση 59
3.4. Αλήθεια στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση 61
3.4.1. Αλήθεια στην εκπαίδευση 61

3.4.2. Ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση 63

3.5. Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση 65

3.5.1. Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση 65

3.5.2. Ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση 68

3.6. «Κυριαρχία» των Μαθηματικών 70

3.7. Ικανότητα – Ευφυΐα – Χάρισμα στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση 73

3.7.1. Ικανότητα – Ευφυΐα – Χάρισμα στην εκπαίδευση..... 73

3.7.2. Ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση 74

3.8. Φύλο και Μαθηματικά 77

4. ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ.....78

4.1. Στοιχεία σχετικά με το Θεσμό των Κατευθύνσεων.....78

4.1.1. Στοιχεία για τα συστήματα εισαγωγής και την παραπαιδεία άλλων χωρών 79

4.1.2. Εξέλιξη του θεσμού των κατευθύνσεων μέσα από την εξέλιξη των συστημάτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα 82

4.2. Μια Μεταδομιστική Ανάγνωση των Λόγων περί Αναγκαιότητας Διαχωρισμού σε Κατευθύνσεις.....89

4.2.1. Προσέγγιση του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις μέσω της queer theory και λόγων που αναπαράγουν δίπολα 90

4.2.2. Προσέγγιση του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις μέσω των διαιρετικών πρακτικών και της μεταδομιστικής κριτικής στις κατηγοριοποιήσεις και τις ταξινομήσεις 91

4.2.3. Προσέγγιση του διαχωρισμού σε κατεύθυνσης μέσω της θεωρίας της επιτελεστικότητας 92

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ 94

5.1. Ερευνητικά Ερωτήματα 94

5.2. Ερευνητικό εργαλείο.....95

5.3. Πιλοτική Συνέντευξη 95

5.4. Συνεντευξιαζόμενοι/ ες.....96

5.5. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων.....97

5.5.1. Πρώτο μεθοδολογικό στάδιο: Ανεύρεση και ερμηνεία ασυνεχειών 97

5.5.1.1. «Ασυνέχεια» κατά την αρχαιολογική περίοδο του Foucault..... 98

5.5.1.2. «Ασυνέχεια» κατά τη γενεαλογική περίοδο του Foucault – Η έννοια του «συμβάντος» 98

5.5.1.3. Σύγκλιση αρχαιολογικής και γενεαλογικής περιόδου – Θέαση της ανεύρεσης ασυνεχειών μέσω της σύγκλισης 99

5.5.1.4. Παράδειγμα ανεύρεσης ασυνεχειών 101

5.5.1.5. Αναγκαιότητα απόπειρας ενδεχομενικών ερμηνειών στις εκάστοτε ασυνέχειες 102

5.5.2. Δεύτερο μεθοδολογικό στάδιο: Ανάλυση λόγου με βάση τέσσερις άξονες 104

5.5.2.1. Πρώτο βήμα: Οι λειτουργίες του λόγου 104

5.5.2.2. Δεύτερο βήμα: οι ιδιότητες του λόγου 106

5.5.2.3. Τρίτο βήμα: οι άξονες ανάλυσης λόγου 108

5.5.3. Συνύπαρξη των δύο μεθοδολογικών σταδίων 111

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΑΝΑΛΥΣΗ 113

6.1. Εξωτερικές Συνθήκες Εκφοράς 113

6.1.1. Κατά την επιλογή της κατεύθυνσης 113

6.1.2. Μετά την επιλογή της κατεύθυνσης 116

6.2. Παράλληλη Απάντηση Ερευνητικών Ερωτημάτων 120

6.2.1. Ασυνέχειες στη σχέση της δυνατότητας επιτυχίας των μαθητών/ριών στην κατεύθυνση που θα επιλέξουν με τη δυνατότητα να επιτύχουν στα (σχολικά) μαθηματικά 120

6.2.1.1 Παραδείγματα που αφορούν την 1η κοινή προκείμενη των δύο σχημάτων121

6.2.1.2 Παράδειγμα 2ης και 3ης προκείμενης του πρώτου σχήματος..... 122

6.2.1.3 Παράδειγμα 2ης και 3ης προκείμενης του δεύτερου σχήματος..... 124

6.2.1.4 Ανάλυση του αποσπάσματος του λόγου του Πυγμαλίονα σε άξονες..... 124

6.2.2. Ασυνέχειες στη σχέση ευφυΐας/εξυπνάδας με την επιτυχή ανταπόκριση στις κατευθύνσεις και με τα (σχολικά) μαθηματικά 127

6.2.2.1 Ανάλυση του αποσπάσματος του λόγου της Χρυσάνθης σε άξονες..... 129

6.2.2.2 Κεντρική ασυνέχεια, που αφορά το μάθημα των μαθηματικών, την έννοια της «ευφυΐας/εξυπνάδας» και το διαχωρισμό σε κατευθύνσεις..... 130

6.2.2.3 Πρώτη μορφή του «συμβάντος» - Ασυνέπεια χωρίς τη συνειδητοποίηση του υποκειμένου 132

6.2.2.4 Δεύτερη μορφή του «συμβάντος» - Ασυνέπεια με τη συνειδητοποίηση του υποκειμένου 134

6.2.2.5 Εν κατακλείδι..... 135

6.2.3 Ασυνέχειες στους λόγους μέσω των οποίων αποδίδονται χαρακτηριστικά στους/στις μαθητές/ριες ανάλογα με την κατεύθυνση που επιλέγουν 136

6.2.3.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών..... 137

6.2.3.2 Ασυνέχεια στην ανάγκη για μελέτη σε κάθε κατεύθυνση με βάση το μάθημα των μαθηματικών..... 139

6.2.3.3 Ασυνέχεια ως προς τα έμφυλα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην «κλίση» για μελέτη και σχέση αυτής της κλίσης με τις κατευθύνσεις 140

6.2.4. Ασυνέχειες που αφορούν το λόγο περί «κυριαρχίας» των μαθηματικών και την αντιμετώπιση του συστήματος των κατευθύνσεων ως ουδέτερο 142

6.2.4.1 Οι κατευθύνσεις είναι σύστημα ή «πραγματικότητα»; Τα μαθηματικά είναι μάθημα ή η «βάση των πάντων»;..... 143

6.2.4.2 Η «κυριαρχία» των μαθηματικών και του οικογενειακού περιβάλλοντος .. 147

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....151

7.1. Συζήτηση.....151

7.2. Περιορισμοί.....156

7.3. Συμπεράσματα 157

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....160

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 169

Ευρετήριο πινάκων

Πίνακας 1. Μεταδομιστική εξέλιξη των τριών κομβικών εννοιών. 54
Πίνακας 2. Από τις λειτουργίες στους άξονες ανάλυσης του λόγου. 110
Πίνακας 3. Βασικά χαρακτηριστικά συνεντευξιαζόμενων. 119

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι τα μαθηματικά κυρίαρχα στο εκπαιδευτικό σύστημα; Στη ζωή; Διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στο διαχωρισμό σε κατευθύνσεις στο Λύκειο; Οι κατευθύνσεις αυτές αποτελούν αναγκαιότητα στο εκπαιδευτικό μας σύστημα; Θα γινόταν αλλιώς; Μήπως κι η ύπαρξη των κατευθύνσεων με τη σειρά της συμβάλλει στη θέση που φαίνεται να κατέχουν τα μαθηματικά; Σε τι βαθμό η θέση αυτή που φέρεται να καταλαμβάνουν, αλλά και η θεσμική λειτουργία των κατευθύνσεων συμμετέχουν στη συγκρότηση των ταυτοτήτων των μαθητών/ριών; Πως όλα αυτά επηρεάζουν τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/ριών, αλλά και των μαθητών/ριών μεταξύ τους;
Αν κάποιος πιστεύει ότι για τα παραπάνω ερωτήματα υπάρχει μία βέβαιη και προκαθορισμένη απάντηση που δύναται να αναδειχθεί, τότε ίσως απογοητευτεί προχωρώντας στην ανάγνωση της παρούσας εργασίας. Αν, αντιθέτως, επιθυμεί να αναζητήσει ενδεχομενικούς τρόπους ερμηνείας και προσέγγισης των ερωτημάτων αυτών, να αναμετρηθεί με λόγους που τα διαμόρφωσαν και με λόγους που διαμορφώνονται από εκείνα και να εμπλακεί στον τρόπο που το ένα αλληλεπιδρά με το άλλο, τότε πιθανολογούμε πως η παρούσα εργασία θα αποτελέσει γι’ αυτόν ένα ωφέλιμο ερέθισμα.

Λέξεις κλειδιά: Δομισμός και μεταδομισμός, ανάλυση λόγου, Foucault, ασυνέχεια, θεσμός των κατευθύνσεων, κυριαρχία των μαθηματικών

ABSTRACT

Is mathematics dominating the educational system? Is it dominating life? Does it play a role in the segregation of the fields and faculties in high school? Are those fields a necessity for our educational system? Could it be done otherwise? Or perhaps is it the presence of these very fields that has contributed to the place that mathematics seems to possess? To what extent does mathematics and the place it occupies in the educational system as well as the institutional functionality of the fields play a role in the formation of the student's identities? How do all these affect the authority relations between students and tutors or among students as well?
If one believes that there is one certain and predetermined answer foe all the questions above, then one may be let down after reading this dissertation. On the contrary, if one wishes to seek possible ways of interpretation and approaches of those questions, wishes to confront with the discourses that created them and the discourses that have been formed by those questions and even get involved in the way one interacts with the other, then it is probable that this assignment could be a useful stimulus.

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο ρόλος των μαθηματικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, και κατ' επέκταση στην κοινωνία, έχει απασχολήσει σε μεγάλο βαθμό τόσο τη διδακτική των μαθηματικών, όσο και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Η δυναμική των μαθηματικών και η επιρροή που ασκούν σε διάφορους τομείς της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, αλλά και της «εξωσχολικής» καθημερινότητάς μας, είναι κάτι που χρόνο με το χρόνο παρατηρείται όλο και συχνότερα στην ελληνική και τη διεθνή βιβλιογραφία. Σε καμία περίπτωση όμως δεν θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε το ίδιο και για το «διαχωρισμό» σε κατευθύνσεις στις τάξεις του Λυκείου. Στην ελληνική βιβλιογραφία μοιάζει να απουσιάζει τελείως το παραπάνω ζήτημα[1] και κατά συνέπεια και η αναζήτηση των παραγόντων που προκάλεσαν αυτό το διαχωρισμό, αλλά και των καταστάσεων που εκείνος προκάλεσε. Όσον αφορά τη διεθνή βιβλιογραφία, δεν προκαλεί εντύπωση που δεν ερευνάται ο θεσμός των κατευθύνσεων του Λυκείου καθαυτός, καθώς σε κανένα εκπαιδευτικό σύστημα οποιασδήποτε χώρας δεν εφαρμόζεται με του ίδιους όρους που λαμβάνει χώρα στο ελληνικό. Παρόλα αυτά διάφορες παραλλαγές του όρου «διαχωρισμός»[2] έχουν αποτελέσει αντικείμενο μελέτης, έρευνας και ανάλυσης, με βασικό στοιχείο προβληματισμού το αποτέλεσμα της κατά το πλείστον υπόρρητης ή, μερικές φορές, ρητής διαίρεσης σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές.

Στην παρούσα εργασία, θα μελετηθεί τόσο ο διαχωρισμός των μαθητών και μαθητριών του Λυκείου σε κατευθύνσεις συναρτήσει του ρόλου που διαδραματίζουν τα μαθηματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και ο ρόλος των μαθηματικών συναρτήσει του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις. Τι εννοούμε με αυτό; Δεν πρόκειται να αναζητήσουμε αν τα μαθηματικά και η κεντρική θέση που φαίνεται να κατέχουν στο εκπαιδευτικό σύστημα «παράγουν» την αναγκαιότητα των κατευθύνσεων ή αν οι κατευθύνσεις στο Λύκειο είναι αυτές που «παράγουν» μια μορφή «κυριαρχίας» των μαθηματικών. Η προσπάθεια να αποφανθούμε σε ένα τέτοιο δίλημμα είναι κάτι εντελώς εκτός των προθέσεων μας και εξ ολοκλήρου ασυνεπές με το θεωρητικό πλαίσιο που θα ακολουθήσει. Με άλλα λόγια, δεν αποτελεί αντικείμενο της παρούσας εργασίας «ποιος παράγει ποιον», αλλά πώς συμβάλλει ο ένας στην παραγωγή του άλλου. Προκειμένου, λοιπόν, να επιτευχθεί η –κατά την άποψή μας- καλύτερη δυνατή περιγραφή του τρόπου με τον οποίο το ένα ζήτημα συμβάλλει στη συγκρότηση του άλλου, κρίθηκε σκόπιμο το θεωρητικό πλαίσιο -και κατά συνέπεια η ίδια η εργασία- να βασιστεί στη θεωρία του λόγου, όπως αυτή αναπτύσσεται μέσα σε ένα μεταδομιστικό – φουκωικό πλαίσιο.

Η έννοια του λόγου (discourse) δεν αφορά απλά ένα σύνολο σημείων. Είναι κάτι παραπάνω από αυτό, καθώς δεν μπορεί να αναχθεί ούτε στην ομιλία ούτε στη γλώσσα. Δεν είναι το

[1] Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις που μελετάται αυτό καθεαυτό το ζήτημα του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις έστω και σε σχέση με κάτι άλλο, όπως για παράδειγμα στο *Οι κατευθύνσεις του Λυκείου και οι αρνητικές συνέπειες στη σχέση των παιδιών με τα μαθηματικά* (Χασάπης, Οι κατευθύνσεις του Λυκείου και οι αρνητικές συνέπειες στη σχέση των παιδιών με τα μαθηματικά , 2012).

[2] Παραδείγματα συναφών όρων που μπορεί κανείς να συναντήσει στη διεθνή βιβλιογραφία είναι «streaming» ή «tracking».

αποτέλεσμα της έκφρασης ενός συγκροτημένου υποκειμένου, δηλαδή ενός υποκειμένου με μία συγκεκριμένη και αναλλοίωτη ταυτότητα που κατέχει τη γνώση· αλλά είναι ο ίδιος ο λόγος που συγκροτεί τα υποκείμενα και όχι μόνο. Ο λόγος συγκροτεί τις σχέσεις εξουσίας και τις εκάστοτε «αλήθειες». Έτσι, πρέπει να αντιμετωπίζεται και να μελετάται πάντα σε σχέση με το εκάστοτε κοινωνικό – πολιτικό του πλαίσιο, χωρίς να αγνοείται η ιστορικότητά του.

Η πολυπλοκότητα της έννοιας του «λόγου» καθιστά αναγκαίο για τον αναγνώστη της παρούσας εργασίας, να έχει μία εποπτεία του πεδίου του λόγου, των διαφόρων σχολών της ανάλυσής του, του τρόπου που ο Foucault τον εισήγαγε και, πρώτα από όλα, το «περιβάλλον» στο οποίο «γεννήθηκε». Γι' αυτό το δεύτερο κεφάλαιο, που έπεται της εισαγωγής, ξεκινά με μια περιγραφή του ρεύματος του μεταδομισμού. Αναζητώντας κανείς τις ρίζες του μεταδομισμού θα οδηγηθεί στο σύστημα έρευνας και μελέτης που ονομάζεται δομισμός (structuralism). Ο δομισμός σε καμία περίπτωση δεν εξαντλείται σε έναν ορισμό, όμως θα μπορούσαμε να υπογραμμίσουμε τρία βασικά στοιχεία του: Πρώτον, ότι βασίζεται στην ανάλυση της δομής των υπό μελέτη συστημάτων, όπως η εθνογραφία, η γνωσιολογία, η λαογραφία και άλλες ανθρωπιστικές επιστήμες. Δεύτερον, τη θέση του ότι ο άνθρωπος συμμετέχει, χωρίς να το συνειδητοποιεί, σε ένα σύνθετο δίκτυο δομών και σχέσεων. Έτσι, κάθε άτομο μπορεί να γίνει αντιληπτό μόνο μέσω αυτού του δικτύου. Τρίτον, τη σημασία και λειτουργική αξία που αποδίδει στη γλώσσα, καθώς θεωρεί ότι μέσω αυτής συγκροτείται ο κοινωνικός κόσμος. Συγκεκριμένα υποστηρίζει ότι η δομική περιγραφή της γλώσσας μπορεί να λειτουργήσει υποδειγματικά για την κατανόηση της λογικής των κοινωνικών συστημάτων[3], αφού η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο κοινωνικό σύστημα σημείων γενικώς (Audi & Συλλογικό, 2011). Το άτομο πλέον δεν είναι κύριος του πεπρωμένου του και χορηγός νοήματος. Έτσι, ξεπερνώντας τους «θεωρητικούς προγόνους» του, όπως τον υπαρξισμό και τη φαινομενολογία, ο δομισμός οδηγείται στην κύρια περίοδο ακμής του, τον εικοστό αιώνα και συγκεκριμένα τις δεκαετίες των ΄50 και ΄60 [4]. Παρόλα αυτά, ήταν ο ιδρυτής της δομικής γλωσσολογίας Saussure, που στις αρχές του εικοστού αιώνα, είχε θέσει τα θεμέλια του δομισμού, με το έργο του Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας (1979) και με τη σύλληψη της γλώσσας ως μίας κλειστής «δεξαμενής» σημείων μιας ορισμένης γλωσσικής κοινότητας. Από το ρεύμα, λοιπόν, του δομισμού αναδύεται ο μεταδομισμός. Ένα κίνημα που δεν ενδιαφέρεται για την οργάνωση των κοινωνικών φαινομένων, αλλά ασχολείται κυρίως με το «πώς αυτά γεννήθηκαν» και το «πώς αυτά εξελίχθηκαν». Απορρίπτοντας, λοιπόν, την οικουμενική και άχρονη δομή της γλώσσας, καθώς και τη θέση ότι βρίσκεται «έξω» από τις εμπειρίες μας, συναντάει μία άλλη συναφή θεωρητική τάση, που έχει επίσης τόπο «σύλληψης» τη Γαλλία, το μεταμοντερνισμό[5]. Κοινός τόπος, λοιπόν, του μεταμοντερνισμού και του μεταδομισμού είναι: η δυσπιστία τους απέναντι στις μετα-αφηγήσεις (Lyotard, 1988), η απόρριψη της θέσης ότι η αλήθεια αντιστοιχεί στην πραγματικότητα και άλλων υπερβατολογικών

[3] Εξού και η προφανής σχέση του δομισμού με όλες τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες.

[4] Κύριος εκπρόσωπος του σύγχρονου δομισμού είναι ο Levi-Strauss και σημείο αναφοράς του είναι το έργο του *Στοιχειώδεις δομές της συγγένειας (1949)*

[5] Κύριος εκπρόσωπος του μεταμοντερνισμού θεωρείται ο Lyotard και ένα εκ των βασικών έργων του που περιγράφει επαρκώς την έννοια του «μεταμοντέρνου» είναι το *Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση* (Lyotard, 1988)· έργο που εκδόθηκε το 1979.

επιχειρημάτων, η κριτική στην έννοια της ουδετερότητας και η καχυποψία σε κάθε λογής διαχωρισμό, διάκριση ή ταξινόμηση.

Επομένως, στο δεύτερο κεφάλαιο[6] επιλέγουμε να ξεκινήσουμε με μία περιγραφή του μεταδομιστικού ρεύματος, καθώς μέσα σε αυτό το «περιβάλλον» που μάχεται να υπερβεί τα δομιστικά κατάλοιπα, αναδύεται η έννοια και η θεωρία του λόγου. Όμως, όπως προκύπτει και από την παραπάνω περιγραφή του, ο μεταδομισμός δεν συνιστά ενιαία θεωρία. Έτσι, επιλέξαμε να το μελετήσουμε σε σχέση με το δομισμό, προκειμένου να οδηγηθούμε σε μία επαρκή περιγραφή των κύριων χαρακτηριστικών του[7]. Αφού γίνει αντιληπτή η μεταδομιστική στάση, περιγράφεται η έννοια τόσο του λόγου όσο και της ανάλυσής του από διαφορετικές οπτικές γωνίες, δηλαδή μέσω των κύριων θέσεων και μεθόδων των βασικότερων λογοαναλυτικών σχολών[8]. Στο σημείο αυτό, κατά συνέπεια, παρουσιάζονται τα θεωρητικά και μεθοδολογικά σημεία, που συμφωνούν οι λογοαναλυτικές προσεγγίσεις· κατά κάποιον τρόπο περιγράφουμε το «σημείο τομής» τους. Ακολούθως, περιγράφεται το πώς νοηματοδοτούνται τρεις κομβικές έννοιες, τόσο για την παρούσα εργασία όσο και για το φουκωικό έργο γενικότερα, διαμέσου του λόγου[9]: η εξουσία, το υποκείμενο και η αλήθεια[10]. Ακόμα κρίνεται σκόπιμο, να γίνουν ορατές οι αποκλίνουσες απόψεις των τριών κύριων σχολών της ανάλυσης λόγου, δηλαδή της θεωρίας του λόγου (discourse theory) των Laclau και Mouffe, της κριτικής ανάλυσης λόγου (critical discourse analysis) και της λογοψυχολογίας (discursive psychology)[11]. Μόνο κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί κανείς να αντιληφθεί, ότι το πεδίο του λόγου δεν είναι μόνο ένα πεδίο σύγκλισης, αλλά και ένα πεδίο «μάχης». Για το λόγο αυτό, βασιζόμενοι στο Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος (2009) των Phillips και Jorgensen, παρουσιάζουμε σε πέντε άξονες[12] τις διάφορες θεωρητικές και μεθοδολογικές «συγκρούσεις» μεταξύ των τριών ρευμάτων, προκειμένου να επιτύχουμε μια πληρέστερη αποσαφήνιση του πεδίου. Τέλος, με βάση μία φουκωική προσέγγιση, «κοιτάζουμε με μία κριτική ματιά» τις διάφορες προσεγγίσεις στο φάσμα του λόγου, «σφυρηλατώντας» την έννοια του λόγου και τη μέθοδο της ανάλυσής του, όπως υιοθετούνται στην παρούσα εργασία[13].

Στο τρίτο κεφάλαιο[14], ξεκινάμε με την εφαρμογή των τριών κομβικών εννοιών –εξουσία, υποκείμενο και αλήθεια-, που ήδη έχουν νοηματοδοτηθεί ως συνέπειες του λόγου, στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης και στο ακόμα ευρύτερο πλαίσιο της κοινωνιολογίας

---

[6] Βλ. 2: Ο ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΜΕΤΑΔΟΜΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ
[7] Βλ. 2.1.1: Από το δομισμό στο μεταδομισμό.
[8] Βλ. 2.1.2 και 2.1.3, δηλαδή Λόγος και Ανάλυση λόγου, μέσω των συγκλινουσών απόψεων
[9] Αφού έχει αποσαφηνιστεί η έννοια του «λόγου» στο μεταδομιστικό πλαίσιο, τώρα πλέον ο αναγνώστης είναι σε θέση να διακρίνει τη διαφορά του συμβατικού τρόπου που αποδίδονται οι τρεις έννοιες, με τον τρόπο που γίνονται αντιληπτές υπό μία φουκωική οπτική.
[10] Βλ. 2.1.4 – 2.1.6: Εξουσία, Υποκείμενο και Αλήθεια διαμέσου του λόγου.
[11] Βλ. 2.2: Λόγος και Ανάλυση λόγου – Αποκλίνουσες απόψεις τριών βασικών εναλλακτικών θεωρήσεων
[12] Βλ. 2.2.1 -2.2.5, δηλαδή τους άξονες, όπως υλοποιήθηκαν, για την αποσαφήνιση των αποκλινουσών απόψεων στο πεδίο του λόγου και της ανάλυσής του
[13] Βλ. 2.3: Λόγος και Ανάλυση λόγου υπό το πρίσμα της φουκωικής προσέγγισης της παρούσας εργασίας
[14] Βλ. 3: ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

της εκπαίδευσης[15]. Στο σημείο αυτό, ουσιαστικά, αποκαλύπτεται ο λόγος που οι προαναφερθείσες έννοιες είναι λειτουργικά απαραίτητες για την παρούσα εργασία τόσο ως προς το θεωρητικό, όσο και ως προς το εμπειρικό της μέρος. Εν συνεχεία, γίνεται αναφορά και σύντομη ανάλυση στην «πλάνη» του αιτήματος για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση, προκειμένου να αναρωτηθεί κανείς σε σχέση με το πόσο «γερά» είναι τα θεμέλια αυτού που προβάλλεται ως δίκαιο και ουδέτερο εκπαιδευτικό σύστημα[16]. Στη συμβατική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού συστήματος ως ουδέτερου φαίνεται να συμβάλει και ο ρόλος που κατέχουν τα μαθηματικά μέσα σε αυτό. Έτσι κρίνεται αναγκαία μία περιγραφή της προσπάθειας αποδόμησης ενός κυρίαρχου λόγου· μίας προσπάθειας που αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση των άρθρων του χώρου της διδακτικής των μαθηματικών και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για τον κυρίαρχο λόγο που θέτει τα μαθηματικά ως πεδίο «ξέχωρο» από την ανθρώπινη εμπειρία και συσχετιζόμενο με την «καθαρή» λογική· ως «βασίλισσα των επιστημών», αφού πρόκειται για αυτά που «μετρούν» την ευφυΐα, αποτελούν έναν έντονα έμφυλο τομέα του επιστητού και δεν είναι προσιτά στον καθένα και την καθεμία (Πιτσιλή Χατζή, 2015)[17].

Στο τέταρτο κεφάλαιο[18], αρχικά, αποτυπώνεται η εξέλιξη των συστημάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, η κατάσταση στο Λύκειο και, γενικότερα, ότι συνέβαλε στην ανάδυση του θεσμού των κατευθύνσεων από τα μέσα του εικοστού αιώνα μέχρι και σήμερα[19]. Στη συνέχεια, γίνεται μία εστίαση στο θεσμό των κατευθύνσεων, όπως λαμβάνει χώρα στην Ελλάδα τις δύο τελευταίες δεκαετίες, μέσα από ένα μεταδομιστικό πρίσμα[20]· δηλαδή μελετάται ο τρόπος με τον οποίο σχετίζεται με τις «διαιρετικές πρακτικές», με το διπολικό διαχωρισμό, με τη θεωρία της «επιτέλεσης» και την «τελετουργίας»[21], καθώς και με την τόνωση των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως αυτά έχουν παρουσιαστεί στα δύο προηγούμενα κεφάλαια.

Στο πέμπτο κεφάλαιο[22] συμπυκνώνονται τόσο τα ερευνητικά ερωτήματα, το ερευνητικό εργαλείο και οι συμμετέχοντες/ουσες στους οποίους υλοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις[23], όσο και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε με τα αίτια επιλογής της[24]. Συγκεκριμένα, περιγράφεται ό τρόπος εύρεσης ασυνεχειών κατά τις απαντήσεις των μαθητών και των μαθητριών, αλλά και ο φουκωικός τρόπος της ανάλυσης του λόγου τους. Ακόμη, αποσαφηνίζεται γιατί το να επιχειρούνται ενδεχομενικές εξηγήσεις των ασυνεχειών που εντοπίζονται είναι μία διαδικασία συμβατή με το θεωρητικό πλαίσιο που υιοθετείται.

---

[15] Βλ. 3.2 – 3.4: Εξουσία, υποκείμενο και αλήθεια στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση.
[16] Βλ. 3.5: Ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση
[17] Βλ. 3.6 -3.8: Κυριαρχία των μαθηματικών, μαθηματική ικανότητα/ευφυΐα/ταλέντο και φύλο και μαθηματικά.
[18] Βλ. 4: ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ
[19] Βλ. 4.1: Στοιχεία σχετικά με το θεσμό των κατευθύνσεων.
[20] Βλ. 4.2:Μία μεταδομιστική ανάγνωση του λόγων περί αναγκαιότητας διαχωρισμού σε κατευθύνσεις
[21] Όπως αυτές αναπτύχθηκαν κατά κύριο λόγο από την Butler
[22] Βλ. 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ
[23] Βλ. 5.1 – 5.4: Ερευνητικά ερωτήματα, ερευνητικό εργαλείο, πιλοτική συνέντευξη και συνεντευξιαζόμενοι/ες
[24] Βλ. 5.5: Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Το έκτο κεφάλαιο[25] είναι χωρισμένο σε άξονες. Η διαμόρφωση των αξόνων πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των δεδομένων και όχι από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Κάθε άξονας εκπροσωπεί μία θεμελιώδη ασυνέχεια ή μία ομάδα συναφών ασυνεχειών, όπως αυτές προέκυψαν από την επεξεργασία των συνεντεύξεων. Η ασυνέχεια έχει να κάνει με τις θέσεις/απόψεις των συνεντευξιαζόμενων που αφορούν τη σχέση των δύο λόγων που μελετάμε: της κυριαρχίας των μαθηματικών και της αναγκαιότητας του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις στις τάξεις του Λυκείου. Εδώ, λοιπόν, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι ενώ το θεωρητικό πλαίσιο και η φουκωική μέθοδος ανάλυσης λόγου[26] συνέβαλαν τόσο στη σύνταξη του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε κατά τη συνέντευξη, όσο και στην ανάλυση λόγου των συνεντευξιαζόμενων, η συγκρότηση των αξόνων αποτελεί καθαρά αποτέλεσμα του εμπειρικού μέρους. Έτσι, σε κάθε άξονα παρουσιάζονται διάφορα περιστατικά, που επισημαίνουν την ασυνέχεια που εκείνος αντιπροσωπεύει. Αυτά υπόκεινται σε ανάλυση λόγου. Ακόμη, στην εκάστοτε ασυνέχεια επιχειρούνται ενδεχομενικές εξηγήσεις, στις οποίες είναι εμφανής η συνέπεια τους με το θεωρητικό πλαίσιο.

Στο τελευταίο κεφάλαιο[27] πραγματοποιείται μία συζήτηση σε σχέση με το ποια συμπεράσματα μπορούν να προκύψουν από την παρούσα μελέτη. Τα συμπεράσματα που παρουσιάζονται δεν έχουν το χαρακτήρα απόφανσης για το τι είναι σωστό και τι λάθος στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για ευρήματα που προσπαθούν να δώσουν μια ευκαιρία αναστοχασμού σε πράγματα που θεωρούνται από πολλούς δεδομένα στο χώρο της εκπαίδευσης, εστιάζοντας στη διδακτική των μαθηματικών. Πρόκειται για ερεθίσματα που στόχο έχουν να συστήσουν στον αναγνώστη μία «μεταδομιστική ματιά» ως τρόπο θέασης ενός εκ των βασικότερων «κοινωνικών κεφαλαίων» –αν όχι το βασικότερο-, την παιδεία. Πρόκειται για προτροπές αντιμετώπισης της παιδείας ως ζητούμενο και όχι ως δεδομένο.

[25] Βλ. 6: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΑΝΑΛΥΣΗ
[26] Βλ. Δοξιάδης (2008, 2015) για τη μέθοδο ανάλυσης λόγου που ακολουθείται στην παρούσα εργασία
[27] Βλ. 7: ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

2. Ο ΛΟΓΟΣ ΣΤΟ ΜΕΤΑΔΟΜΙΣΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

2.1. Το Μεταδομιστικό Πλαίσιο

2.1.1. Από το δομισμό στο μεταδομισμό

Τι είναι μεταδομισμός; Μία συνέχεια του ρεύματος του δομισμού ή μία αντιθετική προσέγγισή του; Μήπως θα ήταν εύλογο να επιχειρηματολογήσει κανείς υπέρ μίας ρευστής σχέσης μεταξύ των δύο σχολών σκέψης; Από μία ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας μπορούν να εντοπιστούν πολλές και διαφορετικές απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα. Σε κάθε περίπτωση μία «εξέλιξη» συνηθίζει να έχει τόσο κοινά στοιχεία, όσο και διαφορές, σε σχέση με αυτό το οποίο εξελίσσει. Ανάλογο συμπέρασμα μπορεί να εξάγει κανείς, αν αναγνώσει το μεταδομισμό ως εξέλιξη του δομισμού. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο επιλέγουμε να παρουσιάσουμε το ρεύμα με το οποίο ασχολούμαστε σε σχέση και σε σύγκριση με το θεωρητικό του «πρόγονο». Αυτός κρίνεται και ως ο καταλληλότερος τρόπος, προκειμένου να αποφασίσει ο ίδιος ο αναγνώστης ποια είναι τα βασικά γνωρίσματα της υπό μελέτη έννοιας· του μεταδομισμού.

Αρχικά, μπορεί να παρατηρήσει κανείς ότι στον πυρήνα και των δύο θεωρητικών ρευμάτων φαίνεται να «κυκλοφορούν» δύο έννοιες, εκείνες της γλώσσας και του λόγου .Όμως αν ο «φακός» εστιάσει στον προαναφερθέντα πυρήνα είναι πιθανό να εντοπιστεί μία σχέση, που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί μεταβατική από τη γλώσσα προς το λόγο. Μία σχέση που θα μπορούσε παράλληλα να ενσαρκώνει και μια άλλη μετάβαση: εκείνη από το δομισμό στο μεταδομισμό (Κιουπκιολής, Κοσμά, & Πεχτελίδης , 2015). Παρ' όλα αυτά αν έπρεπε να αναζητήσουμε μια κοινή θεωρητική αφετηρία των δύο τάσεων, θα μπορούσαμε να επιλέξουμε τη θέση ότι η πρόσβασή μας στην πραγματικότητα επιτυγχάνεται πάντα διαμέσου της γλώσσας. Αυτό κάνει τη γλώσσα να διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της πραγματικότητας και να μην αποτελεί μια απλή αντανάκλαση προϋπαρχόντων γεγονότων. Η παραπάνω αντίληψη θα μπορούσε να αντιστοιχηθεί κατά κάποιο τρόπο σε ότι εννοούσε ο Nietzsche όταν υποστήριζε ότι «δεν υπάρχουν γεγονότα, παρά μόνο ερμηνείες». Πράγματι, μεταδομισμός και δομισμός μοιάζουν να συμφωνούν στο ότι μία γλωσσική περιγραφή έχει διαμορφωτικό χαρακτήρα. Οι Phillips και Jorgensen (2009) επιχειρούν να καταστήσουν πιο κατανοητή την παραπάνω θέση παραθέτοντας ως παράδειγμα μια πλημμύρα που προκλήθηκε από την άνοδο της στάθμης των υδάτων. Η πλημμύρα αυτή μπορεί να αντιμετωπιστεί ενδεχομενικά[28] ως «φυσικό φαινόμενο», ως

[28] *Ενδεχομενικό (contingent)* είναι «αυτό που δεν είναι ούτε αδύνατον ούτε αναγκαίο· δηλαδή, είναι συγχρόνως δυνατό και μη αναγκαίο» (Audi & Συλλογικό, 2011, σσ. 322-323). Η ενδεχομενικότητα είναι μία τροπική ιδιότητα και μπορεί να αποδοθεί σε μία κατάσταση πραγμάτων, σε μία πρόταση, σε ένα συμβάν ή ακόμα και σε ένα αντικείμενο.

«συνέπεια του φαινομένου του θερμοκηπίου», ως «αποτέλεσμα πολιτικής κακοδιαχείρισης» ή ακόμη και ως «έκφραση της θείας βούλησης».

Εστιάζοντας όμως και πάλι στη φαινομενικά κοινή αντίληψη[29], που περιγράφηκε παραπάνω, είναι δυνατόν να εντοπίσουμε κάποιες δομικές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, ο Smith (2006) αναλύοντας τα χαρακτηριστικά του δομισμού αναφέρει ότι «η επιφάνεια εξηγείται από το βάθος», το οποίο ακολούθως χαρακτηρίζεται και ως «δομημένο». Με άλλα λόγια, σκιαγραφείται μια επέκταση από τη γλώσσα στην κοινωνική ζωή, η οποία παρ' όλο που μοιάζει απρόβλεπτη μπορεί να εξηγηθεί μέσω δομικών μηχανισμών. Οι μηχανισμοί αυτοί είναι κρυμμένοι και μπορούν να ερευνηθούν, παρά την δεδομένη πολυπλοκότητά τους. Η δυνατότητά μας να τους ερευνήσουμε, ίσως να οφείλεται και στη βάσει μοντέλου οργάνωσή τους. Σε πλήρη αντίθεση, ο μεταδομισμός έρχεται να αντιτείνει την εγγενή απροσδιοριστία και τη ρευστότητα της γλώσσας. Ο μόνος τρόπος καθορισμού και μερικής παγίωσης του νοήματος, από πλευράς του μεταδομιστή ερευνητή, είναι να λάβει υπ' όψη του τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα[30]. Εξάλλου, αυτό που έχει σημασία είναι τι θεωρείται αληθές μέσα σε αυτά και όχι ποια είναι η «πιο αληθινή» ερμηνεία της πραγματικότητας[31]. Οι Κιουπκιολής, Κοσμά και Πεχτελίδης (2015) καθιστούν σαφέστερο το παραπάνω χαρακτηριστικό του μεταδομισμού, αναφέροντας ότι κατά το Μεσαίωνα ο τρόπος αντιμετώπισης της επιληψίας ήταν το τρύπημα του κρανίου. Μια πρακτική που απορρίπτεται από τη σύγχρονη ιατρική, καθώς έχει αντικατασταθεί από άλλες μεθόδους, οι οποίες με τη σειρά τους δεν υπάρχει κανένας λόγος να μην πιστεύουμε πως θα απορρίπτονται χαρακτηριζόμενες ως παράλογες από τους γιατρούς του μέλλοντος.

Η γλώσσα, κατά συνέπεια, αποτελεί τόπο θεμελιωδών συγκλίσεων και αποκλίσεων των δύο ρευμάτων. Από τη μία πλευρά, συμπίπτουν στην αντιμετώπισή της ως «μηχανισμό» παραγωγής νοήματος. Ένας μηχανισμός, όμως, που δεν αντλεί το νόημα του από κάτι έξω από αυτόν[32], αλλά από τον ίδιο του τον εαυτό, δηλαδή το ίδιο το σύστημα της γλώσσας (Μιχελάκου, 2014). Από την άλλη πλευρά, η γλώσσα σηματοδοτεί ένα πεδίο ριζικών διαφορών μεταξύ δομισμού και μεταδομισμού, τόσο ως προς πιθανούς διαχωρισμούς που επιδέχεται, όσο και ως προς τη μεταβλητότητά της. Συγκεκριμένα, ο γλωσσολόγος θεωρητικός «πατέρας» του δομισμού Ferdinand de Saussure προβαίνει σε μία απόλυτη διάκριση, διαχωρίζοντας τη γλώσσα σε δύο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι η langue, που αφορά τη δομή της γλώσσας ή, ακριβέστερα, εκείνου του δικτύου σημείων που προσδιορίζει την καθορισμένη και αναλλοίωτη δομή της γλώσσας. Λόγω του αυστηρού αυτού καθορισμού της, η παραπάνω δομή αποτελεί το βασικό αντικείμενο της

[29] Δηλαδή ότι η γλώσσα συμβάλλει στη συγκρότηση του «κοινωνικού κόσμου». Πρόκειται για αντίληψη που υποστηρίζεται τόσο από τη σχολή του δομισμού, όσο και από εκείνη του μεταδομισμού.

[30] Συμφραζόμενα μιας οντότητας -φυσικής ή ιδεατής- είναι το σύνολο των παραμέτρων, συνθηκών, εννοιών και καταστάσεων που την περιβάλλουν και την καθορίζουν φυσικά ή εννοιολογικά. Η ίδια οντότητα εκτός των συμφραζομένων πιθανώς αποκτά διαφορετικά νοήματα και μεταδίδει διαφορετικές παραστάσεις. Παρεμφερείς σημασιολογικά έννοιες με εκείνη των «συμφραζομένων» είναι αυτές του «εννοιολογικού πλαισίου», του «πλαισίου» και του «συγκείμενου» (βλ. https://el.wikipedia.org/wiki/Εννοιλογικό_πλαίσιο)

[31] Με την έννοια της «αλήθειας» στο μεταδομιστικό πλαίσιο θα ασχοληθούμε εκτενέστερα στο 2.1.6

[32] Για παράδειγμα: έναν εξωτερικό κόσμο, που αρκείται στο να τον περιγράφει.

γλωσσολογίας. Το δεύτερο είναι η parole και αντιπροσωπεύει μία πρακτική· αυτή της συγκεκριμένης χρήσης της γλώσσας. Η πρακτική αυτή λόγω της μη κανονικότητάς της, δεν μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο επιστημονική έρευνας και επομένως πάντα στηρίζεται στη langue.

Στην αντίπερα όχθη, ο μεταδομισμός λειτουργεί συνήθως επικριτικά απέναντι σε κάθε είδους ταξινόμηση. Συνεπώς, δεν θα μπορούσε να κάνει διαφορετικά απέναντι στον απόλυτο διαχωρισμό του Saussure. Εξάλλου στο «κοινό έδαφός» τους –δηλαδή στη θέση ότι το νόημα των σημείων παράγεται από τις εσωτερικές τους σχέσεις μέσα στο δίκτυο- γεννάται μία άλλη ουσιαστική διαφοροποίηση που έχει να κάνει με την «υφή» των παραπάνω σχέσεων. Συγκεκριμένα, στο δομιστικό πλαίσιο αντιμετωπίζονται ως προκαθορισμένες, με αναλόγως προκαθορισμένα νοήματα. Έτσι, η δομή της γλώσσας παρομοιάζεται με δίχτυ ψαρέματος. Αντιθέτως, στο μεταδομιστικό πλαίσιο το δίχτυ ψαρέματος μετατρέπεται σε διαδίκτυο. Αυτό συμβαίνει γιατί η διαφορά μεταξύ των σημείων μπορεί να μεταβάλλεται συναρτήσει του περιβάλλοντος, ενώ ταυτόχρονα υπάρχει η δυνατότητα τόσο της κατάργησης επιμέρους συνδέσεών τους όσο και της ανάδυσης νέων. Έτσι προκύπτει η μεταβολή της δομής (Phillips & Jorgensen, 2009). Υπό το πρίσμα της παραπάνω ανάλυσης, μπορεί εύλογα να προκύψει η απόρριψη από πλευράς μεταδομισμού της ολιστικής και στατικής προσέγγισης της γλώσσας, που πηγάζει από τη δομιστική θεώρηση.

Τα παραπάνω μοιάζει να αποκτούν μία συνέχεια, αν λάβει κανείς υπ' όψη του ότι ο δομισμός αποτελεί ένα σύστημα προερχόμενο από τη γλωσσολογία. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο υποστηρίζει ότι είναι δυνατόν να φθάσουμε σε αντικειμενική γνώση, που αφορά τόσο τη γλώσσα όσο και την πραγματικότητα. Ο μεταδομισμός, από την άλλη, πηγάζει από τη φιλοσοφία. Αυτό φαίνεται να συμβάλει στη θέση του περί ενδεχομενικότητας των ερμηνειών (Barry, 2013). Έτσι, οι μεταδομιστικές θεωρήσεις προτάσσουν την ορισμένη κοινωνική οπτική[33] από την οποία δεν μπορούμε να απαλλαγούμε και πρέπει να τη λαμβάνουμε υπ' όψη μας αναστοχαστικά σε κάθε κρίση, ανάλυση ή συμπέρασμά μας. Παράλληλα, εναντιώνονται στη δομιστική θέση της αξιολογικής ουδετερότητας[34] (Κιουπκιολής, Κοσμά, & Πεχτελίδης , 2015). Παρ' όλο όμως που ο μεταδομισμός πηγάζει από τη φιλοσοφία, αμφισβητεί τη θεμελιακή θέση της ταυτότητας , που χαρακτηρίζει τις ήδη υπάρχουσες φιλοσοφικές θεωρήσεις και προκαλεί τα άτομα να αποδομήσουν βεβαιότητες (Walshaw, 2013). Στο ίδιο πνεύμα, ο Foucault (2012) εξηγεί ότι το βασικό πρόβλημα πίσω από ότι ονομάστηκε «δομισμός» είναι το πρόβλημα του υποκειμένου και της ανασύστασής του[35].

[33] Ουσιαστικά η ύπαρξη *ορισμένης κοινωνικής οπτικής* εξαλείφει τη δυνατότητα της αντικειμενικής γνώσης

[34] Περισσότερα για την έννοια της *ουδετερότητας στο μεταδομιστικό πλαίσιο* θα δούμε στο 2.1.6.

[35] Περισσότερα για τις έννοιες του *υποκειμένου και της ταυτότητας στο μεταδομιστικό πλαίσιο* θα δούμε στο 2.1.5.

Στο ίδιο πνεύμα, οι μεταδομιστικές αναλύσεις στοχεύουν στην αποδόμηση, δηλαδή στην αποκάλυψη εσωτερικών αντιφάσεων και ασυνεχειών, κινούμενες έτσι στο αντίθετο ρεύμα από εκείνο της συνοχής και της ενότητας που επιδιώκουν οι δομιστικές αναλύσεις (Barry, 2013)[36]. Η αιτία της προαναφερθείσας μεταδομιστικής στάσης είναι ότι η επιδίωξη της ενότητας οδηγεί το δομισμό να εστιάσει σε παγιωμένες δομές, με άμεση συνέπεια να μην μπορεί να εξηγηθεί στα πλαίσιά του τι είναι εκείνο που επιφέρει αλλαγές. Έτσι συγκροτείται ένα βασικό σημείο κριτικής από πλευράς μεταδομισμού, που στη βιβλιογραφία συνήθως αναφέρεται ως το πρόβλημα της αλλαγής. Η άποψη της μεταδομιστικής σχολής για το πρόβλημα που εντόπισε είναι ότι η δομή δεν μένει στάσιμη, αφού η σημασία του κάθε σημείου μπορεί να αλλάξει, μιας και μπορεί να εκληφθεί ως συνάρτηση της σημασίας των άλλων σημείων (Phillips & Jorgensen, 2009). Όμως, παρ' όλα αυτά ο Smith (2006) δεν τη χαρακτηρίζει αντιθετική σχολή σε σχέση με το δομισμό αλλά μάλλον «εκλέπτυνση» του. Ένας χαρακτηρισμός που μάλλον δικαιώνεται αν αναλογιστεί κανείς πως ο δομισμός μπορεί εύλογα να θεωρηθεί ένα κίνημα πέραν του ουμανισμού, του υπαρξισμού και της φαινομενολογίας, αφού ουσιαστικά διατηρεί μια μειωτική, αν όχι απορριπτική, στάση απέναντι στο ρόλο του υποκειμένου. Η δικαίωση βασίζεται ακριβώς στο γεγονός ότι η εναντίωση του δομισμού στα παραπάνω φιλοσοφικά ρεύματα αποτελεί μέρος του εδάφους που «καλλιεργείται» και θεμελιώνεται ο μεταδομισμός. Ομοίως λειτουργεί και η κριτική της σχολής του δομισμού σε αναγωγιστικές προσεγγίσεις. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η κριτική στο κλασικό μαρξιστικό μοντέλο, όσον αφορά την προτεραιότητα που δίνει στην οικονομική παραγωγή, παραγκωνίζοντας εμφατικά τις πολιτικο-πολιτισμικές διαδικασίες. Αντί αυτού προτείνει την αντιμετώπιση της κοινωνίας ως ένα σύνολο στιγμών με σχεσιακό χαρακτήρα. Ο μεταδομισμός, βέβαια, έρχεται να προχωρήσει ένα βήμα παραπέρα την παραπάνω κριτική στο μαρξισμό με κύριο «θύμα» του την έννοια της ιδεολογίας, αποκαλύπτοντας ντετερμινιστικές και ταξινομητικές πτυχές του (Howarth, 2008).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ενδεικτικά ότι στη σχολή του δομισμού – πέραν του προαναφερθέντα θεμελιωτή της Saussure- συνήθως εντάσσονται «με ένα διαλεκτικό τρόπο» οι Levi-Strauss[37], Lacan, Althusser, , Barthes, Gramsci και Πουλαντζάς, ενώ σε εκείνη του μεταδομισμού οι Foucault, Derrida, Laclau, Mouffe και Butler. Όπως ενδεικτικά αναφέρθηκαν οι παραπάνω στοχαστές που – σύμφωνα με την ανάγνωσή μας επί της βιβλιογραφίας- αποτελούν τους κύριους εκπροσώπους των δύο υπό ανάλυση ρευμάτων, αναλόγως θα περιγραφούν ενδεικτικά δύο παραδείγματα, μέσω των οποίων ευελπιστούμε να αναδυθεί ο λόγος που χρησιμοποιήθηκε στο ξεκίνημα της παραγράφου η φράση «με ένα διαλεκτικό τρόπο».

Το πρώτο αφορά τον Althusser και το πόσο ρευστή είναι η σχέση του με το δομισμό, αφού κάποιες εκ των θέσεών του θα μπορούσαν υπό ένα διαφορετικό πρίσμα να ιδωθούν ως «σπορά» για να ανθίσει με τη σειρά της μια σειρά βασικών μεταδομιστικών θέσεων. Ως παράδειγμα θα μπορούσαμε να δώσουμε εδώ την κρίσιμη έννοια της δομής. Ο Γάλλος

[36] Η παραπάνω επεξήγηση θα μπορούσε να αποτελεί μεθοδολογική παρατήρηση προς ερευνητές της ανάλυσης λόγου, δηλαδή προς ερευνητές που ενστερνίζονται το μεταδομιστικό θεωρητικό πλαίσιο, αλλά περισσότερα για το μεθοδολογικό μέρος της ανάλυσης λόγου θα δούμε στα 2.1.3 και 5.5.
[37] Βλ. 1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ και συγκεκριμένα την υποσημείωση 4.

μεταμαρξιστής αντιλαμβάνεται τη δομή ως την εμμενή αιτία των διαδικασιών που τη συγκροτούν. Πρόκειται δηλαδή, για μια αιτία που προϋποθέτει το αποτέλεσμά της, αλλά και προϋποτίθεται απ' αυτό. Όμως, η συσχέτισή αιτίας-αποτελέσματος δεν τελειώνει εκεί. Το αποτέλεσμα ενεργοποιεί και ενσωματώνει την αιτία κι εκείνη με τη σειρά της το διαφοροποιεί (Deleuze, 2005). Με άλλα λόγια, ο Althusser μοιάζει να μη θεωρεί αναγκαία μια δομή που προϋπάρχει. Κι αυτό γιατί αλλάζει. Αυτή η αλλαγή μπορεί να έρχεται και από τα ίδια τα αποτελέσματά της. Η παραπάνω θεώρηση αποτελεί μια προσέγγιση στην οποία μάλλον μπορούν να εντοπισθούν περισσότερες διαφοροποιήσεις από το σωσσυριανό δομισμό και το «δίχτυ ψαρέματος», παρά με το μεταδομιστικό «διαδίκτυο». Το δεύτερο σχετίζεται με τον Foucault, ο οποίος φαίνεται να υποστήριζε ότι δεν γνώριζε καν τι σημαίνει μεταδομισμός καθώς και τι είδους προβλήματα πραγματεύεται (Walshaw, 2007).

Ο λόγος που κλείνουμε την υποενότητα με τα δύο ενδεικτικά αυτά παραδείγματα είναι για να απεικονιστεί ο ρευστός τρόπος ένταξης των στοχαστών σε οποιαδήποτε από τις δύο θεωρητικές τάσεις, καθώς και για να επισημανθεί με πιο γλαφυρό τρόπο ότι οι κατηγοριοποιήσεις δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια ερμηνεία και κατά συνέπεια υπόκεινται στην ενδεχομενικότητα.

2.1.2. Λόγος – Συγκλίνουσες απόψεις

2.1.2.1. Μια πρώτη προσέγγιση της έννοιας του «λόγου»

Η έννοια του λόγου (discourse) – μία έννοια κομβικής σημασίας για την παρούσα εργασία- επιδέχεται πολλές διαφορετικές ερμηνείες , εξ ου και ο τίτλος της παρούσας ενότητας. Κρίθηκε απαραίτητο να προστεθεί η φράση συγκλίνουσες απόψεις, καθώς προσπαθήσαμε να καταλήξουμε σε ένα τρόπον τινά σημείο τομής των βιβλιογραφικών θεωρήσεων που αφορούν τη συγκρότηση της προαναφερθείσας ιδιαίτερα σύνθετης, αλλά και πολυεπίπεδης έννοιας. Τα θεωρητικά σημεία απόκλισης, μέσω των οποίων ο αναγνώστης θα καταφέρει να σχηματίσει μια επαρκέστερη εικόνα της έννοιας, αλλά και θα αναδείξουν τη σημασία της παρούσας ενότητας μέσω της αντίθεσής τους, θα περιγραφούν αναλυτικά στο 2.2.

Η Μιχελάκου (2014) χαρακτηρίζει ως αδύνατη την παράθεση ενός μοναδικού ορισμού της έννοιας του λόγου, καθώς τα εκάστοτε διαφορετικά θεωρητικά συστήματα αποδίδουν στο λόγο το νόημα εκείνο που τον καθιστούν συμβατό με τα εκάστοτε θεωρητικά πλαίσια μέσα στα οποία καλείται να λειτουργήσει. Αντίστοιχη θέση –σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό- θα μπορούσαμε να υιοθετήσουμε και για τις έννοιες που ακολούθως θα παρουσιάσουμε, όπως είναι εκείνες του υποκειμένου, της εξουσίας ή της αλήθειας. Όπως στην υπό μελέτη έννοια, έτσι και σε εκείνες που έπονται, επιλέγουμε να ξεκινήσουμε την περιγραφή τους με εκείνο το φάσμα των σημασιών που συχνά τους αποδίδονται, αλλά στην παρούσα εργασία απορρίπτονται. Ο λόγος που απορρίπτονται είναι επειδή κρίνονται ασύμβατες με το «μεταδομιστικό κλίμα» που διέπει το παρόν θεωρητικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, ξεκινάμε την ανάλυση της εκάστοτε έννοιας με εκείνες τις συμβατικές ερμηνείες της που δεν

ασπαζόμαστε και ακολουθούν εκείνες που αποδεχόμαστε. Εξάλλου, η παράθεση διάφορων εννοιολογικών προσεγγίσεων και η μη απόδοση μονοσήμαντης εξήγησης ή ορισμού είναι μια επιλογή που μάλλον θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συνεπής με τη μεταδομιστική θέση για τη γλώσσα[38] .

2.1.2.2. Ο λόγος κατά την αρχαιολογική φάση του Foucault

Ένας από τους πρώτους τρόπους και μία από τις πρώτες προσπάθειες ρητής αποδόμησης της συνήθους χρήσης της έννοιας του λόγου γίνεται από τον Foucault το 1969 με το βιβλίο του Η αρχαιολογία της γνώση. Το έργο αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι σηματοδοτεί και τη δύση της ονομαζόμενης αρχαιολογικής φάσης του Foucault. Συνοπτικά, η αρχαιολογία έχει ως αντικείμενο την αναζήτηση των «όρων της δυνατότητας» για τη σκέψη σε μία ορισμένη περίοδο (Foucault, 1986). Παράλληλα, η αρχαιολογική μέθοδος αποτελεί εκείνη τη μέθοδο που αποκαλύπτει αλλεπάλληλα στρώματα, τα οποία δεν αποτελούν εκφράσεις μιας αρχικής ενότητας (Γαβριηλίδης, 2006). Έτσι, κατά τον Foucault (2012), κάνουμε ένα βήμα για να απαλλαγούμε οριστικά από τον ανθρωπισμό. Στο προαναφερθέν σύγγραμμα παρατηρούμε τις πρώτες μορφές αποδόμησης τού ως τότε «αυτονόητου», όσο αναφορά την έννοια του λόγου:

> «Να μην αντιμετωπίζουμε -πλέον- τους λόγους ως σύνολα σημείων (ως σημαίνοντα στοιχεία που παραπέμπουν σε περιεχόμενα ή σε παραστάσεις) αλλά ως πρακτικές που σχηματίζουν συστηματικά τα αντικείμενα για τα οποία μιλούν. Βέβαια, οι λόγοι απαρτίζονται από σημεία· αλλά εκείνο που κάνουν, είναι κάτι παραπάνω από το να χρησιμοποιούν αυτά τα σημεία για να προσδιορίσουν τα πράγματα. Αυτό το παραπάνω τους καθιστά μη αναγώγιμους στη γλώσσα και στην ομιλία.» (Foucault, 1987α, σ. 77)

Στο παραπάνω απόσπασμα δεν μοιάζει δύσκολο να αναγνώσουμε την απόρριψη δομιστικών προσεγγίσεων, και κυρίως του σωσσυριανού δομισμού[39], την απόρριψη αναγωγιστικών προσεγγίσεων, μέσω της διαφοροποίησης της έννοιας του λόγου από εκείνες της γλώσσας και της ομιλίας, την απόρριψη ουμανιστικών προσεγγίσεων, αφού οι λόγοι δεν αντιμετωπίζονται πλέον ως προϊόντα του δημιουργικού ανθρώπινου νου, αλλά και την απόρριψη ρεαλιστικών και θετικιστικών προσεγγίσεων, μέσω της ανάδειξης της συγκροτητικής σημασίας του λόγου ως προς τα αντικείμενα[40]. Στη συνέχεια ο Γάλλος στοχαστής σημασιοδοτεί με μεγαλύτερη σαφήνεια την υπό μελέτη έννοια:

> «Θα ονομάσουμε λόγο το σύνολο των αποφάνσεων, καθόσον προκύπτουν από τον ίδιο σχηματισμό του λόγου. [Ο λόγος] έχει συγκροτηθεί από έναν περιορισμένο αριθμό αποφάνσεων για τις οποίες μπορούμε να καθορίσουμε ένα σύνολο συνθηκών ύπαρξης. Έτσι ιδωμένος ο λόγος δεν είναι μια ιδεώδης και άχρονη μορφή

[38] Βλ. 2.1.1 για τη μεταδομιστική προσέγγιση της «γλώσσας».
[39] Περισσότερα για το σωσσυριανό δομισμό βλ. 2.1.1
[40] Η ιδέα ενός λόγου που συγκροτεί τα αντικείμενα έρχεται σε ρήξη με την ιδιότητα που συνήθως του αποδιδόταν, δηλαδή του «αφηγητή» μιας προϋπάρχουσας πραγματικότητας.

> […]. [Ο λόγος] είναι πέρα για πέρα ιστορικός- απόσπασμα ιστορίας […]και θέτει μάλλον το πρόβλημα των ίδιων των ορίων του, των τομών του, των μετασχηματισμών του, των ειδικών τρόπων της χρονικότητάς του.» (Foucault, 1987α, σσ. 179-180)

Στο ίδιο μήκος κύματος βρίσκονται και οι βασικές σχολές ανάλυσης λόγου[41], αφού υιοθετούν σε μεγάλο βαθμό την παραπάνω φουκωική θεώρηση. Συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν τους λόγους ως σύνολα αποφάνσεων που ρυθμίζονται εν πολλοίς από κανόνες και θέτουν όρια στο νόημα (Phillips & Jorgensen, 2009). Σε μια προσπάθεια πιο συνοπτικής προσέγγισης της έννοιας του λόγου, ο Foucault στο ίδιο βιβλίο χαρακτηρίζει το λόγο ως τις διάφορες εκείνες πρακτικές που συγκροτούν τα αντικείμενα για τα οποία μιλάμε με συστηματικό τρόπο (Foucault, 1987α).

2.1.2.3. Ο λόγος κατά τη γενεαλογική φάση του Foucault

Κατά τη γενεαλογική φάση του Foucault, η έννοια του λόγου ενδυναμώνεται. Για να γίνει κατανοητή η επιλογή του ρήματος «ενδυναμώνεται» έναντι του «αλλάζει» ή του «διαφέρει» είναι καλύτερο να δούμε συνοπτικά τη σημασία της γενεαλογίας. Ο όρος «γενεαλογία» αναφέρεται στη μέθοδο ανάλυσης της προέλευσης (Foucault, 2003), δηλαδή εκείνου του πλέγματος σύνθετων, πολλαπλών και πολύμορφων σχέσεων εξουσίας[42] και γνώσης που βρίσκεται στις απαρχές της πρακτικής (Κακολύρης, 2008). Έτσι, η «ενδυνάμωση» έγκειται στο ότι οι λόγοι δεν θεωρούνται πια συστήματα αποφάνσεων με μια σχετική αυτονομία, όπως συνέβαινε κατά την αρχαιολογική περίοδο. Πλέον, πρόκειται για συστήματα που συνδέονται άμεσα με το ζήτημα της εξουσίας/γνώσης[43] (Howarth, 2008). Ακόμα, ο Γάλλος θεωρητικός επισημαίνει ότι προσπαθεί να καταπιαστεί με το λόγο καθεαυτό, αντιμετωπίζοντάς τον ως μια πρακτική που διέπεται από κανόνες και όχι με την αναζήτηση της σκέψης των ανθρώπων κάτω από τον λόγο. Οι κανόνες αυτοί έχουν τη δυνατότητα σχηματισμού, ύπαρξης και συνύπαρξης. Με άλλα λόγια, πρόκειται για συστήματα λειτουργίας (Foucault, 2012). Σε μια προσπάθεια συσχέτισης του λόγου με το υποκείμενο[44] ο Foucault επισημαίνει ότι:

> «ο λόγος δεν είναι η μεγαλοπρεπώς διαδραματιζόμενη εκδήλωση ενός υποκειμένου που σκέπτεται, που γνωρίζει και εκφράζει αυτή την ικανότητα: αντίθετα είναι ένα σύνολο που μπορεί να προσδιοριστούν η διασπορά του υποκειμένου και η ασυνέχεια με τον εαυτό του. Είναι ένας χώρος εξωτερικότητας όπου εκδιπλώνεται ένα δίκτυο ξεχωριστών τοποθετήσεων.» (Foucault, 1987α)

[41] Οι βασικές σχολές ανάλυσης λόγου θα γίνουν ορατές μέσα από τις διαφορές τους στο 2.2
[42] Βλ. παρακάτω στο 2.1.4 για μια παρουσίαση της φουκωικής/μεταδομιστικής ερμηνείας της εξουσίας
[43] Το ζήτημα εξουσίας/γνώσης επίσης αναλύεται πληρέστερα στο 2.1.4
[44] Η συσχέτιση «λόγου» και «υποκειμένου» αναλύεται διεξοδικότερα στο 2.1.5

2.1.2.4. Ο λόγος μέσω των κύριων λογοαναλυτικών προσεγγίσεων – Η διαπάλη των λόγων

Θα μπορούσε λοιπόν κανείς να υποστηρίξει ότι λόγος είναι η θεωρητική κατηγορία μέσω της οποίας ο Foucault διερευνά τη συγκρότηση της υποκειμενικότητας (Walshaw, 2013). Ακόμα, θα μπορούσε κανείς να θεωρήσει ότι όλες οι λογοαναλυτικές προσεγγίσεις που μας ενδιαφέρουν στηρίζονται σε κάποιο βαθμό στις ιδέες του Foucault, γεγονός ικανό για να του αποδοθεί ο χαρακτηρισμός ως ένας εκ των θεμελιωτών του λόγου και της ανάλυσής του. Όμως ταυτόχρονα οι ίδιες προσεγγίσεις απορρίπτουν επιμέρους πτυχές της θεωρίας του[45]. Ειδικότερα, διαφωνούν με την τάση του να αναγνωρίζει ένα μόνο καθεστώς γνώσης σε κάθε ιστορική περίοδο. Έτσι, υιοθετούν μια πιο «συγκρουσιακή» εικόνα των πραγμάτων, αφού διάφοροι λόγοι υπάρχουν ο ένας δίπλα στον άλλον ή μάχονται μεταξύ τους για την ευκαιρία να καθορίσουν την αλήθεια (Phillips & Jorgensen, 2009)[46]. Έτσι ιδωμένος ο λόγος δεν θα μπορούσε σε καμία περίπτωση να θεωρηθεί ως κλειστή οντότητα, αφού υπόκειται σε διαρκείς μεταμορφώσεις μέσω της επαφής του με άλλους λόγους. Τη διαδικασία αυτή οι Laclau και Mouffe την αποκαλούν διαπάλη των λόγων[47]. Πρόκειται για μία διαρκή σύγκρουση με σκοπό την επιβολή της ηγεμονίας τους, δηλαδή την επικράτηση της εκάστοτε ιδιαίτερης οπτικής τους. Για τους δύο προαναφερθέντες μεταμαρξιστές φιλοσόφους ο λόγος υπερβαίνει τη διάκριση ανάμεσα στον γλωσσικό και τον εξωγλωσσικό χαρακτήρα του νοήματος και συνοπτικά η νοηματοδότηση του περιγράφεται από τα δύο αποσπάσματα που έπονται:

> «Ο λόγος αναφέρεται σε συστήματα κοινωνικών-συμβολικών σχέσεων που διέπονται από ιστορικά καθορισμένα σύνολα κανόνων που διαμορφώνουν τις ταυτότητες των υποκειμένων και των αντικειμένων που συμμετέχουν σε αυτά» (Laclau, 1997, σσ. 199-200)

> « [Λόγος είναι] η δομημένη ολότητα που καθηλώνει μερικώς το νόημα γύρω από ορισμένα κομβικά σημεία […] το οποίο όμως δεν υπόκειται εσαεί σε αυτή την καθήλωση […] εφόσον οι λόγοι είναι πάντα ανολοκλήρωτες δομές και δεν αποκτούν ποτέ πλήρως συγκροτημένη διάρθρωση» (Laclau & Mouffe, 2001)

Τώρα, προεικάζοντας το συγκρουσιακό κλίμα που θα επικρατήσει στο 2.2 –αλλά και κατ' επέκταση στο 2.3- εν πλήρει αντιθέσει με τη «συμπορευτική υφή» της παρούσας ενότητας θα παραθέσουμε έναν άλλο ορισμό του λόγου. Συγκεκριμένα, ο Δοξιάδης (2008),

---

[45] Βλ. παρακάτω στο 2.2 για τα βασικά σημεία απόκλισης μεταξύ των θεωρήσεων του λόγου και της διαφοράς τους από εκείνη του Foucault

[46] Βλ. περισσότερα για τη σχέση λόγου και αλήθειας στο 2.1.6.

[47]Εναλλακτικά, εντοπίζεται στη βιβλιογραφία και ως *πάλη των λόγων.* Επιλέγουμε τον όρο «διαπάλη» γιατί, κατά την άποψή μας, είναι πιο εύηχος, ενώ φαίνεται και η ρητορική μεταφορά της πολυπλοκότητας της διάρθρωσης ενός λόγου με έναν άλλο. Το πρόθεμα «δια» κρίνεται κατάλληλο, αφού δείχνει ευκρινέστερα, απ' ότι ο όρος «πάλη» (χωρίς το πρόθεμα), τη διαδικασία εμπλοκής των λόγων· δηλαδή, ότι οι λόγοι διαπλέκονται. Επίσης, η «διαπάλη των λόγων» παραπέμπει στο «*Η διαμάχη των ερμηνειών Gadamer – Habermas*» (Ξηροπαΐδης, 2008) που σηματοδοτεί μια παρεμφερή προσέγγιση. Μια προσέγγιση που μπορεί να συμβάλλει στην αποσαφήνιση του συγκρουσιακού πεδίου που συγκροτούν οι λόγοι.

αντιλαμβάνεται το λόγο «ως τη γλώσσα (σ.146)/ τις έννοιες (σ.167) σε σχέση με τα αναφερόμενά της/τους». Στο σημείο αυτό, η γλώσσα δεν θα πρέπει να ερμηνευτεί σαν δομή, αλλά συσχετιζόμενη με εκείνο το οποίο δείχνει, δηλαδή με εκείνο στο οποίο αναφέρεται. Η παραπάνω προσέγγιση του λόγου δεν είναι αποδεκτή στην ολότητά της από όλες τι σχολές της ανάλυσης λόγου, παρόλο που πρόκειται για μία θέση καθαρά φουκωικής προέλευσης [48]. Εκεί όμως που δεν φαίνεται να διαφωνούν οι λογοαναλυτικές θεωρήσεις , είτε πρόκειται για θέση άμεσης, όπως η τελευταία, είτε έμμεσης φουκωικής προελεύσεως είναι στο ότι ο λόγος δεν ταυτίζεται με τη γλώσσα. Η θέση αυτή όμως, δεν τον αποτρέπει να εμπερικλείει τόσο το γλωσσικό όσο και το μη γλωσσικό στοιχείο, ενώ υποστηρίζεται και η υλικότητα[49] που διέπει τη δομή του. Έτσι, παρατηρείται μία διεύρυνση της έννοιας του λόγου έτσι ώστε να περιλαμβάνονται όλες οι κοινωνικές πρακτικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι λόγοι και οι ρηματικές πρακτικές παρουσιάζονται ως συνώνυμες με τα συστήματα κοινωνικών σχέσεων (Πεχτελίδης, 2011). Όμως ποια ακριβώς είναι η σημασία των «ρηματικών πρακτικών»;

2.1.2.5. Ρηματικές/Λογοθετικές πρακτικές

Οι ρηματικές ή λογοθετικές πρακτικές ή πρακτικές του λόγου (discursive practices), είναι τα παράγωγα των λόγων που διέπουν την καθημερινότητά μας και (επανα)συγκροτούν διαρκώς αντικείμενα, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στη διαδικασία της υποκειμενοποίησης (Χρονάκη, 2013α). Με τους όρους «λογοθετικές» ή «ρηματικές» επισημαίνεται ότι η νοηματοδότηση ενός γεγονότος γίνεται πάντα εντός ενός κατασκευασμένου πλαισίου (Μιχελάκου, 2014). Αναλυτικότερα η ρηματική πρακτική θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως:

> «η λειτουργία του λόγου [η οποία] αποτελεί μια κοινωνική πρακτική που διαμορφώνει τον κοινωνικό κόσμο. Η έννοια της «κοινωνικής πρακτικής» εμπεριέχει μια διττή σύλληψη της πράξης: από τη μία, οι πράξεις είναι ατομικές συγκεκριμένες και εκφράζουν ιδιαίτερες συνθήκες· από την άλλη, είναι θεσμοποιημένες και κοινωνικά καθορισμένες, και για το λόγο αυτό τείνουν να ακολουθούν ορισμένα τυπικά και επαναλαμβανόμενα σχήματα.» (Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 48)

2.1.2.6. Ηγεμονικές πρακτικές και Τάξη του λόγου

[48] Η προσέγγιση αυτή του Δοξιάδη θα επεξηγηθεί και θα αναλυθεί περεταίρω στα 2.3 και 5.5, καθώς από τη μία δεν αποτελεί θέση που ενστερνίζονται εξ ολοκλήρου όλες οι προσεγγίσεις και από την άλλη έχει άμεση σχέση με τη μεθοδολογία που ακολουθείται στην παρούσα έρευνα

[49] Υπό την έννοια των συνθηκών ύπαρξης της δομής του· δηλαδή χωρίς αυτές δεν θα υπήρχε. Για περεταίρω ανάλυση του ζητήματος βλ. στο *Η υλικότητας της γλώσσας* (σ. 117 -136) στο *Ανάλυση Λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση* (Δοξιάδης , 2008).

Τώρα όσον αφορά τις ηγεμονικές[50] πρακτικές του λόγου (Laclau & Mouffe, 2001), είναι ακριβώς οι ρηματικές κατασκευές που προβάλλουν ως φυσικές διαστάσεις της πραγματικότητας, λειτουργώντας θέτοντας όρια σε αυτές και έχοντας τους μύθους γύρω από την κοινωνία και την ταυτότητα να δρουν επικουρικά. Ταυτόχρονα, οι λόγοι είναι αυτοί που καθορίζουν τη σημασία των σημαινόντων, ενώ μέσω της επιβολής του ηγεμονικού κλεισίματος, καταφέρνουν να αποκλείουν άλλες σημασιολογικές δυνατότητες (Butler, 2008). Εδώ ένα εύλογο ερώτημα που προκύπτει θα μπορούσε να είναι: «πού βρίσκονται αυτές οι άλλες σημασιολογικές δυνατότητες;» ή αν το επεκτείναμε και το εναρμονίζαμε με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα μπορούσε να γίνει: «θα μπορούσε να νοηθεί κάποιο υπερσύνολο του συνόλου που λέγεται λόγος –αν μπορούσε ο λόγος να ιδωθεί σχηματικά ως σύνολο;». Η απάντηση πιθανώς να βρίσκεται στην έννοια της τάξης του λόγου. Συγκεκριμένα, διαφορετικοί λόγοι υποδεικνύουν και διαφορετικούς τρόπους δράσης (Μιχελάκου, 2014). Αυτό συμβαίνει γιατί κάθε λόγος αποτελεί ένα διαφορετικό πλαίσιο καθήλωσης του νοήματος, που εκφράζει έναν ιδιαίτερο τρόπο αναπαράστασης του κόσμου ή διαστάσεών του. Ένα πλέγμα τέτοιων διαφορετικών λόγων συγκροτεί μία τάξη του λόγου, η οποία καθορίζεται ταυτόχρονα και με τον ίδιο τρόπο που καθορίζονται και οι επιμέρους λόγοι (Phillips & Jorgensen, 2009). Για να αποσαφηνίσουμε την έννοια της τάξης του λόγου κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε τον τρόπο με τον οποίο την προσεγγίζει ο Fairclough,δηλαδή ο εμπνευστής της:

> «Οι τάξεις του λόγου είναι, θα λέγαμε, ένα πεδίο διεκδίκησης της πολιτισμικής ηγεμονίας, καθώς οι κυρίαρχες ομάδες αγωνίζονται να επιβάλουν και να διατηρήσουν μιαν ιδιαίτερη δομική διάρθρωση, τόσο μέσα στις τάξεις του λόγου όσο και μεταξύ τους» (Fairclough, 1995β, p. 56)

Τη σχέση μεταξύ λόγων και τάξεων του λόγου περιγράφει ακόμα ακριβέστερα η θέση του Fairclough, ότι οι λόγοι κινούνται διαρρηματικά μεταξύ διαφορετικών τάξεων του λόγου. Σε σχέση με αυτό, οι Phillips και Jorgensen (2009) παραθέτουν το ιδιαιτέρως εύστοχο παράδειγμα των προκηρύξεων των θέσεων εργασίας, όπου τα πανεπιστήμια ενσωματώνουν λόγους από την τάξη του λόγου της αγοράς. Εδώ κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι η παραπάνω θέση πέραν από ικανοποιητικός τρόπος συσχέτισης των λόγων με τις τάξεις αυτών, θα μπορούσε να αναγνωστεί ενδεχομένως και ως συμβολή στην επίλυση του προβλήματος της αλλαγής[51].

2.1.2.7. Συμπεράσματα για την έννοια του «λόγου»

Σε κάθε περίπτωση, μέσα από τους εκάστοτε λόγους συγκροτούνται οι διάφοροι εκείνοι τρόποι που ευθύνονται για την εννοιολόγηση, αλλά και την κατασκευή της πραγματικότητας (Κιουπκιολής, Κοσμά, & Πεχτελίδης , 2015). Κι αυτό γιατί είναι οι λόγοι

[50] Σε μία ανάλυση της θεωρίας του Gramsci, ο Barrett (1991) συμπεραίνει ότι «η ηγεμονία ερμηνεύεται καλύτερα ως η *οργάνωση της συναίνεσης,* [δηλαδή] ως οι διαδικασίες με τις οποίες συγκροτούνται οι υποτελείς μορφές συνείδησης χωρίς προσφυγή στη βία ή τον καταναγκασμό.»
[51] Βλ. 2.1.1 για την περιγραφή του «προβλήματος της αλλαγής».

που λειτουργούν σαν άγραφοι νόμοι, συγκροτώντας κοινωνικές οντότητες και κοινωνικές σχέσεις και σκιαγραφώντας τρόπους ύπαρξης. Είναι οι λόγοι που υπερβαίνουν την επικοινωνία και την ομιλία. Είναι οι λόγοι που κατασκευάζουν τον κόσμο διά του νοήματος και υπαινίσσονται μορφές κοινωνικής οργάνωσης. Τέλος, είναι οι λόγοι που, σε διαφορετικές χρονικές στιγμές, δομούν θεσμούς και συγκροτούν τα άτομα ως σκεπτόμενα, συναισθηματικά και ενεργά υποκείμενα (Walshaw, 2013). Ενώ, λοιπόν, από όλα τα παραπάνω αποτελείται ο λόγος, ταυτόχρονα:

> «ο λόγος αποτελεί τον ιδιαίτερο τρόπο που μιλάμε ή αφηγούμαστε τον κόσμο με στόχο την κατανόησή του και της θέσης μας εντός του, δεν είναι αυθύπαρκτη οντότητα αλλά «κάτι» που παράγει «κάτι άλλο» και δεν μπορεί να αναλυθεί απομονωμένο από το κοινωνικό-ιστορικό-πολιτικό του πλαίσιο» (Χρονάκη, 2013β, σ. 322)

Διά του λόγου, λοιπόν, συγκροτούνται η εξουσία, το υποκείμενο, η αλήθεια και η ουδετερότητα και υπό αυτό το πρίσμα θα τις μελετήσουμε στις ακόλουθες ενότητες του παρόντος κεφαλαίου[52].

2.1.3. Ανάλυση λόγου - Κοινωνικός κονστρουξιονισμός

Κάλλιστα, σε αυτό το σημείο ο αναγνώστης θα μπορούσε να διερωτηθεί: γιατί ο τίτλος της παρούσας ενότητας δεν είναι «Ανάλυση λόγου –Συγκλίνουσες απόψεις», έτσι ώστε να διατηρηθεί και μιας μορφής συνέχεια σε σχέση με τον τίτλο του 2.1.2. Η απάντηση έγκειται στο γεγονός ότι οι συγκλίνουσες απόψεις που αφορούν τη διαδικασία της ανάλυσης λόγου μοιάζουν να έχουν θεωρητικό αντίκτυπο. Με άλλα λόγια, οι λογοαναλυτικές προσεγγίσεις φαίνεται να συμπεριλαμβάνονται, χωρίς πολλές αποκλίσεις[53], στο ρεύμα εκείνο που ονομάζεται κοινωνικός κονστρουξιονισμός. Για την περιγραφή του παραπάνω ρεύματος θα στηριχτούμε εν πολλοίς στους Phillips και Jorgensen (2009), αλλά και σε ένα βαθμό στους Simons και Billig (1994) και Barrett (1991), ενώ θα αναγράφεται με το συνήθη τρόπο οποιαδήποτε άλλη βιβλιογραφική αναφορά κριθεί αναγκαία.

Καταρχάς, θα περιγράψουμε ό,τι δεν περιλαμβάνεται στο πλαίσιο της μεθόδου της ανάλυσης λόγου[54]. Η θεωρητική αφετηρία, λοιπόν, επιλέγουμε να εκπροσωπηθεί από τη θέση ότι οι τρόποι με τους οποίους μιλάμε δεν αποτελούν μία ουδέτερη αντανάκλαση των ταυτοτήτων, των κοινωνικών σχέσεων ή του κόσμου, αλλά έχουν ενεργή συμβολή τόσο στην κατασκευή, όσο και στην αλλαγή των σχέσεων και των ταυτοτήτων αυτών. Κατ' επέκταση, οι ερευνητές που ασπάζονται ως μέθοδο την ανάλυση λόγου δεν επιδιώκουν με την έρευνά τους να ανακαλύψουν τι κρύβεται πίσω από το λόγο, δηλαδή μια «καμουφλαρισμένη» πραγματικότητα, ούτε να διαπιστώσουν τι πραγματικά εννοούν οι

[52] Βλ. 2.1.4-2.1.6

[53] Οι λίγες αποκλίσεις που υπάρχουν αφορούν την κριτική ανάλυση λόγου και θα περιγραφούν στο 2.2

[54] Στο πνεύμα του σημείου εκκίνησης ανάλυσης της κάθε ενότητας, όπως αυτό διατυπώθηκε στη δεύτερη παράγραφο του 2.1.2.1

άνθρωποι όταν λένε κάτι. Κι αυτό γιατί κρίνουν αδύνατη την προσέγγιση της πραγματικότητας έξω από τους λόγους, φανερώνοντας έτσι διαυγώς το αντικείμενο της ανάλυσής τους, δηλαδή τον ίδιο το λόγο. Με λίγα λόγια, ο στόχος τους δεν είναι να αποφανθούν για το βαθμό ορθότητας του υλικού που διαθέτουν.

Προκειμένου να προσδιορίσουμε, λοιπόν, επαρκώς το αντικείμενο της ανάλυσης λόγου, κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε κάποια εκ των βασικότερων σημείων του ρεύματος που υιοθετούν από κοινού σχεδόν όλες οι προσεγγίσεις. Κάποια βασικά σημεία, δηλαδή, του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. Αρχικά να αναφέρουμε, ότι αν και ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός έχει τις ρίζες του στο γαλλικό μεταδομισμό, ωστόσο συνήθως ο πρώτος ερμηνεύεται ως ευρύτερη κατηγορία του τελευταίου. Πιο σχηματικά, θα μπορούσαμε να παρομοιάσουμε τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό με σύνολο, στο οποίο ο μεταδομισμός υπάγεται ως υποσύνολο. Αντλώντας και από τα ερευνητικά συμπεράσματα της Burr (2015) και του Gergen (1985), μπορούμε να παρουσιάσουμε μερικές εκ των βασικών αρχών που φαίνεται να διέπουν κάθε κονστρουξιονιστική θεωρία, ακόμα κι αν δεν μπορούν να χαρακτηριστούν όλες μεταδομιστικές. Κατ' αρχάς, οι γνώσεις και οι παραστάσεις μας για τον κόσμο δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αντικειμενικές αλήθειες, αλλά ως προϊόντα του λόγου. Πρόκειται, δηλαδή, για προϊόντα των δικών μας τρόπων κατηγοριοποίησης του κόσμου. Στο ίδιο πνεύμα, η γλώσσα δεν αντανακλά μια προϋπάρχουσα πραγματικότητα, αλλά δομείται σε σχήματα ή σε λόγους, με τα νοήματα να αλλάζουν από λόγο σε λόγο. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημάνουμε, ότι δεν υπάρχει ένα γενικό σύστημα νοήματος όπως στο σωσσυριανό δομισμό[55]. Την ευθύνη της αναπαραγωγής και της αλλαγής των διάφορων σχημάτων του λόγου την έχουν οι ρηματικές πρακτικές[56]. Συνεπώς, τα σχήματα αυτά θα πρέπει να μελετηθούν μέσα από την ανάλυση των καταστάσεων, μέσω των οποίων η γλώσσα βρίσκεται εν δράσει. Ακόμα, ιδιαίτερη σημασία για το υπό μελέτη ρεύμα έχει η θέση ότι είμαστε ιστορικό-πολιτισμικά όντα. Επομένως, τόσο ιστορικά και πολιτισμικά ιδιαίτεροι, όσο και ενδεχομενικοί, είναι οι τρόποι που κατανοούμε και αναπαριστούμε τον κόσμο. Με άλλα λόγια, οι αντιλήψεις μας για τον κόσμο και οι ταυτότητές μας θα μπορούσαν να είναι διαφορετικές και δύνανται να αλλάξουν με την πάροδο του χρόνου. Ως εκ τούτου η γνώση και η αλήθεια ως κοινωνικές κατασκευές έχουν και κοινωνικές συνέπειες.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να κάνουμε ιδιαίτερη μνεία σε ένα χαρακτηριστικό που ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός κληρονόμησε από τον θεωρητικό του πρόγονο, αλλά ταυτοχρόνως και θεωρητική υποκατηγορία του[57], το μεταδομισμό. Πρόκειται για την απόρριψη ολοποιητικών θεωριών, όπως για παράδειγμα εκείνων του μαρξισμού και του σχετικισμού.

Ξεκινώντας από την κριτική που ασκεί ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός στην πρώτη εκ των προαναφερθεισών θεωριών, το μαρξισμό, υπενθυμίζουμε ότι οι λογοαναλυτικές προσεγγίσεις σχεδόν στο σύνολό τους θεωρούν ότι –με τον έναν ή τον άλλον τρόπο- είναι κριτικές. Οι έρευνές των παραπάνω προσεγγίσεων όμως ναι μεν αποβλέπουν στην κριτική

[55] Βλ. 2.1.1
[56] Βλ. 2.1.2.5
[57] Βλ. στην αρχή της προηγούμενης παραγράφου για μία προσέγγιση της σχέσης μεταδομισμού και κοινωνικού κονστρουξιονισμού.

της κοινωνικής αδικίας και στην βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών[58], όμως όχι υπό το ίδιο πρίσμα άσκησης κριτικής από τον Marx , της Σχολής της Φρανκφούρτης ή ενός μεγάλου μέρους διαφόρων άλλων μεταμαρξιστών. Κι αυτό γιατί η κριτική τόσο του μαρξισμού, όσο και του μεταμαρξισμού, έχει ως στόχο να υποσκάψει τις εξουσιαστικές δομές και να αποκαλύψει την πραγματικότητα πίσω από την ιδεολογία. Με λίγα λόγια, η υπό μελέτη θεωρητική τάση[59] κρατάει αντίθετη στάση από την κριτική της κυρίαρχης ιδεολογίας, που θέλει να ξεσκεπάσει την αλήθεια από το «μανδύα» των σχέσεων εξουσίας. Κι αυτό γιατί η αλήθεια δεν αντιμετωπίζεται ως προϋπάρχουσα – επομένως δεν είναι συγκαλυμμένη, για να απαιτείται «ξεσκέπασμα» από κάτι- , ενώ η εξουσία αντιμετωπίζεται ως σχέση –επομένως δεν είναι τόσο «επιφανειακή» ώστε να δύναται να «ξεσκεπαστεί»[60]. Συνοπτικά, τα κύρια σημεία επίκρισης στο μαρξισμό από πλευράς κοινωνικού κονστρουξιονισμού είναι τα ακόλουθα:

- η ανεξαρτησία της αλήθειας από την εξουσία,
- η προϋπόθεση μιας αντικειμενικής αλήθειας έξω από τους λόγους,
- η ιδιαιτέρως προνομιακή πρόσβαση του ερευνητή σε αυτήν την αλήθεια και
- ο καθορισμός των λόγων από μη λογοθετικούς παράγοντες, όπως η οικονομία, ή – με χρήση της ορολογίας του κλασσικού μαρξισμού- ο καθορισμός της υπερδομής από τη βάση.

Όσο αναφορά, τη στάση του κοινωνικού κονστρουξιονισμού απέναντι στο δεύτερο παράδειγμα ολοποιητικής θεωρίας που παραθέσαμε, έχουμε να αντιμετωπίσουμε μια πιο πολύπλοκη κατάσταση σε σχέση με τη στάση του απέναντι στο μαρξισμό. Συγκεκριμένα, ο σχετικισμός αναγνωρίζεται ως ένα εκ των εγγενών προβλημάτων του κοινωνικού κονστρουξιονισμού[61], αφού αδυνατεί να θεμελιώσει απόλυτες αλήθειες ή κανονιστικά ιδεώδη. Ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός συχνά διολισθαίνει στο σχετικισμό, που, σύμφωνα με το Rotry (1980), είναι η άποψη ότι όλα τα πιστεύω σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή ίσως και σε κάθε θέμα είναι καλά. Έναν τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος αυτής της διολίσθησης πρότειναν οι Χουλιαράκη και Fairclough (Chouliaraki & Faiclough, 1999)[62], αφού συμφωνούσαν με την πλειοψηφία των ερευνητών της ανάλυσης λόγου, ότι η κριτική έρευνα καθίσταται αδύνατη, αν όλες οι απόψεις για τον κόσμο αναγνωρίζονται ως εξίσου δόκιμες και αποδεκτές. Συγκεκριμένα, υιοθέτησαν μία διάκριση του σχετικισμού σε δύο είδη και ενστερνίστηκαν το ένα εκ των δύο, απορρίπτοντας το άλλο. Κατ' αυτήν την έννοια, συμφωνούν με τον επιστημολογικό σχετικισμό, ο οποίος πρεσβεύει ότι όλοι οι λόγοι πηγάζουν από ιδιαίτερες θέσεις στην κοινωνική ζωή, ενώ διαφωνούν με τον αξιολογικό σχετικισμό, ο οποίος υιοθετεί τη θέση ότι όλες οι ερμηνείες της πραγματικότητας από τους διάφορους λόγους είναι εξίσου καλές. Η παραπάνω προτίμηση ως προς το είδος του σχετικισμού, από πλευράς Χουλιαράκη και Fairclough, οφείλεται στο ότι τα πλεονεκτήματα

[58] Με ό,τι σημαίνει για την κάθε λογοαναλυτική προσέγγιση κοινωνική αδικία και βελτίωση των κοινωνικών συνθηκών

[59] Δηλαδή ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός.

[60] Όμως περισσότερα για τη συγκεκριμένη θέαση της εξουσίας και της αλήθειας, αλλά και για άλλα χαρακτηριστικά τους που τους προσδίδει ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός και ο μεταδομιστικός/ φουκωικός τρόπος σκέψης, θα αναφερθούν και θα αναλυθούν στα 2.1.4 και 2.1.6 αντίστοιχα.

[61] Πολλές φορές, ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός (λανθασμένα) συγχέεται με το σχετικισμό.

[62] Εμπνεόμενοι από τη σκέψη του Bhaskar.

και τα μειονεκτήματα των εκάστοτε λόγων υπόκεινται συνεχώς σε κριτική μέσω των καθημερινών πρακτικών μας. Ως παράδειγμα θα μπορούσε να αναφερθεί η έμπρακτη δοκιμή των δυνατοτήτων του λόγου ως πλαισίου σκέψης ή συλλογικής δράσης από τα άτομα (Brown R. , 1994). Στο σημείο αυτό, κρίνουμε σκόπιμο να επισημάνουμε ένα κριτήριο που, κατά τη γνώμη μας, συμβάλει σε μεγάλο βαθμό στη διαφοροποίηση του σχετικισμού από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό. Πρόκειται για το ζήτημα της αλήθειας. Συγκεκριμένα, στο σχετικισμό η αλήθεια είναι σχετική. Με άλλα λόγια, διαφορετικά άτομα, παρόλο που βρίσκονται στο ίδιο ιστορικοκοινωνικό πλαίσιο, μπορεί να έχουν διαφορετικές αλήθειες. Αναπτύσσοντας αυτό το επιχείρημα, μοιάζει η αλήθεια να μην υπάρχει και να αντικαθιστάται με την έννοια της διαφορετικής σκοπιάς ή οπτικής του κάθε ατόμου. Αντιθέτως, ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός δεν αρνείται την ύπαρξη αληθειών[63]. Αυτό που αρνείται είναι η ύπαρξη άχρονων και καθολικών αληθειών[64]. Όμως, θεωρεί ότι αλήθειες υπάρχουν μέσα σε πλαίσια. Στα εκάστοτε πλαίσια νοηματοδοτούνται και τα εκάστοτε πλαίσια είναι που θέτουν τα όριά τους και την ισχύ τους[65].

Ας επιστρέψουμε, τώρα, στη μέθοδο της ανάλυσης του λόγου καθεαυτή και συγκεκριμένα στη διαφορά της από την ανάλυση της γλώσσας. Μια διαφορά που, κατά τον Foucault (1987α), έγκειται στο γεγονός ότι η ανάλυση λόγου επικεντρώνεται στο γιατί εμφανίστηκε μία συγκεκριμένη απόφανση και όχι κάποια άλλη στη θέση της. Σημαντικά πλεονεκτήματα της ανάλυσης λόγου είναι μία αίσθηση που δίνει αυτού που δεν έχει ειπωθεί ή γραφεί πίσω από λόγους , κείμενα ή εικόνες, καθώς και η ικανότητα ανάδειξης του τρόπου με τον οποίο συγκρούονται διάφορες σχέσεις εξουσίας μέσω ρηματικών πρακτικών (Walshaw, 2007).

Όμως πέρα από πλεονεκτήματα η ανάλυση λόγου, σαν μέθοδος, έχει και δυσκολίες. Η μεγαλύτερη απ' αυτές εκκινεί από τη συνειδητοποίηση, ότι οι ερευνητές συνήθως δεν βρίσκονται έξω από τον πολιτισμό που μελετούν, αλλά ανήκουν σ' αυτόν. Έτσι, τα κοινότοπα νοήματα που μελετούν χαρακτηρίζονται ως τέτοια, ακριβώς γιατί συμβάλλουν και οι ίδιοι στη διαμόρφωση της έννοιας «κοινότοπα». Όμως η ανάλυση λόγου εξετάζει πώς και γιατί ορισμένες προτάσεις -και όχι άλλες- θεωρούνται αποδεκτές ως αληθείς. Έτσι, η δυσκολία έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι οι αναλυτές του λόγου πρέπει να μελετήσουν τα κοινότοπα νοήματα, όπως αυτά περιγράφηκαν νωρίτερα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, το πρόβλημα του ρόλου του ερευνητή επαφίεται στο φουκωικό ισχυρισμό ότι δεν μπορούμε να γνωρίσουμε την απόλυτη αλήθεια, καθώς είναι αδύνατο να μιλήσουμε από μία θέση

[63] Περισσότερα για την έννοια της αλήθειας στις θεωρίες του λόγου και στον κοινωνικό κονστρουξιονισμό στο 2.1.6

[64] Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινίσουμε ότι αναφερόμαστε στο κοινωνικό πεδίο κι όχι σε ένα υπερβατολογικό πεδίο που ανήκουν τα μαθηματικά, όπως εξάλλου υπαινίσσεται και ο Foucault κατά την αρχαιολογική του περίοδο. Για παράδειγμα, δεν αναφερόμαστε στην έννοια της αλήθειας σε ένα αξιωματικό σύστημα. Ένα αξιωματικό σύστημα θα μπορούσε να αποτελεί ένα παράδειγμα πλαισίου μέσα στο οποίο νοηματοδοτείται η αλήθεια.

[65] Το παραπάνω κριτήριο δεν υπάρχει στο έργο των Phillips και Jorgensen, από το οποίο αντλούμε κατά κύριο λόγο στην παρούσα ενότητα (2.1.3). Ένας από τους λόγους που δεν υπάρχει, κατά την άποψή μας, είναι ότι και αυτό, όπως και άλλα σπουδαία έργα που ασχολούνται με τις θεωρίες του λόγου, σε πολλά σημεία «εγκλωβίζεται» σε ένα σχετικισμό.

εκτός του λόγου[66]. Οριστική λύση στο πρόβλημα αυτό δεν μοιάζει να υπάρχει, όμως ένας τρόπος αντιμετώπισής του είναι ο αναστοχασμός. Ωστόσο, για την επίλυση και αυτού και κάθε άλλου προβλήματος, που δύναται να προκύψει κατά την εφαρμογή της υπό παρουσίασης μεθόδου, ο εκάστοτε ερευνητής δεν έχει λόγο να μην αισιοδοξεί, καθώς πρόκειται μια μέθοδο συμβατή με όλα τα ερευνητικά πεδία. Συγκεκριμένα, μπορεί κάποιος να συνδυάσει στοιχεία από διάφορες λογοαναλυτικές, αλλά και μη λογοαναλυτικές θεωρήσεις, καθώς η πολυπρισματική εργασία, συνήθως αξιολογείται θετικά από τις περισσότερες σχολές ανάλυσης λόγου. Το ακριβώς αντίθετο, ως προς τη συμβατότητα της μεθόδου, συμβαίνει σε σχέση με τα θεωρητικά πλαίσια. Με άλλα λόγια, η ανάλυση λόγου δεν θα πρέπει να χρησιμοποιείται αποκομμένη από τις θεωρητικές της βάσεις, εξ ου και η εκτενής αναφορά μας στα χαρακτηριστικά του κοινωνικού κονστρουξιονισμού.

Παρ' όλα αυτά, οι τρόποι που ο Foucault αντιλαμβάνεται την ανάλυση λόγου, δηλαδή ως απόκρυψη και αποκάλυψη αντιφάσεων, ως ανάδειξη παιχνιδιών που οργανώνονται εντός του ή ως διακήρυξη διαθέσιμων τρόπων ενσωμάτωσης ή περιστασιακών εκπροσωπήσεών της (Χρονάκη, 2012), αποτελούν έναν έγκυρο προϊδεασμό τόσο για τη θεωρητική όσο και για τη μεθοδολογική σκοπιά που ενστερνιζόμαστε στην παρούσα εργασία και αναλύουμε λεπτομερώς στο 5.5.

2.1.4. Εξουσία διαμέσου του λόγου

2.1.4.1. Διαφοροποίηση από τις συμβατικές ερμηνείες της έννοιας της «εξουσίας»

Ακολουθώντας το μοτίβο παρουσίασης των απαραίτητων, για την παρούσα εργασία, εννοιών θα ξεκινήσουμε υποδεικνύοντας τις σημασίες που δεν[67] εκπροσωπούν τη φουκωική/ μεταδομιστική σύλληψη της εξουσίας. Η εξουσία, λοιπόν, σύμφωνα με το Foucault, δεν αποτελεί ιδιοκτησία ή μορφή εμπορεύματος και δεν αποκτάται ή μεταβιβάζεται. Δεν ανήκει σε συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες ατόμων και δεν αποτελεί θεσμό ή δομή. Δεν αποτελεί δύναμη εξαναγκασμού, απαγόρευσης, υποδούλωσης ή κυριαρχίας πάνω σε άλλους/άλλες. Δεν «έρχεται απ' έξω» επιβάλλοντας σε ένα υποκείμενο κάτι που είναι «αντίθετο στη θέλησή του», αφού ήδη νωρίτερα συγκροτεί το υποκείμενο και τη θέλησή του. Δεν πρόκειται για «σχέδιο», ούτε έχει «σχέδια», αλλά αφορά μία εκ των υστέρων προσαρμογή ετερογενών στοιχείων, τα οποία έχουν με τη σειρά τους ετερογενείς προελεύσεις. Δεν έχει, λοιπόν, γενέθλιο τόπο και δεν δύναται να εντοπιστεί σε

[66] Την κατάσταση του «να βρεθούμε εκτός λόγου» ο Rotry (2001) την παραλληλίζει με τη λογοτεχνική μεταφορά: «να βρεθούμε στο αρχιμήδειο σημείο». Πρόκειται για τη φράση «εἰ γῆν εἶχεν ἑτέραν, ἐκίνησεν ἄν ταύτην μεταβάς εἰς ἐκείνην» κατά την οποία ο Αρχιμήδης «αν είχε μια άλλη γη, πηγαίνοντας σ' εκείνη θα μετακινούσε ετούτη».

[67] Στο πνεύμα του σημείου εκκίνησης ανάλυσης κάθε ενότητας (με την οποία εισάγεται μία νέα «μεταδομιστική» έννοια), όπως αυτό διατυπώθηκε στη δεύτερη παράγραφο του 2.1.2.1

συγκεκριμένους πολιτικούς φορείς ή θεσμούς. Αντίθετα, είναι μία σχέση και ως τέτοια πρέπει να εξετάζεται, πάντα συναρτήσει των όρων που αυτή περιλαμβάνει. Συγκεκριμένα, συνιστά ένα δίκτυο σχέσεων, που διαπερνά ολόκληρο τον κοινωνικό ιστό. Έτσι, εύλογα προκύπτει το ερώτημα μήπως δεν πρόκειται για μία, αλλά για πολλές εξουσίες, ή ακόμη καλύτερα, για πολλές σχέσεις εξουσίας. Επομένως, αφού η εξουσία δεν είναι ένα πράγμα που μπορεί να το κατέχει κανείς, απορρίπτουμε την εργαλειακή προσέγγισή της και οδηγούμαστε στη σχεσιακή (Foucault, 1987β, 1991, 2011β· Γαβριηλίδης, 2006). Έτσι, «πρέπει να κόψουμε το κεφάλι του βασιλιά» (Foucault, 1987β, σ. 24), προκειμένου να απαλλάξουμε τη θεωρητική προσέγγιση της εξουσίας από τα προβλήματα της ανώτατης αρχής, του νόμου και της απαγόρευσης. Ας δούμε όμως και μερικά «δεν» , όπως τα διατύπωσε ο ίδιος ο Foucault:

> «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» (Foucault, 2011β, σ. 109)

2.1.4.2. Διαφοροποίηση από φιλελεύθερες και μαρξιστικές ερμηνείες της έννοιας της «εξουσίας»

Η φουκωική προσέγγιση της εξουσίας ήρθε να διαφοροποιηθεί τόσο από τους νομικούς όρους, με τους οποίους έθετε η δεξιά το πρόβλημα της εξουσίας, όσο και από τους όρους κρατικού μηχανισμού, με τους οποίους το έθετε η μαρξιστική πλευρά (Foucault, 1987β). Πιο συγκεκριμένα, κατά τη φιλελεύθερη παράδοση η εξουσία υφίσταται ως η απόλυτη αρνητικότητα ή έστω η απόλυτη εξωτερικότητα. Με άλλα λόγια υπάρχει με τη μορφή απαγόρευσης, λογοκρισίας ή καταστολής. Από την άλλη μεριά κατά τη μαρξιστική παραλλαγή, η αναπαράσταση της εξουσίας αφορά ένα αυτοτελές και συγκροτημένο στρατόπεδο που αντιπαρατίθεται σε ένα άλλο στρατόπεδο – την «εργατική τάξη» - επίσης συγκροτημένο ή έστω υπό συγκρότηση (Γαβριηλίδης, 2006). Σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης, λοιπόν, η φιλελεύθερη εννοιολόγηση στηρίζεται στο νομικό- δικαϊκό στοιχείο , ενώ ο μαρξισμός αναδεικνύει ότι οι σχέσεις εξουσίας ξεφεύγουν από την έννοια του δικαίου και των κανόνων που θεσπίζει αυτό. Εντούτοις, σε ένα δεύτερο επίπεδο θα μπορούσε κανείς να εντοπίσει ότι και ο μαρξισμός εμμένει στο ότι οι εξουσιαστικές σχέσεις εξαντλούνται στη βίαιη επιβολή του συμφέροντος της κυρίαρχης τάξης στην κυριαρχούμενη, δηλαδή της αστικής στην εργατική. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, συγκροτεί μία διαφορετική μεν, αλλά υπαρκτή δε, έννοια δικαίου. Ο Foucault, λοιπόν, στο Εξουσία, γνώση και ηθική (1987β), αρνούμενος τόσο τη φιλελελεύθερη, όσο και τη μαρξιστική ερμηνεία της εξουσίας, επισημαίνει ότι οι σχέσεις εξουσίας ξεπερνούν το οικονομικό ή οποιοδήποτε άλλο ταξικό – ή εν γένει συλλογικό- συμφέρον. Έτσι, κάνει ένα σαφή υπαινιγμό στο

αλτουσεριανό επιχείρημα περί υποδομών-υπερδομών[68] και στη θεώρηση ότι η μεταξύ τους σχέση εξαντλείται στην «οικονομική σε τελευταία ανάλυση»[69] θεμελίωση της εξουσίας (Σίμος, 2006).Συνεπώς, γίνεται αντιληπτή μία αξιοσημείωτη μετατόπιση από το νομικό μοντέλο της εξουσίας, που εστιάζει στο ζήτημα της νομιμότητας και στη μορφή της κυριαρχίας, στη μεταδομιστική προσέγγιση της εξουσίας, ως πρακτικής συγκρότησης των ανθρώπων ως υποκειμένων (Κουβελάκης , 2006). Η αντίθεση της φουκωικής σύλληψης της εξουσίας προς το νομικό πρότυπο, αλλά και η διαπεραστικότητα της επί του κοινωνικού ιστού περιγράφονται ικανοποιητικά στο παρακάτω απόσπασμα:

> «Η έννοια της καταπίεσης είναι εντελώς ακατάλληλη για να αντιληφθούμε τι είναι ακριβώς η παραγωγική πλευρά της εξουσίας. Όταν ορίζουμε τα αποτελέσματα της εξουσίας σαν καταπίεση, υιοθετούμε μια καθαρά νομική αντίληψη της εξουσίας αυτής· ταυτίζουμε την εξουσία με έναν νόμο που λέει «όχι» · η εξουσία θεωρείται ότι φέρει τη δύναμη μιας απαγόρευσης. Πιστεύω ότι αυτή είναι μια εντελώς αρνητική, στενή, σκελετική σύλληψη της εξουσίας, η οποία κατά περίεργο τρόπο διαδόθηκε πολύ. Αν η εξουσία δεν είναι τίποτα άλλο παρά καταπιεστική, αν ποτέ δεν έκανε τίποτα άλλο από το να λέει «όχι», νομίζετε πως θα την υπάκουαν οι άνθρωποι; Αυτό που κάνει την εξουσία να κρατάει γερά, αυτό που την κάνει παραδεκτή είναι το ότι δεν βαραίνει απλώς πάνω μας σαν μια δύναμη που λέει «όχι», αλλά ότι διασχίζει τα πράγματα, παράγει πράγματα, επιφέρει ηδονή, μορφές γνώσης, παράγει λόγο.» (Foucault, 1987β, σ. 21).

2.1.4.3. Νοηματοδότηση των σχέσεων εξουσίας

Εκτός από τα προαναφερθέντα που, κατά τον Γάλλο στοχαστή, διασχίζει η εξουσία, διαπερνά και το σώμα[70]. Κι αυτό γιατί η εξουσία κατευθύνεται προς την «άυλη» ψυχή , εφαρμόζοντας τις τεχνικές της του ελέγχου διαμέσου του «υλικού» σώματος, προκειμένου να χειραγωγήσει την ψυχή (Foucault, 2011α). Οι σχέσεις εξουσίας, λοιπόν, είναι πανταχού παρούσες όχι με την έννοια ότι η εξουσία είναι παντοδύναμη ή μεταφυσική. Ούτε με την έννοια ότι μπορεί να εξηγήσει τα πάντα, ως επεξηγηματική αρχή καθολικής ισχύος (Foucault, 2008) ή ότι έχει το προνόμιο να συγκεντρώνει οτιδήποτε υπό την ενότητά της. Οι σχέσεις εξουσίας θεωρούνται πανταχού παρούσες με την έννοια της εμφάνισής τους σε κάθε σχέση ενός σημείου με ένα άλλο. Η εξουσία, λοιπόν, είναι παντού, επειδή ακριβώς έρχεται από παντού και όχι επειδή συμπεριλαμβάνει τα πάντα (Foucault, 2011β). Έτσι,

---

[68] «Ο Μαρξ συλλαμβάνει τη δομή κάθε κοινωνίας συντιθέμενη από «επίπεδα» ή «στοιχεία», συναρθρωμένα με έναν ειδικό καθορισμό: την *υποδομή* ή οικονομική βάση («ενότητα» παραγωγικών δυνάμεων και σχέσεων παραγωγής), και την *υπερδομή,* που περιλαμβάνει, με τη σειρά της, δύο ακόμα «επίπεδα» ή «στοιχεία»: το νομικο-πολιτικό (το δίκαιο και το κράτος) και την ιδεολογία (τις διάφορες θρησκευτικές, ηθικές, νομικές, πολιτικές ιδεολογίες)» (Althusser, Θέσεις, 1999, σσ. 75,76).

[69] «Όταν λέει ο Μαρξ ότι η βάση ή υποδομή είναι καθοριστική σε τελευταία ανάλυση, εννοεί πως εκείνο που καθορίζει είναι η υπερδομή» (Althusser, Θέσεις, 1999, σ. 134).

[70] Βλ. 2.1.5 για σχέση εξουσίας – σώματος.

ακριβώς επειδή δεν υπάρχει καμία παντοδύναμη εξουσία, υπάρχουν πανταχού παρούσες σχέσεις εξουσίας (Foucault, 2013).

Συνεπώς, όταν μιλάμε για σχέσεις εξουσίας, εννοούμε τα παιχνίδια στρατηγικής ή τη σχέση, μέσω της οποίας ο ένας προσπαθεί να καθοδηγήσει τη συμπεριφορά του άλλου. Ακόμη, δύνανται να εντοπιστούν σε διαφορετικά επίπεδα και με διαφορετικές μορφές και να τροποποιηθούν, αφού δεν είναι δεδομένες άπαξ δια παντός (Πεχτελίδης, 2011). Ο Foucault θεωρεί απίθανη την ύπαρξη μιας κοινωνίας χωρίς σχέσεις εξουσίας, αφού οι διαμάχες είναι αδύνατο να σταματήσουν. Κι αυτό γιατί βασική προϋπόθεση των εξουσιαστικών σχέσεων είναι η ύπαρξη ελεύθερων υποκειμένων (Γαλανόπουλος, 2014). Οι «σχέσεις εξουσίας», λοιπόν, έρχονται να αντικαταστήσουν την «εξουσία» και να τη συγκροτήσουν ως σύνολο δράσεων πάνω σε δυνατές δράσεις (Foucault, 1991), ως ικανότητα επενέργειας επί σχέσεων, ως συσχετισμό δυνάμεων (Γαβριηλίδης, 2006), ως πλέγμα εξουσιών μέσω του οποίου διαμορφώνονται τόσο οι φορείς όσο και τα αντικείμενα εξουσίας (Μπέτζελος & Σωτήρης, 2004) και ως «μια παραγωγική, διπλής κατεύθυνσης σχέση που αποτελεί συστατικό στοιχείο των κοινωνικών σχέσεων, ταυτοτήτων και των σχηματισμών λόγου ή γνώσης» (Πεχτελίδης, 2011, σ. 196). Η θετικότητα και η παραγωγικότητα της εξουσίας, που εισαγάγει ο Foucault, δεν υπονοεί ένα αξιακά θετικό πρόσημο της τελευταίας. Πρόκειται για μια θετικότητα που έχει μαθηματική και όχι ηθική χροιά. Με αυτό εννοούμε ότι δεν πρόκειται για μία ευχάριστη ή ευνοϊκή έννοια, αλλά για μία έννοια άνω του μηδενός. Έτσι οι σχέσεις εξουσίας παράγουν πράγματα και η εξουσία συγκροτεί και ορίζει το σύνολο του κοινωνικού σώματος, των κοινωνικών πρακτικών και σχέσεων (Μπέτζελος & Σωτήρης, 2004· Γαβριηλίδης, 2006). Όμως, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν δύο αποσπάσματα ρητής περιγραφής των δύο κεντρικών εννοιών[71] δια χειρός του ανθρώπου που ξεκίνησε την παραγωγική, από κάθε άποψη, ερμηνεία των :

> «Θεωρώ ότι με τον όρο «εξουσία» πρέπει καταρχάς να εννοούμε την πολλαπλότητα των σχέσεων δύναμης που είναι εμμενείς στον τομέα όπου ασκούνται, έχοντας συγκροτησιακό ρόλο στην οργάνωση τους· το παιχνίδι που μέσω αδιάκοπων αγώνων και αντιπαραθέσεων τις μετασχηματίζει, τις ενισχύει, τις αντιστρέφει· τα στηρίγματα που αυτές οι σχέσεις δυνάμεων βρίσκουν οι μεν στις δε, με τέτοιον τρόπο ώστε να σχηματίζουν αλυσίδα ή σύστημα ή, αντιθέτως, τις ασυμφωνίες ή τις αντιφάσεις που απομονώνουν τις μεν από τις δε· τις στρατηγικές, τέλος, όπου επενεργούν, και των οποίων το γενικό σχεδιάγραμμα ή η θεσμική αποκρυστάλλωση υλοποιούνται στους κρατικούς μηχανισμούς, στην εκφορά του νόμου, στις κοινωνικές ηγεμονίες.» (Foucault, 2011β)

> «Αυτό που ορίζει μια σχέση εξουσίας είναι ένας τρόπος δράσης που δεν ενεργεί ευθέως και άμεσα στους άλλους, αλλά ενεργεί στην ίδια τους τη δράση. Μια δράση πάνω στη δράση, πάνω σε ενδεχόμενες ή πραγματικές δράσεις, μελλοντικές ή παρούσες […] [Η εξουσία] ενεργεί στο πεδίο δυνατότητας όπου έρχεται να εγγραφεί η συμπεριφορά των δρώντων υποκειμένων: παρακινεί, επάγει, εκτρέπει, διευκολύνει ή κάνει κάτι πιο δύσκολο, διευρύνει ή περιορίζει, καθιστά κάτι περισσότερο ή λιγότερο πιθανό · οριακά, εξαναγκάζει ή εμποδίζει απόλυτα · αλλά

[71] Δηλαδή, της «εξουσίας» και των «σχέσεων εξουσίας»

> είναι πάντα ένας τρόπος δραν πάνω σε ένα ή πολλά δρώντα υποκείμενα κι αυτό στον βαθμό που αυτά δρουν ή είναι επιδεκτικά δράσης» (Foucault, 1991)

2.1.4.4. Σχέση μεταξύ εξουσίας και λόγου

Στο σημείο αυτό, θα μελετήσουμε τη σχέση μεταξύ εξουσίας και λόγου[72], δύο εννοιών κομβικών τόσο στο φουκωικό και μεταδομιστικό θεωρητικό πεδίο, όσο και στην παρούσα εργασία. Κοινό χαρακτηριστικό τους, κατ' αρχάς, αποτελεί ότι δεν ανήκουν σε συγκεκριμένους φορείς δράσης, όπως σε άτομα ή στο κράτος ή σε κοινωνικές ομάδες με ιδιαίτερα συμφέροντα (Phillips & Jorgensen, 2009). Ο Foucault (2011β) επισημαίνει ότι «ο λόγος μπορεί να είναι ταυτοχρόνως εργαλείο και αποτέλεσμα εξουσίας […] ο λόγος κομίζει και παράγει εξουσία· την ενισχύει αλλά και την υπονομεύει , την εκθέτει, την καθιστά ευπαθή και επιτρέπει να παρεμποδίζεται» (σ.118-119). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Γάλλος μεταδομιστής αναδεικνύει τη θεμελιώδη σχέση που μελετάμε και προτρέπει με τη σειρά του να αναδείξουμε το προαναφερθέν περίπλοκο και ασταθές παιχνίδι. Ο Δοξιάδης (2011) τονίζει ότι η εξουσία οφείλει την παραγωγικότητά της[73] στο βαθμό ακριβώς που συναρθρώνεται με λόγους. Πιο συγκεκριμένα, στο βαθμό που συναρθρώνεται με ρηματικές πρακτικές που παράγουν «αποτελέσματα αλήθειας, πολλαπλές ταυτότητες, κοινωνικές ταξινομήσεις, ιεραρχήσεις και πειθαρχήσεις, αλλά και ηδονές, σωματικές και νοητικές ευεξίες και δεξιότητες, νέους τρόπους ζωής» (σ. 634). Χαρακτηριστική είναι και η αναπαράσταση τη ς σχέσης εξουσίας- λόγου, από τη Valero (2004). Η Κολομβιανή ερευνήτρια υποστηρίζει ότι η εξουσία βρίσκεται σε ένα συνεχή μετασχηματισμό. Ο μετασχηματισμός αυτός υφίσταται μέσω της συμμετοχής των δρώντων στην κατασκευή των λόγων και όχι ως συνέπεια του ανοιχτού ανταγωνισμού και της αντίστασης. Η Χρονάκη στο παρακάτω απόσπασμα εμπλέκει επιτυχώς τις κομβικές για την παρούσα εργασία έννοιες του λόγου (2.1.2), της εξουσίας (2.1.4), του υποκειμένου (2.1.5) και της αλήθειας και φυσικότητας (2.1.6), τις οποίες μελετήσαμε, μελετάμε ή θα μελετήσουμε, καθώς επίσης αναφέρει και την έννοια της διακυβέρνησης/ κυβερνησιμότητας/κυβερνητικότητα (governmentalisation) :

> «Η εξουσία των λόγων 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. Με άλλα λόγια, 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

[72] Ο λόγος όπως περιγράφηκε στο 2.1.2

[73] Όπως αυτή περιγράφηκε νωρίτερα στα 2.1.4.2 και 2.1.4.3

αυτών των λόγων τα πείθει σχετικά με τη θεμελιώδη «αλήθεια», τη «φυσικότητα» και την «κανονικότητά» τους.» (σ. 322-323)

2.1.4.5. Η εξουσία σε σχέση με τις έννοιες της «κυβερνητικότητας», της «βιοπολιτικής», του «πληθυσμού» και του «κράτους»

Με τον όρο «κυβερνητικότητα», που μόλις εισήχθηκε, εννοούμε μια δραστηριότητα δόμησης του πεδίου δράσης των ατόμων και μια πρακτική ενέργεια που αποσκοπεί στην καθοδήγηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων (Foucault, 1991). Συγγενής έννοια με την προαναφερθείσα, υπό το φουκωικό πρίσμα, είναι εκείνη της βιοπολιτικής. Με τον όρο «βιοπολιτική» ο Foucault εννοεί τον τρόπο με τον οποίο η «διακυβερνησιακή πρακτική» αποπειράται να αντιμετωπίσει με ορθολογικό τρόπο μία σειρά προβλημάτων, όπως, γεννητικότητα, υγιεινή, υγεία, μακροζωία, που σχετίζονται με τον πληθυσμό (Μπουλογούρη, 2016). Όμως τι εννοεί ο Foucault με τον όρο «πληθυσμός»; Ο «πληθυσμός», κατά τον Foucault (1987β), είναι ένα φαινόμενο που ανακαλύπτεται τον 18^{ο} αιώνα, με την έννοια ότι αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο της επιστημονικής έρευνας. Πρόκειται για ένα νέο σώμα, πολλαπλό και πολυκέφαλο, μη άπειρο, αλλά και μη μετρήσιμο (Foucault, 2002). «Οι άνθρωποι αρχίζουν να διερευνούν τα ποσοστά γεννήσεων, τα ποσοστά θανάτων και τις αλλαγές στον πληθυσμό και να λένε για πρώτη φορά ότι είναι αδύνατο να κυβερνήσεις ένα κράτος χωρίς να γνωρίζεις τον πληθυσμό του» (Foucault, 1987β). Όμως τι είναι το κράτος υπό μία φουκωική/ μεταδομιστική οπτική; Πρόκειται για την «κωδικοποίηση ενός αριθμού σχέσεων εξουσίας που καθιστούν δυνατή τη λειτουργία του» .Παρόλα αυτά, οι σχέσεις εξουσίας επεκτείνονται κατ' ανάγκη πέρα από τα όρια του κράτους. Κι αυτό συμβαίνει τόσο γιατί το κράτος απέχει πολύ από το να είναι ικανό να καταλάβει το πεδίο των πραγματικών σχέσεων εξουσίας εξ ολοκλήρου, παρ' όλη την παντοδυναμία των μηχανισμών του, όσο και γιατί μπορεί να λειτουργήσει μόνο στη βάση άλλων, ήδη υπαρχουσών σχέσεων εξουσίας (Foucault, 1987β). Υπό το παραπάνω πρίσμα οριστικής εγκατάλειψης ενός κέντρου εξουσίας στην κοινωνία, επισυνάπτεται το παρακάτω απόσπασμα, στο οποίο αποσαφηνίζεται η έννοια της «βιοπολιτικής» μέσω της εμπλοκής της στην έννοια της «κρατικής εξουσίας» όπως μόλις περιγράφηκε:

> «[Βιοπολιτική είναι] ένα πλέγμα μηχανισμών – για παράδειγμα, υποχρεωτικός ιατρικός έλεγχος και εμβολιασμός, απομόνωση των μη υγιών ατόμων σε γκέτο και στρατόπεδα συγκέντρωσης, στατική ανάλυση, ταξινόμηση, ιεράρχηση και αξιολόγηση φυλετικών χαρακτηριστικών – και επιστημών – ιατρική, γενετική, βιολογία – που αποτελούν αναφαίρετο κομμάτι της κρατικής εξουσίας που έχει δύναμη πάνω στο ανθρώπινο σώμα ως εργαλείο ελέγχου του πληθυσμού και μπορεί να θυσιάσει ένα άτομο ή και μία κοινότητα ανθρώπων προκειμένου να προστατέψει μια άλλη» (Butler & Spivak, 2015, σ. 26)

2.1.4.6. Εξουσία-Γνώση

Δεν θα μπορούσαμε φυσικά να κλείσουμε την ενότητα που αφορά τη φουκωική σύλληψη της εξουσίας χωρίς να αναφερθούμε στο κομβικό δίπολο εξουσία – γνώση. Πρόκειται για το δίπολο που, κατά κάποιον τρόπο, απαντάει στο δίπολο βία – ιδεολογία της αλτουσεριανής εκδοχής του μαρξισμού, αφού οι σχέσεις εξουσίας δεν επιβάλλονται ούτε με τη βία ούτε με την ιδεολογία[74], όπως προτείνεται από τη μαρξιστική παράδοση (Γαβριηλίδης, 2006). Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η «εξουσία» είναι «γνώση» ή ότι είναι δύο έννοιες αμοιβαία αναγώγιμες. Πρόκειται, όμως, για δύο έννοιες που αλληλοεξαρτώνται και που η μία υπονοεί άμεσα την άλλη. Συγκεκριμένα, δεν υπάρχει εξουσία χωρίς τη συνακόλουθη συγκρότηση γνώσης , ούτε και γνώση που να μη συγκροτεί και να μην προϋποθέτει ταυτόχρονα σχέσεις εξουσίας (Foucault, 2011α). Η συμβατική ιδέα λοιπόν, ότι η πραγματική γνώση ή η αλήθεια μπορεί να παραχθεί μόνο σε περίπτωση απουσίας της εξουσίας, ανατρέπεται από το Foucault, εκκινώντας από τη νιτσεϊκή άποψη ότι «ένα πράγμα δύναται να προκύψει από το αντίθετό του». Έτσι, η εξουσία δεν μπορεί να αλλοιώσει τη γνώση, ακριβώς γιατί η γνώση είναι ήδη προϊόν της εξουσίας (Allen, 2013). Η προσπάθεια να φανταστούμε το σωφρονιστικό σύστημα σήμερα χωρίς την επιστήμη της εγκληματολογίας, κρίνεται ως ένα ικανοποιητικό παράδειγμα αντικατοπτρισμού της αμοιβαίας προϋπόθεσης εξουσίας και γνώσης (Foucault, 2011α). Τέλος, παραθέτουμε το παρακάτω απόσπασμα, αφού κρίνεται ως ένας εκ των καταλληλότερων τρόπων απόδοσης της μεταδομιστικής υφής τόσο των εννοιών εξουσίας και γνώσης όσο και της σχέσης τους:

> «Σύμφωνα με τη φράση του Φρανσουά Σατελέ που παραθέτει ο Ντελέζ , πρέπει να εννοούμε ‘’την εξουσία ως άσκηση, [ενώ] τη γνώση ως κανονισμό’’. Με άλλα λόγια, η πρώτη συνδέεται περισσότερο με το αστάθμητο και το περιστασιακό, [ενώ] η δεύτερη με το επαναληπτικό και το μόνιμο» (Γαβριηλίδης, 2006).

2.1.4.7. Σύνδεση εξουσίας-γνώσης με πεποιθήσεις-στερεότυπα

Όμως η γνώση δεν συνδέεται μόνο με το επαναληπτικό και το μόνιμο, όπως ορθά υπογραμμίζει ο Γαβριηλίδης. Συνδέεται και με τις πεποιθήσεις, που κι αυτές με τη σειρά τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά του ατόμου (Pajares, 1992). Η βασική λειτουργία των πεποιθήσεων κατά τους Snow, Corno και Jackson (1996), είναι να εξυπηρετούν:

- την αυτο-προστασία,
- τόσο τους ατομικούς, όσο και τους κοινωνικούς στόχους ελέγχου και
- τη βελτίωση του εγώ.

Σαν αποτέλεσμα, των παραπάνω έχουμε τη δημιουργία προκαταλήψεων και στερεοτύπων[75]. Ο Στρεμπέλιας (2016) καταλήγει στον ακόλουθο ορισμό για τη

[74] Όπως μπορεί κανείς να κατανοήσει εύκολα αν λάβει υπ ‘ όψη του την ανάλυση στις υποενότητες 2.1.4.2 και 2.1.4.3

[75] Στερεότυπα τόσο στην αντίληψη του ατόμου, όσο και στην κρίση του σε διάφορες κοινωνικές καταστάσεις.

στερεοτυπία, έχοντας πρώτα εισάγει στη μελέτη του και παραμέτρους που αφορούν τη Διδακτική των Μαθηματικών:

> «Στερεοτυπία ορίζεται ως η ενέργεια μιας πεποίθησης ή ενός συνόλου πεποιθήσεων που πράττει το άτομο όταν βρεθεί σε μια κατάσταση που σχετίζεται με αυτή/ές την/τις πεποίθηση/σεις ανεξάρτητα από τα δεδομένα της κατάστασης. Μια στερεοτυπική αντίδραση μπορεί να κριθεί ως λανθασμένη ή μη και για να αλλάξει θα πρέπει να αλλάξει το σύστημα πεποιθήσεων που έχει το άτομο και την υποκινούν.» (ο.π., σ.12)

Αντλώντας από τη βιβλιογραφία της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας, οι Jost και Banaji (1994) συμπεραίνουν ότι μπορούμε να καταλήξουμε σε τρεις τρόπους μέσω των οποίων ένα άτομο προσπαθεί να υποστηρίξει μία άποψη, θέση ή συμπεριφορά του[76]:

- Μέσω της αιτιολόγησης του εγώ (ego-justification)

  Οι στερεοτυπικές αντιδράσεις που προέρχονται από την «αιτιολόγηση του εγώ» εδράζονται στην ιδέα ότι το άτομο στερεοτυπεί, προκειμένου να αιτιολογήσει την προσωπική του στάση, θέση ή συμπεριφορά σε σχέση με τα άλλα άτομα (Lippmann, 1992). Με άλλα λόγια, το στερεότυπο που υιοθετείται επιτρέπει στο άτομο μια οικονομία προσπάθειας και μια άμυνα με σκοπό την προστασία των προσωπικών του συμφερόντων (Στρεμπέλιας , 2016).

- Μέσω της αιτιολόγησης της ομάδας (group-justification)

  Η προσέγγιση αυτή αφορά τα στερεότυπα εκείνα που υιοθετούνται από τα μέλη μιας ομάδας και έχουν ως στόχο τη δικαιολόγηση των πράξεων ή των δράσεων της ομάδας αυτής. Πρόκειται για δράσεις που εναντιώνονται σε κάποια άλλη ομάδα. Ακόμη, τα μέλη αποσκοπούν στη διαφοροποίηση της ομάδας τους από τις άλλες και προσπαθούν να την πετύχουν μέσω κοινωνικών συγκριτικών επιχειρημάτων. Πρόκειται για επιχειρήματα που συμφέρουν την ομάδα τους έναντι των άλλων. Κατά συνέπεια, αναφερόμαστε σε αρνητικά στερεότυπα για τα άτομα που βρίσκονται εκτός της ομάδας (Tajfel, 1981).

- Μέσω της συστημικής αιτιολόγησης (system-justification)

  Η παρούσα προσέγγιση διαφέρει σημαντικά από τις δύο προηγούμενες, καθώς είναι η μοναδική που μπορεί να υποστηρίξει την περίπτωση που ένα άτομο υιοθετεί ένα στερεότυπο, το οποίο είναι εις βάρος είτε των συμφερόντων του ίδιου είτε της ομάδας του. Ένα παράδειγμα θα μπορούσε να είναι ένας μαθητής της Α' Λυκείου που δηλώνει ότι «δεν έχει νόημα να επιλέξω τη θετική κατεύθυνση, γιατί δεν έχω μαθηματική ευφυΐα». Κατά συνέπεια, «η συστημική αιτιολόγηση αναφέρεται στην ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία υπερισχύουσες καταστάσεις, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, φυλετικές ή νομικές γίνονται

[76] Οι τρόποι αυτοί θα μας φανούν ιδιαίτερα χρήσιμοι στην ερμηνεία των ασυνεχειών κατά την ανάλυση του εμπειρικού μέρους (βλ. παρακάτω στο 6.2 αλλά και στο 5.5)

αποδεκτές, εξηγούνται και δικαιολογούνται απλά και μόνο επειδή υπάρχουν. Έτσι λοιπόν, αυτοί που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση φτάνουν στο να πιστεύουν ότι το σύστημα είναι μέρος της αρχής της φύσης και ότι τα πράγματα θα είναι πάντα έτσι» (Στρεμπέλιας , 2016, σ. 8).

2.1.5. Υποκείμενο διαμέσου του λόγου

2.1.5.1. Διαφοροποίηση από τις συμβατικές ερμηνείες της έννοιας του «υποκειμένου»

Σημείο εκκίνησής μας και σε αυτήν την ενότητα θα είναι η περιγραφή των σημασιών, που δεν περιλαμβάνονται στο μεταδομιστικό πλαίσιο της έννοιας του υποκειμένου[77]. Έτσι, αρχικά, απορρίπτουμε τη δυτική αντίληψη της έννοιας του υποκειμένου ως αυτόνομου, ενοποιημένου, κυρίαρχου και πολλές φορές a priori συγκροτημένου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνουμε μία πρώτη προσέγγιση της φουκωικής νοηματοδότησης του ως αποκεντρωμένο. Σε αυτό το σημείο, κρίνεται σκόπιμο να υπενθυμίσουμε, ότι η αρχαιολογία δεν ενδιαφέρεται τόσο για τις επιμέρους ατομικότητες, όσο για το τι κατέστησε εφικτή την εμφάνισή των ατομικοτήτων αυτών[78]. Κατά συνέπεια, αποκαλύπτονται δύο πράγματα από την αρχαιολογική ανάλυση του επιστημονικού λόγου. Το πρώτο είναι η ρήξη με τις καντιανές και φαινομενολογικές προσεγγίσεις, αλλά και με άλλες κλασικές θεωρήσεις, που θέτουν το παρατηρούν υποκείμενο ως πεδίο συγκρότησης και καταγωγής της γνώσης εν γένει, κυρίως υπό τη μορφή υπερβατολογικής[79] συνείδησης. Έτσι, δίνουν στο υποκείμενο την απόλυτη προτεραιότητα. Το δεύτερο[80] είναι η ανάδειξη των ουσιωδών περιορισμών στους οποίους υπόκειται το υποκείμενο, ως προς το τι μπορεί να σκεφτεί και να πει σε δεδομένη εποχή (Κακολύρης, 2008). Έτσι λοιπόν, η αντίληψη του εαυτού ως αυτόνομη και συνεκτική ατομικότητα αναγιγνώσκεται ως ψευδαίσθηση που προκαλείται από την προσκόλλησή μας στον ατομικιστικό λόγο του διαφωτισμού (Jones, 1997). Κατ' αυτόν τον τρόπο, καταλήγουμε στη φουκωική άρνηση ενός ατόμου με τη δική του πηγή νοήματος, γνώσης και δράσης. Αποτέλεσμα της παραπάνω άρνησης είναι η αντικατάσταση του

[77] Στο πνεύμα του σημείου εκκίνησης ανάλυσης κάθε ενότητας (με την οποία εισάγεται μία νέα «μεταδομιστική» έννοια), όπως αυτό διατυπώθηκε στη δεύτερη παράγραφο του 2.1.2.1

[78] Βλ. περισσότερα για την αρχαιολογική μέθοδο στο 2.1.2.2

[79]Υπερβατολογικοί ονομάζονται οι «όροι ή [οι] έννοιες που ισχύουν για όλα τα πράγματα, ανεξάρτητα από το οντολογικό είδος ή την κατηγορία του. Όροι ή έννοιες τέτοιου είδους είναι υπερβατολογικοί, γιατί υπερβαίνουν όλες τις ταξινομητικές κατηγορίες» (Audi & Συλλογικό, 2011, σ. 1174). Ο παραπάνω «ορισμός» έχει τις ρίζες του στις κλασικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν κατά τον Ύστερο Μεσαίωνα. Όμως κατά την περίοδο της νεωτερικότητας, ο όρος «υπερβατολογικό» συνδέεται με τον Kant και σημειώνονται ουσιαστικές διαφοροποιήσεις στη σημασία του. «Για τον Kant ο όρος δεν σημαίνει πλέον αυτό που υπερβαίνει την κατηγορική ταξινόμηση, αλλά αυτό που υπερβαίνει την εμπειρία μας, με την έννοια ότι παρέχει το θεμέλιο ή τη δομή της εμπειρίας» (ο.π., σ.1175)

[80] Και σε ένα βαθμό αντιφατικό σε σχέση με το πρώτο.

υποκειμένου που έχει συνείδηση του εαυτού του από εκείνο που καθορίζεται από κανονιστικότητες και παράγεται διαμέσου του λόγου (Walshaw, 2007)[81].

2.1.5.2. Αποκέντρωση του υποκειμένου

Παρ' όλο λοιπόν, που πολλοί ερευνητές αντιμετωπίζουν την «υποκειμενικότητα» και τον «εαυτό» σαν συνώνυμες έννοιες, στη σύγχρονη θεωρία τα υποκείμενα γίνονται κατανοητά ως αποτελέσματα ρηματικών δραστηριοτήτων, παρά ως γνωστικές μονάδες (Nortug, 2004). Κι αυτό γιατί το «εγώ» δεν είναι σε καμία περίπτωση ανεξάρτητο, αφού η αίσθηση του «ποιος είμαι» είναι ένα αποτέλεσμα των κοινωνικών δεσμεύσεών μου[82]. Για να υποστηρίξει την παραπάνω θέση[83], ο Brown (2008) παραθέτει ένα παράδειγμα, όπως αυτό περιγράφηκε από τον Zizek (2000). Το παράδειγμα αυτό αφορά τον τρόπο που εμφανιζόταν ο ηθοποιός και σκηνοθέτης Woody Allen σε ραδιοφωνικές συνεντεύξεις μετά από το χωρισμό του με την ηθοποιό Mia Farrow. Συγκεκριμένα, ο Allen παρουσιαζόταν όπως ένας από τους ανασφαλείς και νευρωτικούς χαρακτήρες που υποδυόταν κατά καιρούς στις ταινίες του, με αποτέλεσμα τη διερώτηση του Zizek αν ο αμερικάνος καλλιτέχνης έχει υποβάλλει τον εαυτό του στις ταινίες του. Όμως, ο Σλοβένος φιλόσοφος απορρίπτει αυτή την εκδοχή, που αποκαθιστά τη συνέχεια με ένα συμβατικό τρόπο, και αντί αυτής προτείνει την εξής: ο Allen αντέγραφε στην πραγματικότητα ένα συγκεκριμένο πρότυπο που είχε διαμορφώσει στις κινηματογραφικές του ταινίες. Με άλλα λόγια, υποστήριξε ότι η πραγματική ζωή είναι αυτή που μιμείται τα συμβολικά πρότυπα, που εκφράζονται στην καθαρότερή τους μορφή στην τέχνη. Κατά συνέπεια, τα ανθρώπινα υποκείμενα είναι αποκεντρωμένα, με την έννοια ότι δεν έχουν πρόσβαση στον αληθινό τους εαυτό, κι έτσι λειτουργούν σύμφωνα με τη φαντασία του «ποια είναι» ή «ποια νομίζουν ότι πρέπει να είναι».

Το ζήτημα του υποκειμένου απασχόλησε τον Foucault τόσο κατά την αρχαιολογική όσο και κατά τη γενεαλογική του περίοδο, αναδεικνύοντας έτσι τη σημασία του. Συγκεκριμένα, τη γενεαλογία την αντιμετωπίζει σαν την ανάγκη να απαλλαγούμε από το συγκροτητικό υποκείμενο, από το ίδιο το υποκείμενο, με απώτερο στόχο να φτάσουμε σε μια ανάλυση που θα μπορεί να εξηγήσει τη συγκρότηση του υποκειμένου μέσα σε ένα ιστορικό πλαίσιο (Foucault, 1987β), ενώ και νωρίτερα, κατά την αρχαιολογική του περίοδο ο «θάνατος του υποκειμένου» αποτελεί βασικό σημείο στη σκέψη του:

> «Ο άνθρωπος είναι μια επινόηση, της οποίας την όψιμη ημερομηνία εύκολα καταδεικνύει η αρχαιολογία της σκέψης μας. Και ίσως το προσεχές τέλος της. Αν αυτή η διάταξη της γνώσης εξαφανιζόταν όπως εμφανίστηκε, αν κατέρρεε εξαιτίας κάποιου συμβάντος, του οποίου μάλιστα μπορούμε να προαισθανθούμε τη δυνατότητα, του οποίου όμως δεν γνωρίζουμε για την ώρα ούτε τη μορφή ούτε την

[81] Αντιστοίχως, η Butler (2009) υποστηρίζει ότι γίνεται κανείς υποκείμενο όταν κάνει πράξεις που διαφοροποιούνται/ξεπερνούν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές.
[82] Οι κοινωνικές δεσμεύσεις αυτές κατανοούνται μόνο μέσω μίας ιδιαίτερα ευρείας δραστηριότητας.
[83] Πρόκειται για μία θέση που αν τη φωτίζαμε υπό μία λακανική σκοπιά θα συλλαμβάναμε το ανθρώπινο υποκείμενο ως έχον μια αντίληψη για τον εαυτό του, που προέρχεται από ένα φαντασιακό εαυτό.

> υπόσχεση, όπως συνέβη στην καμπή του δέκατου όγδοου αιώνα με τις βάσεις της κλασικής σκέψης, τότε μπορούμε όντως να στοιχηματίσουμε ότι ο άνθρωπος θα έσβηνε, όπως στο ακροθαλάσσι ένα πρόσωπο από άμμο.» (Foucault, 1986, σ. 528)

2.1.5.3. Σχέση μεταξύ λόγου και υποκειμένου

Όμως ας αποσαφηνίσουμε τη σχέση του λόγου με το υποκείμενο, όπως την περιγράψαμε υπόρρητα ή -και κάποιες φορές ρητά- ως αυτό το σημείο στην παρούσα ενότητα. Πιο συγκεκριμένα, ας αναγνώσουμε τους λόγους ως ρυθμιστές, καθοδηγητές και «κατασκευαστές» των υποκειμένων, ως εκείνους που συγκροτούν τα υποκείμενα. Κατά τον Foucault (2013), λοιπόν, τα άτομα αποκτούν ταυτότητες και υποκειμενοποιούνται διαμέσου των λόγων. Με τον όρο «υποκειμενοποιούνται» εννοούμε πώς τα ίδια συγκροτούν τον εαυτό τους , ενώ με τον όρο «ταυτότητες» εννοούμε τα προϊόντα της ιστορίας που έχουν παροδικό χαρακτήρα, κατά τη διάρκεια παραγωγής των υποκειμένων από τις πρακτικές μιας τοπικής εξουσίας και μιας γνώσης. Οι ταυτότητες αυτές δεν είναι αναλλοίωτες και σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν μόνιμα και φυσικά κατηγορήματα των υποκειμένων (Νικολαΐδης, 2011). Ακόμη, δεν πρέπει να θεωρούνται δεδομένες, αλλά ανοιχτές και ενδεχομενικές, με την έννοια ότι βρίσκονται σε ένα διαρκή σχηματισμό, μετασχηματισμό και μία διαρκή διατήρηση εντός του πλαισίου της δράσης της συνάρθρωσης (Πεχτελίδης, 2011). Κατά τη συγκρότησή τους αποκτούν μία σχετική –πάντα- σταθερότητα και κοινωνικοπολιτική λειτουργικότητα μόνο στο πλαίσιο των επιμέρους λόγων (Laclau & Mouffe, 2001). Το υποκείμενο ως ασυνεχής κατηγορία, που συντίθεται μέσα σε ορισμένους σχηματισμούς λόγου, περιγράφεται επαρκώς από τον ίδιο το Foucault στο απόσπασμα που ακολουθεί:

> «Δε θα δούμε μέσα στο λόγο ένα φαινόμενο έκφρασης – τη ρηματική μετάφραση μιας σύνθεσης που επιτελείται από αλλού· θα αναζητήσουμε μάλλον ένα πεδίο κανονικότητας για διάφορες υποκειμενικές θέσεις. Ιδωμένος έτσι, ο λόγος δεν είναι η μεγαλοπρεπώς διαδραματιζόμενη εκδήλωση ενός υποκειμένου που σκέπτεται, που γνωρίζει και εκφράζει αυτή την ικανότητα: αντίθετα είναι ένα σύνολο όπου μπορεί να προσδιοριστούν η διασπορά του υποκειμένου και η ασυνέχεια με τον εαυτό του» (Foucault, 1987α).

Στο ίδιος μήκος κύματος , ο Kvale (1992), αποτυπώνει τη σχέση του εαυτού μας με τη γλώσσα διευκρινίζοντας ότι η γλώσσα δεν χρησιμοποιείται πλέον από τον εαυτό μας, αλλά αντιστρόφως η γλώσσα είναι εκείνη που μιλάει μέσα από το άτομο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο ατομικός μας εαυτός γίνεται ένα όχημα του πολιτισμού και της γλώσσας του. Ο λόγος, λοιπόν, λειτουργεί έχοντας δύο παράλληλες δράσεις. Από τη μία πλευρά, εκείνη του «ξετρυπώματος» του σώματος και του εξαναγκασμού του να υφίσταται διασκεπτικά[84]. Από την άλλη πλευρά, εκείνη της μεταφοράς, της παραγωγής, της ενίσχυσης, της υπονόμευσης , αλλά και της έκθεσης της γλώσσας, με αποτέλεσμα να την κάνει εύθραυστη και να

[84] Εδώ η διασκεπτικότητα με την έννοια του αναστοχασμού.

επιτρέπει την ανατροπή της (Foucault, 2011β). Όμως τι εννοούμε σε ένα μεταδομιστικό πλαίσιο με τον όρο «σώμα» και ποια η σχέση εξουσίας και υποκειμένου;

2.1.5.4. Σώμα, γυμνή ζωή, επιτελεστικότητα και τελετουργικό

Ας ασχοληθούμε πρώτα με την απάντηση του πρώτου σκέλους της ερώτησης: «Το σώμα κατανοείται όχι μόνο ως πρωταρχικός στόχος των τεχνικών της πειθαρχικής εξουσίας, αλλά επίσης ως το σημείο που αυτές οι τεχνικές αναχαιτίζονται και ανατρέπονται» (Κακολύρης, 2008, σ. 222). Απόλυτα σχετική έννοια με το σώμα σε ένα φουκωικό/ μεταφουκωικό θεωρητικό πλαίσιο αποτελεί η έννοια της «γυμνής ζωής». Πρόκειται για την ανθρώπινη ζωή που απογυμώνεται από κάθε πολιτική αξία ή διάσταση, μετατρέπεται σε μετρήσιμη, υπολογίσιμη και προβλέψιμη μορφή ύπαρξης και υποβιβάζεται σε βιολογική οντότητα, όπως για παράδειγμα η αποπομπή του έγκλειστου ή του πρόσφυγα (Agamben, 1998). Υπό μια θεωρητική προσέγγιση, όμως, διαμορφωμένη από τις θεωρήσεις της Butler, καμία ζωή δεν δύναται να καταστεί γυμνή. Και αυτό γιατί η οντολογία του σώματος αποτελεί μία κοινωνική οντολογία, μιας και το να είναι κάποιος το σώμα του σημαίνει το να εκτίθεται σε δομές κοινωνικής συγκρότησης και διάπλασης (Butler & Spivak, 2015).

Η Butler ανέπτυξε τη θεωρία της επιτελεστικότητας μέσα σε ένα μεταδομιστικό/φεμινιστικό πλαίσιο. Πρόκειται για μια θεωρία που αφορά την επαναλαμβανόμενη επενέργεια της νόρμας επί του ατόμου. Η επανάληψη αυτή της κοινωνικής νόρμας από τη μία πλευρά «υλοποιεί» τα σώματα, με την έννοια της διαμόρφωσης του υποκειμένου. Όμως από την άλλη πλευρά, οι νόρμες αυτές που κινούν την υλοποίηση των σωμάτων δεν καταφέρνουν ποτέ να τα συμμορφώσουν απόλυτα, με αποτέλεσμα η προαναφερθείσα υλοποίηση να παραμένει ανολοκλήρωτη (Butler, 2009). Έτσι, παρατηρεί η Μιχελάκου (2014), «αναδύεται το υποκείμενο ως το ατελές και ασταθές αποτέλεσμα της τελετουργικής επανάληψης της νόρμας και της επιτελεστικής υλοποίησης του –εκάστοτε- ρυθμιστικού ιδεώδους, από την οποία εξαρτάται η κοινωνική αναγνωρισιμότητα και βιωσιμότητά του» (σ.43). Αποσαφηνίζουμε ότι με τον όρο «επιτελεστικότητα» νοείται η πρακτική της επανάληψης με την οποία ο λόγος παράγει τα αποτελέσματα, τα οποία ονομάζει (Butler, 2008). Κατ' αναλογία, η έννοια του «τελετουργικού» επιδιώκει να καταστήσει αδιαχώριστες την πεποίθηση και την πρακτική, υποδηλώνοντας ότι πρόκειται για κάτι το οποίο επιτελείται και κατά την επανάληψη της επιτέλεσης γεννιέται μια πεποίθηση, η οποία εν συνεχεία ενσωματώνεται στην επιτέλεση και τις ενέργειες που τη συνοδεύουν (Butler, 2009).

2.1.5.5. Σχέση μεταξύ εξουσίας και υποκειμένου

Προς απάντηση του δεύτερου σκέλους του ερωτήματος που τέθηκε, που αφορά τη σχέση εξουσίας-υποκειμένου, ας ξεκινήσουμε με τη διατύπωση της θέσης ότι η εξουσία σωματοποιείται. Η εξουσία, λοιπόν, αποκτά έδρα στο ανθρώπινο σώμα, αφού δεν εκλαμβάνεται πλέον ως αντικείμενο που εκφράζεται μόνο με την καταπίεση (Choat, 2010).

Έτσι, με τη σειρά του το άτομο είναι αποτέλεσμα των σχέσεων εξουσίας, αφού δεν εκλαμβάνεται πλέον ως κάτι δεδομένο, επί του οποίου ασκείται και εκδηλώνεται μία εξουσία (Foucault, 1991). Αξιοσημείωτος, αλλά και ωφέλιμος για τη σχέση που μελετάμε, είναι ο τρόπος που ο Ανδριόπουλος (2006) τεκμηριώνει τη θέση ότι «οι σχέσεις εξουσίας δεν είναι σχέσεις βίας». Χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «σκοπός της βίας είναι ο περιορισμός, η εξαφάνιση του υποκειμένου», ενώ «σκοπός της εξουσίας είναι η συγκρότηση του υποκειμένου» (σ. 56). Κατ' αυτόν τον τρόπο, αναδεικνύεται η ζωτική σημασία και ο θεμελιώδης ρόλος που διαδραματίζει η εξουσία στην κατασκευή του υποκειμένου. Η σχέση υποκειμένου και εξουσίας, λοιπόν, δεν είναι εξωτερική και επουσιώδης, αλλά συγκροτητική και ουσιώδης. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι διότι το υποκείμενο δεν θα μπορούσε να υπάρξει χωρίς την εξουσία, μιας και δεν είναι εκ φύσεως ανεξουσίαστο ή ουσιωδώς ελεύθερο. Αντιθέτως, συγκροτείται στο πλαίσιο ιστορικά διακριτών καθεστώτων εξουσίας/γνώσης, τα οποία θέτουν συναφή όρια υποκειμενικότητας. Τα καθεστώτα αυτά καθορίζουν τις ιστορικές συνθήκες δυνατότητας του τι μπορεί κανείς να σκεφτεί, να πει, να επιθυμήσει, να αποφασίσει ή να κάνει. Το υποκείμενο, με λίγα λόγια, είναι το υπόκεισθαι στην εξουσία. Πρόκειται για το αποτέλεσμα μιας υποκειμενοποίησης , δηλαδή μιας πρωταρχικής υπαγωγής στην εξουσία μέσω της οποίας ένα άτομο γίνεται υποκείμενο (Φουρτούνης , 2009). Δια χειρός Foucault (Foucault, 1991) θα κλείσουμε την περιγραφή μιας ακόμα πολύπλοκης σχέσης:

> «Αυτή η μορφή εξουσίας ασκείται στην άμεση καθημερινή ζωή που ταξινομεί τα άτομα σε κατηγορίες, τα κατονομάζει δια της ίδιας 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. Είναι μια μορφή εξουσίας που μετασχηματίζει τα άτομα σε υποκείμενα. Υπάρχουν δυο 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. Στις δύο αυτές περιπτώσεις η λέξη αυτή υποδηλώνει μια μορφή εξουσίας που καθυποτάσσει και καθιστά κάποιον υποτελή.» (σ. 81)

2.1.6. Αλήθεια διαμέσου του λόγου

2.1.6.1. Η έννοια της «αλήθειας» κατά την αρχαιολογική και τη γενεαλογική φάση του Foucault

Ο Foucault οτιδήποτε αντιμετωπίζεται ως πραγματικό και μοιάζει προφανές το προβληματοποιεί, διατηρώντας μία καχύποπτη στάση απέναντι σε ότι λογίζεται ως καθολική αλήθεια. Θεωρεί ότι μία καθολική κατανόηση των πραγμάτων έξω από την κοινωνία και την ιστορία είναι αδύνατη (Rabinow, 1984). Κι αυτό γιατί το καθεστώς γνώσης αλλάζει, οι έννοιες είναι γινόμενες και η πραγματικότητα μορφοποιείται (Veyne, 2011). Το πώς συλλαμβάνει ο Γάλλος στοχαστής την «αλήθεια» ως έννοια, κρίνεται σκόπιμο να

περιγραφεί συναρτήσει της εκάστοτε φάσης του έργου του. Συγκεκριμένα, κατά την αρχαιολογική του φάση η αλήθεια νοείται ως «ένα σύστημα τακτοποιημένων τρόπων ενέργειας για την παραγωγή, ρύθμιση, διανομή, κυκλοφορία και λειτουργία των αποφάνσεων» (Foucault, 1987β, p. 36). Αυτό δεν φαίνεται παράλογο, αν λάβει κανείς υπ' όψη του ότι η αρχαιολογία δεν οδηγεί σε άχρονες, απόλυτες a priori αλήθειες[85], αλλά αντιθέτως οδηγεί μόνο σε «ιστορικά» a priori (Gutting, 2006). Από την άλλη πλευρά, κατά τη γενεαλογική του φάση του Foucault, η αλήθεια « συνδέεται με μία κυκλική σχέση με συστήματα εξουσίας που την παράγουν και την υποστηρίζουν, και με αποτελέσματα εξουσίας τα οποία παράγει και επεκτείνει» (Foucault, 1987β, σ. 36).

2.1.6.2. Σχέση μεταξύ εξουσίας και αλήθειας

Έτσι λοιπόν, η αλήθεια δε λογίζεται πια ως το σύνολο εκείνο των αληθειών που ανακαλύπτονται και γίνονται αποδεκτές , αλλά ως ένα σύνολο κανόνων μέσω του οποίου επιτυγχάνεται ο διαχωρισμός του αληθούς από το ψευδές, αποδίδοντας ειδικά αποτελέσματα εξουσίας στο αληθές. Η παραπάνω θέση θα μπορούσε να αποτελέσει και μία κατάλληλη εισαγωγή στην παρουσίαση της σχέσης της αλήθειας με την εξουσία, που έπεται. Συγκεκριμένα, ο Foucault δεν αντιλαμβάνεται την αλήθεια ως εξωτερική της εξουσίας, ούτε ως στερούμενη εξουσίας. Αντίθετα, «η αλήθεια δεν είναι αμοιβή των ελεύθερων πνευμάτων, παιδί της προστατευμένης μοναξιάς ή προνόμιο εκείνων που κατάφεραν να απελευθερωθούν», αλλά «ένα στοιχείο αυτού του κόσμου», αφού «παράγεται αποκλειστικά χάρη σε πολλαπλές μορφές καταναγκασμού [και] παράγει κανονικά αποτελέσματα εξουσίας» (ο.π., σ.34).

2.1.6.3. Καθεστώτα αλήθειας

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εισαγάγουμε την έννοια του «καθεστώτος αλήθειας». Πρόκειται για ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που συναντάται σε κάθε κοινωνία και ισοδυναμεί με τη «γενική πολιτική της, της αλήθειας», όπως νοηματοδοτείται από το Foucault: «[Πρόκειται για] τους τύπους λόγου τους οποίους [η προαναφερθείσα «γενική πολιτική»] δέχεται και τους κάνει να λειτουργούν σαν 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» (ο.π., σ.34). Μια αξιοσημείωτη πτυχή της σχέσης της αλήθειας με τα καθεστώτα της επισημαίνουν οι Μπέτζελος και Σωτήρης (2004) προτείνοντας ότι η αλήθεια αναδιαπραγματεύεται κάθε στιγμή μέσα σε ένα πλέγμα εξουσιών. Μέσα σ' ένα τέτοιο πλέγμα συγκροτείται ουσιαστικά ένα

[85] Τέτοιου είδους αλήθειες είχαν ανακαλυφθεί από τον Kant, όπως τουλάχιστον ο ίδιος ο Kant ισχυριζόταν.

συγκεκριμένο καθεστώς αλήθειας, ως συνέπεια της αναδιαπραγμάτευσης που μόλις περιγράφηκε. Το καθεστώς αυτό δεν αντλείται στην ιδιότητά του να είναι απλώς υπερδομικό ή ιδεολογικό, αλλά αποτελεί μία συνθήκη για το σχηματισμό και την ανάπτυξη του καπιταλισμού (Foucault, 1987β). Όμως πώς συγκροτείται η έννοια του καπιταλισμού σε ένα μεταδομιστικό/φουκωικό θεωρητικό πλαίσιο, όπως είναι το παρόν;

2.1.6.4. Καπιταλισμός και ουδετερότητα

Ο λόγος που ο «καπιταλισμός» στην παρούσα ενότητα κατέχει μία ιδιαίτερη θέση, είναι γιατί η νέα μορφή εξουσιών[86], είναι αλληλένδετη τόσο με την εμφάνιση και την ανάπτυξη του καπιταλισμού, όσο και με τη αναπαραγωγή των όρων του στις μονάδες παραγωγής (Μακράκης, 2014). Ο χαρακτηρισμός που δίνει ο Zizek (2004) στον καπιταλισμό[87] είναι αυτός του «καθολικά συγκεκριμένου» της ιστορικά προσδιορισμένης εποχής μας. Με το χαρακτηρισμό αυτό εννοεί ότι «ενώ [ο καπιταλισμός] παραμένει ένας συγκεκριμένος σχηματισμός αυτός υπερκαθορίζει όλους τους εναλλακτικούς σχηματισμούς, καθώς και όλα τα μη οικονομικά στρώματα της κοινωνικής ζωής» (σ. 3).

Τη θέση ότι ο καπιταλισμός αποτελεί το «καθολικά συγκεκριμένο» της εποχής μας ασπάζονται και οι Pais και Valero (2011), χαρακτηρίζοντάς τον ως το παγκόσμιο οικονομικό σύστημα, που δηλώνει παρόν σε όλη την πληθώρα των πολιτιστικών και κοινωνικών σχηματισμών. Κι αυτό γιατί είτε μιλάμε , για παράδειγμα, για μία κατάσταση κομουνισμού όπως στην Κίνα είτε για τα κομμουνιστικά κόμματα που εξακολουθούν να υφίστανται εντός των καπιταλιστικών δημοκρατιών, ακολουθούνται οι κανόνες του κεφαλαίου. Προκύπτει, λοιπόν, η απόρριψη της δυνατότητας να έχουμε ένα πλήθος διαφορετικών οικονομικών συστημάτων σε όλο τον κόσμο. Η παραπάνω απόρριψη συμβάλει στην εξαγωγή του συμπεράσματος ότι ο καπιταλισμός απλά «ντύνεται με διαφορετικά ρούχα», προκειμένου να διατηρήσει την αναπαραγωγή. Έτσι, ανεξαρτήτως της διαφορετικότητας των φιλοσοφιών της πολιτικής οργάνωσης, όπως μοναρχία, σοσιαλισμός, θρησκευτικός φονταμενταλισμός, δικτατορία, νεοφιλελευθερισμός κλπ, αυτό που κρύβεται κάτω από τα φαινομενικά διαφορετικά τους ρούχα είναι το γεγονός ότι οι ανθρώπινες σχέσεις βασίζονται στο κεφάλαιο. Όμως η δύναμή του, βρίσκεται ακριβώς εκεί: στην ικανότητά του να αυτοπαρουσιάζεται ως μη ιδεολογικό, ή ακόμη και ως ουδέτερο οικονομικό σύστημα. Ο Zizek (2006α), στο απόσπασμα που παραθέτουμε, περιγράφει την προαναφερθείσα ικανότητα και τον τρόπο λειτουργίας της:

> «Παρά το γεγονός ότι [ο καπιταλισμός] είναι παγκόσμιος, περιλαμβάνοντας όλους τους κόσμους διατηρεί την αυστηρή έννοια του όρου του «εξωκοσμικού» ιδεολογικού αστερισμού, στερώντας από τη μεγάλη πλειονότητα των ανθρώπων κάθε σημαντική «γνωστική χαρτογράφηση». Η οικουμενικότητα του καπιταλισμού έγκειται στο γεγονός ότι ο καπιταλισμός δεν είναι ένα όνομα για έναν «πολιτισμό», για ένα συγκεκριμένο πολιτιστικό- συμβολικό κόσμο αλλά το όνομα μιας ουδέτερης

[86] Όπως αυτή περιγράφηκε στο 2.1.4

[87] κι εμείς με τη σειρά μας υιοθετούμε για τις ανάγκες του θεωρητικού μας πλαισίου.

οικονομικής συμβολικής μηχανής που λειτουργεί με ασιατικές αξίες, καθώς και με άλλες» (σ. 318).

Έτσι, λοιπόν, για τους φιλελεύθερους, η αγορά είναι ο χώρος εκδήλωσης της αλήθειας, με την έννοια ότι είναι ό τόπος που επαληθεύεται ή διαψεύδεται η διακυβερνησιακή πρακτική (Μπουλογούρη, 2016). Ο Γαβριηλίδης (2006), νοηματοδοτώντας την έννοια της «διαχείρισης» υπό αντίστοιχη οπτική γωνία, επισημαίνει ότι οι αναλύσεις του Foucault περί βιοπολιτικής και κυβερνησιμότητας[88] επιτυγχάνουν την έμπρακτη απόρριψη της διάκρισης τόσο μεταξύ κυβερνητικής (υπονοώντας «υψηλής») και διοικητικής (υπονοώντας «πεζής») λειτουργίας, όσο και μεταξύ «απόφασης» και «εκτέλεσης»[89]. Κατ' αυτόν τον τρόπο αναδεικνύει τη διαχείριση, όχι ως κατώτερη μορφή πολιτικής ή ακόμη και απουσία πολιτικής, αλλά ως κατεξοχήν πολιτική λειτουργία.

2.1.6.5. Σύνδεση του λόγου και του υποκειμένου με την αλήθεια

Τέλος, η σχέση μεταξύ αλήθειας και λόγου αποτυπώνεται ακριβώς στη θέση ότι η παραγωγή της αλήθειας είναι αποτέλεσμα του λόγου, κάτι που υποδηλώνει την ισχύ του (Walshaw, 2013). Η αλήθεια συγκροτείται διά του λόγου και αφού είναι αδύνατο να μιλήσουμε από μία θέση εκτός του λόγου, είναι επίσης αδύνατο να γνωρίσουμε την απόλυτη αλήθεια (Phillips & Jorgensen, 2009). Ολιστικές προσεγγίσεις, λοιπόν, όπως «απόλυτη αλήθεια» απορρίπτονται, αφού αλήθειες υπάρχουν μόνο μέσα σε πλαίσια[90]. Κλείνοντας την ενότητα κρίνουμε σκόπιμο να περιγράψουμε έναν τρόπο εμπλοκής της έννοιας της «αλήθειας» και του «υποκειμένου» μέσω της πειθαρχικής εξουσίας. Συγκεκριμένα, η πειθαρχική εξουσία μέσω της άσκησής της στην καθημερινή ζωή με άμεσο τρόπο, προσκολλά τα άτομα στις ταυτότητές τους. Αυτό το επιτυγχάνει ταξινομώντας τα σε κατηγορίες και επιβάλλοντάς τους έναν νόμο αλήθειας. Τον παραπάνω «νόμο» από τη μία πλευρά οφείλει η ίδια να τους τον αναγνωρίζει και από την άλλη πλευρά οι άλλοι οφείλουν να αναγνωρίζουν στα άτομα αυτά. Έτσι, επιτυγχάνεται ο μετασχηματισμός των ατόμων σε υποκείμενα (Foucault, 2002).

2.2. Λόγος και Ανάλυση λόγου – Αποκλίνουσες απόψεις τριών βασικών εναλλακτικών θεωρήσεων

Η παρούσα ενότητα κρίνεται αναγκαία για τους αντίστροφους λόγους που κρίθηκαν αναγκαίες οι 2.1.2 και 2.1.3. Εκείνες περιελάμβαναν την περιγραφή του κοινού τόπου των θεωρήσεων περί του λόγου, αλλά και της ανάλυσης αυτού. Εδώ, η αντιπαράθεση των απόψεων έχει στόχο να διερευνήσει τα «όρια» που μπορεί να προσεγγίσει μια θεωρία με

[88] Βλ. 2.1.4.5

[89] Βλ. 2.1.5.4 για τις έννοιες της «επιτελεστικότητας» και της «τελετουργία» με τον τρόπο που τις εισήγαγε η Butler.

[90] Όπως για παράδειγμα ιστορικο-κοινωνικά ή και γεωπολιτικά πλαίσια.

λογοαναλυτικές ρίζες. Όρια που μπορεί να είναι ακόμα και αντιφατικά. Η αντιπαράθεση αυτή θα γίνει αντλώντας από το Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και μέθοδος (Phillips & Jorgensen, 2009), ενώ θα προστίθεται οποιαδήποτε άλλη βιβλιογραφική αναφορά κρίνεται απαραίτητη[91]. Όμως, η παρουσίαση των αποκλινουσών απόψεων θα υλοποιηθεί με βάση κάποιους άξονες που έχουμε διαμορφώσει, με σκοπό να συμβάλλουμε στην αποσαφήνιση ενός συχνά θολού θεωρητικού τοπίου. Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να διευκρινίσουμε την αιτία της επιλογής του όρου «άξονες»[92]. Ο όρος αυτός επιλέχθηκε ακριβώς, γιατί κρίθηκε ως ο πιο συμβατός με το μεταδομιστικό θεωρητικό μας πλαίσιο. Κι αυτό γιατί έχει τη λιγότερο ταξινομική υφή, από οποιονδήποτε άλλο όρο, όπως «πεδία», «επίπεδα», «χώροι», «σφαίρες», «περιοχές» ή «κατηγορίες», που θα μπορούσε, κατά πάσα πιθανότητα, να τον αντικαταστήσει:

> «Αν και πρόκειται για μια ακόμη –αναπόφευκτη, ίσως- μεταφορά του αντίστοιχου όρου της γεωμετρίας και των φυσικών επιστημών, τον επέλεξα ως τον λιγότερο ταξινομικό όρο που μπορούσα να σκεφτώ. Παρεμφερείς βέβαια είναι και οι όροι διαστάσεις, συνιστώσες και πλευρές, αλλά προτίμησα τον όρο άξονες διότι παραπέμπει περισσότερο σε κάποια έννοια αναλυτικού εργαλείου (ιδίως αν έχουμε υπ' όψιν και την έννοια του «νοητού άξονα») παρά στην έννοια κάποιου συστατικού που ενυπάρχει στο ίδιο το αντικείμενο της ανάλυσης (όπως πιθανώς ισχύει με τους άλλους συναφείς όρους)» (Δοξιάδης , 2008, σ. 180).

Συγκεκριμένα, στην παρούσα ενότητα θα περιγράψουμε το «πεδίο μάχης» των κύριων, κατά Phillips και Jorgensen, λογοαναλυτικών προσεγγίσεων . Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε στη θεωρία του λόγου (discourse theory) των Laclau και Mouffe, στην κριτική ανάλυση λόγου (critical discourse analysis) και στη λογοψυχολογία (discursive psychology). Στην ενότητα που έπεται[93], οι προαναφερθείσες θεωρήσεις τίθενται υπό μία κριτική ματιά επηρεασμένη από τον Foucault και από μία ερμηνεία του έργου του Foucault από τον Δοξιάδη. Απώτερο στόχος τόσο της παρούσας ενότητας, όσο και της ακόλουθης, είναι να τεκμηριωθούν οι θεωρητικοί λόγοι, που οδήγησαν στη μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετούμε[94].

2.2.1. Πρώτος άξονας: Ως προς το «εύρος» των λόγων

Με άλλα λόγια, θα περιγράψουμε πως αποφαίνονται οι εκάστοτε θεωρητικές σκοπιές όσο αναφορά ένα ανοιχτό δίλημμα που κατέχει περίοπτη θέση στις αναζητήσεις του πεδίου. Πρόκειται για το αν το «κοινωνικό» στο σύνολό του συγκροτείται από τους λόγους ή αν και οι ίδιοι οι λόγοι συγκροτούνται από άλλες διαστάσεις του κοινωνικού. Οι Laclau και Mouffe απαντάνε ξεκάθαρα, ότι ο λόγος κατασκευάζει τον κοινωνικό κόσμο εξ ολοκλήρου διά του νοήματος. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διασαφηνίσουμε ότι η σύλληψη του λόγου

[91] Διαδικασία που ακολουθήθηκε και στο 2.1.3
[92] Η λειτουργική αξία του όρου «άξονες» θα αναδειχθεί περεταίρω στα 2.3 και 5.5
[93] Δηλαδή στο 2.3.
[94] Η μεθοδολογική προσέγγιση περιγράφεται, κατά κύριο λόγο, στο 5.5.

ως μοναδικού παράγοντα συγκρότησης του κοινωνικού δεν συνεπάγεται ότι τα φυσικά αντικείμενα δεν υφίστανται ως τέτοια. Συνεπάγεται ότι νοηματοδοτούνται από το λόγο.

Σε πλήρη αντίθεση, ο κύριος εκπρόσωπος της κριτικής ανάλυσης λόγου Fairclough, επηρεάζεται από την παραδοσιακή προσέγγιση του μαρξισμού και καθιστά την κριτική ανάλυση λόγου «λιγότερο μεταδομιστική» από την θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe, με τον παρακάτω τρόπο. Αναδεικνύει το διαχωρισμό ανάμεσα σε λόγο και μη-λόγο, αφού θεωρεί ότι κάθε κοινωνική πρακτική ενέχει πολλές διαστάσεις, μία εκ των οποίων είναι ο λόγος. Με άλλα λόγια, ο χαρακτήρας των κοινωνικών και πολιτικών διαδικασιών και δομών είναι εν μέρει ρηματικός. Κι αυτό ακριβώς γιατί η κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή και αλλαγή πραγματοποιούνται εν μέρει μέσω των καθημερινών πρακτικών του λόγου. Για λόγους αποσαφήνισης, θα αναφέρουμε το παράδειγμα της «οικογένειας» που παραθέτει ο Fairclough (1992), προκειμένου να κατανοήσουμε ότι οι ρηματικές πρακτικές επηρεάζονται από κοινωνικές δυνάμεις, που δεν έχουν μόνο ρηματικό χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, η σχέση ανάμεσα σε γονείς και παιδιά μπορεί να συγκροτείται εν μέρει από ιδιαίτερους λόγους, όμως, συγχρόνως, η οικογένεια αποτελεί ένα θεσμό με συγκεκριμένες πρακτικές, με αποκρυσταλλωμένες σχέσεις και ταυτότητες. Οι προαναφερθείσες πρακτικές, σχέσεις και ταυτότητες μπορεί να συγκροτήθηκαν μέσα από διάφορους λόγους , όμως πλέον, έχοντας παγιωθεί, πρόκειται για σταθερούς θεσμούς και μη-ρηματικές πρακτικές. Έτσι, δομές όπως η κατανομή των καθηκόντων του νοικοκυριού, απλώς συνδυάζονται με τις διαμορφωτικές επιρροές του λόγου. Μια ενδιάμεση θέση σε αυτή τη διαμάχη μοιάζει να κατέχει η λογοψυχολογία, η οποία υποστηρίζει ταυτόχρονα ότι ο λόγος συγκροτεί πλήρως το κοινωνικό και ότι είναι ενσωματωμένος σε ιστορικές και κοινωνικές πρακτικές, που δεν είναι μόνο πρακτικές λόγου.

2.2.2. Δεύτερος άξονας: Ως προς το επίκεντρο της ανάλυσης

Στον άξονα αυτό θα περιγράψουμε τα σημεία εστίασης της ανάλυσης των τριών προσεγγίσεων , δηλαδή τα σημεία προσήλωσης του αναλυτικού τους ενδιαφέροντος. Η ανάλυση λόγου των Laclau και Mouffe επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο σε ευρεία, γενικά σχήματα. Κι αυτό γιατί αποσκοπεί σε μία αφηρημένη χαρτογράφηση των λόγων που διακινούνται στην κοινωνία, σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή ή σε έναν ιδιαίτερο κοινωνικό τομέα. Κατ' αυτόν τον τρόπο λοιπόν, στη θεωρία των δύο προαναφερθέντων σύγχρονων φιλοσόφων αναδεικνύονται οι τρόποι με τους οποίους οι λόγοι οριοθετούν τις δυνατότητες δράσης. Από την άλλη μεριά, η λογοψυχολογία ενδιαφέρεται περισσότερο για την ενεργό και δημιουργική χρήση του λόγου, που έχει τον χαρακτήρα «παραγωγικού πόρου». Ένας παραγωγικός πόρος με την ιδιότητα να επιτρέπει την επιτέλεση κοινωνικών πράξεων σε συγκεκριμένες συνθήκες διάδρασης. Συνεπώς, ενώ η θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe τείνει να θεωρεί τα άτομα ως απλά υπο-κείμενα του λόγου, η λογοψυχολογία εστιάζει στα άτομα τα οποία εξετάζει τόσο ως προϊόντα όσο και ως δημιουργούς του λόγου σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα. Πέραν όμως από τη διαφοροποίηση της λογοψυχολογίας από τους Laclau και Mouffe, εύκολα μπορεί κανείς να

διακρίνει και μία μεταδομιστικού χαρακτήρα διαφοροποίησή της από τις θεωρίες της γνωστικής ψυχολογίας. Κι αυτό γιατί η γνωστική ψυχολογία επικεντρώνεται σε αφηρημένες δομές της γλώσσας.

Η κριτική ανάλυση λόγου, ως προς το δεύτερο άξονα, μοιάζει να συγγενεύει σε ένα σημείο με τη λογοψυχολογία. Συγκεκριμένα, θεωρεί πως οι χρήστες της γλώσσας συμβάλλουν τόσο ως προϊόντα όσο και ως παραγωγοί του λόγου, τόσο στην αναπαραγωγή όσο και στο μετασχηματισμό των λόγων. Έτσι , μέσω των παραπάνω, συμβάλλουν και στην κοινωνική και την πολιτισμική αλλαγή. Χαρακτηριστική είναι και η επισήμανση του κριτικού αναλυτή λόγου Fairclough (1989, σ. 72) ότι «οι ατομικές πράξεις δημιουργίας συγκροτούν σωρευτικά αναδιαρθρωμένες τάξεις λόγου[95]». Όμως, υπό μια πιο προσεκτική ανάγνωση, μπορεί κανείς να εξάγει εύλογα το συμπέρασμα, ότι η κριτική ανάλυση λόγου διαφοροποιείται τόσο από τη θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe, όσο και από τη λογοψυχολογία ως προς το επίκεντρο ανάλυσής τους. Ειδικότερα, η θεωρία των Laclau και Mouffe δεν διεξάγει εμπειρικές μελέτες της χρήσης της γλώσσας. Αντιστοίχως, η λογοψυχολογία δεν ενδιαφέρεται για τη γλωσσολογική μελέτη της χρήσης της γλώσσας, αλλά μόνο για τη ρητορική. Αντίθετα και με τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις, η κριτική ανάλυση λόγου ασχολείται με τη γλωσσολογική, κειμενική ανάλυση της χρήσης της γλώσσας στις κοινωνικές διαδράσεις.

2.2.3. Τρίτος άξονας: Ως προς τη στάση απέναντι στην «εξουσία»

Τόσο για τους Laclau και Mouffe, όσο και για τη λογοψυχολογία, η εξουσία είναι δύναμη ταυτόχρονα παραγωγική και περιοριστική[96]. Αντιθέτως, η κριτική ανάλυση λόγου δεν ενστερνίζεται «τελείως» τη φουκωική προσέγγιση, ως προς τη νοηματοδότηση της έννοιας της «εξουσίας». Δεν απομακρύνεται όμως και «τελείως» από τη μαρξιστική. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι οι ρηματικές πρακτικές συμβάλλουν στη δημιουργία και την αναπαραγωγή των άνισων σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις. Έτσι, μπορεί από τη μία πλευρά να μην ερμηνεύει την εξουσία ως μία δύναμη που κατέχουν κάποια άτομα και την ασκούν σε άλλα άτομα, αλλά ταυτόχρονα επιστρατεύει την έννοια της «ιδεολογίας», προκειμένου να θεωρητικοποιήσει τη σχέση υποτέλειας των κοινωνικών ομάδων.

2.2.4. Τέταρτος άξονας: Ως προς τη στάση απέναντι στην «ιδεολογία»

Η έννοια της ιδεολογίας που υιοθετούν οι Laclau και Mouffe είναι σχεδόν κενή. Αναλυτικότερα, απορρίπτουν την αλτουσεριανή προσέγγιση που αναφέρεται σε μία

[95] Βλ. 2.1.2.6 για την τάξη του λόγου.
[96] Βλ. 2.1.4 για την αιτιολόγηση των όρων «περιοριστική» και «παραγωγική», όσο αναφορά την εξουσία.

ιδεολογία που παραποιεί τις πραγματικές κοινωνικές σχέσεις και αν απελευθερωνόμασταν απ' αυτή θα μπορούσαμε να συλλάβουμε διαυγώς τις κοινωνικές σχέσεις και την αλήθεια. Εν αντιθέσει, η κριτική ανάλυση λόγου και η λογοψυχολογία δεν απορρίπτουν «τελείως» τη μαρξιστική παράδοση, με την έννοια ότι και οι δύο προσεγγίσεις ενδιαφέρονται για τα ιδεολογικά αποτελέσματα των πρακτικών του λόγου. Ακόμη, αμφότερες αποδίδουν μεγάλη σημασία στις δομές της κυριαρχίας που υποτάσσουν τη μία κοινωνική ομάδα στην άλλη. Όμως ταυτόχρονα δεν απομακρύνονται από τη φουκωική παραγωγική διάσταση της εξουσίας, πέραν της καταναγκαστικής. Ακόμα, ο κύριος εκπρόσωπος της κριτικής ανάλυσης λόγου, ο Fairclough, προβαίνει στο διαχωρισμό των λόγων σε ιδεολογικούς και μη ιδεολογικούς[97]. Έτσι, συντηρεί την ελπίδα ότι θα μπορούσαμε να διασώσουμε την ιδεολογία. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε τον ορισμό του σκοπού της κριτικής ανάλυσης λόγου, που αποπειράται να δώσει ο Fairclough (Fairclough, 1995α, σ. 132):

> «[Σκοπός της κριτικής ανάλυσης λόγου είναι η συστηματική διερεύνηση] των συχνά αδιαφανών σχέσεων αιτιότητας και καθορισμού ανάμεσα (α) στις πρακτικές του λόγου, τα γεγονότα και τα κείμενα, και (β) σε ευρύτερες κοινωνικές και πολιτισμικές δομές, σχέσεις και διαδικασίες, [του] 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 του] 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.»

Έτσι, ο όρος «κριτική» στην κριτική ανάλυση λόγου μπορεί να ερμηνευθεί με την έννοια της προσπάθειας αποκάλυψης του ρόλου που παίζουν οι πρακτικές του λόγου στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων, που διέπονται από άνισες σχέσεις εξουσία. Ο όρος «αποκάλυψη» δεν είναι «αθώος», αφού κρίνεται κατάλληλος για να αποδώσει μία «μαρξιστική χροιά», που όπως αναφέραμε και νωρίτερα είναι ορατή.

2.2.5. Πέμπτος άξονας: Ως προς τη στάση τους απέναντι στην «αλήθεια»

Οι Laclau και Mouffe, όπως γίνεται ορατό και από τους δύο παραπάνω άξονες, αρνούνται την ύπαρξη μιας «πιο αληθινής» πραγματικότητας. Με άλλα λόγια, απορρίπτουν την ύπαρξη μίας πραγματικότητας, που βρίσκεται στη σκιά μίας άλλης «φαινομενικής» πραγματικότητας και περιμένει να την ανακαλύψουμε. Όμως, όσο αναφορά το πρόβλημα χειρισμού της ενδεχομενικότητας της αλήθειας, παρουσιάζουν τη θεωρία και την ανάλυσή τους σαν αντικειμενικές περιγραφές του κόσμου και των μηχανισμών του. Έτσι, δείχνουν μάλλον να αγνοούν το συγκεκριμένο πρόβλημα. Εν αντιθέσει, η λογοψυχολογία μοιάζει να βρίσκεται στις επιδιώξεις της να λάβει υπόψη της το ρόλο του αναλυτή. Αυτή της η

[97] ορίζοντας ως πιο ιδεολογικούς τους λόγους εκείνους που προβάλλουν μία στρεβλή εικόνα της πραγματικότητας και συμβάλλουν έτσι στη διατήρηση των σχέσεων εξουσίας στην κοινωνία (Chouliaraki & Faiclough, 1999, σ. 32)

επιδίωξη φαίνεται από το γεγονός ότι εφαρμόζει διάφορες μορφές αναστοχαστικότητας. Εκ διαμέτρου αντίθετη με τις προηγούμενες δύο προσεγγίσεις εμφανίζεται η κριτική ανάλυση λόγου. Κι αυτό για δύο λόγους. Από τη μία πλευρά μοιάζει να προβάλλει τη θέση ότι ορισμένες αναπαραστάσεις της πραγματικότητας είναι αληθέστερες από άλλες[98]. Από την άλλη πλευρά, μέσω του διαχωρισμού σε ιδεολογικούς και μη ιδεολογικούς λόγους[99], υπόρρητα δηλώνει ότι, θεωρητικά, ο ερευνητής θα έπρεπε να παραγάγει μη ιδεολογικούς λόγους.

2.3. Λόγος και Ανάλυση λόγου υπό το πρίσμα της φουκωικής προσέγγισης της παρούσας εργασίας

Λαμβάνοντας υπόψη τις έννοιες του μεταδομισμού, της εξουσίας, του υποκειμένου, της αλήθειας και κυρίως του λόγου αλλά και της ανάλυσής του, όπως αυτές έχουν περιγραφεί στα 2.1.1-2.1.6, θα επιχειρήσουμε να επιτύχουμε ακόμη μεγαλύτερου βαθμού διαφάνεια, σε σχέση με τη θέση που υιοθετούμε. Για αυτή μας την προσπάθεια θα βασιστούμε στις διαφοροποιήσεις μεταξύ των προσεγγίσεων, όπως αυτές προέκυψαν από το 2.2. Ακολούθως –αλλά και παραλλήλως- θα περιγράψουμε τα χαρακτηριστικά της φουκωικής προσέγγισης της παρούσας εργασίας. Με αυτόν τον τρόπο αποσκοπούμε στην ανάδειξη της μεθοδολογίας που ακολουθούμε κατά την ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτή θα περιγραφεί στο 5.5.

2.3.1. Κριτική στάση ως προς τον πρώτο άξονα

Ως προς το «εύρος» των λόγων η προσέγγιση που υιοθετούμε διαφοροποιείται από τις προσεγγίσεις και των τριών κύριων λογοαναλυτικών σχολών. Θα ξεκινήσουμε με την ένσταση μας στην κριτική ανάλυση λόγου. Η κριτική ανάλυση λόγου αντιτάσσεται σε ένα βαθμό στο μεταδομιστικό πλαίσιο, αφού διαχωρίζει σε λόγους και μη λόγους, εφαρμόζοντας «διαιρετικές πρακτικές» και μάλιστα ανάγοντας το λόγο σε μία απλή διάσταση της κοινωνικής πρακτικής. Κατ' αυτόν τον τρόπο, όμως, δημιουργούνται και αφήνονται αναπάντητα ερωτήματα. Ερωτήματα που αφορούν τον καθορισμό κριτηρίων ως προς το «τι είναι κοινωνική πρακτική που μπορεί να μελετηθεί ως ρηματική» και το «πώς μπορεί να μελετηθεί μόνο μία πτυχή της». Η θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe, στο σημείο αυτό, φαινομενικά παραμένει πιστή στο μεταδομιστικό θεωρητικό πλαίσιο όσο αναφορά την απόρριψη των διαχωρισμών των λόγων[100] αλλά και την προάσπιση της

[98] Ακόμα κι αν υποστηρίζει ότι το αληθές θα πρέπει να καθορίζεται από ένα δημόσιο και δημοκρατικό διάλογο και όχι από επιστημονικές ελίτ

[99] Όπως αυτός περιγράφηκε στον προηγούμενο άξονα.

[100] Βλ. στο 2.2 για διαίρεση σε λόγο και μη λόγο, καθώς και για το διαχωρισμό σε ιδεολογικούς και μη ιδεολογικούς λόγους, κατά την κριτική ανάλυση λόγου.

υλικότητας του λόγου[101]. Όμως, η ασυνέπειά της σ' αυτό ακριβώς το πλαίσιο κάνει την εμφάνισή της στη θέση που συμπυκνώνεται στη φράση «όλα είναι λόγος». Μία τέτοια ολοποιητική θέση δεν θα μπορούσε να είναι ποτέ συμβατή με μία θεωρητική σχολή[102] που κατά βάση απορρίπτει τις καθολικευτικές θεωρίες, προάγοντας την ενδεχομενικότητα. Ακόμη, η φουκωική προσέγγιση που υιοθετούμε δεν βρίσκει κοινό τόπο ούτε με την ενδιάμεση θέση της λογοψυχολογίας[103], αφού αντιλαμβανόμαστε το λόγο ως τη «γλώσσα σε σχέση με τα αναφερόμενά της» (Δοξιάδης , 2008, σσ. 84, 146). Πρόκειται δηλαδή, για τη γλώσσα σε σχέση με εκείνο το οποίο δείχνει, σε σχέση με εκείνο στο οποίο αυτή αναφέρεται και όχι τη γλώσσα ως δομή (Πιτσιλή Χατζή, 2015).

2.3.2. Κριτική στάση ως προς τον τρίτο, τον τέταρτο και τον πέμπτο άξονα

Ως προς τη στάση των τριών κύριων λογοαναλυτικών σχολών απέναντι στην «εξουσία», η στάση μας είναι ξεκάθαρη: υπάρχει απόλυτη σύμπτωση με τις θεωρήσεις των Laclau και Mouffe, αλλά και της λογοψυχολογίας . Κι αυτό γιατί ακολουθούν σε μεγάλο βαθμό τη φουκωική οπτική[104]. Όμως, υπάρχει αντίθεση ενός βαθμού στη θεώρηση, ως προς την εξουσία, της κριτικής ανάλυσης λόγου. Στο βαθμό, δηλαδή, που απομακρύνεται από την προαναφερθείσα οπτική και προσκολλάται σε κάποια υπολείμματα παραδοσιακού μαρξισμού. Όμως, ως προς τη στάση απέναντι στην «ιδεολογία» και την «αλήθεια», δεν μπορούμε να αποφανθούμε σε ποιο βαθμό ενστερνιζόμαστε την «κενότητα» που αποδίδουν στην έννοια της ιδεολογίας οι Laclau και Mouffe. Παρόλα αυτά, τόσο η διατήρηση της ελπίδας απελευθέρωσης από την ιδεολογία[105], όσο και η δυνατότητα παράκαμψης του λόγου προκειμένου να κατακτήσουμε μια «αληθέστερη» αλήθεια, που ασπάζονται οι δύο εναπομείνασες λογοαναλυτικές προσεγγίσεις, δεν συνάδουν με το μεταδομιστικό θεωρητικό πλαίσιο που έχουμε υιοθετήσει .Παρόλα αυτά, στους Laclau και Mouffe συναντάμε ένα δεύτερο αντιφατικό ολίσθημα[106] σε σχέση με τις μεταδομιστικές τους θεωρητικές δεσμεύσεις : υπονοούν ότι η θεωρία τους είναι μία αντικειμενική περιγραφή του κόσμου. Όμως αφού «όλα είναι λόγος» και ο ερευνητής είναι μέρος της ρηματικής κατασκευής, πώς γίνεται να μπορέσει ο εκάστοτε ερευνητής να αποστασιοποιηθεί σε τέτοιο βαθμό, ώστε να επιτύχει μία αντικειμενική περιγραφή;

2.3.3. Κριτική στάση ως προς το δεύτερο άξονα

Για το τέλος αφήσαμε το δεύτερο άξονα του 2.2., αφού μέσω αυτού θα οδηγηθούμε σε έναν ουσιαστικό πρόλογο της μεθοδολογίας που θα ακολουθήσουμε και η οποία θα

[101] Βλ. 2.1.2
[102] Δηλαδή, αυτή του μεταδομισμού.
[103] Όπως αυτή περιγράφηκε στο 2.2.1
[104] Όπως αυτή περιγράφηκε στο 2.1.4
[105]Ελπίδα που νομιμοποιείται από το διαχωρισμό σε ιδεολογικούς και μη ιδεολογικούς λόγους.
[106] Νωρίτερα, στο 2.3.2, είχε αναφερθεί το πρώτο αντιφατικό ολίσθημα των Laclau και Mouffe: η ολιστική αντιμετώπιση του λόγου.

αναλυθεί στο 5.5. Ακολουθούν λοιπόν τα συμπεράσματά μας, ως προς το επίκεντρο του αναλυτικού ενδιαφέροντος των λογοαναλυτικών προσεγγίσεων. Αρχικά, η χρήση της έννοιας του λόγου, από πλευράς κριτικής ανάλυσης λόγου, κρίνεται ως περιορισμένη[107]. Κι αυτό γιατί αφορά μόνο ορισμένα σημειολογικά συστήματα, όπως κατά κύριο λόγο τα κείμενα και την ομιλία και κατά δευτερεύοντα λόγο –για παράδειγμα- τις χειρονομίες ή τη μόδα[108].

Από τη μεριά της λογοψυχολογίας, ενώ παρατηρούμε το συνεπές[109] μεταδομιστικό της βήμα να απορρίψει το «νοητικό δομισμό»[110], παρά ταύτα εντοπίζονται ασυνέπειες της. Ασυνέπειες που δεν είναι λιγότερο ορατές και στην κριτική ανάλυση λόγου. Πρόκειται για μία ασυνεπή στάση σε σχέση τόσο με τη μεταδομιστική αποκέντρωση του ατόμου, όσο και με τη φουκωική θέση της μη εξάρτησης της ιστορίας από τα άτομα. Μία ασυνεπή στάση σε σχέση με την αποδόμηση του υποκειμένου ως πεδίο συγκρότησης, αλλά και της καταγωγής γνώσης εν γένει. Τέλος, για μία ασυνεπή στάση σε σχέση με την ανάδειξη του πεπερασμένου χαρακτήρα της ιδέας του «ανθρώπου», μέσω της ανάδειξης της ιστορικότητάς του (Foucault, 1986). Έτσι, λοιπόν, ως προς το «εύρος» της ελευθερίας δράσης που διαθέτει το υποκείμενο μέσα στα όρια του λόγου, τόσο η λογοψυχολογία, όσο και η κριτική ανάλυση λόγου μοιάζουν να συμφωνούν στη θέση ότι «οι άνθρωποι είναι και κύριοι και σκλάβοι της γλώσσας» (Barthes, 1982).

Από την άλλη πλευρά, ενώ η θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe δέχεται τη φουκωική αντίληψη ότι το υποκείμενο καθορίζεται από τις δομές, προκύπτει το εξής ερώτημα: Αφού αυτή η θεωρία διατηρεί μία ολοποιητική αντίληψη για το λόγο, γιατί επικεντρώνεται σε πιο αφηρημένους και «αποπροσωποποιημένους» λόγους; Πόσο μάλλον, αφού με αυτόν τον τρόπο αφήνει στο περιθώριο τις καθημερινές πρακτικές του λόγου. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως μεθοδολογική ανεπάρκεια προσέγγισης των ρηματικών πρακτικών. Μία μεθοδολογική ανεπάρκεια που οφείλεται κυρίως στο ότι τα κείμενά των Laclau και Mouffe στοχεύουν κυρίως στην ανάπτυξη της θεωρίας. Όμως αυτή η επιμονή στην ανάπτυξη της θεωρίας γίνεται με έναν τρόπο, που φαίνεται να ξεχνάει ή να υποτιμάει την προσφορά πολλών πρακτικών εργαλείων για την κειμενικά προσανατολισμένη ανάλυση του λόγου[111]. Στο ίδιο μήκος κύματος, σε ότι αφορά την κριτική ανάλυση λόγου, αναπάντητα μοιάζουν να μένουν δύο ερωτήματα. Αυτά του «πώς μπορούμε να διακρίνουμε το ιδεολογικό από το μη ιδεολογικό» και του «ποιος είναι τόσο ανεξάρτητος από τη ρηματική κατασκευή του κόσμου, ώστε να μπορέσει να κάνει αυτή τη διάκριση». Εξίσου «θολή» μεθοδολογικά μοιάζει να είναι και η λογοψυχολογία, καθώς ως προς πολλές σημαντικές πτυχές μοιάζει να ταλανίζεται μεταξύ αντικρουόμενων πρακτικών και θεωρητικών επιλογών[112].

---

[107] Με βάση το θεωρητικό μας πλαίσιο.

[108] Έτσι, η κριτική ανάλυση λόγου διαχωρίζει το λόγο από άλλες διαστάσεις της κοινωνικής πρακτικής.

[109] με το πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουξιονισμού

[110] «Νοητικό δομισμό» υποστηρίζουμε ότι μπορεί κανείς να χαρακτηρίσει τη *γνωστική ψυχολογία* και κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να αναδειχθεί η μεταδομιστική χροιά της λογοψυχολογίας.

[111] Βλ. μία αναλυτική κριτική, σε τεχνικά και όχι μόνο σημεία, στη θεωρία του λόγου των Laclau και Mouffe στο *Ανάλυση Λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση* (Δοξιάδης , 2008, σσ. 13-27).

[112] Βλ. 2.2.1

2.3.4. Μια πρώτη προσέγγιση της φουκωικής μεθόδου της παρούσας εργασίας

Πέραν από τα θεωρητικά προβλήματα που αφορούν την έννοια του λόγου, η φουκωική προσέγγιση του Δοξιάδη (2008, 2015) έρχεται να δώσει μια διαυγή μεθοδολογική απάντηση στο βασικό προβληματισμό που απασχολεί το πεδίο. Ο προβληματισμός αυτός συμπυκνώνεται στο παρακάτω ερώτημα. «Πότε μία πρακτική μπορεί να θεωρηθεί λογοθετική/ ρηματική;». Εν ολίγοις, με βάση και τον ορισμό του λόγου που δώσαμε νωρίτερα[113], η πρακτική αυτή πρέπει να αναφέρεται «κάπου» και, σύμφωνα με το Foucault, να μπορούμε να διακρίνουμε σ' αυτή τέσσερεις θεμελιώδεις λειτουργίες. Αυτές των αντικειμένων, των τρόπων εκφοράς, των εννοιών και των θεματικών[114] (Δοξιάδης, 2015). Ακόμη, βασική μεθοδολογική προσθήκη θα είναι η αναζήτηση ασυνεχειών, οι οποίες[115] θα αποτελέσουν τους άξονες ανάλυσης του υλικού μας. Ανάλογη αναζήτηση έχει επιχειρηθεί και από το Δοξιάδη (2008), όμως όχι με το ανάλογο μεθοδολογικό βάρος[116].

Σε κάθε περίπτωση, δεν μπορούμε να επιτύχουμε την πλήρη αποστασιοποίηση από το λόγο. Κι αυτό γιατί, αφού η «αλήθεια» είναι αποτέλεσμα του λόγου, δεν μπορεί παρά και η «αλήθεια» του ερευνητή να είναι αποτέλεσμα του λόγου. Συν τοις άλλοις, αυτή η «πλήρης αποστασιοποίηση από το λόγο» είναι κάτι που δεν το επιδιώκουμε, μιας και έχουμε υιοθετήσει τη θέση ότι αντικείμενο ανάλυσης πρέπει να είναι ο ίδιος ο λόγος. Έτσι, σκοπός του αναλυτή του λόγου δεν είναι η έρευνά του να διαπιστώσει τι πραγματικά εννοούν οι άνθρωποι και τι «κρύβεται» πίσω από το λόγο. Σκοπός του είναι να μελετήσει αυτό που πράγματι ειπώθηκε ή γράφτηκε, με σκοπό, τόσο να εντοπίσει ευρύτερες δομές στις διάφορες προτάσεις και στις μεταξύ τους σχέσεις, όσο και να διερευνήσει τις κοινωνικές συνέπειες των διάφορων ρηματικών παραστάσεων της πραγματικότητας (Phillips & Jorgensen, 2009). Ακόμα, όμως, κι αν δεν μπορούμε να φτάσουμε στην πλήρη αποστασιοποίηση, ο μόνος τρόπος για να απομακρυνθούμε σε ένα βαθμό από όσα νοήματα θεωρούνται συνήθως δεδομένα, είναι να εξετάζουμε τον κόσμο υπό το πρίσμα μιας ιδιαίτερης θεωρίας, όπως είναι η φουκωική ερμηνεία του Δοξιάδη[117].

3. ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΑΦΟΡΟΥΝ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

[113] Βλ. 2.3.1: Ο λόγος ως η γλώσσα σε σχέση με τα αναφερόμενά της.
[114] Βλ. παρακάτω στο 5.5 για μία ανάλυση των τεσσάρων αυτών θεμελιωδών λειτουργιών.
[115] όπως θα περιγραφεί αργότερα, τόσο στο 5.1, όσο και στο 5.5.
[116] Βλ. περισσότερα για τον τρόπο που έχουμε βασιστεί στη μέθοδο αναζήτησης και ερμηνείας των ασυνεχειών από το Δοξιάδη, αλλά και για τον τρόπο που την έχουμε εμπλουτίσει.
[117] Βλ. για την ανάλυσή της παρακάτω στο 5.5

Ο λόγος (discourse) του «κυρίαρχου» ρόλου των μαθηματικών στο θεσμό του διαχωρισμού σε θετική και θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο

3.1. Εισαγωγή

Πριν περιγράψουμε τι πρόκειται να μελετηθεί στο παρόν κεφάλαιο, αλλά και ποια η σημασία του κεφαλαίου αυτού για την εργασία, κρίνεται σκόπιμο να παρουσιαστεί συνοπτικά ένα μέρος του προηγούμενου κεφαλαίου. Συγκεκριμένα, μέσω του πίνακα 1 που ακολουθεί θα συνοψίσουμε πώς νοηματοδοτήθηκαν τρεις κομβικές[118] έννοιες, στο πλαίσιο των θεωριών του λόγου. Με άλλα λόγια, θα ανακεφαλαιώσουμε την εννοιολογική μετάβαση των εννοιών της εξουσίας[119], του υποκειμένου[120] και της αλήθειας[121], που προκάλεσε ο μεταδομιστικός τρόπος σκέψης[122]:

Συμβατική σκοπιά		Μεταδομιστική/Φουκωική σκοπιά
Εξουσία	→	Σχέσεις εξουσίας
Υποκείμενο	→	Αποκέντρωση του υποκειμένου
Αλήθεια	→	Αλήθειες σε πλαίσια

Πίνακας 1. Μεταδομιστική εξέλιξη των τριών κομβικών εννοιών.

Ακριβώς αυτή η εξέλιξη, όπως περιγράφεται στον παραπάνω πίνακα μας επιτρέπει να εντάξουμε τις κομβικές αυτές έννοιες στο πλαίσιο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και, ειδικότερα, να μελετήσουμε τις ιδιαιτερότητες που παρατηρούνται στο χώρο της διδακτικής των μαθηματικών. Κατά συνέπεια, η διαδικασία που πραγματοποιήθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, εδώ παίρνει μία νέα μορφή. Έτσι, στα 3.2, 3.3 και 3.4, λαμβάνοντας υπόψη μας τη μεταδομιστική «μεταμόρφωση» των εννοιών, μελετάμε κατ' αντιστοιχία την εξουσία, το υποκείμενο και την αλήθεια στην εκπαίδευση και τις διάφορες ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση.

Όμως, η μεταδομιστική θέαση των πραγμάτων κρίνεται το κατάλληλο φίλτρο και για τη μελέτη και άλλων τομέων που αφορούν την εκπαίδευση, αλλά και ειδικότερα τη μαθηματική εκπαίδευση[123]. Οι κρισιμότεροι από τους τομείς αυτούς, τόσο για την ανάλυση

---

[118] Κομβικές για την εργασία μας, αλλά και για πολλές φιλοσοφικές, πολιτικές και κοινωνικές θεωρήσεις

[119] Μετάβαση που πραγματοποιήθηκε στο 2.1.4

[120] Μετάβαση που πραγματοποιήθηκε στο 2.1.5

[121] Μετάβαση που πραγματοποιήθηκε στο 2.1.6

[122] Στον όρο *συμβατική σκοπιά* (που αποτελεί την επικεφαλίδα της πρώτης στήλης του πίνακα) συγκαταλέγουμε διαφόρων ειδών αντιλήψεις και θεωρήσεις, που έχουν επικρατήσει κατά καιρούς, όπως για παράδειγμα τη φιλελεύθερη, την κομμουνιστική και άλλες. Ακόμη, στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να διευκρινίσουμε ότι οι μεταδομιστικές μετονομασίες: «σχέσεις εξουσίας», «αποκέντρωση του υποκειμένου» και «αλήθειες σε πλαίσια» αποτελούν τις κατά τη γνώμη μας, κατά το δυνατόν αντιπροσωπευτικότερες ονομασίες. Σε καμία περίπτωση δεν υπονοούμε ότι όλη η πολυπλοκότητα της μεταδομιστικής εξέλιξης των εννοιών συγκροτείται στους παραπάνω όρους.

[123] «Με τον όρο ''μαθηματική εκπαίδευση'' εννοείται, πολύ γενικά, ένα σύνολο κοινωνικών πρακτικών, οι οποίες αναπτύσσονται σε τυπικά θεσμοθετημένα και άτυπα καθιερωμένα πλαίσια με στόχο τη μάθηση κάθε είδους μαθηματικών γνώσεων και τεχνικών και παράλληλα ένα πεδίο επιστημονικής πρακτικής, το οποίο μελετάει και με τα αποτελέσματα

των δεδομένων που προέκυψαν από το εμπειρικό μέρος [124], όσο και για μια επαρκή[125] εποπτεία του χώρου της διδακτικής, θα περιγραφούν στο παρόν κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, θα διερευνηθεί το κατά πόσο το εκπαιδευτικό σύστημα παρέχει ίσες ευκαιρίες στους/στις μαθητές/ριες (3.5), το πώς συγκροτείται ένας λόγος περί κυριαρχίας των μαθηματικών και πως αυτός συνδέεται με την εκπαιδευτική διαδικασία (3.6), το πώς διαμορφώνεται αυτό που αποκαλείται «μαθηματική ικανότητα» ή ευφυΐα (3.7) και την αλληλεπίδραση φύλου και μαθηματικών (3.8).

3.2. Εξουσία στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση

3.2.1. Εξουσία στην εκπαίδευση

Η φουκωική προσέγγιση της εξουσίας ως σχέσης ανάμεσα σε άτομα, όπως έχει ήδη περιγραφεί[126], συμπυκνώνει ένα σύνολο ενεργειών επιβολής, αλλά και αντίστασης. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα «ενσάρκωσης» της σχέσης αυτή αποτελεί το σχολείο. Κι αυτό γιατί ο ίδιος ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου ορίζει ποιες συμπεριφορές θεωρούνται «λανθασμένες» και ποιες «σωστές», διδάσκει συγκεκριμένες δεξιότητες, αξιολογεί και διαμορφώνει «πειθαρχημένα υποκείμενα» (Σίμος, 2006). «Οι σχέσεις εξουσίας/γνώσης που παράγονται μέσα στη σύγχρονη διακυβέρνηση αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα σημαντικό χώρο κοινωνικής ρύθμισης» (Walkerdine, 2013, σ. 154). Με άλλα λόγια, ο/η «καλός/ή εκπαιδευτικός» και ο/η «φυσιολογικός/η μαθητής/ρια» ορίζονται μέσα στις ρηματικές πρακτικές[127] που ρυθμίζουν την παραγωγή τους. Όμως, για να γίνει κατανοητή ως προς όλη της την πολυπλοκότητα η παραπάνω φράση της Walkerdine, κρίνεται σκόπιμο να περιγράψουμε τον τρόπο που η ερευνήτρια εμπλέκει τους όρους «εξουσία/γνώση»[128] και «σύγχρονη διακυβέρνηση»[129] στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ο λόγος που το δίπολο «εξουσία/γνώση» θεωρείται κομβικό στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι γιατί «εκπαιδευτικός και παιδί αποτελούν μέρος ενός συνόλου ρυθμιστικών μηχανισμών οι οποίοι ορίζουν την αλήθεια αυτού που συμβαίνει μέσα στις σχολικές τάξεις» (ο.π., σ.149). Η ερευνήτρια, βασισμένη στο Επιτήρηση και Τιμωρία (Foucault, 2011α), επισημαίνει την κρίσιμη αλλαγή στη μορφή διακυβέρνησης, μετά τη δημιουργία μεθόδων αποτίμησης και ταξινόμησης του πληθυσμού, αλλά και –γενικότερα- ενός συνόλου γνώσεων και τεχνολογιών για τη ρύθμισή του. Πρόκειται για μια αλλαγή, από τη

του προσανατολίζει τις πρακτικές αυτές. Ο ορισμός αυτός δεν υπονοεί σε καμία περίπτωση ότι η μαθηματική γνώση υπάρχει ανεξάρτητα από τον άνθρωπο και τις δραστηριότητες του.» (Χασάπης, 2005)

[124] Βλ. κεφάλαιο 6

[125] κατά την κρίση μας

[126] Βλ. 2.1.4

[127] Βλ. 2.1.2.5

[128] Βλ. 2.1.4.6

[129] Βλ. 2.1.4.5

διακυβέρνηση που είχε ως βάση της μια ορατή[130] εξουσία, προς μία νέα μορφή διακυβέρνησης, η οποία έχει ως βάση της μία αόρατη εξουσία. Με τον όρο «αόρατη» εννοεί μία εξουσία, η οποία δεν είναι απροκάλυπτα κατασταλτική, καθώς θεμελιώνεται σε τεχνικές με τις οποίες οι άνθρωποι δέχονται «φαινομενικά οικιοθελώς» τη διακυβέρνηση. Πρόκειται για τεχνικές σχεδιασμένες να ρυθμίζουν την κανονικότητα.

Στο πλαίσιο αυτό, ο Foucault διατηρούσε τις αμφιβολίες του τόσο για την ύπαρξη αντικειμενικής αλήθειας , όσο και για τη δυνατότητα επίτευξης αληθινής ελευθερίας. Πρόκειται για μία στάση που είχε ως αποτέλεσμα να χαρακτηρίζει το νόμιμο στόχο της εκπαίδευσης ως ουτοπικό όνειρο που αποπλανεί. Ποιος όμως είναι αυτός ο νόμιμος στόχος; Δεν είναι άλλος από την παραγωγή αυτόνομων, ορθολογικών και ελεύθερα σκεπτόμενων ατόμων. Οι παραπάνω ελπίδες χαρακτηρίζονται από τον Allen (2013) ως αντιπρόσωποι μίας αναστολής της κριτικής συνείδησης, που μέσω αυτών επιτρέπεται η «λαθραία είσοδος» λειτουργιών εξουσίας.

Ωστόσο μέσω του σχολικού θεσμού μπορεί κανείς να αντιληφθεί και τη διαφοροποίηση μεταξύ σχέσεων εξουσίας και κυριαρχίας. Συγκεκριμένα, όταν ένα πεδίο σχέσεων εξουσίας, όπως το σχολικό, παγιώνεται[131] και κατά συνέπεια εμποδίζεται κάθε πιθανή αντιστρεψιμότητα των συσχετισμών, τότε πρόκειται για μία κατάσταση κυριαρχίας (Πεχτελίδης, 2011). Τι μπορούμε όμως να παρατηρήσουμε ως προς τις σχέσεις εξουσίας και τη μετουσίωσή τους σε σχέσεις κυριαρχίας, αν εστιάσουμε στη σχολική τάξη; Η Walshaw (2007) χαρακτηρίζει τις πρακτικές μίας τάξης ως ταυτόχρονα αυτόνομες και ρυθμιζόμενες. Κι αυτό γιατί από τη μία πλευρά, η τάξη είναι μία σχετικά ανεξάρτητη ενότητα, με τη δική της ιστορία και τη δική της λογική. Από την άλλη πλευρά όμως, διέπεται από γενικότερους μηχανισμούς κυριαρχίας.

Αν τα παραπάνω λοιπόν, εντοπίζονται λίγο-πολύ σε κάθε σχολική τάξη, τότε τι ιδιαίτερα χαρακτηριστικά μπορούν να παρατηρηθούν σε μία τάξη μαθηματικών;

3.2.2. Ιδιαιτερότητες εξουσίας στη μαθηματική εκπαίδευση

Ο Μακράκης (2014), βασισμένος στον τρόπο που η Valero (2009) αναλύει την πολυπλοκότητα των δράσεων στην τάξη, απαριθμεί κάποιες από τις εκφάνσεις της εξουσίας στην τάξη των μαθηματικών:

> «Ο λόγος του εκπαιδευτικού, οι λόγοι των μαθητών, η θέση του εκπαιδευτικού απέναντι από τους μαθητές, οι θέσεις των μαθητών σε στοίχιση, οι μαθητές παρόντες στην τάξη ως γνωστικά υποκείμενα και όχι ως σώματα, η ζωή του εκπαιδευτικού και του μαθητή έξω από την τάξη, ο περίγυρός τους και η αποβλεπτικότητά τους, η σημασία και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής τάξης μετέπειτα έξω στην κοινωνία,

[130] και υπέρτατη

[131] Ένα τέτοιο πεδίο παγιώνεται, όταν οι σχέσεις εξουσίας παγιώνονται με τέτοιο τρόπο που δεν επιτρέπουν στα άτομα που μετέχουν την τροποποίησή τους.

> αυτά μαζί αλλά και άλλα συνθέτουν ένα πλέγμα εξουσίας που οπωσδήποτε οφείλει να μελετηθεί.» (σ.37,38)

Για να μελετηθεί όμως επαρκώς το προαναφερθέν πλέγμα εξουσίας, κρίνεται αναγκαίο να ληφθεί υπ' όψη η σύνδεση των μαθηματικών με την πρόοδο και τον πλούτο. Μια σύνδεση που μοιάζει να οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αναγκαιότητα των μαθηματικών στις σύγχρονες κοινωνίες[132]. Πρόκειται για μία αναγκαιότητα για οικοδόμηση βιομηχανικών και πληροφοριακών υποδομών, αλλά και εξελιγμένων τεχνολογιών επικοινωνίας (ο.π.). Τα μαθηματικά φαίνεται να τοποθετούνται σε μία περίοπτη θέση, αφού φέρουν χαρακτηριστικά μιας καθολικής και ορθολογικής πειθαρχίας. Κι αυτό γιατί θεωρούνται ικανά να μοντελοποιούν τον κόσμο, διατηρώντας μία μορφή εσωτερικής εγκυρότητας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, παρουσιάζονται να κατέχουν την πλεονεκτική θέση του «ύστατου διαιτητή της αλήθειας» (Gutierrez, 2013). Ο τρόπος λοιπόν, που τα μαθηματικά συνδέονται με την πρόοδο, προσδίδει εξουσία στη μαθηματική εκπαίδευση. Αναφερόμαστε σε μία εξουσία που θέτει τη μαθηματική εκπαίδευση ως μία ιδιαίτερα προνομιακή κοινωνική πρακτική, μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η μάθηση μαθηματικών στα παιδιά (Christiansen, Stentoft, & Valero, 2007).

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Pais (2012) συμφωνεί ότι ο/η μαθητής/ρια ενδυναμώνεται μέσω της εκμάθησης μαθηματικών, όχι όμως με όρους γνωστικής ενδυνάμωσης. Τα μαθηματικά προδίδουν αξία στο άτομο, μέσω των εννοιολογήσεών τους. Πρόκειται για εννοιολογήσεις που έχουν να κάνουν με διαφόρων ειδών «σημασίες». Σημασίες που στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα επιβάλλονται εμμέσως ως επίσημες, νόμιμες και –κατά συνέπεια- κυρίαρχες. Έτσι, εμποδίζεται η κατανόηση σχέσεων εξουσίας, μέσω των οποίων θεμελιώνονται οι κοινωνικές σχέσεις (Φραγκουδάκη, 1985).

Συμπερασματικά λοιπόν, το να αντιλαμβανόμαστε την εξουσία ως σχέσεις εξουσίας[133] διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στον τρόπο που αντιμετωπίζουμε τη μαθηματική εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί η παραπάνω αντίληψη:

> «επιτρέπει την ανάλυση της μικροφυσικής[134] της εξουσίας στις πρακτικές της μαθηματικής εκπαίδευσης· δηλαδή να εξερευνήσουμε το πώς οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών δρώντων που συμμετέχουν στις πρακτικές της μαθηματικής εκπαίδευσης, εντός και εκτός εκπαιδευτικών θεσμών, ενσαρκώνουν τρόπους για να μιλάμε και για να βλέπουμε τη διδασκαλία και τη μάθηση των μαθηματικών. Μια τέτοια ανάλυση καθιστά ορατούς τους μηχανισμούς δια μέσου των οποίων διαφορετικοί δρώντες τοποθετούνται ως συμμετέχοντες/συμμετέχουσες περισσότερο ή λιγότερο «σημαντικοί/σημαντικές» και ως εκ τούτου συμπεριλαμβάνονται ή αποκλείονται.» (Valero, 2012, p. 375)

---

[132] και ιδιαίτερα μετά από τη βιομηχανική επανάσταση

[133] Υιοθετώντας τη φουκωική προσέγγιση στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη μαθηματική εκπαίδευση

[134] Η ανατροπή των μικροεξουσιών είναι μία πολυσύνθετη, διαρκής και κοπιαστική διαδικασία μετασχηματισμού των σχέσεων εξουσίας στο σύνολό τους, είτε οι τελευταίες εδράζουν είτε «εισβάλλουν» στη σχολική τάξη. Συνεπώς, μια τέτοια ανατροπή δεν δύναται να επιτευχθεί μέσω ενός νέου ελέγχου των μηχανισμών. (Foucault, 2011α)

3.3. Υποκείμενο στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση

3.3.1. Υποκείμενο στην εκπαίδευση

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να επισημάνουμε ότι η εκπαίδευση, ως προς τη κοινωνιολογική της μελέτη, δεν ανάγεται στα άτομα. Πρόκειται για μία διαδικασία που υπερβαίνει τα υποκείμενα (Λάσκος, 2006). Από την άλλη, ως προς τη μελέτη των υποκειμένων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, έχει νόημα η ανάλυση των ατόμων μέσω της σχέσης τους με άλλα άτομα, κι όχι η αντιμετώπισή τους ως ανθύπαρκτες οντότητες (Brown T. , 2011). Ακόμα, στο ίδιο πλαίσιο[135] και υιοθετώντας τη λακανική αντίληψη της υποκειμενικότητας, κρίνεται σκόπιμη η αντιμετώπιση του υποκειμένου σαν μία δυναμική έννοια που υπόκειται σε μία συνεχή αλλαγή και σε καμία περίπτωση ως στατικό αντικείμενο (Sarup, 1983).

Υπό αυτό το πρίσμα, η Walshaw (2013) χαρακτηρίζει το σχολείο ως ένα χώρο που ρυθμίζει τους/τις εκπαιδευτικούς και τις πρακτικές, που υλοποιούνται σε αυτό το χώρο, ως τεχνικές που παράγουν συγκεκριμένες διδακτικές ταυτότητες. Κι αυτό γιατί πρώτα οι τεχνικές αυτές έχουν κανονικοποιήσει τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Κάπως έτσι δημιουργείται και η διδακτική ταυτότητα του/της μαθητή/ριας:

> «Ο μαθητής δεν ''ακούει'' απλώς, ούτε συμμετέχει απλώς σε μαθησιακές δραστηριότητες· κυρίως επιτελεί. Γεγονός που σημαίνει ότι επαναλαμβάνει, και διαρκώς επαναλαμβάνει κανόνες και τελετουργικά, τα οποία τον μαθαίνουν – μαζί με τα μαθηματικά – τρόπους να σκέφτεται και να συμπεριφέρεται, να ερμηνεύει τα πράγματα και να κατανοεί τον κόσμο.» (Μιχελάκου, 2014, σ. 6)

Ενδεικτικό παράδειγμα είναι αυτοί που χαρακτηρίζονται ως «καλοί μαθητές». Οι καλοί μαθητές καλλιεργούν μία συγκεκριμένη μορφή υποκειμενικότητας και αναπτύσσουν συγκεκριμένες ταυτότητες. Η υποκειμενικότητα που καλλιεργούν βασίζεται στη σχολική επιτυχία, η οποία φέρεται ως αποτέλεσμα μίας διανοητικής εργασίας και ενός ορθολογισμού. Οι ταυτότητες που αναπτύσσουν σχετίζονται με διάφορες ιδεολογικές έννοιες ή αξίες της νεωτεριστικής παράδοσης. Μερικές από αυτές είναι η φιλοδοξία, η ελευθερία της επιλογής, ο ατομικισμός και η επαγγελματική άνοδος (Πεχτελίδης, 2011). Ο ρόλος όμως που διαδραματίζει η «θέληση» και η νοημοσύνη στη συγκρότηση του υποκειμένου εμπερικλείεται, κατά την κρίση μας, στη φράση του Ranciere (2008): «ο άνθρωπος είναι μία επιθυμία που υπηρετείται από τη νοημοσύνη». Ο μεταμαρξιστής στοχαστής με αυτόν τον τρόπο δείχνει πως η ευφυΐα αναπτύσσεται με βάση τις απαιτήσεις των αναγκών και τις συνθήκες ύπαρξής τους. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η

[135] αυτό της εκπαίδευσης

παραπάνω φράση σηματοδοτεί την φουκωική αποκέντρωση του υποκειμένου, την ασυνέχειά του[136] και τη σημασία της απόβλεψής του[137].

3.3.2. Ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση

Η Valero (2004), εστιάζοντας στη μαθηματική εκπαίδευση, επισημαίνει πως το παιδί-μαθητής/ρια υποβιβάζεται σε γνωστικό υποκείμενο, αφού του αφαιρείται κάθε άλλη κοινωνική διάσταση. Η κατάσταση αυτή οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αντικατάσταση της πολιτικής από τη διοίκηση και στην «παραίτηση» της εκπαίδευσης για χάρη μίας στείρας μάθησης και μίας εξειδικευμένης παιδαγωγικής και διδακτικής. Η ερευνήτρια αποδίδει ευθύνες για την παραπάνω ρηματική κατασκευή των σημερινών μαθητών/ριών σε ένα μεγάλο μέρος της έρευνας που σχετίζεται με τη διδακτική των μαθηματικών:

> «Η έρευνα στη διδακτική των μαθηματικών υποβιβάζει τα πλήρη πολιτικά και ιστορικά ανθρώπινα όντα σε «απογυμνωμένους μαθητές»[138] (bare learners), των οποίων η γνώση μπορεί να εξετασθεί διεξοδικά με σκοπό το σχεδιασμό καταλλήλων και αποτελεσματικών τεχνικών για την εκμάθηση των μαθηματικών. Όλη η πολυπλοκότητα της κοινωνικής και πολίτικης ζωής του μαθητή αφανίστηκαν από το κέντρο εστίασης της έρευνας. Ο μαθητής υποβιβάζεται σε μία βιολογική οντότητα, που ενδεχομένως διερευνάται με ένα κλινικό τρόπο. Με την κίνηση αυτή, η έρευνα πραγματοποιεί τη βιοεξουσία. Για παράδειγμα ορισμένοι ερευνητές θεωρούν ότι είναι χρήσιμος ο σχεδιασμός μιας αναλογίας μεταξύ έρευνας στη διδακτική των μαθηματικών και την ιατρική. Η έρευνα στη διδακτική των μαθηματικών διαμορφώνεται ως επιστήμη θεραπείας που, με την κατανόηση των συμπτωμάτων που χαρακτηρίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών στα μαθηματικά, στοχεύει στο σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων θεραπειών, με την ελπίδα της θεραπείας κάθε ελαττώματος στη μάθηση των μαθητών.» (Pais & Valero, 2011, σσ. 6,7)

Οι «απογυμνωμένοι» μαθητές -τα γνωστικά αυτά υποκείμενα- καλούνται από τη Valero(2004) «schizomathematicslearners». Πρόκειται για ένα χαρακτηρισμό που, εκτός των άλλων, υποδηλώνει πόσο ευάλωτα καθίστανται τα παιδιά στο να κυβερνηθούν. Οι Pais και Valero (2011) αντιμετωπίζουν τα μαθηματικά ως άλλοθι για την ενσωμάτωση των συμπεριφορών, τρόπων σκέψης και δράσης που κάνουν κάθε παιδί κυβερνήσιμο. Ακόμα, τονίζουν ότι το μεγαλύτερο κομμάτι της έρευνας στη διδακτική των μαθηματικών παρέχει τις ακριβείς οδηγίες και τεχνικές προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να πραγματοποιήσουν τη διακυβέρνηση (gonernmentalisation)[139] των παιδιών μέσω των σχολικών μαθηματικών. Έτσι, το «καύσιμο» για την αποτελεσματικότερη εγκαθίδρυση των τεχνολογιών του

---

[136] καθώς εμπλέκεται σε διαφορετικές μεταξύ τους ρηματικές πρακτικές

[137] αφού οι επιθυμίες είναι άνισα επιτακτικές για να ερμηνευτούν οι αποκλίσεις στην προσήλωση του υποκειμένου

[138] Γυμνή ζωή (bare life): η ανθρώπινη ζωή απογυμνώνεται από ολόκληρη την πολιτική της διάσταση και υποβιβάζεται σε βιολογική οντότητα (βλ. στο 2.1.5.4 για περισσότερα)

[139] Βλ. 2.1.4.5

εαυτού[140], δεν είναι άλλο από την «ανησυχία» των ερευνητών για τη βελτίωση της διδασκαλίας των μαθηματικών.

Όπως επισημάναμε και στην προηγούμενη ενότητα, πέραν της φουκωικής προσέγγισης της υποκειμενικότητας, ιδιαίτερο ρόλο στην παρούσα εργασία διαδραματίζει και ο τρόπος που προσεγγίζει την υποκειμενικότητα ο Lacan. Συγκεκριμένα, η λακανική σύλληψη της υποκειμενικότητας προσφέρει[141] ένα διαφορετικό τρόπο σκέψης, μέσω του οποίου οι «καθηγητές/ριες των μαθηματικών», οι «μαθητές/ριες», τα «μαθηματικά», αλλά και τα πλαίσια που καθορίζουν τα παραπάνω[142] εκλαμβάνονται ως αμοιβαία εξελισσόμενες οντότητες· ή καλύτερα, ως αποτελέσματα του παιχνιδιού της ρηματικής δραστηριότητας (Brown T. , 2008). Στο απόσπασμα που παραθέτουμε παρουσιάζεται επιτυχώς, κατά τη γνώμη μας, ο κοινός τόπος της φουκωικής και της λακανικής προσέγγισης του υποκειμένου:

> «Η Valerie Walkerdine ενεργοποιώντας, αφενός, τη λακανική έννοια του υποκειμένου που κατευθύνει και ελέγχει τη δράση του ως ανταπόκριση στο συμβολικό 'άλλο' και, αφετέρου, τη φουκωική θεώρηση για τη λογοθετική συγκρότηση του υποκειμένου, υποστήριξε ότι τόσο οι μαθητευόμενοι όσο και οι εκπαιδευτικοί αλλά και τα ίδια τα μαθηματικά κατασκευάζονται στο πλαίσιο ηγεμονικών λόγων που δρουν ως 'αλήθειες' σε αλυσίδες συμβολοποίησης της πραγματικότητας» (Χρονάκη, 2013α)

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθεί ένα παράδειγμα της απόκρισης μερικών μαθητών από την Ουγκάντα, οι οποίοι κλήθηκαν να περιγράψουν κάποιες αντιλήψεις τους σε σχέση με το σχήμα του κύκλου. Αυτό δεν ήταν κάτι απλό γι' αυτούς, αφού οι λέξεις για τις βασικές γεωμετρικές μορφές δεν ήταν μέρος του γηγενούς τους λεξιλογίου. Έτσι, οι μαθητές εγκλωβίστηκαν μεταξύ της χρήσης της γηγενούς γλώσσας και του δυτικά προσανατολισμένου προγράμματος σπουδών[143]. Σε μια τέτοια κατάσταση[144], οι αντιλήψεις των μαθητών στα μαθηματικά αναγνωρίζονται μόνο μέχρι το σημείο που μπορούν να εκφραστούν μέσω του δυτικού λεξιλογίου της μαθηματικής ορολογίας. Κατά συνέπεια, ο «Μαθηματικός εαυτός» ενός/μίας μαθητή/ριας αναγνωρίστηκε μόνο μέχρι το σημείο που εκφράστηκε μέσα από ένα δυτικό φίλτρο (Brown T. , 2008). Κι αυτό γιατί η «μαθηματική ακρίβεια» εξαρτάται πολιτισμικά από το πλαίσιο μέσα στο οποίο τοποθετούνται τα «μαθηματικά φαινόμενα».

Εύλογα λοιπόν, μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα ότι το λεξιλόγιο της ιδεολογίας παρέχει τους μηχανισμούς και τις τεχνικές εκείνες μέσω των οποίων κάποιος αναγνωρίζεται και μαθαίνει να αναγνωρίζεται (Zizek S. , 2006β).

---

[140] Οι τεχνολογίες του εαυτού αναφέρονται στις διαδικασίες υποκειμενοποίησης, που αναγκάζουν τα άτομα να δεσμευτούν στη δική τους ταυτότητα, η οποία προσδιορίζεται από το βαθμό τήρησης των κοινωνικών κανόνων.

[141] μέσω της πολυπλοκότητάς της

[142] Για παράδειγμα τα προγράμματα σπουδών, οι πολιτικές πρωτοβουλίες, τα ερευνητικά πλαίσια, οι θεωρίες μάθησης, οι δημόσιες προσδοκίες, οι απαιτήσεις των εργοδοτών.

[143] Λέξεις της γλώσσας τους για σχήματα όπως το τετράγωνο ή το τρίγωνο είχαν εισαχθεί πρόσφατα και βασίζονταν σε δυτικές ισοδύναμές τους.

[144] όσον αφορά την τάξη

3.4. Αλήθεια στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση

Το ρεύμα του μεταδομισμού συμβάλλει καταλυτικά στην αποδόμηση «αληθειών» που σχετίζονται τόσο με τη μαθηματική εκπαίδευση, όσο και με το χώρο της εκπαίδευσης εν γένει, αφού:

> «αρνείται κάθε στατικό, θεμελιώδες, λογικό σύστημα και επομένως η σκέψη και η γνώση δεν έχουν στόχο την ανακάλυψη της Αλήθειας · περισσότερο ενδιαφέρει η διερεύνηση των πολλαπλών εκείνων σχημάτων αλήθειας, τα οποία κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται με/μέσα στους κοινωνικοπολιτισμικούς, ιστορικούς και πολιτικούς λόγους. Ο μεταμοντερνισμός[145] είναι ένα «κίνημα αποδόμησης» των καθεστώτων αλήθειας[146] και των αναγωγιστικών ρηματικών δυαδικοτήτων (λευκός/μαύρος, άνδρας/γυναίκα, λογικό/παράλογο κ.λπ.), πάνω στις οποίες θεμελιώνεται η καθολική Αλήθεια. Η αποδόμηση των δυαδικοτήτων συνεπάγεται την υπονόμευση των δυαδικών ιεραρχήσεων, την αποκάλυψη των ιστορικών απαρχών τους, των πολιτικών τους δεσμεύσεων και του ενδεχομενικού χαρακτήρα τους.» (Μιχελάκου, 2014, σσ. 77,78).

Εξάλλου, η αποδόμηση των ουδέτερων αληθειών που παράγει η επιστήμη, αλλά και ο τρόπος που άρχισαν να εκπίπτουν οι μεταφυσικές αλήθειες, είναι κάτι που θεωρείται κεκτημένο του εικοστού αιώνα (Batens, 1996).

3.4.1. Αλήθεια στην εκπαίδευση

Η καπιταλιστική ιδεολογία παρουσιάζει το σχολείο ως ένα ουδέτερο περιβάλλον χωρίς ιδεολογικό πρόσημο. Αυτό το «περίβλημα ουδετερότητας» επιτυγχάνεται μέσω της «φυσικοποίησης» (naturalization) τη σχολικής εκπαίδευσης, που αποκρύπτει τα ιδεολογικά στοιχεία που φέρει το σχολείο. Η εκπαίδευση δεν είναι απλώς ένα μικρό κομμάτι της κερδοφόρας αγοράς, ούτε ένα περιβάλλον που έχει «μολυνθεί» από τον καπιταλισμό. Είναι ένα μέσο ιδεολογικής και υλικής αναπαραγωγής του τελευταίου (Althusser, 1994). Μία από τις αιτίες που ένας πολίτης, κατά πάσα πιθανότητα, δεν θα εκλάβει τη σχολική εκπαίδευση ως ένα τέτοιο μέσο αναπαραγωγής, γιατί θα «προσκρούσει στο ουδέτερο πέπλο που της έχει φορέσει ο καπιταλισμός», είναι και η εξής:

> «Στην περίπτωση της σχολικής εκπαίδευσης, τα συστήματα τήρησης αρχείων και επιτήρησης συνοδεύονται από αρχιτεκτονικές της εξουσίας που κυμαίνονται από το σχεδιασμό των σχολικών κτιρίων έως την κατασκευή και την τοποθέτηση των καθισμάτων. Οι ρυθμίσεις αυτές συνδυάζονται με προσεκτικά επινοημένες σχέσεις ηθικού εξαναγκασμού μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών (συχνά με τη πιο

[145] συναφές με το μεταδομισμό ρεύμα. Για περισσότερα βλ. 1 και 2.1.1
[146] Foucault 1969-1972

> καλοπροαίρετη όψη), όπου το ''τελικό σημείο είναι η παραγωγή ενός αυτο-πειθαρχούμενου, αυτο-ρυθμιζόμενου πολίτη''.» (Allen, 2013, σ. 2)

Το παραπάνω απόσπασμα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως έκφανση της παρακάτω φράσης του Zizek (1994, σ. 8): « […] Η λογική της νομιμοποίησης της σχέσης της κυριαρχίας πρέπει να παραμείνει κρυμμένη, αν πρόκειται να είναι αποτελεσματική». Κι αυτό γιατί η ιδεολογία πρέπει να κρύβει της ιδεολογικές παραδοχές της, με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε άτομο να έχει τη δυνατότητα να ενεργεί, σαν οι ενέργειές του να μην ενέχουν καμία «ιδεολογική φόρτιση». Έτσι, και μόνο έτσι, δύναται να γίνει αποτελεσματική η ιδεολογία. Η ιδεολογική λειτουργία, όπως περιγράφηκε παραπάνω, συγκροτεί, κατά το Σλοβένο φιλόσοφο, τη λειτουργία της αυτό-συγκάλυψης (self-disguising).

Υπό αυτό το πρίσμα μπορούμε να απαντήσουμε ενδεχομενικά στο γιατί φαίνεται να έχει εδραιωθεί η αντίληψη ότι οι διαφορετικές επιδόσεις στο σχολείο είναι αποτέλεσμα των ατομικών διαφορών των μαθητών/ριών. Μια πιθανή εξήγηση θα μπορούσε να είναι ότι οι μέθοδοι αξιολόγησης του εκπαιδευτικού θεσμού φέρονται ως ουδέτερες και αξιοκρατικές (Bourdieu, 1985). Όμως, προκειμένου να επισημανθεί ο τρόπος που η λειτουργία της αξιοκρατικής ιδεολογίας βασίζεται στη λειτουργία του σχολείου, παρατίθεται το παρακάτω απόσπασμα:

> «[Η λειτουργία του σχολείου] αποβλέπει [...], μέσω των διαδικασιών αξιολόγησης των επιδόσεων τους[147], στη διάκριση και την ταξινόμηση τους σε κατηγορίες ικανότητας, γεγονός που συμβάλλει αφενός στην κατανομή τους σε επαγγελματικές και κοινωνικές θέσεις αφετέρου στην απόσπαση συναίνεσης αναφορικά με την ανισότητα των προνομίων που αντιστοιχούν στις θέσεις αυτές, οι οποίες έτσι αποκτούν το χαρακτήρα της δίκαιης ανταμοιβής των ικανοτήτων, κόπων και προσπαθειών που οι μαθητές καταβάλλουν κατά τη σχολική τους διαδρομή. Με τον τρόπο αυτό το σχολείο καθίσταται βασικό στήριγμα και συμπλήρωμα της αξιοκρατικής ιδεολογίας.» (Δασκαλάκης, 2014, σ. 17)

Το σχολείο όμως, εκτός από σημαντικό έρεισμα της αξιοκρατικής ιδεολογίας, έχει νόημα να το αντιμετωπίζουμε και ως τόπο παραγωγής. Πρόκειται για έναν τόπο, που έχει απόλυτη ανάγκη την αποτυχία των μαθητών. Με άλλα λόγια, ακριβώς επειδή κάποιοι αποτυγχάνουν, κάποιοι άλλοι επιτυγχάνουν υψηλότερη θέση στην κοινωνική ιεραρχία. Αυτό, σύμφωνα με το έργο των Baldino και Cabral[148], σημαίνει ότι η αξία εκείνων που αποτυγχάνουν αρπάζεται ως υπεραξία από αυτούς που επιτυγχάνουν (Pais & Valero, 2011). Έτσι, λοιπόν, στο σχολείο ο/η μαθητής/ρια μαθαίνει να αποδέχεται τους όρους παραγωγής και αρπαγής της υπεραξίας. Εύλογα προκύπτει το συμπέρασμα ότι προκειμένου αυτή η διαδικασία[149] να διαιωνιστεί, είναι αναγκαίο ένα ποσοστό αποτυχίας· ή, με τη διατύπωση των Baldino και Cabral (2006, p. 34), «η αποτυχία των μαθητών σημαίνει επιτυχία του θεσμού». Κατά συνέπεια, φαίνεται να μπορούμε να αναφερθούμε σε ένα σχολείο που

[147] των μαθητών/ριών

[148] Οι Pais και Valero (2011) θεωρούν το έργο των Baldino και Cabral ως μία από τις λίγες εξαιρέσεις στην έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών, που αναγνωρίζει τη σημασία των μαθηματικών όχι ως γνώση ή ικανότητα, αλλά ως αξία.

[149] παραγωγής/αρπαγής της υπεραξίας

μάλλον μαθαίνει στο άτομο να αποδέχεται[150] και όχι να ασκεί κριτική και να αμφισβητεί. Οι μαθητές ορίζονται σαν test-takers, ενώ το νόημα του εγγραματισμού στα σχολεία στενεύει στο να εκτελεί κανείς βασικές αριθμητικές πράξεις, να ακολουθεί «τυφλά» μεθόδους, να διαβάζει και να γράφει. Πρόκειται για έναν εγγραματισμό αποκομμένο από κάθε έννοια κριτικής κατανόησης των αιτιών και αποκομμένο από κάθε δυνατότητα αμφισβήτησης της νεοφιλελεύθερης άποψης, ότι δεν υπάρχει εναλλακτική κατάσταση των πραγμάτων (Giroux, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Pais και Valero (2011), βασισμένοι στο έργο τόσο του Foucault όσο και του Bourdieu, συμπεραίνουν το εξής:

> «Η γνώση στο σχολείο λειτουργεί ως άλλοθι για το σφετερισμό των συμβολικών κανόνων για τη δόμηση της ζωής μας. Και αν ο καπιταλισμός είναι σήμερα η ουδέτερη μήτρα οργάνωσης των κοινωνικών μας σχέσεων, το συμπέρασμα είναι ότι οι μαθητές στο σχολείο μαθαίνουν, πάνω απ' όλα, να συμμετάσχουν και να αποδέχονται τους όρους της παραγωγής και την αρπαγή της υπεραξίας.» (σ.12)

3.4.2. Ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση

Καταρχάς κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η μαθηματική εκπαίδευση δεν συνιστά ένα μηχανισμό μετάδοσης γνώσεων ισχύος. Αντιθέτως, πρόκειται για μία κοινωνική πρακτική, η οποία επιβάλλει συγκεκριμένους τρόπους περιγραφής και οργάνωσης του κόσμου. Μέσω της επιβολής των παραπάνω τρόπων καθορίζει τι είναι «κανονικό», τι «άξιο», τι «ικανό» και τι «σωστό». Ως εκ τούτου, η μαθηματική εκπαίδευση ρυθμίζει τη δράση των μαθητών και την επιτυχή συμμετοχή τους στην κοινωνία (Σακονίδης, 2007).

Η παραπάνω αντίληψη για τη μαθηματική εκπαίδευση οφείλεται εν πολλοίς και σε μία μεταδομιστική σύλληψη των μαθηματικών καθαυτών. Πρόκειται για τα μαθηματικά ως ένα ρηματικά κατασκευασμένο[151] «γλωσσικό παιχνίδι»[152]. Συγκεκριμένα, αναφερόμαστε σε ένα παιχνίδι με καλά εδραιωμένους λόγους και πρότυπα. Στα πρότυπα αυτά από τη μία πλευρά παρατηρείται μια σταθερότητα και μία διάρκεια, όμως από την άλλη διατηρούνται πάντα ανοιχτά στη δυνατότητα αλλαγής. Σε σχέση με τα παραπάνω λοιπόν, οι Stinson και Bullock (2012), βασισμένοι σε μεγάλο βαθμό στη σκέψη των Ernest και Hardy, εντοπίζουν τη δυνατότητα των «εργαλείων» που παρέχει στους ερευνητές της Διδακτικής των Μαθηματικών ο μεταδομισμός και η μεταμοντέρνα θεωρία. Πρόκειται για εργαλεία που επιτρέπουν στους ερευνητές του πεδίου να αποκαλύπτουν την επιτηδευμένη ουδετερότητα των μεταρρυθμίσεων στη μαθηματική εκπαίδευση.

Υπό αυτό το μεταδομιστικό πρίσμα, μπορεί κανείς να αντιληφθεί τη διαπίστωση του Radford (2006) ότι «τα νοήματα κυκλοφορούν στην τάξη» ως κάτι παραπάνω από μία θέση

---

[150] και πολλές φορές τι να αποδέχεται

[151] ή λογοθετικά κατασκευασμένο

[152] Σύμφωνα με τη φιλοσοφική προσέγγιση του Wittgenstein για τα μαθηματικά, πρόκειται για ένα πλήρες γλωσσικό παιχνίδι με ερωτήσεις και απαντήσεις.

που σχετίζεται με ένα μαθηματικό αντικείμενο. Συγκεκριμένα, θα μπορούσε κανείς να την εκλάβει ως εμπλοκή μιας ιδεολογικής διάστασης για την οποία ούτε οι μαθητές/ριες ούτε οι εκπαιδευτικοί[153] είναι πάντα ενήμεροι. Το σημείο όμως που κρίνεται σκόπιμο να εστιάσουμε[154] δεν είναι η πρόθεση που είχαν οι καθηγητές/ριες ή οι μαθητές/ριες για αυτά που έλεγαν, αλλά το πώς οι ιδεολογίες υπάρχουν και πώς μεταφέρονται μέσω του λόγου των καθηγητών/ριών και των μαθητών/ριών. Με άλλα λόγια, κρίνεται αναγκαίο η έρευνα να επικεντρωθεί στο πώς λειτουργεί η πολιτική μέσω των υποκειμένων που εμπλέκονται με την εκπαίδευση. Έτσι, όπως αναφέραμε και στην προηγούμενη ενότητα, εντάσσοντας τα σχολεία στην «πολιτική», μπορούμε να τα αναγνωρίσουμε ως τόπους παραγωγής[155], άμεσα συσχετιζόμενους με την καπιταλιστική οικονομία (Pais & Valero, 2011). Ένας τέτοιος τρόπος θέασης και αντιμετώπισης των σχολείων κρίνεται αναγκαίος. Κι αυτό γιατί μόνο αν κατανοήσουμε τη σχέση μεταξύ της σχολικής εκπαίδευσης και του καπιταλισμού ως το κύριο μέσο του κοινωνικού σχηματισμού, θα μπορέσουμε να αντιληφθούμε ότι ο αποκλεισμός και η αδικία που «γεννάει» η μαθηματική εκπαίδευση είναι αναπόσπαστα κομμάτια της σχολικής εκπαίδευσης (Pais, 2012). Κατά συνέπεια, αν ισχυριστούμε ότι το σχολείο διαδραματίζει ένα κομβικό ρόλο στην αναπαραγωγή και τη συντήρηση της κοινωνίας, τότε τα μαθηματικά κατέχουν ένα ρόλο κοινωνικού φίλτρου. Πρόκειται για ένα φίλτρο που δύναται να αποφασίζει για τη νοημοσύνη και τις έμφυτες ικανότητες των ατόμων (Χασάπης , 2013).

Ενδεικτικό παράδειγμα, όσον αφορά το πώς τα μαθηματικά αντιμετωπίζονται ως μία αλήθεια που –ως αλήθεια- δεν επιδέχεται κριτική και κατ' επέκταση το πώς η μαθηματική εκπαίδευση «πείθει» τα υποκείμενα ότι «δεν χρειάζεται» να έχουν πεποιθήσεις, είναι μία έρευνα των Stuart και Thurlow (2000). Η έρευνα αυτή κινητοποιούσε νέους εκπαιδευτικούς μαθηματικών να αναζητήσουν και να εκφράσουν τις πεποιθήσεις τους σε σχέση με τα μαθηματικά, τη διδασκαλία των μαθηματικών, αλλά και το «μαθητικό τους εαυτό»[156]. Το πιο ενδιαφέρον[157] σημείο της έρευνας ήταν το αρχικό στάδιο. Κατά το στάδιο αυτό, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν πίστευαν ότι μπορεί να υπάρχουν πεποιθήσεις που σχετίζονται με τα μαθηματικά. Με άλλα λόγια, θεωρούσαν ότι τα μαθηματικά απλώς υπάρχουν και κανείς δεν μπορεί να έχει πεποιθήσεις που να σχετίζονται με αυτά. Σε επόμενο στάδιο όμως της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί αντιλήφθηκαν ότι όλοι είχαν διαφορετικούς τρόπους ερμηνείας των καταστάσεων που βίωναν ως μαθητές/ριες των μαθηματικών. Έτσι, άρχισαν σιγά-σιγά[158] να αντιλαμβάνονται:

- την προέλευση της ατομικότητας των δικών τους πεποιθήσεων,
- ότι οι μελλοντικές τους πράξεις ως εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τις πεποιθήσεις τους για τα μαθηματικά,
- ότι οι μελλοντικές τους πράξεις ως εκπαιδευτικοί σχετίζονται με τις πεποιθήσεις τους για τον εαυτό τους ως μαθητές/ριες,

[153] ούτε οι ερευνητές/ριες ακόμα
[154] βασισμένοι στο ερευνητικό έργο τόσο των Baldino και Cabral, όσο και του Brown
[155] και όχι τόσο ως τόπους μάθησης
[156] Με άλλα λόγια, μέσω μίας αναδρομής στο παρελθόν οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να «συγκροτήσουν» τον εαυτό τους ως μαθητή.
[157] για την παρούσα εργασία και ειδικότερα για την παρούσα ενότητα
[158] όσο συνεχιζόταν η έρευνα

- τις κύριες πεποιθήσεις τους για τη μαθηματική εκπαίδευση και
- το πώς ακριβώς αυτές οι πεποιθήσεις επηρεάζουν τη ζωή τους.

Τα παραπάνω κάνουν εμφανείς τις ιδιαίτερα εποικοδομητικές συνέπειες του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών των μαθηματικών[159] (Στρεμπέλιας , 2016). Ευθύνες, για καταστάσεις όπως αυτές που εντοπίστηκαν στην προαναφερθείσα έρευνα, επιρρίπτονται από τους Valero και Pais (2015) στη συντριπτική πλειοψηφία των δημοσιευμένων άρθρων ερευνητών της Διδακτικής των Μαθηματικών. Κι αυτό γιατί σε αυτά τα άρθρα τα μαθηματικά παρουσιάζονται ως καθολικά, ουδέτερα, μέρος της «κοινής λογικής» και, κατά συνέπεια, χωρίς ιδεολογικό πρόσημο. Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να συνοψίσουμε ως εξής:

> «Σε κάθε περίπτωση, ο ρόλος της εκπαίδευσης και κατά συνέπεια και της μαθηματικής εκπαίδευσης είναι πρωτίστως πολιτικός, αφού αποτελεί συστατικό παράγοντα της διαδικασία παραγωγής ατόμων για την κάλυψη των αναγκών του κοινωνικού καταμερισμού εργασίας και παράλληλα μηχανισμό αναπαραγωγής και κυρίαρχης ιδεολογίας.» (Χασάπης, 2005, σ. 13)

3.5. Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση

3.5.1. Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Η ανάδειξη του ρόλου της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στα ριζοσπαστικά κινήματα, που ξεκίνησαν να δραστηριοποιούνται κατά την δεκαετία του 1960. «Πυρήνας» στον τρόπο που αναπαράγονταν οι ανισότητες αυτές στο χώρο της εκπαίδευσης θεωρήθηκε το ζήτημα των άνισων ευκαιριών. Πρόκειται για ευκαιρίες που παρέχονταν από το σχολικό σύστημα σε διάφορες κοινωνικές, φυλετικές ή εθνοτικές ομάδες (Χασάπης , 2013). Μια τέτοια προσέγγιση οφείλεται εν πολλοίς και στην καινοτόμο σύλληψη του μεταδομιστικού ρεύματος, ότι η εκπαίδευση ενσωματώνει πολλαπλές διαφορές ως πηγές ανισοτήτων, πέραν των ταξικών[160] (Νικολακάκη, 2012). Εξάλλου, χάρη στο Foucault, ο μύθος ότι «αποκλειστικό παράγωγο της εκπαίδευσης είναι η βελτίωση των ανθρώπων και η προώθηση της προόδου» δεν μπορεί να εκστομίζεται αβίαστα (Dussel, 2010). Όμως τι εννοούμε με τον όρο πρόοδος;

> « […] η πρόοδος είναι μία κομβική αφήγηση της νεωτερικότητας. Καθορίζει μια γραμμική και τελεολογική σχέση ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον και τους δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων, των εθνών και της ατομικής προόδου.» (Mendick, Is progress good for mathematics/education, 2011)

[159] και όχι μόνο (δηλαδή και κάθε ατόμου)
[160] όπως για παράδειγμα το φύλο ή πολιτισμικές διαφορές.

Στο σημείο αυτό όμως διαφαίνεται η ανάγκη θα να απαντηθεί και το ερώτημα: «τι εννοούμε με τον όρο ατομική πρόοδος;». Η έννοια της «ατομικής προόδου» βασίζεται στην νεοφιλελεύθερη θέση[161] ότι η επίδοση είναι ατομική υπόθεση σε τέτοιο βαθμό, που ακόμα κι αν επηρεάζεται από τη διδασκαλία ή άλλους παράγοντες , αυτοί δεν διαδραματίζουν ποτέ καταλυτικό ρόλο. Με άλλα λόγια, ο λόγος της ατομικής προόδου αποτελεί βασική αρχή του νεοφιλελευθερισμού (Llewellyn, 2013). Μια ιδιαίτερα χρήσιμη[162] προσέγγιση της προόδου είναι εκείνη ως «μύθου όλης της κοινωνίας». Τον παραπάνω χαρακτηρισμό του Ranciere (2008) τεκμηριώνει η Μιχελάκου (2014), βασιζόμενη στο έργο του:

> «Η πρόοδος […] είναι ο παιδαγωγικός μύθος που έχει μετατραπεί σε μύθο όλης της κοινωνίας. Στην καρδιά του παιδαγωγικού μύθου η ανισότητα εμφανίζεται σαν αργοπορία στην ανάπτυξη του ατόμου. Η εκπαίδευση αναλαμβάνει να λύσει το πρόβλημα της καθυστέρησης δίνοντας τις κατάλληλες εξηγήσεις, διορθώνοντας και διαρκώς βελτιώνοντας αυτές τις εξηγήσεις. Με αυτόν τον τρόπο η βάση εκκίνησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι η αναγνώριση της άνισης θέσης του διδάσκοντα σε σχέση με τον μαθητή. Η ανισότητα αυτή δεν πρόκειται ποτέ να εξαλειφθεί· οι βελτιωμένες εξηγήσεις απαιτούν όλο και περισσότερο τις εξετάσεις για να κατασταλεί η ελευθερία να μαθαίνει κανείς με άλλα μέσα, πέραν των εξηγήσεων του δασκάλου.» (σ.116)

Αν προσπαθούσαμε να περιγράψουμε το σημείο σύγκλισης των συμπερασμάτων της πλειοψηφίας των ερευνών[163] των δεκαετιών του ‘60, του ‘70 και του ’80, που αφορούσαν το αίτημα για την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, θα αναφερόμασταν στα εξής:

- οι μέθοδοι αξιολόγησης του σχολικού συστήματος αναπαράγουν την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας και
- η κοινωνική προέλευση των μαθητών/ριών είναι που καθορίζει την άνιση επίδοση στο σχολείο και όχι οι ατομικές διαφορές.

Συγκεκριμένα, θα μπορούσε να διαπιστώσει κανείς ότι μαζικά σε όλες τις χώρες οι έρευνες εξάγουν το συμπέρασμα ότι η σχολική φοίτηση παιδιών από οικογένειες μεσοαστών και μορφωμένων χαρακτηρίζεται[164] από:

- υψηλή βαθμολογία,
- επιτυχία στις εξετάσεις,
- επιλογή του γενικού δευτεροβάθμιου σχολείου και
- κατάληψη θέσεων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που εξασφαλίζουν επαγγέλματα κύρους και υψηλών οικονομικών απολαβών,

---

[161] Πρόκειται για μία θέση που οι «ρίζες» της φθάνουν στο φιλελευθερισμό και στην ανάδειξή της από την αστική τάξη.
[162] προκειμένου να κατανοήσουμε πώς υπάρχουν οι ανισότητες στην εκπαίδευση
[163] Ενδεικτικό παράδειγμα για τέτοιου είδους έρευνες είναι η «έκθεση του Coleman» που εκδόθηκε το 1966 και σχετιζόταν με τις σχολικές επιδόσεις μαθητών/ριών από 4000 σχολεία της Αμερικής, συναρτήσει τόσο της κοινωνικής προέλευσης των συμμετεχόντων όσο και της ποιότητας των σχολείων (Φραγκουδάκη, 1985).
[164] κατά συντριπτική πλειοψηφία

ενώ η σχολική πορεία παιδιών που προέρχονται από οικογένειες αγροτών ή εργατών χαρακτηρίζεται από:

- χαμηλή βαθμολογία,
- εγκατάλειψη του σχολείου,
- απουσία ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση και
- χαμηλές προσδοκίες για το μέλλον σε σχέση με τη σχολική, αλλά και την επαγγελματική σταδιοδρομία
  (Φραγκουδάκη, 1985).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε δύο βασικές, κατά την κρίση μας, ερμηνείες των αιτιών που προκαλούν δυσανάλογες σχολικές επιδόσεις στα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Πρόκειται για αιτίες που σχετίζονται με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, σύμφωνα με την προσέγγιση του Bernstein και με το αποκαλούμενο «μορφωτικό κεφάλαιο», όπως το εισήγαγε ο Bourdieu. Η πρώτη αιτία κοινωνικής ανισότητας στο χώρο της εκπαίδευσης περιγράφεται από την Πιτσιλή-Χατζή (2015), με βάση τον τρόπο που αναλύουν το έργο του Bernstein η Φραγκουδάκη (1985) και η Ασκούνη (2007):

> «Ο Bernstein για την ερμηνεία του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα επικεντρώνεται στο ζήτημα του γλωσσικού κώδικα. Υποστηρίζει ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο αποτελεί ένα συγκεκριμένο γλωσσικό κώδικα, «είναι μία από τις μορφές, ένα από τα κοινωνικά ιδιώματα της κάθε εθνικής γλώσσας» […],στον οποίο δεν είναι στον ίδιο βαθμό προσαρμοσμένα όλα τα παιδιά. Η σχετική βιβλιογραφία υποδεικνύει ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες, ανάλογα με το κοινωνικό τους περιβάλλον, φτάνουν στο σχολείο άνισα εξοικειωμένοι και εξοικειωμένες με την γλώσσα αυτή.» (σ.26)

Αντιστοίχως, η δεύτερη αιτία συνοψίζεται, με βάση το έργο του Bourdieu (1985), στο παρακάτω απόσπασμα:

> «Βασική έννοια του Bourdieu είναι το μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο όπως υποστηρίζει κληροδοτούν οι οικογένειες στα παιδιά τους. Οι οικογένειες που ανήκουν στα υψηλότερα κοινωνικά στρώματα διαθέτουν και κληροδοτούν συγκεκριμένα μορφωτικά προνόμια, γνώσεις, δεξιότητες, «καλό γούστο», αξίες αντίστοιχες αυτών που μεταδίδει το σχολείο, θετική στάση προς τη μάθηση και υψηλές προσδοκίες. Τα προνόμια αυτά ασφαλώς δεν τα προϋποθέτει το σχολείο, ωστόσο τα αναγνωρίζει και τα επιβραβεύει. Μάλιστα, τα αξιολογεί ως εγγενείς ιδιότητες των μαθητών και μαθητριών, ως ''ευφυΐα'' ή ''χαρισματικότητα''.» (ο.π., σ.28)

Το αίτημα περί ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, εκτός των άλλων, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως παραπλανητικό. Κι αυτό γιατί «η ισότητα ευκαιριών έχει χρησιμοποιηθεί κατά γενική ομολογία σε κοινωνίες με κοινωνική ανισότητα, πράγμα απόλυτα φυσιολογικό αφού σε μία κοινωνία με κοινωνική ισότητα η ισότητα ευκαιριών δεν θα είχε καμία σημασία» (Μπαλής, 2009, σ. 49). Ως εκ τούτου, μοιάζει αδύνατο να συνυπάρξουν «ισότητα ευκαιριών» και «κοινωνική ισότητα». Κατά συνέπεια, αυτό που

αποκαλείται «ισότητα ευκαιριών» μάλλον συγκροτεί έναν φαινομενικά δίκαιο τρόπο κατανομής των ατόμων στις άνισα και ιεραρχικά δομημένες κοινωνικές θέσεις (ο.π.). Με λίγα λόγια:

> «η ανισότητα είναι μια αναγκαιότητα για τις καπιταλιστικές οικονομίες, ενώ η ισότητα λειτουργεί ως το απαραίτητο ιδεολογικό συμπλήρωμα, που αποκρύπτει την αισχρότητα αυτού που όντως συμβαίνει.» (Pais, 2012, σ. 55)

3.5.2. Ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση

Σε πλήρη αρμονία με τα συμπεράσματα των ερευνών[165], που αφορούν την εξάρτηση της σχολικής επίδοσης των μαθητών/ριών από την κοινωνική τους προέλευση, βρίσκονται και τα αποτελέσματα των ερευνών που εστιάζουν στη μαθηματική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της πλειοψηφίας των σχετικών ερευνών της τελευταίας δεκαετίας[166] μοιάζουν να συμφωνούν στο ότι η μαθηματική επιτυχία των μαθητών/ριών σχετίζεται άμεσα με το «κοινωνικό στρώμα» στο οποίο αυτοί/ές ανήκουν (Gellert, 2013). Κι αυτό γιατί τα σχολικά μαθηματικά μπορεί να παρουσιάζονται και να αντιμετωπίζονται συχνά ως ουδέτερα, όμως παρόλα αυτά συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας, επιβάλλοντας εκείνη την ιδεολογία που συγκαλύπτει και νομιμοποιεί την ανισότητα αυτή. Πώς όμως τα μαθηματικά ως σχολικό μάθημα επιβάλλουν την προαναφερθείσα ιδεολογία; Κάτι τέτοιο επιτυγχάνεται, αναπτύσσοντας στους/στις μαθητές/ριες κάποιες δεξιότητες απαραίτητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του υπάρχοντος κοινωνικού καταμερισμού εργασίας (Χασάπης, 2005). Το ζητούμενο επομένως είναι:

- να μελετηθούν οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες τα μαθηματικά συμβάλλουν στην αναπαραγωγή κοινωνικών ανισοτήτων,
- να αναζητηθούν οι κανόνες και οι τρόποι δράσης που θεωρούνται δεδομένοι στη μαθηματική εκπαίδευση –κανόνες αποκλείουν κάποια άτομα, ενώ ταυτόχρονα παρέχουν προνόμια σε άλλα- (Gutierrez, 2013) και
- να μελετηθούν οι τρόποι μέσω των οποίων τα μαθηματικά συμμετέχουν στη δημιουργία ή στη διατήρηση των ανισοτήτων, που αφορούν την πρόσβαση και τον αποκλεισμό ομάδων μαθητών/ριών στη μαθηματική γνώση και πρακτική (Χασάπης , 2013).

Ένα μεγάλο μέρος της έρευνας στη Διδακτική των Μαθηματικών τις τελευταίες δεκαετίες, αποδίδει τους παραπάνω αποκλεισμούς και ανισότητες στη διδασκαλία των μαθηματικών στο σχολείο και αρκείται στο να προτείνει μέσα και τεχνικές βελτίωσης της διδασκαλίας καθεαυτής . Σύμφωνα με το Χασάπη (ο.π.), αλλά και στο πνεύμα των Pais και Valero[167], μία τέτοια κατεύθυνση στην έρευνα της Διδακτικής των Μαθηματικών αποπροσανατολίζει από τα πραγματικά και βαθύτερα προβλήματα της

[165] Βλ. προηγούμενη ενότητα 3.5.1
[166] όπως για παράδειγμα από την PISA και την TIMSS
[167] Βλ. προηγούμενη ενότητα (3.4)

μαθηματικής εκπαίδευσης και από την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων που αυτή αναπαράγει. Ο Χασάπης (2012, 2013) χρησιμοποιεί τρεις έννοιες που προκύπτουν από το έργο του Bourdieu, προκειμένου να συγκροτήσει μία ερμηνεία που θα στοχεύει στην «καρδία» των κοινωνικών διακρίσεων στη μαθηματική εκπαίδευση. Πρόκειται για τις έννοιες της έξης (habitus), του πλαισίου και του περιβάλλοντος (habitat):

> « [Η έξη είναι το] σύνολο των προδιαθέσεων, οι οποίες καθοδηγούν τα άτομα στην καθημερινή τους ζωή, προσανατολίζουν τις πράξεις τους, παρέχουν μια αίσθηση καταλληλότητας και την απαραίτητη αίσθηση πρακτικής. Οι προδιαθέσεις αυτές, οι οποίες αντανακλούν τις κοινωνικές συνθήκες υπό τις οποίες αποκτήθηκαν, ενεργοποιούν πρακτικές, αντιλήψεις, στάσεις των ατόμων σε ένα πεδίο πρακτικής και γι' αυτό εμφανίζονται σχετικά ομοιογενείς σε συγκεκριμένες ομάδες ατόμων ή κοινωνικές τάξεις, καθορίζοντας αντίστοιχα και παρόμοιες συμπεριφορές […]
> Η έξη δεν είναι μια αυθύπαρκτη κατάσταση, αλλά υπάρχει μέσα σε ένα «πεδίο», το οποίο αποτελεί περιοχή του κοινωνικού επιπέδου και μέσα στο οποίο η έξη δρα και επανα-διαμορφώνεται από τις εμπειρίες της δράσης.
>
> […] το «πεδίο» είναι ένας οργανωμένος κοινωνικός χώρος, σχετικά αυτόνομος από την κοινωνική δομή εντός της οποίας υπάρχει, ένας χώρος με τους δικούς του κανόνες, τα δικά του σχήματα ιεραρχίας, τις δικές του τεχνικές άσκησης εξουσίας, τις δικές του νομιμοποιημένες απόψεις και τα λοιπά, μέσα στον οποίο τα άτομα που δραστηριοποιούνται αναπτύσσουν περίπλοκες κοινωνικές σχέσεις και αντιπαραθέσεις, έμμεσες και άμεσες […]
>
> Η έξη και το πεδίο υπάρχουν μόνο σε αλληλοσυσχέτιση και συναρτώνται στενά με […] το habitat (σε ελληνική, αλλά μη κυριολεκτική, απόδοση το περιβάλλον), το οποίο αναφέρεται στο φυσικό και κοινωνικό χώρο μέσα στον οποίο εντάσσονται και δρουν οι φορείς της έξης.» (Χασάπης , 2013, σσ. 92,93)

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη του την παραπάνω νοηματοδότηση των τριών εννοιών από τον Bourdieu, ο Χασάπης επιχειρεί μία συσχέτιση με τις κρίσιμες παραμέτρους της μαθηματικής εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, αντιστοιχίζει το πεδίο με τη διδασκαλία των μαθηματικών στο θεσμοθετημένο πλαίσιο του σχολείου. Πρόκειται για ένα πλαίσιο που θα μπορούσε να συσχετιστεί με το περιβάλλον. Φορείς της έξης θα μπορούσαν να θεωρηθούν τόσο οι καθηγητές/ριες των μαθηματικών που διδάσκουν στο σχολείο, όσο και οι μαθητές/ριές τους οι οποίοι/ες εσωτερικοποιούν συγκεκριμένες πρακτικές, αναπτύσσοντας συγκεκριμένες σχέσεις με τα μαθηματικά που διδάσκονται. Μέσω των παραπάνω αντιστοιχίσεων μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι πραγματοποιείται μία διαρκής αλληλοδιαμόρφωση μεταξύ των φορέων της έξης –δηλαδή εκπαιδευτικών των μαθηματικών και μαθητών/ριών – και του πεδίο –δηλαδή της διδασκαλίας των μαθηματικών. Κι αυτό γιατί οι προδιαθέσεις των καθηγητών/ριών των μαθηματικών που δρουν εντός του πεδίου εναρμονίζονται ή διαφοροποιούνται με τις κυρίαρχες προδιαθέσεις που αναδύονται. Με ανάλογο τρόπο, προσαρμόζονται και οι πρακτικές τους. Αυτή η διαρκής αλληλοσυγκρότηση των υποκειμένων της μαθηματικής εκπαίδευσης με τη μαθηματική εκπαίδευση καθεαυτή ίσως να είναι ένα κατάλληλο

φίλτρο ανάγνωσης, αλλά και αντιμετώπισης της αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων.

3.6. «Κυριαρχία» των Μαθηματικών

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να επισημάνουμε πως τα μαθηματικά μπορούν να θεωρηθούν υπόδειγμα προτυπολογικού πεδίου. Όμως ποιού είδους σκέψη χαρακτηρίζεται ως προτυπολογική και ποια είναι η σχέση της με τη μαθηματική εκπαίδευση; Προτυπολογικό μπορεί να χαρακτηριστεί εκείνο το είδος σκέψης που αναφέρεται τόσο στην κατασκευή ιδεατών προτύπων, όσο και στην εφαρμογή τους στην πράξη (Jullien, 2012). Κατά συνέπεια, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αυτού του είδους η σκέψη αποτελεί τη «ραχοκοκαλιά» -ή τουλάχιστον θεμελιώδες συστατικό- της μαθηματικής εκπαίδευσης, αλλά και των εκπαιδευτικών θεσμών εν γένει. Κι αυτό γιατί στα προγράμματα σπουδών καθορίζεται τόσο ο επιδιωκόμενος σκοπός σε κάθε σχολική βαθμίδα, όσο και τρόποι μέσω τον οποίων μπορεί κανείς να φθάσει σ' αυτόν (Πιτσιλή Χατζή, 2015). Αυτή η αρχή που μοιάζει να «κυριαρχεί» στο δυτικό κόσμο του σήμερα, δεν θεωρείται παντού, ούτε φάνταζε πάντα ως αυτονόητη[168]. Συγκεκριμένα, η πρώτη θέση για τον κοινωνικό ρόλο των μαθηματικών διατυπώνεται από τον Πλάτωνα στην Πολιτεία κατά τον 4ο αιώνα π.Χ[169]:

> «Έτσι η σπουδή αυτή θα είναι κατάλληλη, Γλαύκων, να την καθιερώσουμε με νόμο και να πείθουμε όσους μέλλει να αναλάβουν τα ανώτατα αξιώματα στην πόλη να στραφούν στη σπουδή των αριθμών και να καταπιαστούν με αυτήν όχι ερασιτεχνικά αλλά ίσαμ" εκεί που θα φθάσουν – αποκλειστικά διαμέσου της νόησης – στη θέαση της φύσης των αριθμών, μελετώντας την όχι για να την χρησιμοποιήσουν σαν έμποροι και γυρολόγοι σε αγοροπωλησίες αλλά στον πόλεμο και, επίσης, προς διευκόλυνση της ίδιας της ψυχής να μεταστραφεί από το γίγνεσθαι στην αλήθεια και την ουσία»

Έπειτα από περίπου είκοσι δύο αιώνες –δηλαδή μεταξύ 18ου και 19ου αιώνα- η παραπάνω αντίληψη εφαρμόζεται στην οργάνωση των πρώτων σχολείων[170]. Σε αυτά τα σχολεία τα μαθηματικά επιτελούν έναν καθοριστικό ρόλο. Συγκεκριμένα, μαθηματικά και λατινικά είναι τα μαθήματα που διακρίνουν σε κατηγορίες τους/τις μαθητές/ριες και τους ιεραρχούν ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση. Σε ένα δεύτερο επίπεδο, τα μαθηματικά διαχωρίζουν τους/τις μαθητές/ριες ανάλογα με τις «νοητικές τους δυνατότητες» (Χασάπης , 2013). Ως εκ τούτου, η ιδέα ότι τα μαθηματικά είναι η γλώσσα μέσω της οποίας μπορούμε να ερμηνεύσουμε τον κόσμο[171] , παρότι πρόκειται για αρχαιοελληνικής καταγωγής ιδέα, συγκροτήθηκε ως κυρίαρχη ευρωπαϊκή ιδέα. Κάτι τέτοιο οφείλεται σε μεγάλο βαθμό, στους μεγάλους φιλοσόφους, μαθηματικούς και φυσικούς επιστήμονες της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού[172].

---

[168] Δεν εντοπίζεται στα Ομηρικά έπη και δεν συναντάται στην κινέζικη φιλοσοφία (Jullien, 2012).
[169] [525b] όπως το παραθέτει ο Χασάπης (2013, σ. 82)
[170] στη μορφή που τα γνωρίζουμε σήμερα
[171] Ή ότι τα μαθηματικά είναι η γλώσσα μέσω της οποίας ο Θεός έφτιαξε τον κόσμο
[172] Όπως για παράδειγμα στους Galileo, Descartes και Newton.

Σήμερα, τα μαθηματικά κατέχουν μία «κυρίαρχη» θέση στο σχολικό πρόγραμμα, σε οποιαδήποτε σχολική βαθμίδα[173]. Ο λόγος που συμβαίνει κάτι τέτοιο -είτε διατυπώνεται ρητά είτε υπονοείται έμμεσα- έχει να κάνει με τις ιδιότητες που αποδίδονται στα μαθηματικά. Πρόκειται για ιδιότητες που σχετίζονται με τη «μύηση» του μυαλού των μαθητών/ριών στην ορθολογική σκέψη και σε λογικές διεργασίες γενικότερα. Πρόκειται για τις –θεωρούμενες ως- «μοναδικές» ιδιότητες που καθιστούν τα μαθηματικά ως πεδίο ανάπτυξης «ανώτερων» νοητικών ικανοτήτων[174] (Χασάπης, 2005). Η παραπάνω αντίληψη για τα μαθηματική γνώση αντιστοιχεί σε μία επιστημολογική θεώρηση για αυτά, που αποκαλείται «απολυτοκρατική». Στη θεώρηση αυτή τα μαθηματικά αντιμετωπίζονται ως ένα απόλυτο, «καθαρό», αναμφισβήτητο αντικείμενο . Ως εκ τούτου, η μαθηματική γνώση θεωρείται αδιάψευστη, σταθερή, αντικειμενική και μη συσχετιζόμενη με ηθικές αξίες και δεσμεύσεις (Ernest, 1991).

Κατά την παραδοσιακή θεώρηση λοιπόν, η καθολική αποδοχή της αξίας της μαθηματικής εκπαίδευσης από κάθε πολίτη οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στην αντίληψη ότι « αντικείμενό της είναι η μάθηση και η διδασκαλία αφηρημένων ιδεών και δομών, οι οποίες επιτρέπουν στο άτομο που θα τις συγκροτήσει να εμπλακεί επιτυχώς σε δραστηριότητες, στις οποίες αποδίδεται υψηλή αξία και μπορούν να επηρεάσουν καθοριστικά το περιβάλλον του[175]» (Σακονίδης, 2007, σ. 9). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την παραπάνω συμβατική θεώρηση, το άτομο καθίσταται ικανό να ασκεί δραστηριότητες ισχύος. Μοιάζουν, λοιπόν, τα μαθηματικά να διαδραματίζουν ένα ρόλο «αντικειμενικού κριτή» στην κοινωνία σε σχέση με το ποιος «το' χει» και ποιος «δεν το' χει», για το ποιου «του κόβει» και ποιου «δεν του κόβει» ή, απλά, για το ποιος «μπορεί» και ποιος «δεν μπορεί». Πρόκειται για ένα ρόλο που ουσιαστικά κάνει τα μαθηματικά ως σχολικό μάθημα να «ξεχωρίζουν» από τα υπόλοιπα, αλλά και μετέπειτα να λειτουργούν ως «θυροφύλακας» της συμμετοχής στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Volmink, 1994).

Παρόλα αυτά, η έρευνα στη Διδακτική των Μαθηματικών κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αντιλαμβάνεται τη διδασκαλία των μαθηματικών ως μία κοινωνική πρακτική. Κατά συνέπεια, πρόκειται για μία πρακτική εξαρτώμενη από το πλαίσιο που αυτή προκύπτει. Έτσι, η συγκρότηση της κοινωνικής ισχύος είναι κατά πολύ πιο σύνθετη και πολύπλοκη, σε σχέση με το όπως την αντιλαμβάνεται η παραδοσιακή θεώρηση[176](Valero, 2005, Σακονίδης, 2007). Συγκεκριμένα, «το κοινωνικό βάρος που αποδίδεται στη μαθηματική εκπαίδευση εκφράζεται στο κύρος του αντικειμένου, στην κοινωνική θέση των μαθηματικά εγγράμματων, στη θέση του μαθήματος στο σχολικό πρόγραμμα, στα χρήματα που διαθέτουν οι οικογένειες για φροντιστήρια. Αυτό πιστεύεται ότι δεν είναι κάτι το «φυσικό» και το «αντικειμενικό». Διαμορφώθηκε και επικράτησε ως αντίληψη κάτω από συγκεκριμένους ιστορικούς και κοινωνικούς όρους. Δεν ισχύει παντού, με τον ίδιο τρόπο και η ισχύ της είναι ενδεχομενική (όχι αναγκαία), δηλαδή μπορεί να γίνει και αλλιώς» (Σπύρου & Μιχελάκου, 2014). Έτσι, σε αντίθεση με τις απολυτοκρατικές απόψεις, τα μαθηματικά όλο και περισσότερο αντιμετωπίζονται ως μία ανθρώπινη επινόηση. Παρόλα

[173] είτε στο Δημοτικό, είτε στο Γυμνάσιο, είτε στο Λύκειο
[174] όπως είναι αυτές της γενίκευσης, της ανάλυσης και της σύνθεσης.
[175] Όπως για παράδειγμα ο στατιστικός λογισμός, η αλγεβρική σκέψη, η χωρική σκέψη ή η επίλυση προβλήματος.
[176] Βλ. προηγούμενη παράγραφο

αυτά, φέρουν ιδιαίτερα ισχυρές κοινωνικές συνέπειες, αφού τείνουν να συγκροτήσουν ένα «εργαλείο» ταξικού διαχωρισμού. Αυτή η τάση τους οφείλεται εν πολλοίς και σε μία γενικότερη ιδεολογική παράλειψη κοινωνικοπολιτισμικών περιορισμών που διέπουν κάθε τέτοια επινόηση. Πρόκειται για μια τάση που η διδασκαλία των μαθηματικών στο σχολείο φαίνεται να την οξύνει, αντί να συμβαίνει το αντίθετο. Κι αυτό γιατί τις περισσότερες φορές υλοποιείται μια διδασκαλία κατά την οποία υιοθετείται το φάσμα των απολυτοκρατικών απόψεων. Η υιοθέτηση αυτού του φάσματος έχει διαφόρων ειδών εκφάνσεις, όπως είναι η ενθάρρυνση για άκριτη αποδοχή των μαθηματικών ιδεών ως αντικειμενικών, αυθύπαρκτων και ανεξάρτητων του πλαισίου ανάπτυξής τους. Μια τέτοια πρακτική έχει αποτέλεσμα η πρόσβαση στη μαθηματική γνώση να γίνεται προνόμιο λίγων. Εκείνων των λίγων που ο τρόπος λειτουργίας του περιβάλλοντός τους –έτυχε να- εναρμονίζεται με εκείνον που ανέδειξε το συγκεκριμένο επιστημονικό πεδίο (Σακονίδης, 2007).

Ως εκ τούτου, τα μαθηματικά, ως επιστήμη, και τα μαθηματικά, ως σχολικό μάθημα, δεν πρέπει[177] να αντιμετωπίζονται ως πολιτικά ουδέτερες διαδικασίες. Κατά την άποψή μας, δεν πρόκειται για παράγοντες που στοχεύουν αποκλειστικά στη διανοητική άσκηση και καλλιέργεια και δεν αποτελεί θέσφατο η εξουσία, που φέρεται να ασκούν ως πεδία γνώσης. Η παραπάνω αντίληψη προκύπτει εύλογα, αν λάβει κανείς υπόψη του τον τρόπο που το συγκείμενο[178] επηρεάζει την κοινωνική διαμόρφωση των μαθηματικών, όσον αφορά την παραγωγή, τη μετάδοση και τη χρηστική αξία της γνώσης (Χρονάκη, 2013α)[179]. Έτσι, κρίνεται σκόπιμο να κλείσουμε την ενότητα με τους ηθικούς και δεοντολογικούς λόγους που καθιστούν τόσο τα μαθηματικά, όσο και τη μαθηματική εκπαίδευση, ως πεδία ιδεολογικά φορτισμένα:

> «Τα Μαθηματικά είναι υπεύθυνα τόσο για τις επιστημονικές εξελίξεις που διευκολύνουν και αναβαθμίζουν ποιοτικά τη ζωή του ανθρώπου στις δυτικές κοινωνίες όσο και για τα δεινά που είναι δυνατό να επιφέρουν. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται στο σχολείο δεν βοηθά στην ανάδειξη αυτής της διάστασης της μαθηματικής επιστήμης. Αντίθετα, η παρουσίαση των αντίστοιχων ιδεών ως ένα κλειστό σύνολο συγκεκριμένων διαδικασιών που διευκολύνουν την επίλυση προβλημάτων, αλλά δεν φέρουν ευθύνη για τον τρόπο αντίληψης και αναπαράστασής τους οδηγεί στην άκριτη αποδοχή των Μαθηματικών ως ενός πεδίου γνώσης απόμακρου, ουδέτερου ή ακόμη και ανώτερου από ανησυχίες σχετικές με δεοντολογικά ζητήματα. Σε αυτήν την κατεύθυνση συμβάλλει η κυρίαρχη σχετική ρητορική, η οποία προβάλλει ως βασικά χαρακτηριστικά των Μαθηματικών το ιδεώδες και τη βεβαιότητα πέραν κάθε αμφιβολίας για τη μοναδικότητα της μαθηματικής ερμηνείας του κόσμου.» (Σακονίδης, 2007, σ. 12)

[177] κατά την κρίση μας
[178] όπως για παράδειγμα: επιστημονικές κοινότητες, ανταγωνισμοί, παραδόσεις και σκάνδαλα/
[179] Η Χρονάκη βασισμένη στο *Mathematics in Society and history* του Restivo, το οποίο εκδόθηκε το 1992.

3.7. Ικανότητα – Ευφυΐα – Χάρισμα στην εκπαίδευση και ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση

3.7.1. Ικανότητα – Ευφυΐα – Χάρισμα στην εκπαίδευση

Η ευφυΐα ως έμφυτο χαρακτηριστικό αποτελεί ένα βαθιά εδραιωμένο λόγο στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Κάτι τέτοιο όμως, τις τελευταίες δεκαετίες, τείνει να συμβεί και με τον ακριβώς αντίστροφο λόγο (discourse), δηλαδή την ευφυΐα ως κοινωνικό κατασκεύασμα. Ένα κατασκεύασμα που η αντιμετώπισή του ως εγγενούς γνωρίσματος του ατόμου μοιάζει με θεμελιώδες συστατικό του καπιταλιστικού συστήματος. Κι αυτό γιατί φαίνεται όλο και περισσότερες έρευνες να συνηγορούν στο συμπέρασμα ότι συμβάλει τα μέγιστα στη διατήρηση των κοινωνικών ανισοτήτων. Εξάλλου, ποιος τρόπος θα ήταν καλύτερος να νομιμοποιηθούν οι κοινωνικές ανισότητες από μία πειστική αφήγηση περί βιολογικών ανισοτήτων;

Έτσι, κάθε θεωρία βιολογικού ντετερμινισμού προσπαθεί να ερμηνεύσει τις κοινωνικές διαφοροποιήσεις επιστρατεύοντας τη φύση, προκειμένου να προστατεύσει τα προνόμια των προνομιούχων χωρίς άμεσο πολιτικό κόστος. Κι αυτό το επιτυγχάνει απενοχοποιώντας τους (Φραγκουδάκη, 1985). Κατ' αυτόν τον τρόπο, γίνεται ορατή μία ανάγκη να στοιχειοθετηθεί η βιολογική ανισότητα. Πρόκειται για μια ανάγκη που, πέραν του ότι για πολλούς ερευνητές και επιστήμονες θεωρείται επιστημονικό λάθος (Μπαλής, 2009), μοιάζει να αποτελεί και πολιτική στρατηγική.

Παρόλα αυτά η προαναφερθείσα ανάγκη οδήγησε στη διαμόρφωση κάποιων εργαλείων που ονομάστηκαν τεστ νοημοσύνης. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι το τεστ IQ[180] που συγκροτεί μία προσπάθεια ποσοτικού καθορισμού των νοητικών ικανοτήτων. Πρόκειται για μία προσπάθεια που μαρτυρά πόσο βαθιά ριζωμένος είναι ο λόγος περί βιολογικά προκαθορισμένων ικανοτήτων. Θα μπορούσε κανείς να διερωτηθεί στο σημείο αυτό: πώς τα αποτελέσματα δοκιμασιών τέτοιου τύπου, που υποστηρίζουν ότι αυτό που μετράνε είναι η ευφυΐα, καταλήγουν πάντα άνισα κατανεμημένα ανάλογα με τις κοινωνικές κατηγορίες. Συγκεκριμένα, δείχνουν τα άτομα από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα να έχουν μικρότερη ευφυΐα (ο.π). Η Φραγκουδάκη (1985, σ. 109) σε μία αποδομηστική προσέγγιση των δοκιμασιών αυτών, επισημαίνει ότι δεν μετρούν έμφυτες, αλλά κοινωνικά διαμορφωμένες ικανότητες, που το άτομο αποκτά μέσω της εμπειρίας. Ο Allen (2013, σσ. 1,2) συσχετίζει τα τεστ νοημοσύνης με τη φουκωική θεώρηση της εξουσίας συμπεραίνοντας το εξής:

> «Τα τεστ νοημοσύνης, για παράδειγμα, έχουν διαμορφωθεί μέσα στο εννοιολογικό πλαίσιο της εκπαίδευση των αρχών του εικοστού αιώνα. Η ίδια η αντίληψη μας για τη

[180] «Το ακρωνύμιο IQ προέρχεται από το γερμανικό όρο Intelligenz-Quotient που αποδίδεται στον ψυχολόγο William Stern. Ο δείκτης νοημοσύνης IQ μετρά μέσω σειράς σταθμισμένων τεστ το μέσο όρο ευφυΐας ενός ατόμου που ανήκει σε συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι περίπου το 95% του πληθυσμού έχει βαθμολογία ανάμεσα σε δύο σταθερές αποκλίσεις του μέσου όρου, π.χ. έχει IQ μεταξύ 70 και 130» (Χρονάκη, 2013β, σ. 320).

> νοημοσύνη ήταν επομένως το ιδιότυπο προϊόν μιας ουσιαστικά αυθαίρετης θεσμικής ρύθμισης. Η ανάλυση αυτή μπορεί να επεκταθεί για να δείξει πώς η εξουσία συνεχίζει να μας επηρεάζει μέσα από την παραγωγή της γνώσης. Η ανάπτυξη των τεστ νοημοσύνης μπορεί να τοποθετηθεί μέσα σε ένα πολύ μεγαλύτερο μετασχηματισμό που βρίσκεται σε εξέλιξη τουλάχιστον από τις αρχές του δέκατου ένατου αιώνα. Ο Φουκώ υποστήριξε ότι υπήρξε μια γενικότερη «αντιστροφή της ορατότητας» χάρη στην οποία προηγουμένως αγνοημένες, άγνωστες και περιθωριοποιημένες ομάδες ήρθαν στο προσκήνιο. Ο γενικός πληθυσμός είχε εξεταστεί σχολαστικά, με μια διαδικασία αντικειμενοποίησης κατά την οποία εντοπίστηκαν νέα επίπεδα για τη λειτουργία της εξουσίας.»

Ακόμα, με βάση το Ο αδαής δάσκαλος του Ranciere (2008), η «εξυπνάδα»[181] ως χαρακτηριστικό ενισχύει τη λογική του ανταγωνισμού ως αυτονόητη αρχή της κοινωνίας, συμβάλλει στη διατήρηση της θεωρίας του κοινωνικού δαρβινισμού και αποδέχεται κάθε είδους αυθεντία ως το πολιτικό υποκείμενο που θα σηματοδοτήσει την κοινωνική αλλαγή (Μιχελάκου, 2014). Κατά συνέπεια, οι ανθρώπινες λειτουργίες τόσο της νόησης όσο και της νοηματοδότησης αποτελούν παράγωγα των κοινωνικών δραστηριοτήτων στις οποίες εμπλέκονται τα άτομα (Lerman, 2000). Ως εκ τούτου, η «ιδεολογία του φυσικού χαρίσματος» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως τέχνασμα προκειμένου να μη διασαλευτεί η θέση της κοινωνικής τάξης. Κι αυτό γιατί επιτρέπει στην άρχουσα τάξη τη δικαίωση της δυνατότητας της ιδεολογίας αυτής να αναπαράγεται[182], ενώ τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα «φυλακίζονται» στην ερμηνεία της αποτυχίας τους [183] ως φυσικής ανικανότητας. Η προαναφερθείσα ιδεολογία χαρακτηρίζεται από τον Bourdieu (1985, σ. 381) ως «λύδια λίθος του εκπαιδευτικού συστήματος» και -επομένως- η σχολική πρακτική ως ίση μεταχείριση άνισων (ο.π., σ. 374).

Παρόλα αυτά η «ιδεολογία του χαρίσματος» αποτελεί ένα λόγο που, ακόμα και σήμερα, εξακολουθεί να υποκειμενοποιεί τους/τις μαθητές/ριες και να καθορίζει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών[184]. Πρόκειται για ένα λόγο που –όπως θα δούμε στην επόμενη υποενότητα- λαμβάνει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στο πλαίσιο της μαθηματικής εκπαίδευσης.

3.7.2. Ιδιαιτερότητες στη μαθηματική εκπαίδευση

Η Πιτσιλή-Χατζή (2015) εντοπίζει τρεις βασικούς λόγους μέσω των οποίων συγκροτήθηκε η έννοια του μαθηματικού χαρίσματος:

- Η σημασία της προτυπολογικής σκέψης

[181] Η «εξυπνάδα» ήταν η πιο συχνά παρατηρούμενη έννοια (σε σχέση με την «ευφυΐα», την «ικανότητα» και το «χάρισμα») στου λόγους των συμμετεχόντων κατά το εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας (βλ. 6.2)

[182] Καθώς φαίνεται τα χαρίσματα αυτά να μεροληπτούν πάντα υπέρ των προνομιούχων

[183] είτε πρόκειται για σχολική είτε για επαγγελματική αποτυχία

[184] Για παράδειγμα, το 2004 εκδίδεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ένας οδηγός που απευθύνεται στους/στις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων με τίτλο «Οδηγός για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα».

Η προτυπολογική σκέψη, όπως αυτή αναφέρεται στα μαθηματικά, περιγράφηκε στην προηγούμενη ενότητα[185]. Ενδεικτικά στο σημείο αυτό, θα παραθέσουμε ένα απόσπασμα που αποτελεί μία έκφανση της χρηστικότητας των μαθηματικών στην κοινωνικοπολιτική διάσταση του σήμερα:

> «Σα μαθηματικά αποτελούν σήμερα ένα από τα βασικά μέσα διακυβέρνησης και διαμόρφωσης της κοινής γνώμης και της στάσης των πολιτών απέναντι σε κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές επιλογές. Από την οπτική αυτή το επίπεδο μαθηματικών γνώσεων και αριθμητικών δεξιοτήτων καθώς και η ευχέρεια αξιοποίησης τους για την κατανόηση της πραγματικότητας και την κριτική αντιμετώπιση του πολιτικού λόγου λειτουργεί ως διαιρέτης της κοινωνίας των ενηλίκων. Ως αποτέλεσμα της διαίρεσης αυτής δημιουργούνται ομάδες ενηλίκων, οι οποίες είναι σε θέση να κατανοούν νοητικά αυτοδύναμα τα μαθηματικά του πολιτικού λόγου και ομάδες ενηλίκων, οι οποίοι εξαρτώνται από τις ερμηνείες των άλλων ή παραιτούνται από τη συμμετοχή τους στον πολιτικό διάλογο» (Γιαννακοπούλου , 2013).

- Η ανωτερότητα του πνευματικού τρόπου εργασίας έναντι του χειρωνακτικού

> «Το γεγονός ότι το σχολείο ιεραρχεί τη διανοητική εργασία άνω της χειρωνακτικής, προτρέποντας μόνο για διανοητική εργασία και αξιολογώντας μόνο τη διανοητική εργασία οδηγεί σε μια διαίρεση των μαθητών και μαθητριών σε ικανούς/ικανές και ανίκανους/ανίκανες να διατελέσουν αυτή την «υψηλού επιπέδου» εργασία. Παράγονται έτσι οι κατηγορίες των ικανών και ανίκανων ως φυσικές και βιολογικά προκαθορισμένες, αγνοώντας τις κοινωνικές συνθήκες που οδήγησαν σε αυτή την ικανότητα ή ανικανότητα.» (Πιτσιλή Χατζή, 2015)

- Η πνευματική ανωτερότητα της μαθηματικής ενασχόλησης

Ανατρέχοντας στα πρώτα καταγεγραμμένα «εγκώμια» ενός μάλλον εγγενούς είδους μαθηματικού εγγραμματισμού, παραθέτουμε ένα απόσπασμα της Πολιτείας του Πλάτωνα[186], ως ενδεικτικό παράδειγμα του παρόντος λόγου:

> «Και ακόμη έχεις προσέξει και τούτο, ότι δηλαδή όσοι έχουν ταλέντο στους αριθμητικούς υπολογισμούς παρουσιάζουν μια φυσική ευχέρεια σχεδόν σε όλες τις μαθήσεις, επίσης ότι και όσοι έχουν αργοκίνητα μυαλά, αν εκπαιδευτούν και ασκηθούν σε αυτό το πράγμα, έστω και αν δεν

[185] 3.6

[186] Όπως αυτό εντοπίζεται από το Χασάπη (2013, σ. 83)

> αντλήσουν κανένα άλλο όφελος, πάντως όλοι τους πραγματοποιούν κάποια πρόοδο ώστε τουλάχιστον να γίνεται πιο κοφτερό το μυαλό τους;»[187]

Δεν είναι δύσκολο, λοιπόν, να συνειδητοποιήσει κανείς την επιρροή της παραπάνω πλατωνικής προσέγγισης στο σύγχρονο δυτικό κόσμο. Ο Πλάτωνας χρησιμοποιεί φράσεις όπως «ταλέντο», «φυσική ευχέρεια», «αργοκίνητα μυαλά» κι όλα αυτά φαίνεται να σχετίζονται με το διαχωρισμό των ατόμων με βάση την «ικανότητά τους» στους αριθμητικούς υπολογισμούς. Στο ίδιος μήκος κύματος ο Στρεμπέλιας (2016), βασισμένος στην έρευνα του Ruthven (1987), σημειώνει ότι οι εκπαιδευτικοί των μαθηματικών, σε αξιοσημείωτη αντίθεση με εκείνους των άλλων μαθημάτων[188], έχουν την τάση να διαχωρίζουν τους/τις μαθητές/ριές τους, με βάση τις ικανότητες που κρίνουν οι ίδιοι ότι έχουν. Αυτός ο διαχωρισμός συχνά «ακολουθεί» τους μαθητές ολόκληρη τη σχολική χρονιά ή, ακόμη και, σε ολόκληρη τη μαθητική τους πορεία. Ένας ακόμα τρόπος, προκειμένου να διακριθούν οι μαθητές βάσει των ικανοτήτων τους είναι τα ψυχομετρικά τεστ[189] ή κάποια αντίστοιχα τεστ, που φέρονται να εξειδικεύονται στις μαθηματικές ικανότητες. Ο Ruthven (ο.π.) αποδομεί τη συσχέτιση αυτών των τεστ με την ιδιότητα της ικανότητας, αναπτύσσοντας δύο επιχειρήματα που θα αναφέρουμε επιγραμματικά:

- ✓ η απόδοση των μαθητών/ριών σε τέτοιου είδους δοκιμασίες βελτιώνεται ανάλογα με το πλήθος των φορών που δοκιμάζονται τα άτομα αυτά και
- ✓ λαμβάνοντας υπ' όψη την έρευνα, εξάγεται το συμπέρασμα κάθε τέτοιο μεμονωμένο τεστ δεν είναι δυνατόν να αναχθεί στο –συνολικό- επίπεδο ικανότητας των μαθητών/ριών.

Συναφής με τη μορφή που λαμβάνει τις τελευταίες δεκαετίες ο λόγος περί ύπαρξης μαθηματικού χαρίσματος ή –αλλιώς- μαθηματικής ικανότητας είναι ο τρόπος που επηρέασε και επηρεάστηκε από το πεδίο της Διδακτικής των Μαθηματικών το αίτημα «Μαθηματικά για όλους». Συγκεκριμένα, το αίτημα αυτό οδήγησε σε μία αναθεώρηση των σχετικών Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στους στόχους αυτών εντάχθηκαν και οι παρακάτω:

- ❖ η ανάπτυξη δεξιοτήτων συλλογισμού,
- ❖ η ανάπτυξη ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων,
- ❖ η διαχείριση δεδομένων,
- ❖ η διαχείριση της μαθηματικής επικοινωνίας

και όλα αυτά –και άλλα ακόμα- εις βάρος της παραδοσιακής αλγοριθμικής εστίασης. Όμως, όπως είδαμε και παραπάνω, τέτοιου είδους δεξιότητες αποτελούν, κατά κύριο λόγο, γνωρίσματα πολιτών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα παρά πολιτών προερχόμενων από την εργατική τάξη. Ένα τέτοιο ερευνητικό αποτέλεσμα δεν θα πρέπει να μας προκαλεί έκπληξη, καθώς ο ίδιος λόγος (discourse) που αξιολογεί τη μαθηματική γνώση ως απαραίτητο εφόδιο ενός «πλήρους» πολίτη και κατά συνέπεια δικαιώνει το αίτημα

[187] [526b]
[188] Κάτι που επαληθεύτηκε και στο εμπειρικό μέρος της παρούσας εργασίας (βλ. 6.2.3)
[189] όπως αυτά αναλύθηκαν στην προηγούμενη υποενότητα (βλ. 3.7.1)

«Μαθηματικά για όλους» (Pais, 2012), ο ίδιος αυτός λόγος ενέχει και το μικρόβιο του αποκλεισμού (Πιτσιλή Χατζή, 2015).

3.8. Φύλο και Μαθηματικά

Στην ενότητα 3.6 περιγράφηκαν κάποιοι από τους λόγους που καθιστούν τα μαθηματικά ηγεμονική αναπαράσταση στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, η μαθηματική σκέψη φέρεται να σχετίζεται τόσο με μία μυστικιστική, μοναχική και υπερβατική δραστηριότητα όσο και με μία δυνατότητα αφαίρεσης , λογικής και πρόσβασης στην αλήθεια. Στα πλαίσια της πατριαρχικής κοινωνίας , το ανδρικό μυαλό είναι αυτό που έχει συμβολοποιηθεί ως «γόνιμο έδαφος» για την καλλιέργεια των παραπάνω ικανοτήτων, που συμβατικά θεωρείται ότι αποκτούνται μέσω της μαθηματικής εκπαίδευσης. Ως εκ τούτου, οι γυναίκες συγκροτούνται ως ακατάλληλες για μαθηματικά (Χρονάκη, 2013α).

Ο λόγος που συγκροτεί τη μαθηματική ικανότητα ως έμφυτο χαρακτηριστικό άμεσα συσχετιζόμενο με τον ορθολογισμό και –κατά συνέπεια- τον ανδρισμό, οδηγεί σε ένα λόγο που συγκροτεί τη σκληρή εργασία και –κατά συνέπεια- τη θηλυκότητα ως ένδειξη μη ικανότητας (Walkerdine, 2013). Αν επιχειρήσουμε μία προβολή των παραπάνω λόγων στη μαθηματική εκπαίδευση, τότε θα προκύψουν ως παράγοντες που συμβάλλουν στις διαφορές αγοριών-κοριτσιών τόσο η κοινωνική τάξη, όσο και η διδασκαλία των μαθηματικών ως έμφυλη πρακτική.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εστιάσουμε στον «Οδηγό για μαθητές με ιδιαίτερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα»[190], προκειμένου να εντοπίσουμε ένα ενδεικτικό παράδειγμα φυλετικών διακρίσεων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για έναν οδηγό που απευθύνεται στους/στις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και εκδόθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων το 2004. Το κείμενο, εκτός των άλλων, αναφέρεται σε πέντε «προβλήματα που τα κορίτσια συνήθως συναντούν στα μαθηματικά», αναπαράγοντας ένα λόγο περί έμφυλων κοινωνικώς διαφορών. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα προβλήματός τους, κατά τον οδηγό, είναι ότι «έχουν σχετικά πιο περιορισμένη ικανότητα να αναγνωρίζουν τα αποθέματα δύναμης που διαθέτουν». Στο ίδιο μήκος κύματος και τα υπόλοιπα προβλήματα που τίθενται, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ψυχολογικής και συναισθηματικής φύσης με έντονα σεξιστικό χαρακτήρα. Κατά κάποιον τρόπο, το συνολικό περιεχόμενο του οδηγού μοιάζει να αναμασάει ένα λόγο περί προβληματοποίησης των κοριτσιών τόσο για τα μαθηματικά όσο και για την πλειοψηφία τον νοητικών δραστηριοτήτων, αφού χρίζουν ιδιαίτερης καθοδήγησης προκειμένου να πετύχουν. Έτσι, επιδιώκεται να αναπτυχθεί μία διαφορετική στάση του/της εκπαιδευτικού απέναντι στα αγόρια και τα κορίτσια. Μία στάση υποστηρικτική προς τα δεύτερα (Πιτσιλή Χατζή, 2015).

Η Walkerdine (2013, p. 89) παρατηρεί πως ένα αξιοσημείωτο μέρος των υπαρχουσών ερευνών θεμελιώνεται –ρητά ή άρρητα- στην αντίληψη ότι «κάτι δεν πάει καλά» στη σχέση

[190] βλ. και 3.7

των κοριτσιών με τα μαθηματικά ενώ, αντίθετα, τα αγόρια διαθέτουν κάτι που τα κάνει να έχουν επιτυχία. Μία έκφανση του τρόπου που κατασκευάζεται ρηματικά η επιρροή του φύλου στη μαθηματική επιτυχία[191], του τρόπου που η τελετουργία τροφοδοτεί την πεποίθηση και του τρόπου που οι στερεοτυπικοί λόγοι στη μαθηματικοί εκπαίδευση αναπαράγουν έμφυλους διαχωρισμούς, παρατίθεται παρακάτω:

> «Φαίνεται ότι το φύλο σε πρώτη φάση δεν επηρεάζει την μαθηματική απόδοση. Βέβαια, από μια ηλικία και μετά μπορεί να αρχίσουν να παρουσιάζονται κάποιες διαφορές και ο κύριος λόγος αυτών των διαφορών είναι το στερεότυπο που εμφανίζεται συστημικής αιτιολόγησης πως τα μαθηματικά είναι τομέας αρσενικών. Έτσι αν ο εκπαιδευτικός έχει την πεποίθηση αυτή, πως τα μαθηματικά είναι κλάδος αρσενικών, και οι ενέργειες του είναι συνεπείς με αυτή την πεποίθηση τότε περιμένουμε να δούμε κάποιες στερεοτυπικές συμπεριφορές στην τάξη οι οποίες μπορεί τελικά και να είναι ο κύριος λόγος που εμφανίζονται οι διαφορές στην μαθηματική απόδοση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών έπειτα από μια ηλικία.» (Στρεμπέλιας , 2016, σσ. 18,19)

Η Βουκελάτου (2015) επιχειρώντας μία μεταδομιστική φεμινιστική προσέγγιση του ζητήματος, βασισμένη στο έργο της Paechter, συμπεραίνει ότι τόσο ο ανδρισμός όσο και η θηλυκότητα συγκροτούν λόγους (discourses) εμποτισμένους με σχέσεις εξουσίας/γνώσης, των οποίων η επίδραση αφορά άτομα σε ορισμένες κοινωνίες. Εστιάζοντας στη μαθηματική εκπαίδευση επισημαίνει ότι οι διαφορές αγοριών και κοριτσιών δεν σχετίζονται πλέον τόσο με τις επιδόσεις, αλλά με την εμπλοκή και την ευχαρίστηση που επιφέρει η ενασχόληση με τα μαθηματικά. Πρόκειται για διαφορές που μοιάζουν να θεμελιώνονται σε έμφυλα στερεότυπα, που στον πυρήνα τους φαίνεται να βρίσκονται αντιλήψεις όπως ότι η λογική είναι αποκλειστικότητα των ανδρών και το συναίσθημα ή η υπομονή των γυναικών. Κατά συνέπεια, τα κορίτσια ενδέχεται να θεωρούν απειλή να ακολουθήσουν μία πορεία σε ένα τομέα που θεωρείται «ανδρικός» και να μην επιτελέσουν το «ρόλο» τους.

4. ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΕ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ

4.1. Στοιχεία σχετικά με το Θεσμό των Κατευθύνσεων

Ο θεσμός των κατευθύνσεων στο Λύκειο αποτελεί μέρος διάφορων συστημάτων εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα τον τελευταίο αιώνα. Ο τρόπος με τον οποίο διαχωρίζονται –και διαχωρίζονταν- οι μαθητές/ριες του ελληνικού Λυκείου σε κατευθύνσεις δεν συναντάται σε άλλες χώρες της Ευρώπης, αλλά ούτε στον υπόλοιπο κόσμο. Παρατηρούνται παρόμοιες πρακτικές διαχωρισμού σε κάποιες χώρες, αλλά όχι ταυτόσημες. Στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται συνήθως ως «streaming» ή «tracking» (Χασάπης, 2012) και στις περισσότερες περιπτώσεις ως κριτήρια διάκρισης των

[191] σύμφωνα με αυτό που θεωρείται για το σύστημα «μαθηματική επιτυχία»

μαθητών/ριών αναφέρονται ρητά οι σχολικές επιδόσεις τους. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε το εκπαιδευτικό σύστημα της Αγγλίας, στο οποίο η εκπαίδευση μέσω του διαχωρισμού των μαθητών/ριών σύμφωνα με τις ικανότητές τους είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη (Marks, 2011). Όμως, ο θεσμός των κατευθύνσεων στην Ελλάδα σχετίζεται[192] άμεσα με την μορφή που λαμβάνουν[193] οι εισιτήριες εξετάσεις, καθώς βασίζεται στην ύπαρξή τους. Έτσι, πριν εστιάσουμε στον τρόπο που εξελίχθηκε ο διαχωρισμός αυτός στη χώρα μας, κρίνεται σκόπιμο να περιγράψουμε τι συμβαίνει με τα εκπαιδευτικά συστήματα των υπόλοιπων χωρών ως προς τον τρόπο εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

4.1.1. Στοιχεία για τα συστήματα εισαγωγής και την παραπαιδεία άλλων χωρών

Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες πραγματοποιήθηκαν μεγάλες αλλαγές στο εκπαιδευτικό τους σύστημα, ιδιαιτέρως τα τελευταία πενήντα χρόνια. Κι αυτό γιατί από τη δεκαετία του 1960 το ζήτημα των εξετάσεων στη μετα-υποχρεωτική εκπαίδευση μοιάζει να βρίσκεται με εμφατικό τρόπο στο προσκήνιο. Μια τέτοια έντονη «παρουσία»[194] ενδεχομένως να οφείλεται στη μετατόπιση των βιομηχανικών κοινωνιών σε μεταβιομηχανικές κοινωνίες. Παρά όμως την πολυπλοκότητα των αλλαγών και τις ορατές διαφοροποιήσεις μεταξύ των χωρών στον τρόπο εξέλιξης των εκπαιδευτικών συστημάτων, εντοπίζεται μία κοινή συνισταμένη. Πρόκειται για την ύπαρξη εξετάσεων για την εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά ιδρύματα (Παγουλάτου , 2010). Κατά συνέπεια, κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε κάποια βασικά χαρακτηριστικά ευρωπαϊκών χωρών, τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών/ριών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση[195]:

- Στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης διενεργούνται εξωτερικά καθοριζόμενες [196]εξετάσεις στο τέλος της μετα-υποχρεωτικής γενικής εκπαίδευσης, όπως για παράδειγμα:

    - Δανία, Ιταλία, Πορτογαλία, Γερμανία (Βαυαρία), Ολλανδία, Ελλάδα, Κύπρος, Ισλανδία και Λουξεμβούργο, με υπεύθυνο φορέα διεξαγωγής εξετάσεων το Υπουργείο Παιδείας.

    Στην Ολλανδία από το 1999 υπάρχουν και εσωτερικές εξετάσεις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Στη Νορβηγία μόνο ένα τυχαίο δείγμα μαθητών επιλέγεται για να συμμετάσχει στις εξωτερικές εξετάσεις, αφού το πανεπιστήμιο είναι αυτό που καθορίζει πόσους φοιτητές θα εγγράψει και με ποιες προϋποθέσεις. Η Ελλάδα ανήκει κατά κάποιον τρόπο στην κατηγορία των

[192] και πάντα σχετιζόταν
[193] και λάμβαναν
[194] εκείνη των εξετάσεων, ως τρόπου αξιολόγησης
[195] Τα στοιχεία που αφορούν τα συστήματα εισαγωγής των χωρών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίστηκε στο *Οι εξετάσεις στα σχολεία της Ευρώπης* του Τμήματος ποιότητας της Εκπαίδευσης (2009) και στο *Κάθε χώρα και ένα σύστημα εκπαίδευσης* (2014) στο http://www.tanea.gr/news/greece/article/5126364/kathe-xwra-kai-ena-systhma-eisagwghs/
[196] σε σχέση με το σχολείο

χωρών στις οποίες τα αποτελέσματα των εξωτερικών εξετάσεων συμψηφίζονται με αυτά των εσωτερικών, με τα δεύτερα όμως να έχουν πολύ λιγότερη βαρύτητα. Στην Ισλανδία υπάρχει αξιολόγηση από το πανεπιστήμιο πριν από την αποδοχή ενός φοιτητή, ενώ ειδικά σε κάποιες ιατρικές ειδικότητες αν δεν πετύχει κάποιος στις εξετάσεις του α' εξαμήνου αποχωρεί.

- Ηνωμένο Βασίλειο (Αγγλία, Ουαλία, Ιρλανδία και Σκωτία), Νορβηγία και Φινλανδία, με υπεύθυνους φορείς διεξαγωγής εξετάσεων ανεξάρτητες επιτροπές.

  Στην Ιρλανδία το πανεπιστήμιο είναι αυτό που καθορίζει πόσους φοιτητές θα εγγράψει και με ποιες προϋποθέσεις. Η Φινλανδία θεωρείται χώρα-εκπαιδευτικό μοντέλο στην Ευρώπη. Ακόμη κι εκεί όμως υπάρχει περιορισμένος αριθμός θέσεων (numerus clausus) σε όλα τα προγράμματα σπουδών και τα πανεπιστήμια καθορίζουν διαφορετικά κριτήρια εισαγωγής. Στην Αγγλία κάθε ίδρυμα είναι υπεύθυνο για τους φοιτητές του και θέτει τους δικούς του όρους, γίνονται όμως έλεγχοι για τον αριθμό των φοιτητών του πρώτου κύκλου.

➢ Υπάρχουν όμως και εκείνες οι περιπτώσεις χωρών στις οποίες διενεργούνται εσωτερικά καθοριζόμενες εξετάσεις:

- Ισπανία, Φλαμανδική και Γαλλική κοινότητα του Βελγίου, με υπεύθυνους φορείς διεξαγωγής εξετάσεων τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς.

  Στην Ισπανία οι περιορισμοί στον αριθμό φοιτητών αφορούν τόσο τα δημόσια όσο και τα ιδιωτικά ιδρύματα και αποφασίζονται κατόπιν συμφωνίας της κυβέρνησης με το Συμβούλιο των ιδρυμάτων.

- Αυστρία και Λιχτενστάιν με υπεύθυνους φορείς διεξαγωγής εξετάσεων τους ίδιους τους/τις εκπαιδευτικούς.

  Η πρόσβαση σε πολλές από τις σχολές της Αυστρίας είναι ελεύθερες, πλην μερικών στις οποίες τα ιδρύματα ορίζουν των αριθμό των εισακτέων.

➢ Στη Σουηδία οι βαθμοί δίνονται στο τέλος κάθε κύκλου μαθημάτων.

➢ Σε πολλές από τις χώρες εκτός Ευρώπης τα συστήματα εισαγωγής τους είναι ένας συνδυασμός των παραπάνω. Δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο εμπλέκονται τόσο οι εσωτερικά, όσο και οι εξωτερικά καθορισμένες εξετάσεις. Οι φορείς είναι ανάμικτοι και άλλα πανεπιστήμια θέτουν και τα δικά τους κριτήρια και άλλα όχι. Όπως για παράδειγμα στην Ινδία, στο Μεξικό, στην Ιαπωνία, στη Νότια Κορέα και στην Αμερική.

Όμως «αν η πολυπόθητη είσοδος σε ένα από τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας αποτελεί το διαρκές όνειρο γενεών και γενεών γονέων και μαθητών, η άλλη όψη του ίδιου νομίσματος ακούει στο όνομα φροντιστήρια [και ιδιαίτερα], τα οποία και αποτελούν μια πολυδιάστατη πραγματικότητα με ποικίλες αιτίες και συνέπειες στο εκπαιδευτικό, κοινωνικό, επαγγελματικό, οικονομικό, διοικητικό πεδίο της χώρας. Η γέννηση τους χάνεται στις απαρχές των πρώτων δεκαετιών ίδρυσης του ελληνικού κράτους, ενώ το στίγμα τους στην εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται έντονο με την καθιέρωση μιας κεντρικής διαδικασίας για την επιλογή των φοιτητών το 1964[197]» (Μπαλής, 2009, σ. 53). Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να μην επικεντρωθούμε μόνο στην ελληνική πραγματικότητα, μιας και η δραστηριότητα των φροντιστηρίων και των ιδιαίτερων μαθημάτων αποτελεί, κατά την κρίση μας, ένα φανέρωμα του εκάστοτε συστήματος εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, λαμβάνοντας υπ' όψη ότι στις αστικές περιοχές τα ποσοστά των μαθητών που δέχονται συμπληρωματικά μαθήματα είναι κατά πολύ υψηλότερα από αυτά της επαρχίας[198], θα συνοψίσουμε ένα γεωγραφικό μοτίβο που παρατηρείται σε σχέση με την εμφάνιση του φαινομένου της «σκιώδους εκπαίδευσης»[199] στην Ευρώπη:

- Στη Νότια Ευρώπη το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα έντονο, ενώ σε χώρες όπως η Ελλάδα και η Κύπρος διαδραματίζει ένα πρωταγωνιστικό ρόλο. Σχετικά πρωταγωνιστικό ρόλο καταλαμβάνει και στη Μάλτα. Κάτι όμως που μοιάζει παράδοξο και αξίζει να αναλυθεί είναι το πόσο περιορισμένη είναι η παραπαιδεία στην Ιταλία, παρόλο που πρόκειται για γειτονική χώρα των δύο τελευταίων.

- Στη Δυτική Ευρώπη μπορεί να παρατηρούνταν μια μακρά παράδοση ιδιαιτέρων και φροντιστηριακών μαθημάτων, όμως γενικά διατηρούνταν σε μία σχετικά μικρή κλίμακα. Τα τελευταία χρόνια, το φαινόμενο έχει επεκταθεί. Αυτή η επέκταση, κατά την υπάρχουσα έρευνα, σχετίζεται με τον αυξανόμενο ανταγωνισμό, την κινητικότητα στον εργασιακό χώρο που απαιτεί περισσότερες δεξιότητες και την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης.

- Στην Ανατολική Ευρώπη η σκιώδης εκπαίδευση αποτελεί παράδοση. Πρόκειται για μία παράδοση που αναζωπυρώθηκε τα τελευταία χρόνια λόγω διάφορων μεταρρυθμίσεων που συνέβαλαν στη μείωση του κύρους των εκπαιδευτικών, αλλά και στη μείωση του μισθού τους.

- Η Βόρεια Ευρώπη, και κυρίως η σκανδιναβική χερσόνησος, διαφέρει ριζικά στο κομμάτι των φροντιστηριακών και των ιδιαιτέρων μαθημάτων, καθώς μοιάζουν να μην εξαπλώνονται τα τελευταία χρόνια. Οι μαθητές/ριες λαμβάνουν ενισχυτικά μαθήματα μέσα στα δημόσια σχολεία, τα οποία χαίρουν ιδιαίτερης εμπιστοσύνης τόσο από τους ίδιους, όσο και από τους γονείς τους.

---

[197] Βλ. στοιχεία για την κεντρική διαδικασία για την επιλογή των φοιτητών το 1964 στο 4.1.2.
[198] Π.χ. στη Ρουμανία 27% με 7%.
[199] Με τον όρο «σκιώδης εκπαίδευση» εννοούμε κάθε είδους συμπληρωματικά μαθήματα. Καλείται «σκιώδης» επειδή λειτουργεί «πίσω» από την επίσημη εκπαίδευση και ο ρόλος της είναι να τη συμπληρώνει.

Ο λόγος (discourse) του «κυρίαρχου» ρόλου των μαθηματικών στο θεσμό του διαχωρισμού σε θετική και θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο

Η παραπάνω συνοπτική παρουσίαση δεν σημαίνει πως στον παγκόσμιο χάρτη ιδιαιτέρων μαθημάτων, αλλά και φροντιστηρίων δεν περιλαμβάνονται χώρες εκτός Ευρώπης, όπως η Ιαπωνία, η Κίνα, η Ταϊβάν, η Νότιος Κορέα, η Χιλή και η Ινδία (Μπαλής, 2009).

4.1.2. Εξέλιξη του θεσμού των κατευθύνσεων μέσα από την εξέλιξη των συστημάτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα[200]

- 1837 - 1923

  Από το 1837[201] μέχρι και το 1923 δεν υπάρχουν σημαντικοί περιορισμοί για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια. Βασική προϋπόθεση προκειμένου να προχωρήσει κανείς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, είναι να κατέχει απολυτήριο Γυμνασίου. Μια πρώτη εμφάνιση κάποιων μέτρων επιλογής φοιτητών άρχισαν να λαμβάνονται από τα τέλη του 19ου αιώνα. Στο χώρο της τεχνικής εκπαίδευσης, οι απόφοιτοι του Πρακτικού Λυκείου –που ιδρύθηκε το 1886- εγγράφονταν μετά από εισαγωγικές εξετάσεις στις ανώτατες σχολές Πολιτικών Μηχανικών και Μηχανουργών του Ε.Μ.Π., το οποίο προήχθη σε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα το 1887. Το 1920 θεσπίζονται γραπτές εισαγωγικές εξετάσεις και σε άλλες σχολές, όπως στην Ανώτατη Γεωπονική Σχολή Αθηνών και στην Ανώτατη Σχολή Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών[202].

  Όπως εύλογα προκύπτει δεν γίνεται λόγος ούτε καν για μία πρωταρχική μορφή του θεσμού των κατευθύνσεων.

- 1924 – 1963

  Όμοια με το προηγούμενο χρονικό διάστημα έτσι και σ' αυτό, καμία έκφανση του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις δεν είναι ορατή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά, το 1924 εφαρμόζονται για πρώτη φορά οι εισαγωγικές εξετάσεις στη Φυσικομαθηματική Σχολή[203] και από το 1926 στις υπόλοιπες σχολές του Πανεπιστημίου Αθηνών. Τα επόμενα χρόνια μέχρι το 1961, οι εισαγωγικές εξετάσεις διοργανώνονται από κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα ξεχωριστά[204]. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε μία μεταβολή σε αυτό το σύστημα. Τα έτη 1938-1940 δεν εφαρμόζονται

[200] Η δομή της παρούσας υποενότητας (4.1.2) και τα βασικά στοιχεία λειτουργίας του κάθε συστήματος βασίζονται στο *Συστήματα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση 1964-2016* του Εθνικού Οργανισμού Εξετάσεων – Ανεξάρτητη Αρχή (2016). Κατά συνέπεια, οι βιβλιογραφικές αναφορές στην ενότητα αυτή που θα παρέπεμπαν στο παρόν έγγραφο δεν θα παρατίθενται.
[201] Δηλαδή από την ίδρυση του Πανεπιστημίου Αθηνών (1837).
[202] Ν. 1844/1920 και Ν. 2191/1920
[203] Με το Ν. 2905/27-7-1922
[204] Εύλογα προκύπτει γιατί το συγκεκριμένο χρονικό σημείο εμφανίζονται για πρώτη φορά διαδικασίες εξωσχολικής ενισχυτικής διδασκαλίας, όπως είναι τα φροντιστήρια (βλ. και 4.1.1). Και αναφέρουμε πως προκύπτει εύλογα, αφού απορρέει από την επιτακτικότητα της ανάγκης να καθιερωθούν εξεταστικές δοκιμασίες και να καταργηθεί η ακώλυτη εισαγωγή στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Μια επιτακτικότητα που συγκροτείται από την τάση αντιμετώπισης της φερόμενης ως «αγραμματοσύνης» των αποφοίτων του Γυμνασίου που εγγράφονται στο πανεπιστήμιο και ο κίνδυνος πτώσης της ποιοτικής στάθμης των σπουδών.

εισαγωγικές εξετάσεις στα ιδρύματα αλλά στις έδρες των Γενικών Επιθεωρητών Μέσης Εκπαίδευσης[205]. Πρόκειται για μία διαδικασία που θα μπορούσε να παρομοιαστεί με «πρόδρομο του συγκεντρωτικού συστήματος» διενέργειας των εξετάσεων εισαγωγή ς στα Πανεπιστήμια, που θα ακολουθήσει.

- 1964

Τη χρονιά αυτή πραγματοποιούνται οι πρώτες κοινές εισιτήριες εξετάσεις για όλα τα ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα. Πρόκειται για γραπτές δοκιμασίες, οι οποίες διενεργούνται κεντρικά από το Υπουργείο Παιδείας και τα θέματα είναι κοινά για όλους τους υποψηφίους[206]. Από το 1964 μέχρι σήμερα υλοποιείται αυτό το «συγκεντρωτικό σύστημα» για την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με διαφορετικές μορφές και ονομασίες. Ο διαχωρισμός σε κατευθύνσεις βρίσκεται «προ των πυλών».

- 1965-1966

Πρόκειται για μία περίοδο κομβικών αλλαγών, όπως είναι η διαίρεση της μέσης γενικής εκπαίδευσης σε δύο αυτοτελείς τύπους σχολείων[207], η κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το Γυμνάσιο, η καθιέρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης και ο ορισμός της δημοτικής γλώσσας ως ισότιμης με την καθαρεύουσα. Η κρισιμότερη όμως, τουλάχιστον για την παρούσα εργασία, αλλαγή είναι η θέσπιση του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου. Πρόκειται για το διαχωρισμό σε δύο είδη απολυτηρίων. Συγκεκριμένα, το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο τύπου Α' έδινε πρόσβαση στις σχολές Θεολογίας, Νομικής και Φιλοσοφίας. Το Ακαδημαϊκό Απολυτήριο τύπου Β' έδινε πρόσβαση στις σχολές Ιατρικής, Οδοντιατρικής, Κτηνιατρικής, Πολυτεχνείου, Φυσικομαθηματικού, Γεωπονίας και Δασολογίας. Οι δύο τύποι Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου είχαν κοινά εξεταζόμενα μαθήματα με διαφορετικούς συντελεστές, ενώ για την εισαγωγή στις σχολές που σημειώθηκαν παραπάνω εκτός από τα μαθήματα λαμβάνονταν υπόψη και το απολυτήριο.
Έτσι, ο διαχωρισμός σε δύο τύπους ακαδημαϊκού απολυτηρίου πρόκειται για μία θεσμική διάκριση, που –τηρουμένων των αναλογιών- θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως προπομπός της διάκρισης σε κατευθύνσεις. Το «πρώτου τύπου» αντιστοιχεί στη θεωρητική και το «δεύτερου τύπου» στη θετική κατεύθυνση.

- 1967 - 1975

Το 1967 καταργείται το «Ακαδημαϊκό Απολυτήριο» ως σύστημα επιλογής και επανέρχεται μία μορφή του προηγούμενου συστήματος με μεικτά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, ο Α.Ν. 40/67 επαναφέρει τη διδασκαλία της καθαρεύουσας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπως επίσης και τις εισαγωγικές εξετάσεις από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, που γίνεται εξατάξιο. Συν τοις άλλοις, κατάργησε την επέκταση της υποχρεωτικής φοίτησης στο Γυμνάσιο. Την περίοδο αυτή για την εισαγωγή στα πανεπιστήμια μετρά και ο βαθμός του απολυτηρίου, ενώ ορίζονται τέσσερις Επιτροπές

[205] Δ. 13/9/1938 και Α.Ν. 1494/1938.
[206] Β.Δ 378/1964.
[207] το Γυμνάσιο και το Λύκειο

Διοργάνωσης Εισιτηρίων Εξετάσεων που εδρεύουν στις τέσσερις έδρες των πανεπιστημίων[208]. Τα Α.Ε.Ι. χωρίζονται σε δώδεκα κύκλους σπουδών με αντίστοιχα εξεταζόμενα μαθήματα[209].

Όπως είναι φανερό, ο θεσμός των κατευθύνσεων δεν «αντιπροσωπεύεται» θεσμικά αυτή τη χρονική περίοδο, σε αντίθεση τόσο με αυτή που προηγείται όσο και με αυτή που έπεται.

- 1976 – 1979

Μετά την πτώση της Χούντας παρατηρούνται σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με τη μεταρρύθμιση του 1976 αναγνωρίζεται η δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης, χωρίζεται το εξατάξιο Γυμνάσιο σε τριετές Γυμνάσιο και τριετές Λύκειο, ενώ επιμηκύνεται ο υποχρεωτικός χρόνος σπουδών από έξι σε εννιά χρόνια. Οι απόφοιτοι του Γυμνασίου μπορούν πλέον να πάρουν μέρος στις εισαγωγικές εξετάσεις για το τριετές Γενικό Λύκειο (ΓΛ) ή για το τριετές Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο (ΤΕΛ). Οι μαθητές και των δύο τύπων Λυκείου με τη σειρά τους μπορούσαν να συμμετάσχουν, στο τέλος της Β' και Γ' τάξης, στις πανελλήνιες εξετάσεις[210]. Πρόκειται για εξετάσεις με θέματα που ορίζονται κεντρικά και όχι από τα Πανεπιστήμια.

Το σύστημα αυτό έχοντας ως κοινό τόπο με το σύστημα του 1965-1966[211] το Ακαδημαικό Απολυτήριο, θα μπορούσε κανείς να το παρομοιάσει με το σύστημα του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις. Όμως μία τέτοια παρομοίωση θα ήταν μάλλον βεβιασμένη αφού ένας άλλος «ισότιμος» θεσμικός διαχωρισμός επισκιάζει τους υπόλοιπους: ο διαχωρισμός μεταξύ ΓΛ και ΤΕΛ.

- 1980 – 1982

Βρισκόμαστε στη χρονική περίοδο που ο θεσμός των κατευθύνσεων «παίρνει σάρκα και οστά» και «κατακτά» με ρητό τρόπο ένα πρωταγωνιστικό ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Πρόκειται για ένα σύστημα εισαγωγής που εμφανίζει κοινά στοιχεία με εκείνο του Ακαδημαϊκού Απολυτηρίου, παρόλο που οι εξετάσεις αλλάζουν ριζικά μορφή. Συγκεκριμένα, θεσπίζονται οι Πανελλήνιες Εξετάσεις Τύπου Α' και Τύπου Β'[212] και, ομοίως, οι πανεπιστημιακές σχολές χωρίζονται σε δύο ομάδες:

- ✓ Θεωρητικής Κατεύθυνσης, που οδηγούσε στις Φιλοσοφικές, Νομικές και Θεολογικές σχολές, με εξεταζόμενα μαθήματα την Έκθεση, τα Αρχαία Ελληνικά, την Ιστορία και τα Λατινικά και

[208] Αθήνα, Θεσσαλονίκη, Πάτρα, Ιωάννινα.
[209] Φιλολογικός, Νομικός, Πολυτεχνικός, Φυσικομαθηματικός, Γεωπονικός-Δασολογικός, Ιατρικός, Φαρμακευτικός, Οικονομικός, Διδασκαλικός, Γυμναστικός, Ιερατικός και Τεχνικός.
[210] Η κυβέρνηση έδινε ιδιαίτερη έμφαση στο επιχείρημα της «ισοτιμίας» των δύο εκπαιδευτικών δικτύων
[211] που περιγράφτηκε νωρίτερα
[212] Ν. 1035/1980

- ✓ Θετικής Κατεύθυνσης, που οδηγούσε στις Πολυτεχνικές, τις Φυσικομαθηματικές και τις Ιατρικές σχολές[213], με εξεταζόμενα μαθήματα την Έκθεση, τα Μαθηματικά, τη Φυσική και τη Χημεία.

Οι Πανελλήνιες Εξετάσεις γίνονται στη Β' και Γ' τάξη του Λυκείου και συμμετέχουν όλοι/ες οι μαθητές/ριες, ανεξάρτητα με το αν αποσκοπούν να εισαχθούν σε κάποια σχολή ή όχι. Με άλλα λόγια, συμμετέχουν στις εξετάσεις προκειμένου να πάρουν το απολυτήριό τους. Όσον αφορά το κριτήριο εισαγωγής στα ΚΑΤΕΕ, πρόκειται μόνο για το μέσο όρο προαγωγικής και απολυτήριας βαθμολογίας Β' και Γ' Λυκείου. Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι για πρώτη φορά για τα έτη 1981-1982 ισχύει η δυνατότητα βελτίωσης αλλά και κατοχύρωσης της βαθμολογίας [214].

- 1983 -1999

Το σύστημα των Γενικών Εξετάσεων – γνωστό και ως Δέσμες – πρόκειται για το μακροβιότερο σύστημα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στην Ελλάδα, αφού διήρκεσε από το 1983 έως το 1999. Ο υποψήφιος στο σύστημα αυτό μπορούσε να επιλέξει μεταξύ των παρακάτω τεσσάρων Δεσμών[215] μαθημάτων και των αντίστοιχων σχολών[216]:

- ✓ Της 1ης Δέσμης , που περιελάμβανε τα μαθήματα: Έκθεση, Μαθηματικά, Φυσική και Χημεία και οδηγούσε στις Πολυτεχνικές, Φυσικομαθηματικές και Γεωπονικές σχολές

- ✓ Της 2ης Δέσμης, που περιελάμβανε τα μαθήματα Έκθεση, Φυσική, Χημεία και Βιολογία και οδηγούσε στις Ιατρικές, Οδοντιατρικές και Φαρμακευτικές σχολές.

- ✓ Της 3ης Δέσμης, που περιελάμβανε τα μαθήματα Έκθεση, Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία και Λατινικά και οδηγούσε στις Θεολογικές, Φιλοσοφικές και Νομικές σχολές

- ✓ Της 4ης Δέσμης, που περιελάμβανε τα μαθήματα Έκθεση, Μαθηματικά, Ιστορία και Κοινωνιολογία (ή αργότερα Πολιτική Οικονομία) και

[213] Οι σχολές Οικονομικών Επιστημών εντάσσονται και στις δύο ομάδες.
[214] Ένας υποψήφιος έχει δικαίωμα να δώσει εξετάσεις για βελτίωση της βαθμολογίας μέχρι και σε 4 μαθήματα της προηγούμενης χρονιάς και μέχρι και σε 2 μαθήματα ακόμα πιο πίσω χρονιάς. Σε περίπτωση που δεν πετύχει υψηλότερη βαθμολογία διατηρεί την προηγούμενη, ενώ αν τη βελτιώσει εκδίδεται νέο απολυτήριο.
[215] Ίσχυε συντελεστής βαρύτητας για το κύριο μάθημα ανά Δέσμη.
[216] Πέρα από τις 4 Δέσμες που θα αναφέρουμε παρακάτω και, κατά συνέπεια, τις 4 ομάδες σχολών, δημιουργήθηκε και μία ομάδα σχολών κοινή για όλες τις Δέσμες. Πρόκειται για την ομάδα που περιελάμβανε τα Παιδαγωγικά Τμήματα, τα Τμήματα Νηπιαγωγών, τα Τμήματα Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού καθώς και τα Τμήματα Μουσικών Σπουδών.

οδηγούσε στις σχολές Πολιτικών Επιστημών, Δημόσιας Διοίκησης, Οικονομικών επιστημών και Κοινωνιολογίας.

Πρόκειται για μία διάκριση «στο ίδιο πνεύμα» με εκείνη σε κατευθύνσεις. Τηρουμένων των αναλογιών, θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ότι η πρώτη και η δεύτερη δέσμη αντιστοιχίζονται στη θετική κατεύθυνση και η τρίτη στη θεωρητική. Παρόλα αυτά δεν παρατηρούνται τόσες ομοιότητες σε σχέση με τα συστήματα πρόσβασης που εφαρμόστηκαν για παράδειγμα τις χρονικές περιόδους 1980–1982, 1976-1979 και 1965-1966. Κι αυτό γιατί, κατά κάποιον τρόπο, εκτονώνονταν οι διπολικοί διαχωρισμοί[217].

Ακόμα, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι από το 1983 έως το 1987 προβλεπόταν και μία 5η Δέσμη με μαθήματα γενικής παιδείας, τα οποία εξετάζονταν μόνο ενδοσχολικά. Μέσω αυτής της Δέσμης μπορούσε κανείς να αποκτήσει απολυτήριο Λυκείου, χωρίς όμως να έχει τη δυνατότητα πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, μέχρι το 1987, οι πανελλαδικές εξετάσεις πέραν από εισιτήριες ήταν και απολυτήριες για τα τέσσερα μαθήματα. Πρόκειται για κάτι που παύει να ισχύει από το 1988[218], όπου οι Γενικές εξετάσεις γίνονται αποκλειστικά εισαγωγικές, σε αντίθεση με το Ενιαίο Λύκειο (2000-2015), που ακολουθεί. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι οι υποψήφιοι είχαν τη δυνατότητα κατοχύρωσης της βαθμολογίας τους σε μαθήματα που έγραψαν καλά και επανεξέτασης σε αυτά που δεν έγραψαν.

- 2000 – 2015

Το 2000 εφαρμόζεται για πρώτη φορά το νέο σύστημα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους απόφοιτους του, επονομαζόμενου, Ενιαίου Λυκείου[219]. Πρόκειται για το σύστημα εκείνο το οποίο, κατά την κρίση μας, «νομιμοποιεί» και αναπαράγει δίπολα μέσω του διαχωρισμού των μαθητών/ριών σε κατευθύνσεις[220]. Ισχυριζόμαστε κάτι τέτοιο, παρόλο που για τη φοίτηση των μαθητών/ριών και τη διάκριση των μαθημάτων ορίστηκαν τρεις κατευθύνσεις: η θεωρητική, η θετική και η τεχνολογική.

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να επισημάνουμε ότι στην παρούσα εργασία δεν λαμβάνουμε την τεχνολογική κατεύθυνση ξέχωρα από τη θετική. Τρόπων τινά, θα μπορούσαμε να αναφερόμαστε στη «θετικοτεχνολογική» και όχι στη θετική. Δεν προβαίνουμε σε μία τέτοια κίνηση όμως, καθώς κρίνεται αποπροσανατολιστική, τόσο ιστορικά[221] και βιβλιογραφικά[222], όσο και εμπειρικά[223]. Κι αυτό γιατί σε κάθε επίπεδο ο διαχωρισμός σε κατευθύνσεις έχει τη μορφή διλλήματος.

[217] Βλ. 4.2
[218] Ν. 1771/1988/ΦΕΚ 71 Α'
[219] Είχε νομοθετηθεί από το 1997 (Ν. 2525/1997/ΦΕΚ 188 Α' και Ν. 2909/2001/ΦΕΚ 90 Α')
[220] βλ. περισσότερα γι' αυτό στο 4.2.
[221] Βλ. παραπάνω, αλλά και ακολούθως (το υπόλοιπο της 4.1.2)
[222] Βλ. 4.1.1, αλλά κυρίως 4.2.

Όσον αφορά τα μαθήματα αυτού του συστήματος για τις δύο τελευταίες τάξεις του Λυκείου, διακρίνονται σε γενικής παιδείας, κατεύθυνσης, επιλογής που εξετάζονται γραπτά και μαθήματα που δεν εξετάζονται γραπτά. Οι σχολές και τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατατάσσονται σε πέντε επιστημονικά πεδία ανάλογα με το γνωστικό τους αντικείμενο:

- ✓ 1ο επιστημονικό πεδίο: Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Επιστημών
- ✓ 2ο επιστημονικό πεδίο: Θετικών επιστημών
- ✓ 3ο επιστημονικό πεδίο: Επιστημών Υγείας
- ✓ 4ο επιστημονικό πεδίο: Τεχνολογικών Επιστημών
- ✓ 5ο επιστημονικό πεδίο: Επιστημών Οικονομίας και Διοίκησης

Οι υποψήφιοι έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν μέχρι δύο από τα παραπάνω επιστημονικά πεδία και να δηλώσουν προτίμηση ακόμη και σε όλα τα τμήματα του/των πεδίου/ων που επέλεξαν. Ακόμα, για καθένα από τα προαναφερθέντα πεδία καθορίστηκαν δύο μαθήματα αυξημένης βαρύτητας από τα μαθήματα κατεύθυνσης της Γ' τάξης[224]. Επίσης, παρατηρείται μία τάση ως προς τα εξεταζόμενα μαθήματα κατά την πάροδο των δεκαπέντε ετών του Ενιαίου Λυκείου. Πρόκειται για τη συνεχή μείωση των εξεταζομένων μαθημάτων, αφού από δεκατέσσερα το 2000, γίνονται εννιά το 2001 και, εν τέλει, έξι το 2006[225].

Το 2005 καταργούνται οι πανελλαδικές εξετάσεις της Β' Λυκείου και η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση βασίζεται αποκλειστικά πλέον στις πανελλαδικές της Γ' Λυκείου. Οι εξετάσεις από το 2000 μέχρι το 2010 είναι απολυτήριες και εισαγωγικές, με μικρή προσμέτρηση των προφορικών βαθμών στη συνολική βαθμολογία. Όμως το 2011[226] το απολυτήριο του Ενιαίου Λυκείου αποδεσμεύεται από την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και καθιερώνεται το ενδοσχολικό απολυτήριο[227].

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι το 2014 ιδρύεται το Νέο Λύκειο[228], με εφαρμογή το 2013 στην Α' Λυκείου και σταδιακά σε πλήρη εφαρμογή μέχρι το 2015 στη Γ' Λυκείου και κατά συνέπεια στις πανελλαδικές εξετάσεις. Παρόλα αυτά, ο νόμος δέχτηκε αρκετές τροποποιήσεις ώστε τελικά δεν εφαρμόστηκε ποτέ. Το Νέο Λύκειο προέβλεπε την προσμέτρηση των βαθμών όλων των τάξεων του Λυκείου, την αποδέσμευση του

---

[223] Πρακτικά στο τέλος της Α' Λυκείου όπου οι μαθητές/ριες επιλέγουν κατεύθυνση, δεν γίνεται λόγος για την τεχνολογική. Τα μαθήματα τα οποί γνωρίζουν και τα οποία διαμορφώνουν την εικόνα τους ως μαθητές/ριες είναι η βάση για να επιλέξουν θετική ή θεωρητική κατεύθυνση. Η τεχνολογική κατεύθυνση κατά τη διαδικασία της επιλογής λειτουργεί, κατά κάποιον τρόπο, ως μία δεύτερη έκφανση της θετικής. Φαίνεται στην επιλογή μεταξύ τεχνολογικής και θετικής να είναι μια διαδικασία που αφορά καθαρά την επιλογή επαγγέλματος.

[224] με συντελεστές 1,3 για το πρώτο από αυτά και 0,7 για το δεύτερο.

[225] Ν. 3255/2004/ΦΕΚ 138 Α'

[226] Ν.3966/2011/ΦΕΚ 118 Α'

[227] Δηλαδή, όποιος θέλει μόνο το απολυτήριο, μπορεί να μη δώσει πανελλαδικές εξετάσεις και να το αποκτήσει, ενώ μέχρι το 2010 η συμμετοχή στις πανελλαδικές εξετάσεις ήταν υποχρεωτική και για το απολυτήριο και για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.

[228] Ν. 4186/2013

απολυτηρίου από τις πανελλαδικές εξετάσεις και τον περιορισμό των πανελλαδικά εξεταζόμενων μαθημάτων από έξι[229] σε τέσσερα. Κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί και μία καινοτομία στην οποία προχώρησε και συγκροτούταν στο ότι για τις γραπτές εξετάσεις στο τέλος κάθε τάξης , τα θέματα θα προκύπτουν κατά 50% από τους διδάσκοντες[230] και κατά 50% από κεντρική τράπεζα θεμάτων[231].

- 2016 -2017

Το Νέο Σύστημα[232] που εφαρμόστηκε για πρώτη φορά στις πανελλαδικές εξετάσεις του 2017, αποτελεί θεωρητικά τροποποίηση του Νέου Λυκείου[233], αλλά πρακτικά πρόκειται για ένα ριζικά διαφορετικό σύστημα εισαγωγής στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, που προσιδιάζει σε κάποιο βαθμό με το σύστημα των Δεσμών. Κατά την κρίση μας πρόκειται για ένα σύστημα που μοιάζει να έχει «παντρέψει» εκείνο των Δεσμών (1983 - 1999) με εκείνο των Κατευθύνσεων του Ενιαίου Λυκείου (2000-2015) έχοντας εξαλείψει όποια χαρακτηριστικά το απομακρύνουν από μία ξεκάθαρη διάκριση ανάμεσα σε δύο κατευθύνσεις και έχοντας προαγάγει χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν την προαναφερθείσα διάκριση. Για παράδειγμα, στην προτελευταία τάξη του Γενικού Λυκείου οι μαθητές/ριες επιλέγουν μία μεταξύ δύο ομάδων προσανατολισμού, Ανθρωπιστικών ή Θετικών Σπουδών. Πρόκειται για μία σαφή αντιστοίχιση σε Θεωρητική και Θετική κατεύθυνση και την ανάδειξη ενός διλήμματος επιλογής που καθορίζει τη μαθητική ταυτότητα.

Κατά το σύστημα αυτό, οι μαθητές/ριες της Γ' Λυκείου επιλέγουν υποχρεωτικά μία Ομάδα Μαθημάτων Προσανατολισμού εκ των Ανθρωπιστικών Σπουδών , Θετικών Σπουδών και Οικονομίας & Πληροφορικής. Οι τρείς παραπάνω ομάδες επιτρέπουν την πρόσβαση σε συγκεκριμένα Επιστημονικά Πεδία, στα οποία κατατάσσονται οι σχολές και τα τμήματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης ως εξής:

- ✓ 1ο Επιστημονικό Πεδίο: Ανθρωπιστικές, Νομικές και Κοινωνικές επιστήμες
- ✓ 2ο Επιστημονικό Πεδίο: Θετικές και Τεχνολογικές Επιστήμες
- ✓ 3ο Επιστημονικό Πεδίο: Επιστήμες Υγείας και Ζωής
- ✓ 4ο Επιστημονικό Πεδίο: Επιστήμες της Εκπαίδευσης
- ✓ 5ο Επιστημονικό Πεδίο: Επιστήμες Οικονομίας και Πληροφορικής

[229] του Ενιαίου Λυκείου
[230] από την Κεντρική Επιτροπή Εξετάσεων για τις Πανελλαδικές
[231] που δημιουργεί το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και διαχειρίζεται για τις πανελλαδικές εξετάσεις ο Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων.
[232] Ν. 4327/2015/ΦΕΚ 50 Α'
[233] Ν. 4186/2013

Οι υποψήφιοι μπορούν να επιλέξουν το πολύ δύο Επιστημονικά Πεδία και συγκεκριμένα τμήματα ή σχολές των πεδίων αυτών. Παρόλα αυτά, υπάρχει μία ευελιξία στην επιλογή των Επιστημονικών Πεδίων, με αποτέλεσμα να μπορεί κανείς να οδηγηθεί από μία συγκεκριμένη ομάδα προσανατολισμού σε ομοειδή ή συναφή πεδία. Αν επιλεγούν ομοειδή πεδία δεν υπάρχει απώλεια μορίων, πράγμα που δεν συμβαίνει συχνά αν κανείς κινηθεί προς συναφή. Σε κάθε πεδίο δύο εκ των τεσσάρων μαθημάτων έχουν συντελεστές βαρύτητας[234]. Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δεν προσμετράται ούτε ο βαθμός του απολυτηρίου, ούτε οι προφορικοί βαθμοί των 4 ή 5 πανελλαδικών μαθημάτων, ούτε οι βαθμοί των τάξεων του Λυκείου. Κατά συνέπεια, πρόκειται για αποκλειστικά εισαγωγικές εξετάσεις.

4.2. Μια Μεταδομιστική Ανάγνωση των Λόγων περί Αναγκαιότητας Διαχωρισμού σε Κατευθύνσεις

Η πολύ μικρή ελληνική έρευνα και αρθρογραφία για το θεσμό των κατευθύνσεων αποτελεί, κατά την κρίση μας, ένα νομιμοποιητικό παράγοντα των ουδέτερων χαρακτηριστικών που προσδίδονται σε αυτές[235]. Χρησιμοποιώντας λοιπόν το μεταδομιστικό λεξιλόγιο θα μπορούσαμε να αποφανθούμε ότι αυτός ο θεσμός λαμβάνει χαρακτηριστικά καθεστώτος αλήθειας[236]. Κατ' αυτόν τον τρόπο η φουκωική προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα μοιάζει να είναι καίρια, αφού μέσω αυτής παρέχεται ένας τρόπος σκέψης, μία γλώσσα και μία μεθοδολογία που επερωτά και τα πιο σταθερά από αυτά τα καθεστώτα. Με χρήση λοιπόν της φουκωικής ορολογίας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι ο διαχωρισμός των μαθητών/ριών σε κατευθύνσεις επηρεάζει τις ρηματικές πρακτικές και τις σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στις τάξεις της γενικής παιδείας (Πιτσιλή Χατζή, 2015). Πρόκειται για πρακτικές και σχέσεις που επεκτείνονται σε ένα ευρύτερο περιβάλλον που συμπεριλαμβάνει τόσο το «σπίτι» του/της μαθητή/ριας όσο και το σχολικό πλαίσιο εν γένει.

Ο θεσμός των κατευθύνσεων κατηγοριοποιεί. Έτσι, μέσα από τις κατηγορίες που διατίθενται, οι μαθητές/ριες μαθαίνουν να γίνονται ένας ορισμένος τύπος ανθρώπου (Llewellyn, 2013). Με άλλα λόγια, οι μαθητές/ριες μοιάζουν να επιλέγουν ένα «δρόμο», από τους διαθέσιμους «δρόμους» κατασκευής ταυτοτήτων. Οι περισσότερες από αυτές τις ταυτότητες είθισται να αποτελούν μέρη διπόλων, όπως καλός/ κακός ή μη καλός, εύστροφος/ αργόστροφος ή μη εύστροφος, έξυπνος/ χαζός ή μη έξυπνος. Συνεπώς κρίνεται σκόπιμο να εξετάσουμε πώς κάποια στοιχεία της θεωρίας διπόλων μπορούν να φανούν ωφέλιμα για την ερμηνεία της αναγκαιότητας του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις.

[234] Είτε 1,3 και 0, 7, είτε 0,9 και 0,4.
[235] στις κατευθύνσεις
[236] βλ. 2.1.6.3

4.2.1. Προσέγγιση του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις μέσω της queer theory και λόγων που αναπαράγουν δίπολα

Για πολλούς/ες ερευνητές/ριες η «queer theory» αποτελεί μια φεμινιστική θεωρία, αφού συνήθως χρησιμοποιείται στην έρευνα για την αποδόμηση του δίπολου άνδρας/γυναίκα. Παρόλα αυτά, πρόκειται για μία θεωρία της οποίας οι όροι κατά την κρίση μας μπορούν να συμβάλλουν στην κατανόηση της πολυπλοκότητας του ζητήματος του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις στο Λύκειο, αλλά και στην αποδόμηση της αναγκαιότητας τους. Κι αυτό γιατί το «θετικό και το θεωρητικό μυαλό», ιδωμένο ως δίπολο, συγκροτεί ένα λόγο εμποτισμένο με σχέσεις εξουσίας-γνώσης (Paechter, 2001). Όμως τι σημαίνει «queer» και πώς νοηματοδοτεί την queer theory;

Η λέξη «queer» στην αγγλική καθομιλουμένη παραπέμπει σε έναν υποτιμητικό όρο (Βουκελάτου, 2015). Ωστόσο, ο τρόπος που χρησιμοποιείται στην έννοια της «queer theory» έχει στόχο τη ριζική αποδόμηση και επανανοηματοδότηση ονομάτων και χαρακτηρισμών, που έχουν ιστορικά χρησιμοποιηθεί για να στιγματίσουν κοινωνικές ομάδες (Αθανασίου, 2006, σ. 123). Έτσι, λοιπόν, μια τέτοια θεωρία που αποσκοπεί στη διάσπαση διπόλων (Mendick, 2006) σε συνδυασμό με τη θεωρία του μεταδομισμού, από την οποία αντλεί στοιχεία, μας δίνει τη δυνατότητα να δούμε κριτικά τις διχοτομήσεις (Βουκελάτου, 2015), που παράγονται μέσα από την εφαρμογή του θεσμού των κατευθύνσεων στην εκπαίδευση. Ενδεικτικά μπορούμε να παραθέσουμε μερικά δίπολα που στο εμπειρικό μέρος[237] της παρούσας εργασίας θα εντοπίσουμε με ποιο τρόπο αναπαράγονται μέσα από το λόγο των συμμετεχόντων/ουσών. Ο πρώτος όρος των δίπολου αναφέρεται στους/στις μαθητές/ριες της θετικής κατεύθυνσης και ο δεύτερος σε εκείνους/ες της θεωρητικής: «το' χει με τα μαθηματικά/ δεν το' χει μετα μαθηματικά», «του κόβει/ δεν του κόβει», «καταλαβαίνει γρήγορα/ καταλαβαίνει αργά», «έχει μαθηματικό μυαλό/ σκέφτεται αόριστα».

Ο συνδυασμός του μεταδομισμού και της queer theory λειτουργούν επικουρικά στην αναγνώριση τέτοιων διπόλων και στην αποδόμησή τους. Κάτι τέτοιο είναι εφικτό πρόκειται για αντιθέσεις που έχουν ρηματικά κατασκευασμένες και όχι φυσικές (Mendick, 2006). Με άλλα λόγια, οι διπολικές αντιθέσεις αυτές μπορούν να διασπαστούν και να επαναπροσδιοριστούν, αφού συγκροτήθηκαν μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες. Σύμφωνα με τον Derrida, τα δίπολα είναι ιεραρχικά δομημένα, υπακούοντας στο σχήμα «κυρίαρχος όρος/ υποτελής όρος». Ο κυρίαρχος όρος του κάθε δίπολου βασίζεται και «χτίζει» την προνομιακή του θέση από την άρνηση, την απώθηση ή την υποτίμηση του υποτελούς όρου (Βουκελάτου, 2015). Μερικά παραδείγματα τέτοιων διπόλων εντοπίζει η Mendick (2006) στο λόγο που εκφέρουν οι φοιτητές/ριες, με βάση τα οποία συγκροτείται ο τρόπος που υποκειμενοποιούνται ως καλοί/ες ή μη καλοί/ές στα μαθηματικά: «μαθηματικά και επιστήμες/ γλώσσες και τέχνες», «ανταγωνιστικό/ συνεργατικό», «πρακτική ικανότητα/ μηχανική μάθηση», «αρσενικό/

[237] Βλ. κεφάλαιο 6

θηλυκό», «ταξινομημένο σύμφωνα με κάποιους κανόνες/ συναισθηματικό και δημιουργικό».

Τέλος, επιστρέφοντας στα δίπολα που αναπαράγει συγκεκριμένα η αναγκαιότητα του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις, κρίνεται σκόπιμο να κατανοήσουμε πώς μέσω αυτής της πρακτικής στην εκπαίδευση επιτελείται η περιθωριοποίηση κάποιων ατόμων. Πρόκειται για εκείνα τα άτομα που, ενώ δεν έχουν κανένα ενδιαφέρον ούτε για τη θεωρητική ούτε για τη θετική κατεύθυνση, εγκλωβίζονται στην επιταγή της κοινωνίας και, ως εκ τούτου των οικογενειών τους, να εμπλακούν στο δίλημμα των κατευθύνσεων. Μοιάζει σαν να μην υπάρχει τρίτη εναλλακτική επιλογή, ειδικά για εκείνα τα άτομα που μεγαλώνουν σε κάποιο αστικό κέντρο. Αν λοιπόν δεν καταφέρουν ή δεν επιθυμούν να εμπλακούν στο προαναφερθέν δίλημμα, περιθωριοποιούνται. Κι αυτό γιατί δεν ανήκουν στην «κανονικότητα» που έχει επιβληθεί από διχοτομήσεις (Βουκελάτου, 2015), που στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και στην κοινωνία εν γένει, φέρουν έναν a priori χαρακτήρα.

4.2.2. Προσέγγιση του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις μέσω των διαιρετικών πρακτικών και της μεταδομιστικής κριτικής στις κατηγοριοποιήσεις και τις ταξινομήσεις

Αντλώντας από τη διεθνή βιβλιογραφία, σε καμία ανάλυση πρακτικής διαχωρισμού των μαθητών/ριών σε ομάδες με βάση την επίδοσή τους ή με ό,τι έχει «διαγνωστεί» ως ικανότητά τους δεν αποδίδονται θετικές εκπαιδευτικές ή κοινωνικές επιπτώσεις. Αντιθέτως, καταλήγει στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Χασάπης, 2012). Ο θεσμός των κατευθύνσεων όπως εφαρμόζεται στο ελληνικό σχολείο φαινομενικά πρόκειται για ένα διαχωρισμό με βάση την επιθυμία του/της μαθητή/ριας. Όμως υπόρρητα αυτός ο διαχωρισμός είναι άμεση συνέπεια των επιδόσεών του/της, αφού βάσει αυτών διαμορφώνει την εικόνα του/της ως καλός/ή στα θετικά ή τα θεωρητικά μαθήματα και βάσει αυτής[238] επιλέγει την αντίστοιχη κατεύθυνση.

Η διάκριση σε κατευθύνσεις θα μπορούσε, κατά την κρίση μας, να αναλυθεί με όρους διαιρετικών πρακτικών[239]. Κι αυτό γιατί μέσω του θεσμικού διαχωρισμού σε κατευθύνσεις και του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί ταξινομούν τους μαθητές τους, αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές κατηγοριοποιούν τους εαυτούς τους προκύπτει η γνώση τόσο για τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και για τις ενέργειες τους. Έτσι, η ακόλουθη θέση της Walshaw (2013) για τις διαιρετικές πρακτικές μπορεί να αναγνωστεί ως μία ερμηνεία της εφαρμογής του θεσμού των κατευθύνσεων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά και της αναγκαιότητας τους προκειμένου να επιτευχθεί η «κανονικότητα» των διδασκομένων:

> «Διακρίνουμε τους ανθρώπους μέσω αυτού που ο Foucault ονομάζει διαιρετικές πρακτικές. Η σημασία ενός ταξινομητικού συστήματος που περιλαμβάνει όρους όπως «διερευνητικός/ διερευνητική» και «παραδοσιακός/ παραδοσιακή» για

[238] της εικόνας του/της
[239] Βλ. 2.1.1 για περισσότερα

> τους/τις εκπαιδευτικούς και «αργός/ αργή» και «γρήγορος/ γρήγορη» για τους/τις μαθητές/μαθήτριες, γίνεται εμφανής όταν κατανοήσουμε ότι μέσα σε τέτοια συστήματα κατασκευάζονται ειδικές ταυτότητες. Αυτές οι διαιρετικές πρακτικές έχουν εξαιρετικά μεγάλη επιρροή στη ρύθμιση του τρόπου ταυτοποίησης και κατηγοριοποίησης των ανθρώπων. Οι γνώσεις σχετικά με τη συμπεριφορά εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών, τα επιτεύγματά τους και τα συναφή, έχουν αναπτυχθεί μέσω αυτών των διαιρετικών πρακτικών, οι οποίες συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση του τρόπου με τον οποίο σκεφτόμαστε για συγκεκριμένους/συγκεκριμένες εκπαιδευτικούς και μαθητές/μαθήτριες. Είναι σημαντικό ότι οι πρακτικές αυτές παράγουν και συντηρούν τα νοήματα που κατασκευάζουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους. Μαθητές/μαθήτριες, εκπαιδευτικοί και άλλοι/άλλες καταλήγουν να σκέφτονται για τους εαυτούς τους με τρόπους που έχουν διαμορφωθεί για αυτούς/αυτές και αρχίζουν να ενεργούν αναλόγως.» (σελ. 103)

Ακόμα, χρησιμοποιώντας τον τρόπο που ο Bourdieu νοηματοδοτεί την έννοια της έξης[240] και λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη σχέση της ταξινόμησης σε κατευθύνσεις με τη διδασκαλία των μαθηματικών , ο Χασάπης (2012, σ. 966) συμπεραίνει ότι: «το πεδίο της διαφοροποιημένης κατά «κατεύθυνση» διδασκαλίας των μαθηματικών στο Λύκειο διαμορφώνει μια διδακτική έξη στους μαθηματικούς-εκπαιδευτικούς, το οποίο ενισχύει τις διαφορές των μαθητών και κατασκευάζει ανισότητες απέναντι στη μαθηματική γνώση. Αντίστοιχα, στους μαθητές και στις μαθήτριες, που «επιλέγουν» ή «οδηγούνται» στη «θεωρητική κατεύθυνση» σπουδών στο Λύκειο, διαμορφώνεται μια προδιάθεση αποδοχής και νομιμοποίησης των ανισοτήτων αυτών, η οποία με τη σειρά της οδηγεί στην εγκαθίδρυση μιας αρνητικής σχέσης με τα μαθηματικά».

4.2.3. Προσέγγιση του διαχωρισμού σε κατεύθυνσης μέσω της θεωρίας της επιτελεστικότητας[241]

Στο ίδιο άρθρο (ο.π., σ. 961) παρατίθεται ένα απόσπασμα του λόγου μίας φοιτήτριας, της Χριστίνας:

«…στο Γυμνάσιο τα πήγαινα καλά με τα μαθηματικά, όχι σπουδαία βέβαια, αλλά καλά…, στο Λύκειο το ενδιαφέρον μου εξαφανίστηκε… μάλιστα στην Τρίτη Λυκείου τα μαθήματα των μαθηματικών για μένα και τα περισσότερα παιδιά της θεωρητικής κατεύθυνσης ήταν χαμένες ώρες… ακόμα και σήμερα… αυτή η στάση μου απέναντι στα μαθηματικά έχει ριζώσει μέσα μου, μου είναι αδιάφορα τα μαθηματικά…»

Η παραπάνω δήλωση της Χριστίνας είναι μία έκφανση του τρόπου που ο μαθητής επιτελεί. Δεν έχει μία παθητική στάση, που περιορίζεται στην «ακοή». Έτσι, φαίνεται πως μέσω της επιτελεστικότητας στη βάση πρακτικών διαχωρισμού, όπως είναι οι κατευθύνσεις,

[240] βλ. 3.5
[241] βλ. 2.1.5.4

συγκροτούνται αρνητικές στάσεις για τα μαθηματικά σε ανθρώπους που θα μπορούσαν ή θα ήθελαν υπό άλλες συνθήκες να ασχοληθούν περισσότερο με αυτά. Όμως και πέρα από την ελληνική πραγματικότητα, η βιβλιογραφία βρίθει παραδειγμάτων, κατά τα οποία οι διαιρετικές πρακτικές μαθητών/ριών βάσει ικανοτήτων αποτελούν σε τέτοιο βαθμό «κανονικότητα», με αποτέλεσμα να μη γίνεται αντιληπτή η ιδιότητά τους να κατηγοριοποιούν. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Marks (2011), κατά την οποία επισκέπτεται ένα σχολείο, το οποίο θεωρούνταν ότι δεν εφαρμόζει εκπαίδευση που να βασίζεται στο διαχωρισμό βάσει ικανοτήτων. Όταν όμως ένα μικρό κοριτσάκι ρωτήθηκε αποκάλυψε –άθελά του- ότι το διαφορετικό χρώμα των τραπεζιών στο οποίο κάθονται την ώρα των μαθηματικών σχετίζεται με το ποιοι μαθητές κρίνονται ως καλύτεροι. Στην ίδια έρευνα αρκετοί εκπαιδευτικοί του ίδιου σχολείου επισημαίνουν ότι «κάνουν ότι κάνουν» γιατί έτσι συνηθίζεται, χωρίς να μπορούν να αιτιολογήσουν περεταίρω τις πρακτικές τους.

5. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

5.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Σήμερα, είτε μέσα στο σχολείο, είτε εκτός αυτού, ο θεσμός των κατευθύνσεων αντιμετωπίζεται ως αδιαμφισβήτητη πραγματικότητα. Όμως μήπως αυτός ο θεσμός, ακριβώς λόγω του ρόλου που διαδραματίζει ως πραγματικότητα, παράγει ανεμπόδιστα διχοτομήσεις και αποκλεισμούς; Στο ίδιο μήκος κύματος, μήπως το σχολείο ανενόχλητο, λόγω του μανδύα της ουδετερότητάς του, γεννάει και διατηρεί ανισότητες; Αν θεωρήσει κανείς αυτά τα ερωτήματα άξια λόγου, τότε ενδέχεται να συμπεράνει ότι και ο ίδιος ο θεσμός των κατευθύνσεων θεσπίζει τα κριτήρια δημιουργίας των παραπάνω αποκλεισμών. Κατ' αναλογία, και το ίδιο το σχολείο θεσπίζει τα κριτήρια δημιουργίας των παραπάνω ανισοτήτων.

Το πιο «φανταχτερό» από αυτά τα κριτήρια είναι τα –σχολικά- μαθηματικά ή, ακριβέστερα, οι επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών στα σχολικά μαθηματικά. Αυτές οι επιδόσεις, όμως, δεν συνηθίζεται να αντιμετωπίζονται ως ένα τέτοιο κριτήριο ανισότητας. Κι αυτό γιατί τα μαθηματικά, και κατ' επέκταση τα σχολικά μαθηματικά, που καθιερωμένα θεωρούνται «αντικειμενικά», «πέραν της ανθρώπινης εμπειρίας» και «μέτρο της ευφυΐας», δεν συνηθίζεται να αμφισβητούνται . Καταλήγουμε, λοιπόν, σε μια ταξινόμηση, η οποία έχει ως κορυφή τη «βασίλισσα των επιστημών»[242], και σε ένα διαχωρισμό[243], ο οποίος υπόρρητα γεννάει δίπολα. Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα διπολικού διαχωρισμού είναι το «ικανός – μη ικανός» ή, ακόμα και, «ικανός σε όλα – μη ικανός σε όλα». Ο διαχωρισμός αυτός και η προαναφερθείσα ταξινόμηση αποτελούν λόγους πλήρως αντιτιθέμενους στη μεταδομιστική λογική[244]. Πρόκειται για λόγους ισχυρούς[245] που αντλούν ένα μεγάλο μέρος της ισχύος τους αυτής από την αλληλοτροφοδότηση τους. Όπως γίνεται ορατό και από το θεωρητικό πλαίσιο, αλλά και την περιγραφή της μεθοδολογίας της παρούσας εργασίας, δεν έχει νόημα ούτε να αναζητήσουμε την αλήθεια ή το ψεύδος των παραπάνω λόγων, ούτε να προσπαθήσουμε να αποφανθούμε γι' αυτό. Αντιθέτως, θα εστιάσουμε στο πώς παράγονται συγκεκριμένα αποτελέσματα αλήθειας στους λόγους αυτούς. Έτσι, λαμβάνοντας υπ' όψιν, την έννοια της «τάξης του λόγου»[246], την έννοια των

[242] Πρόκειται για την ταξινόμηση των σχολικών μαθημάτων, με κριτήριο τη σημασία τους ως εφόδια για το μέλλον του ατόμου. «Βασίλισσα των επιστημών», συχνά, αποκαλούνται τα μαθηματικά υποδεικνύοντας την αξία τους, ως το πιο απαραίτητο εφόδιο.
[243] Αναφερόμαστε στο διαχωρισμό σε κατευθύνσεις στην τάξη του Λυκείου.
[244] Στο 2.1.1 (αλλά και στο 1) περιγράφεται πώς και γιατί ο μεταδομισμός αντίκειται σε ολιστικές ταξινομήσεις και διαχωρισμούς.
[245] «Ισχυροί» με την έννοια ότι αποτελούν λόγους καλά παγιωμένους. Λόγους δύσκολα αποδομήσιμους.
[246] Όπως αυτή περιγράφηκε στο 2.1.2.6

«καθεστώτων αλήθειας»[247] αλλά και την επιλογή του όρου «άξονες»[248], επιδιώκουμε να απαντήσουμε σε ένα βαθμό στα παρακάτω ερωτήματα:

Πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Ποιες ασυνέχειες εντοπίζονται στην τάξη του λόγου[249], της οποίας ο πυρήνας συγκροτείται από τους λόγους περί της θέσης των μαθηματικών στο εκπαιδευτικό σύστημα και περί της αναγκαιότητας διαχωρισμού σε κατευθύνσεις;

Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Με άξονες τις παραπάνω ασυνέχειες, πώς παγιώνονται τα καθεστώτα αλήθειας που αφορούν τους δύο προαναφερθέντες λόγους του «πυρήνα», ποιες οι κοινωνικές συνέπειες της αλληλεπίδρασής τους και πώς υποκειμενοποιούνται τα άτομα στο πλαίσιό των λόγων αυτών;

5.2. Ερευνητικό εργαλείο

Προκειμένου να απαντηθούν τα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Με τον όρο ημιδομημένη συνέντευξη εννοούμε ένα πλαίσιο που παραχωρεί μία σχετική ελευθερία σε συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενο, όμως δεν παύει να οριοθετείται. Συγκεκριμένα, «η ημιδομημένη συνέντευξη χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο προκαθορισμένων ερωτήσεων αλλά παρουσιάζει πολύ περισσότερη ευελιξία ως προς την σειρά των ερωτήσεων, ως προς τη τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο και ως προς την προσθαφαίρεση ερωτήσεων και θεμάτων για συζήτηση» (Ιωσηφίδης, 2003).

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινιστεί ότι οι άξονες των ερευνητικών ερωτημάτων δεν ήταν διαμορφωμένοι εκ των προτέρων, λόγω του ίδιου του «χαρακτήρα» της έρευνας. Συγκεκριμένα, όσο αναφορά το πρώτο ερώτημα, οι άξονες συγκροτήθηκαν κατά την ανάλυση του υλικού, αφού κρίθηκε σκόπιμο να προκύψουν από ασυνέχειες, που παρατηρούνταν στις αντιλήψεις των μαθητών. Οι ασυνέχειες αυτές αφορούσαν είτε το λόγο περί αναγκαιότητας διαχωρισμού σε κατευθύνσεις , είτε εκείνο περί κυριαρχίας των μαθηματικών ή τη σχέση μεταξύ τους. Από την άλλη πλευρά, η απάντηση στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξαντλείται στην ανάλυση λόγου των συμμετεχόντων και κατά συνέπεια είναι ανώφελη οποιαδήποτε προσπάθεια γραμμικής αντιμετώπισής του.

5.3. Πιλοτική Συνέντευξη

[247] Όπως αυτή περιγράφηκε στο 2.1.6
[248] Όπως αυτή περιγράφηκε στο 2.2
[249] Όπως αυτή διαμορφώνεται από τις αντιλήψεις μαθητών/τριών και πρώην μαθητών/τριών

Οι πιλοτικές συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν ένας μαθητής, ο Αποστόλης, και μία «πρώην μαθήτρια»[250], η Δανάη, αξιολογούνται τουλάχιστον ως ωφέλιμες. Αρχικά, μέσω της αλληλεπίδρασής μου με τον καθένα απ' αυτούς[251] αναγνώρισα τις διαφορές τού να γίνεται ο ίδιος τύπος συνέντευξης σε παρελθοντικό και ενεστώτα χρόνο και εξοικειώθηκα με αυτές[252]. Εξοικείωση, πέραν από τον τρόπο διατύπωσης των ερωτημάτων, απέκτησα τόσο με το πλήθος των παρεμβάσεών μου κατά τη συνέντευξη όσο και με το ρυθμό εμφάνισης των παρεμβάσεων αυτών. Ένας ρυθμός που κρίθηκε να μην είναι ο ίδιος σε ένα μαθητή της Α' Λυκείου και σε έναν ενήλικο. Κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο πως θα συμβεί, αφού για το/τη μαθητή/ρια της Α' Λυκείου η επιλογή κατεύθυνσης και η «επιβίωσή» του/της μέσα σε αυτή την επιλογή είναι το παρόν και η καθημερινότητά του/της. Για τον/την πρώην μαθητή/ρια είναι το παρελθόν. Μια ανάμνηση, που σήμερα έχει την πλήρη εποπτεία της, αλλά δεν τη ζει. Συγκεκριμένα, κατανόησα πότε μια παρέμβαση «ξεκλειδώνει» το λόγο του/της εκάστοτε συνεντευξιαζόμενου/ης και πότε διακόπτει τον ειρμό του και κατ' επέκταση τη ροή του λόγου του. Στο ίδιο μήκος κύματος, η μικρή αλλά ορατή ανάγκη επιβεβαίωσης από «τον καθηγητή του» που παρουσίασε κάποιες στιγμές ο Αποστόλης[253], οδήγησε σε μικροαλλαγές του ερωτηματολογίου και σε αύξηση των σημείων αποσαφήνισης του ρόλου μου κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων των μαθητών της Α' Λυκείου. Τέλος, ο τύπος των συνεντεύξεων που επιλέξαμε για τη συγκεκριμένη ερευνητική δραστηριότητα ήταν αυτός που κρίθηκε ως πλέον κατάλληλος[254], μετά το πέρας της επεξεργασίας των δεδομένων που προέκυψαν από τις πιλοτικές συνεντεύξεις.

5.4. Συνεντευξιαζόμενοι/ ες

Οκτώ συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ημιδομημένες συνεντεύξεις διάρκειας 45-70 λεπτών. Από αυτούς οι τέσσερις ήταν μαθητές /ριες της Α' Λυκείου και υπήρξα καθηγητής τους σε φροντιστήριο. Οι υπόλοιποι/ες τέσσερις ήταν «πρώην μαθητές/ριες» του εκπαιδευτικού συστήματος των κατευθύνσεων[255] και πρόκειται για γνωστά ή φιλικά μου πρόσωπα ή πρόσωπα με τα οποία μας συνδέει μία μακρινή συγγένεια. Κριτήρια που διαδραμάτισαν κάποιον ρόλο στην επιλογή τους αποτέλεσαν τα εξής: να είναι άτομα και των δύο φύλων[256], να μην ντρέπονται να μιλήσουν, να μην βρίσκουν ανιαρή τη διαδικασία της συνέντευξης και να μην νιώθουν άβολα απέναντί μου.

---

[250] Με τον όρο «πρώην μαθητής/ρια» θα εννοούμε τους συμμετέχοντες/σες που υπήρξαν μαθητές/ριες του ενιαίου λυκείου κατά τη διάρκεια εφαρμογής του συστήματος των κατευθύνσεων, αλλά πλέον έχουν αποφοιτήσει.

[251] Κατά κάποιον τρόπο, ο Αποστόλης εκπροσωπεί τους/τις 4 μαθητές/ριες συνεντευξιαζόμενους/ες, ενώ η Δανάη τους/τις 4 πρώην μαθητές/ριες συνεντευξιαζόμενους/ες.

[252] Σε ενεστώτα για τους «νυν» μαθητές και σε παρελθοντικό για τους «πρώην».

[253] Σε τρεις περιπτώσεις κατά τη διατύπωση των απαντήσεών του με ρώτησε «Καλά τα λέω;», ενώ του είχα διευκρινίσει αρκετές φορές ότι αυτό που με ενδιαφέρει είναι η άποψή του.

[254] Πρόκειται για την ημιδομημένη συνέντευξη (βλ. 5.2)

[255] Με άλλα λόγια, εκείνοι που αποφοίτησαν τις χρονολογίες από 2000 μέχρι 2015.

[256] Εν τέλει, προέκυψαν τρία αγόρια/άντρες και πέντε κορίτσια/γυναίκες.

Ειδικότερα ως προς τους πρώην μαθητές, κριτήριο αποτέλεσε το έτος αποφοίτησής τους. Συγκεκριμένα επιθυμούσαμε να καλύπτεται ένα ευρύ φάσμα από την αρχή της εφαρμογής του θεσμού των κατευθύνσεων μέχρι σήμερα[257]. Τέλος, κρίθηκε σκόπιμο σε καθένα από τα δύο σύνολα των τεσσάρων ατόμων, όπως αυτά περιγράφηκαν στην αρχή της παραγράφου, να υπάρχουν ένας «επιτυχημένος» και ένας «μη επιτυχημένος» για το εκπαιδευτικό σύστημα[258] , από κάθε κατεύθυνση.

Οι συμμετέχοντες/ουσες «κατά την επιλογή κατεύθυνσης»[259] ήταν: η Χρυσάνθη, ο Περικλής, η Αθηνά και ο Σωκράτης.
Οι συμμετέχοντες/ουσες «μετά την επιλογή κατεύθυνσης»[260] ήταν: η Ερμιόνη, ο Πυγμαλίων, η Χλόη και η Μαργαρίτα.

5.5. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Η ανάλυση των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε μέσω δύο μεθοδολογικών σταδίων και τρόπων ανάλυσης δεδομένων. Το πρώτο στάδιο, που αντιστοιχεί και στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε την αναζήτηση ασυνεχειών και την απόπειρα ενδεχομενικών εξηγήσεων , βασισμένη στον τρόπο ανεύρεσής τους και ερμηνείας τους από το Δοξιάδη (2008). Το δεύτερο στάδιο, που αντιστοιχεί στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αφορούσε την ανάλυση λόγου, όπως έχει προταθεί από το Δοξιάδη (2008, 2015),που βασίζεται στην «Αρχαιολογία της Γνώσης» (Foucault, 1987α)[261].

5.5.1. Πρώτο μεθοδολογικό στάδιο: Ανεύρεση και ερμηνεία ασυνεχειών

Όσο αναφορά την περιγραφή του πρώτου σταδίου, καταρχάς πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η συνέχεια και η ασυνέχεια αποτελούν μεταβλητές συνθήκες οι οποίες εξαρτώνται από την εκάστοτε κοινωνική πραγματικότητα και τα επιμέρους άτομα, όπως διαμορφώνονται μέσα

[257] Εν τέλει, η Μαργαρίτα, απόφοιτος του 2001, και ο Πυγμαλίων, απόφοιτος του 2013, ήταν η μεγαλύτερη και ο μικρότερος ηλικιακά από τους/τις πρώην μαθητές/ριες αντίστοιχα.
[258] Όσο αναφορά τους μαθητές της Α' Λυκείου: *Επιτυχημένο/η για το εκπαιδευτικό σύστημα* χαρακτηρίζουμε εκείνο/η που κατάφερε υψηλές επιδόσεις σε οποιαδήποτε μορφή εξετάσεων κλήθηκε να αντιμετωπίσει κατά τη διάρκεια όλης της χρονιάς στο φροντιστήριο με εμένα καθηγητή του/της. Αντίστοιχα, *μη επιτυχημένο/η για το εκπαιδευτικό σύστημα* χαρακτηρίζουμε εκείνο/η που είχε χαμηλές επιδόσεις στις ανάλογες εξετάσεις. Όσο αναφορά τους «πρώην μαθητές»: *Επιτυχημένο/η για το εκπαιδευτικό σύστημα* χαρακτηρίζουμε εκείνον/η που σημείωσε υψηλές επιδόσεις κατά κύριο λόγο στις πανελλήνιες εξετάσεις. Αντιστοίχως, *μη επιτυχημένο για το εκπαιδευτικό σύστημα* χαρακτηρίζουμε εκείνο, του οποίου οι επιδόσεις στα πανελλαδικά εξεταζόμενα μαθήματα ήταν χαμηλές.
[259] Δηλαδή οι μαθητές της Α' Λυκείου.
[260] Δηλαδή εκείνοι για τους οποίους έχουμε επιλέξει το χαρακτηρισμό «πρώην μαθητές/ριες».
[261] Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι η ανάγνωση της παρούσας ενότητας προτείνεται να επιτελεσθεί, έχοντας σαν βάση όσα έχουν ειπωθεί τόσο στο 2.1.3 όσο και στο 2.3.

σε αυτήν (Potter & Wetherell, 2009). Όμως, δεν μπορούμε να συνεχίσουμε αν δεν αποσαφηνίσουμε πρώτα την έννοια της «ασυνέχειας».

5.5.1.1. «Ασυνέχεια» κατά την αρχαιολογική περίοδο του Foucault

Για το Foucault (1987α), ασυνεχές είναι «το γεγονός ότι καμιά φορά, μέσα σε λίγα χρόνια, μια κουλτούρα σταματά να σκέφτεται με τον τρόπο που σκεφτόταν μέχρι τότε και αρχίζει να προβληματίζεται διαφορετικά και πάνω σε διαφορετικά πράγματα» (Μιχελάκου, 2014, σσ. 49,50). Κατά την αρχαιολογική του περίοδο λοιπόν, ο Foucault απορρίπτει τη «συμβατική» αντίληψη για την ιστορία της επιστήμης ως μία συνεχή πορεία της γνώσης προς μια πιο ρεαλιστική ή πιο αντικειμενική αναπαράσταση ενός αμετάβλητου αντικειμένου. Ακόμη, επικρίνει την «παραδοσιακή» θεώρηση της ιστορίας ως μια μακρά ακολουθία συμβάντων (ο.π). Έτσι, σημεία εστίασής του καταλήγουν να είναι οι εκάστοτε ιστορικές ασυνέχειες. Αυτό εντοπίζεται ακριβώς με την περιγραφή των μεταβολών, που πηγάζουν είτε από ιστορικές ρήξεις και τομές, είτε από ιστορικούς μετασχηματισμούς (Foucault, 1987α). Προκειμένου λοιπόν, να αποδομήσει τη «μεγάλη βιολογική εικόνα μιας προοδευτικής ωρίμανσης της επιστήμης, που εξακολουθεί να στηρίζει πολλές ιστορικές αναλύσεις» παραθέτει ένα παράδειγμα που αφορά την ιατρική:

> «Μέχρι τα τέλη του 18ου αιώνα έχουμε έναν ορισμένο τύπο λόγου του οποίου ο βαθμιαίος μετασχηματισμός, σε μια περίοδο είκοσι πέντε ή τριάντα χρόνων, ήρθε σε ρήξη όχι μόνο με τις «αληθείς» προτάσεις των οποίων τη διατύπωση καθιστούσε δυνατή μέχρι τότε, άλλα πιο βαθιά, και με τους τρόπους ομιλίας και θέασης, με όλο το σύνολο των πρακτικών που χρησίμευαν σαν υποστηρίγματα στην ιατρική γνώση. Αυτά δεν είναι απλώς νέες αποκαλύψεις· εδώ υπάρχει ένα ολόκληρο καινούριο «καθεστώς» λόγου και μορφών γνώσης»[262] (Foucault, 1987β, σ. 14).

5.5.1.2. «Ασυνέχεια» κατά τη γενεαλογική περίοδο του Foucault – Η έννοια του «συμβάντος»[263]

Για να κατανοήσει κανείς καλύτερα τη σημασία της ασυνέχειας και του εντοπισμού της κατά τη γενεαλογική περίοδο του Foucault, θα πρέπει πρώτα να κατανοήσει την έννοια του «συμβάντος». Συμβάν είναι «ο τόπος του ανορθολογικού, αυτού που δεν μπορούμε να σκεφτούμε, αυτού που δεν μπορεί να μπει στο μηχανισμό και στο παιχνίδι της ανάλυσης, τουλάχιστον με τη μορφή που πήρε η ανάλυση στο στρουκτουραλισμό[264]» (Foucault,

[262] Όπως για παράδειγμα ο τρόπος αντιμετώπισης της επιληψίας (βλ. 2.1.1) ή της τρέλας [βλ. στο *Η ιστορία της τρέλας* (Foucault, 2004)]

[263] Ο Badiou, που από πολλούς θεωρείται ο «φιλόσοφος του συμβάντος», αντιμετωπίζει το συμβάν ως επέκεινα-του-είναι και στο *Από το είναι στο συμβάν* (2009) τεκμηριώνει την παραπάνω θέση του.

[264] Υπενθυμίζουμε ότι η έννοια του «στρουκτουραλισμού» είναι συνώνυμη με εκείνη του «δομισμού». Για περισσότερες πληροφορίες όσον αφορά το δομισμό, μπορεί κανείς να ανατρέξει στο 2.1.1, αλλά και στην εισαγωγή (1).

1987β, σσ. 15,16). Έτσι λοιπόν, γίνεται εύκολα ορατή η αντίθεση με τις δομές ή, με άλλα λόγια, η αντίθεση με αυτό που μπορούμε να σκεφτούμε. Δεν πρόκειται, δηλαδή, για μία συνθήκη, για μία απόφαση, για μια ηγεμονία ή για μία μάχη. Πρόκειται:

- για μία σχέση δυνάμεων, η οποία δύναται να ανατραπεί
- για ένα λεξιλόγιο, το οποίο χρησιμοποιείται εκ νέου και εναντιώνεται στους πρώην χρήστες του
- για μία εξουσία, η οποία έχει καταληφθεί
- για μία κυριαρχία, η οποία αποδυναμώνεται και αυτοκαταστρέφεται και
- για μία άλλη κυριαρχία, η οποία εισέρχεται δυναμικά στο εκάστοτε πλαίσιο (Foucault, 2011γ)

Έτσι λοιπόν το συμβάν θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η περιοχή της «απόλυτης ενδεχομενικότητας», ακριβώς γιατί είναι αυτό που πάντα ξεφεύγει από την ορθολογική μας σύλληψη των πραγμάτων (Foucault, 1987β).

Αφού αποσαφηνίστηκε η έννοια του «συμβάντος», μπορούμε πλέον να αναφέρουμε το στόχο εκείνο της γενεαλογικής μεθόδου του Foucault, που αφορά τη μεθοδολογία μας. Στόχος , λοιπόν, της γενεαλογίας είναι να εστιάσει στο συμβάν ή με άλλα λόγια να εστιάσει τον ερευνητικό της φακό στη μελέτη του ασυνεχούς. «Και αυτό ενάντια σε μία παράδοση (θεολογική ή ορθολογική), η οποία τείνει να διαλύσει το ενικό συμβάν εντός μίας ιδεώδους συνέχειας , τελεολογικής κίνησης ή φυσικής αλληλουχίας» (Μιχελάκου, 2014, σ. 55).

5.5.1.3. Σύγκλιση αρχαιολογικής και γενεαλογικής περιόδου – Θέαση της ανεύρεσης ασυνεχειών μέσω της σύγκλισης

Ο Δοξιάδης (2015), στο σημείο αυτό, έρχεται να εναντιωθεί στον απόλυτο διαχωρισμό μεταξύ της αρχαιολογικής και της γενεαλογικής περιόδου του Foucault. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η θεώρηση της γνώσης ως αποκλειστικό αντικείμενο της αρχαιολογίας και της εξουσίας ως αποκλειστικό σημείο εστίασης γενεαλογίας, αποτελεί μια βιαστική προσέγγιση. Με άλλα λόγια, απορρίπτει την «υπεραπλούστευση» ότι η γενεαλογία στρέφει την αρχαιολογία στο πλέγμα εξουσίας- γνώσης. Αντιθέτως, ο Έλληνας αναλυτής του έργου του Foucault υπενθυμίζει, ότι ο ίδιος ο Γάλλος στοχαστής -σε ένα κείμενο της ύστερης περιόδου του[265]- θεωρεί το πλέγμα εξουσίας /γνώσης ως πεδίο της αρχαιολογίας, πριν συμπληρωθεί από τη γενεαλογία. Εξάλλου, η έννοια της εξουσίας υπάρχει ήδη κατά την αρχαιολογία σε μία λανθάνουσα μορφή.

Αντιστρόφως[266], στο απόσπασμα που θα παραθέσουμε γίνεται εμφανής η χρησιμότητα και η αξία που προσδίδει ο Foucault στη αρχαιολογική μέθοδο, παρόλο που πρόκειται για απόσπασμα από κείμενο που δημοσιεύτηκε το 1984[267] (Δοξιάδης , 2008):

[265] Βλ. What is crtique? (Foucault, 1996)

[266] Δηλαδή, πέραν της αναζήτησης της έννοιας της εξουσίας στην αρχαιολογική μέθοδο (ορθώς), πάμε να αναζητήσουμε την παρουσία της αρχαιολογικής μεθόδου στη γενεαλογική (επομένως, κατά κάποιον τρόπο, το αντίστροφο).

> «Αρχαιολογική [είναι στη μέθοδό της τούτη η κριτική] –και όχι υπερβατική- υπό την έννοια ότι δεν θα επιζητεί να ανασύρει τις καθολικά ισχύουσες δομές κάθε δυνατής γνώσης ή κάθε δυνατής ηθικής πράξης, αλλά να πραγματεύεται του λόγους που συναρθρώνουν ό,τι σκεφτόμαστε, λέμε και πράττουμε ως ιστορικά γεγονότα» (Foucault, 1988).

Σε αντίθεση, λοιπόν, με τις παραπάνω προσεγγίσεις περί συμπλήρωσης της πρώτης από τη δεύτερη περίοδό του, κατά το Δοξιάδη, η ουσιαστική συνεισφορά της γενεαλογίας στην αρχαιολογική μέθοδο έγκειται στον περιορισμό μια θετικιστικής τάσης της τελευταίας. Περιορίζει δηλαδή, πιθανές διολισθήσεις της προς τον ντετερμινισμό. Ακόμα, η γενεαλογική συνιστώσα παρέχει στην αρχαιολογική τη δυνατότητα να θεωρείται και να λειτουργεί ως κριτική πρακτική (Δοξιάδης, 2015).

Σε κάθε περίπτωση, η θέση που κατέχει η ανεύρεση ασυνεχειών στις δύο περιόδους μπορεί να σκιαγραφηθεί ως εξής:

> «Η κριτική αιχμή μιας ανάλυσης λόγου εμπνευσμένης από την αρχαιολογική αλλά ταυτόχρονα γενεαλογική προσέγγιση του Foucault συνίσταται στην ανεύρεση των ασυνεχειών που ενυπάρχουν σε κάθε λόγο και που συχνά αποπειράται να συγκαλύψει» (ο.π. σ.40)

Όπως γίνεται, λοιπόν, φανερό τόσο από την παρούσα όσο και από τις δύο προηγούμενες υποενότητες η έννοια της «ασυνέχειας» είναι κάτι που έχει απασχολήσει πολύ το Foucault. Πολλές φορές σε τέτοιο σημείο που η κριτική που του ασκείται είναι έντονη, αφού αρκετοί μελετητές αναγάγουν αυτή του την εστίαση στο συγκεκριμένο ζήτημα σε εμμονή. Στο παρακάτω απόσπασμα, ο Γάλλος στοχαστής προσπαθεί να εξηγήσει στους Fontana και Pasquino, ότι η ασυνέχεια δεν αποτελεί κάποιο φετίχ του και δεν προτρέπει κανένα να «γιορτάσει» την ύπαρξή της. Το μόνο που κάνει είναι να δέχεται, να εντοπίζει και να παρατηρεί την ύπαρξή της, καθώς και να επισημαίνει ότι πρέπει να μελετηθεί:

> «Το πρόβλημά μου δεν ήταν καθόλου να πω: "Voila, ζήτω η ασυνέχεια, βρισκόμαστε μέσα στο ασυνεχές που είναι και καλό πράγμα", αλλά να θέσω το ερώτημα: " Πώς γίνεται και σε ορισμένες στιγμές και σε ορισμένες τάξεις γνώσης (orders of knowledge) υπάρχουν αυτές οι ξαφνικές απογειώσεις, αυτές οι επιταχύνσεις της εξέλιξης, αυτοί οι μετασχηματισμοί που δεν ανταποκρίνονται στην ήρεμη, συνεχιστική εικόνα που γίνεται δεκτή συνήθως;" Το σημαντικό όμως εδώ δεν είναι το ότι οι αλλαγές αυτές μπορεί να είναι γρήγορες και εκτεταμένες, αλλά το ότι αυτή η έκταση και η ταχύτητα είναι απλώς το σημάδι κάποιου άλλου πράγματος: μιας τροποποίησης στους κανόνες σχηματισμού των αποφάνσεων που γίνονται δεκτές ως επιστημονικά αληθείς» (Foucault, 1987β).

---

[267] Πρόκειται για το έτος του θανάτου του Foucault, πράγμα που σημαίνει ότι αν όντως είχε εγκαταλείψει την αρχαιολογική μέθοδο κατά την γενεαλογική του περίοδο –όπως πολύ υποστήριζαν- θα φαινόταν στο συγκεκριμένο κείμενό του, αφού ο ίδιος προφανώς θα είχε μια πολύ καλή εποπτεία των δύο αυτών περιόδων του.

5.5.1.4. Παράδειγμα ανεύρεσης ασυνεχειών

Κατατοπιστικό, κατά τη γνώμη μας, παράδειγμα ανεύρεσης ασυνεχειών αποτελεί ο τρόπος που εφαρμόζει την ανάλυση λόγου ο Δοξιάδης στο Εφαρμογές στο Ανάλυση λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση (2008, σσ. 267-310). Σε αυτό το κεφάλαιο, πέραν της υλοποίησης αυτής καθεαυτής της μεθόδου της ανάλυσης λόγου[268] που προτείνει, ο συγγραφέας αναζητά ασυνέχειες σε τρεις ταινίες. Αυτές οι ασυνέχειες αφορούν ένα ευρύ φάσμα που σχετίζεται με την εκάστοτε ταινία: από την ασύνδετη σχέση με τις πραγματικές πολιτικο-κοινωνικές συνθήκες μέχρι τις φαινομενικές αντιφάσεις στον τρόπο αφήγησης. Στο σημείο αυτό λοιπόν, κρίνεται σκόπιμο να περιγράψουμε συνοπτικά τέσσερις εξ αυτών των ασυνεχειών που εντοπίζονται σε μία από τις τρεις προαναφερθείσες ταινίες. Πρόκειται για εκείνη που υφίσταται την εκτενέστερη ανάλυση. Αναφερόμαστε στο Chinatown[269] του Polanski.

Η πρώτη ασυνέχεια, που επιλέξαμε να αναφέρουμε, αφορά τον τρόπο αφήγησης και ειδικότερα την παρουσίαση της υποκειμενικότητας των χαρακτήρων. Σε όλη τη διάρκεια της ταινίας, ο τρόπος που κινείται η κάμερα ακολουθεί τις συνηθισμένες κινηματογραφικές συμβάσεις. Όμως, στις συναισθηματικά φορτισμένες σκηνές, υπάρχει μια εναλλαγή υποκειμενικών και κοντινών πλάνων. Με άλλα λόγια, οι θεατές καλούνται να δουν τις διάφορες δράσεις από τη σκοπιά ενός συγκεκριμένου χαρακτήρα και, μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου του, καλούνται να παρατηρήσουν την αντίδρασή του στις παραπάνω δράσεις. Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Δοξιάδης παρατηρεί μία ακόμα ασυνέχεια. Συγκεκριμένα, η ταινία ξεκινά με ένα έντονο, ως προς τη συναισθηματική του φόρτιση, υποκειμενικό πλάνο. Ένα υποκειμενικό πλάνο, μάλιστα, που δεν είναι καν από τη σκοπιά του πρωταγωνιστή, αλλά ενός χαρακτήρα σχεδόν άσχετου με την καθεαυτή πλοκή. Ασύμμετρη σχέση με την πλοκή έχει φαινομενικά και ο τίτλος της ταινίας· γεγονός που συγκροτεί την τρίτη ασυνέχεια που επιλέξαμε να παρουσιάσουμε. Η Chinatown δεν είναι ούτε το μέρος που εκτυλίσσεται η δράση, ούτε πρόκειται για καθοριστικό σημείο αναφοράς των χαρακτήρων. Καθ' όλη τη διάρκεια της ταινίας, αυτός ο τόπος, που ταυτόχρονα αποτελεί και τον τίτλο της, αναφέρεται σπάνια[270] και μόνο στην τελική σκηνή κάνει την εμφάνισή του[271]. Παρόλα αυτά το μέρος αυτό, μονολεκτικά χωρίς καν άρθρο, είναι ο τίτλος της ταινίας. Η τελευταία ασυνέχεια σχετίζεται με μία «εξωτερική» πληροφορία που μας παρέχεται. Αυτή αναφέρεται στο επώνυμο που έχει δοθεί στον πρωταγωνιστή (Gittes). Οι συντελεστές της ταινίας φαίνεται να έχουν πάρει το επώνυμο αυτό από ένα φίλο του πρωταγωνιστή (Nicholson). Συνεπώς, πρόκειται για μία μάλλον τυχαία επιλογή, χωρίς κανένα συμβολισμό. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως, και με τον

[268] Όπως αυτή θα παρουσιαστεί στο 5.5.2.
[269] Βλ. σ. 269-304 στο *Ανάλυση λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση* (Δοξιάδης , 2008)
[270] ως τραυματικό σημείο του παρελθόντος του πρωταγωνιστή
[271] και πάλι όχι ως τόπος που δρομολογεί τις εξελίξεις

δεύτερο[272] πιο σημαντικό χαρακτήρα της ταινίας, το Noah Cross. Εδώ οι συμβολισμοί είναι προκλητικά εμφανείς[273], πράγμα που καθιστά τις πιθανότητες να είναι τυχαία η επιλογή του ονόματός του μηδαμινές.

5.5.1.5. Αναγκαιότητα απόπειρας ενδεχομενικών ερμηνειών στις εκάστοτε ασυνέχειες

Ο Δοξιάδης έχοντας εντοπίσει λοιπόν τις παραπάνω ασυνέχειες κάνει ένα βήμα παραπέρα. Επιχειρεί να τις ερμηνεύσει. Κατά κάποιο τρόπο, εργάζεται προς μία κατεύθυνση αποκατάστασης των ασυνεχειών από πιθανές συνέχειες. Αυτό συμβαίνει γιατί ο συγγραφέας, κατά τα λεγόμενά του, αντιμετωπίζει την εκάστοτε ασυνέχεια σαν ένα «άλυτο αίνιγμα στην αφήγηση», σαν «ένα κομμάτι του παζλ που δεν έχει βρεθεί». Παρόλα αυτά, κατά την κρίση μας, η επιλογή του αυτή[274] γεννάει κάποια εύλογα ερωτήματα: Μήπως με το να επιχειρεί κανείς να αποκαταστήσει ασυνέχειες, ουσιαστικά επιχειρεί να δείξει ότι όλα υπακούνε σε μία θεμελιώδη συνέχεια που πρέπει να αποκαλυφθεί; Κατά συνέπεια, μήπως ερμηνεύοντας τις ασυνέχειες και προσπαθώντας να εξηγήσει κανείς το πώς ή το γιατί εμφανίστηκαν καταλήγει σε ένα δομισμό[275];

Στην παρούσα υποενότητα, λοιπόν, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε[276] στα παραπάνω ερωτήματα, προκειμένου να νομιμοποιήσουμε ένα μέρος του τρόπου που εργαστήκαμε επί των συνεντεύξεων[277]. Δηλαδή, ερμηνεύοντας τις ασυνέχειες που εντοπίσαμε. Με λίγα λόγια, θα προσπαθήσουμε να αιτιολογήσουμε γιατί το να αποπειράται κανείς ενδεχομενικές ερμηνείες των ασυνεχειών είναι μία διαδικασία εντός του μεταδομιστικού πλαισίου.

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε κάποιους από τους στόχους της γενεαλογίας. Στόχος της, λοιπόν, είναι να αποκαλύψει το παιχνίδι των κυριαρχιών που παρήγαγαν το συμβάν[278] , καθώς και να ασκήσει κριτική στους λόγους και τα φαινόμενα που μελετά (Μιχελάκου, 2014). Με άλλα λόγια, η γενεαλογία επιχειρεί να αποκαλύψει τις δυνατότητες εκείνες που αποκλείστηκαν από τις κυρίαρχες λογικές της ανάπτυξης της ιστορίας. Έτσι, αυτή η αποκάλυψη θα δώσει τη σειρά της σε μια νέα αποκάλυψη νέων δυνατοτήτων που αποκλείονται από τις υπάρχουσες ερμηνείες (Howarth, 2008). Επομένως, αναδεικνύεται η ανάγκη απόπειρας ενδεχομενικών ερμηνειών των ασυνεχειών, προκειμένου να έρθουν στο

[272] Μετά τον Gittes. (Ως δεύτερο σημαντικότερο χαρακτήρα τον χαρακτηρίζει ο Δοξιάδης για λόγους που εξηγεί στο κείμενό του.)
[273] Οι συμβολισμοί αυτοί αναλύονται στο κείμενο του Δοξιάδη.
[274] Δηλαδή η επιλογή του να επιχειρήσει να ερμηνεύσει τις ασυνέχειες, προτείνοντας πιθανές συνέχειες
[275] Μήπως, δηλαδή, η ερμηνεία ασυνεχειών είναι εκτός μεταδομιστικού πνεύματος;
[276] Και μέσα από τη βιβλιογραφία. (Με τη φράση «θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε» εννοούμε ότι θα προτείνουμε τρόπους ώστε η ερμηνεία των ασυνεχειών να θεωρείται μεταδομιστική και όχι δομιστική διαδικασία.
[277] Βλ. κεφάλαιο 6
[278] Βλ. παραπάνω στο 5.5.1.2 για την έννοια του «συμβάντος»

φως νέες ερμηνείες, διαφορετικές από τις παραπάνω κυρίαρχες λογικές. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αυτές οι λογικές που –για διάφορους λόγους- έχουν παγιωθεί μπορούν να πάψουν να θεωρούνται γεγονότα και να αναγνωστούν κι αυτές ως ενδεχομενικές ερμηνείες. Μέσω της παραπάνω θέασης των πραγμάτων, η διαδικασία διατύπωσης προτάσεων για αποκατάσταση των ασυνεχειών αρχίζει να αποκτά μεταδομιστικά γνωρίσματα.

Η απόπειρα ανάλυσης και ερμηνείας των ασυνεχειών , λοιπόν, δεν είναι παρά μία μορφή κριτικής. Μία μορφή κριτικής όμως, που δεν εγείρει αξιώσεις απόλυτης αλήθειας. Η κριτική αυτή σχετίζεται άμεσα με την αντίληψη των Phillips και Jorgensen για τη θεωρία του λόγου, που νομιμοποιεί τη δυνατότητα μιας τέτοιου είδους κριτικής:

> « Η θεωρία του λόγου συνιστά λοιπόν ένα είδος κριτικής της ιδεολογίας, στον βαθμό που επιδιώκει να φανερώσει την ενδεχομενικότητα των πραγμάτων και να αποδομήσει την αντικειμενικότητα» (Phillips & Jorgensen, 2009)

Το παραπάνω απόσπασμα θα μπορούσε να συγκροτήσει ένα ακόμη επιχείρημα για την αναγκαιότητα διατύπωσης εναλλακτικών «λογικών» εξήγησης των πραγμάτων, πέραν της παγιωμένης «λογικής»[279]. Την ίδια λειτουργία θα μπορούσε να επιτελέσει και ένας στόχος της ανάλυσης λόγου, που έχει περιγραφεί και νωρίτερα στο θεωρητικό πλαίσιο[280]. Αφορά την ανάγκη να μελετηθεί αυτό που πράγματι ειπώθηκε ή γράφτηκε, με σκοπό να εντοπιστούν ευρύτερες δομές στις διάφορες προτάσεις και στις μεταξύ τους σχέσεις. Έτσι, αναδεικνύεται ένα αίτημα για μία κριτική ανάγνωση των προτάσεων. Ένα αίτημα που, κατά τη γνώμη μας, αφορά στο να μην αρκείται ο εκάστοτε μελετητής στον εντοπισμό ασυνεχειών, αλλά να προσπαθεί να τις εντάξει σε ευρύτερα πλαίσια.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να διευκρινίσουμε ότι η απόπειρα ερμηνείας των ασυνεχειών δεν σχετίζεται σε καμία περίπτωση με τη θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας, όπως αυτή διατυπώθηκε από το Festinger (1957), ούτε με κάποια άλλη θεωρία συνέπειας[281]. Όμως τι ακριβώς είναι αυτό που συμπεραίνει ο Festinger μέσω της θεωρίας του, από το οποίο εμείς θέλουμε να διαχωρίσουμε τη θέση μας και τη διαδικασία που θα ακολουθήσουμε; Το συμπέρασμά του αφορά το συναίσθημα ενός ατόμου τη στιγμή που νιώθει πως υπάρχει ασυμφωνία[282]. Εκείνη τη στιγμή, υποστηρίζει ο Festinger, αφού το άτομο βιώνει μια έντονη δυσμενή ψυχολογική κατάσταση, προσπαθεί να μειώσει την ένταση αυτή. Η μείωση της παραπάνω έντασης επιχειρείται μέσω της τροποποίησης των γνώσεών του, προκειμένου να αποκατασταθεί η συνέπεια. Σε αυτήν, όπως και σε ανάλογες γνωστικές θεωρίες, αντιτασσόμαστε[283] στα εξής σημεία: οι θεωρίες της γνωστικής συνέπειας παραγκωνίζουν τις κοινωνικές ρίζες των διαφόρων ψυχικών καταστάσεων, μιας και θεωρούν ότι υπάρχουν καθολικές νοητικές διαδικασίες. Σε αυτή την ολοποιητική

[279] Που για κάποιους λόγους και μέσω κάποιων λόγων (discourses)
[280] Βλ. 2.3.4
[281] Σημείο εκκίνησης των θεωριών συνέπειας είναι ότι τα ίδια τα άτομα επιθυμούν να παρουσιάζει συνέπεια –και συνοχή- η σκέψη τους.
[282] Με τον όρο «ασυμφωνία» εννοούμε την έλλειψη συνέπειας – ή στη δική μας περίπτωση συνέχειας- μεταξύ δύο ή περισσότερων γνώσεων.
[283] Αφού έχουμε υιοθετήσει ένα κοινωνικό κονστρουξιονιστικό πλαίσιο

πεποίθηση βασίζουν και τις εξηγήσεις τους. Όμως η θεωρία της γνωστικής ασυμφωνίας πέραν από τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό εν γένει, βάλλεται και από τη λογοψυχολογία[284] μεμονωμένα. Συγκεκριμένα, η προαναφερθείσα βασική σχολή ανάλυσης λόγου υποστηρίζει ότι οι τρόποι κατανόησης και κατηγοριοποίησης του κόσμου είναι ιστορικο-κοινωνικά ιδιαίτεροι. Κατά συνέπεια, είναι ενδεχομενικοί και όχι καθολικοί. Ακόμα, στο πλαίσιο της λογοψυχολογίας, οι Potter και Wetherell (2009) επισημαίνουν ότι η απόπειρα επίτευξης συνέπειας ανάμεσα στις διάφορες απόψεις μας δεν είναι καθόλου συχνό φαινόμενο, αφού οι έρευνες δείχνουν ότι πολύ συχνά τα άτομα τροποποιούν την ομιλία τους, δημιουργώντας αντιφάσεις στο λόγο τους.

Συμπερασματικά, πέραν από την αναζήτηση και τον εντοπισμό των ασυνεχειών, θα αποπειραθούμε ενδεχομενικές ερμηνείες τους. Όμως, ο αναγνώστης είναι κρίσιμο να συνειδητοποιήσει ακριβώς αυτό. Το γεγονός δηλαδή, ότι πρόκειται για ενδεχομενικές εξηγήσεις και ενδεχομενικές προτάσεις. Δεν πρόκειται για τρόπους αποκατάστασης μιας προϋπάρχουσας δομής, ούτε για συμπλήρωση των κομματιών μιας λανθάνουσας γραμμικής συνέχειας.

5.5.2. Δεύτερο μεθοδολογικό στάδιο: Ανάλυση λόγου με βάση τέσσερις άξονες

Στην παρούσα υποενότητα, θα περιγράψουμε τη διαδικασία που θα υλοποιούμε[285] σε κάθε ασυνέχεια[286] που εντοπίζουμε. Για την ανάλυση αυτής της μεθοδολογικής διαδικασίας θα βασιστούμε εξ ολοκλήρου στα Ο Foucault και η ανάλυση λόγου (2015) και Ανάλυση λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση (2008) του Δοξιάδη. Συγκεκριμένα, θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε σε τρία «βήματα» πώς προέκυψε, πού βασίζεται και πώς λειτουργεί η μεθοδολογία που θα ακολουθήσουμε. Τέλος, θα παραθέσουμε παραδείγματα χρήσης της μεθοδολογίας αυτής, έτσι ώστε να είναι πιο ομαλή η μετάβαση του αναγνώστη στο επόμενο κεφάλαιο, στο οποίο την εφαρμόζουμε στα δεδομένα μας.

5.5.2.1. Πρώτο βήμα: Οι λειτουργίες του λόγου

Ο Δοξιάδης αρχικά εκμαιεύει[287] από το έργο του Foucault[288] ένα –κατά κάποιον τρόπο- κριτήριο. Πρόκειται για ένα κριτήριο σχετικά με το πότε μία πρακτική μπορεί να θεωρείται

[284] Βλ. περισσότερα νωρίτερα στα 2.1.1, 2.1.3, 2.2 και 2.3 για τον κοινωνικό κονστρουξιονισμό, τη λογοψυχολογία και τη μεταδομιστική εναντίωση σε ολοποιητικές προσεγγίσεις.
[285] Στο εμπειρικό μέρος, δηλαδή στο επόμενο κεφάλαιο (6).
[286] Με τον τρόπο που αναλύθηκε στο 5.5.1.
[287] Χρησιμοποιούμε τη λέξη «εκμαιεύει», γιατί ο Foucault δεν το διατυπώνει ρητά ως κριτήριο, αλλά μας λέει ότι ασχολείται ερευνητικά με κάτι όταν μπορεί να εντοπίσει στο πλαίσιο – της πρακτικής- όπου αυτό εντάσσεται τέσσερις λειτουργίες.
[288] Συγκεκριμένα, από την *Αρχαιολογία της γνώσης* (Foucault, Η αρχαιολογία της γνώσης, 1987α)

ρηματική[289] και πότε όχι. Συγκεκριμένα, για να μπορέσουμε να χαρακτηρίσουμε μία πρακτική ως ρηματική, αρκεί να διακρίνουμε σε αυτήν τις ακόλουθες τέσσερις λειτουργίες:

- τα αντικείμενα, στα οποία η πρακτική αναφέρεται και τα οποία συγκροτεί,
- τους τρόπους εκφοράς, οι οποίοι συνιστούν αυτό καθεαυτό το ιδιαίτερο γνώρισμά της ως πρακτικής,
- τις έννοιες, που αποτελούν το κύριο προϊόν της πρακτικής και
- τις θεματικές, που πρόκειται για τα εκάστοτε διακυβεύματα που κρίνονται και, κατά συνέπεια, καθιστούν την πρακτική πεδίο αντιμαχόμενων στρατηγικών.

Ο Δοξιάδης[290] στο σημείο αυτό αισθάνεται την ανάγκη να διευκρινίσει ότι δεν πρόκειται για ένα κριτήριο διάκρισης μεταξύ λόγου και εκτός λόγου, το οποίο θα ήταν ικανό να κατατάξει εκ των προτέρων κάποιες πρακτικές στις ρηματικές και κάποιες άλλες στις μη ρηματικές. Προκειμένου, λοιπόν, να τεκμηριώσει την παραπάνω θέση του παραθέτει ένα παράδειγμα που κι εμείς με τη σειρά μας το κρίνουμε ως κατάλληλο για να κατανοήσει ο αναγνώστης τη διαδικασία εντοπισμού των τεσσάρων παραπάνω λειτουργιών του λόγου. Συγκεκριμένα, αναφέρεται σε μία τρομοκρατική ενέργεια. Αν λοιπόν για κάποια τρομοκρατική ενέργεια μπορούμε να δείξουμε ότι:

- αναφέρεται σε αντικείμενα (πχ στον ιμπεριαλισμό),
- έχει τρόπο εκφοράς (πχ ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται αυτή η ενέργεια είναι σαν να μας στέλνει κάποιο μήνυμα η τρομοκρατική οργάνωση στην κυβέρνηση της χώρας ή σε κυβερνήσεις που διοικούν αντίστοιχα σε άλλες χώρες ή στο δυτικό κόσμο),
- διαμορφώνει έννοιες (πχ αυτήν της «ένοπλης πάλης ενάντια στον ιμπεριαλισμό») και
- προβάλλει μια θεματική που εμπλέκεται σε κάποια διαμάχη (πχ θεματική της αντιπαλότητας ανάμεσα σε ένοπλο και μη ένοπλο αγώνα),

τότε η ενέργεια αυτή αποτελεί μία ρηματική πρακτική. Δεν θα συνέβαινε όμως το ίδιο σε τρομοκρατικές ενέργειες, που δεν επιτελούν από μόνες τους τις τέσσερις παραπάνω λειτουργίες. Με άλλα λόγια, δεν θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ρηματικές πρακτικές, εφόσον χρειαζόντουσαν τη «βοήθεια» και άλλων δράσεων, όπως προκηρύξεων ή μανιφέστων[291].

[289] Ρηματική πρακτική ή λογοθετική πρακτική ή πρακτική του λόγου. Για περισσότερα βλ. 2.1.2.5.
[290] Σ.36 στο *Ο Foucault και η ανάλυση λόγου* (2015)
[291] Κι αυτό γιατί κατ' αυτόν τον τρόπο παύουμε πια να εξετάζουμε τη ρηματική πρακτική «τρομοκρατική ενέργεια» και εξετάζουμε, για παράδειγμα, τη ρηματική πρακτική «προκηρύξει και τρομοκρατική ενέργεια» ή «το μανιφέστο της τρομοκρατικής οργάνωσης και η τρομοκρατική της ενέργεια». Πράγμα που σημαίνει ότι εξετάζουμε μια διαφορετική ρηματική πρακτική. Πρόκειται για διαφορετικούς λόγους.

5.5.2.2. Δεύτερο βήμα: οι ιδιότητες του λόγου

Κατ' αναλογία με τις τέσσερις προαναφερθείσες λειτουργίες, ο Δοξιάδης προτείνει τις τέσσερις θεμελιώδεις ιδιότητες του λόγου:

- Αναφορικότητα

  Για να γίνει κατανοητή η ιδιότητα της ανφορικότητας θα πρέπει να ανατρέξουμε στον ορισμό του λόγου από το Δοξιάδη[292]. Συγκεκριμένα, ο Έλληνας ερευνητής αντιλαμβάνεται το λόγο ως τη γλώσσα σε σχέση με τα αναφερόμενά της. Κατά συνέπεια, για να μπορέσει να χαρακτηριστεί κάτι λόγος, πρέπει να αναφέρεται σε κάτι εξωτερικό από αυτόν. Με άλλα λόγια, δεν θα πρέπει να είναι αντικείμενο αναφοράς του λόγου ο ίδιος του ο εαυτός. Εύλογα λοιπόν, προκύπτει το συμπέρασμα ότι η παρούσα ιδιότητα αντιστοιχεί στη λειτουργία των αντικειμένων[293], μιας και αφορά τα αντικείμενα, που αποτελούν σημεία αναφοράς και συγκρότησης του λόγου. Για παράδειγμα, από την ανάλυση ενός ιστορικού μυθιστορήματος από το Δοξιάδη[294] εξάγεται το συμπέρασμα ότι αναφερόμενά του θα μπορούσαν να θεωρηθούν τα αντικείμενα της καθαρά ιστοριογραφικής γνώσης. Κι αυτό για δύο λόγους. Πρώτον, γιατί σε αυτά αναφέρεται το ιστορικό μυθιστόρημα. Δεύτερον, γιατί τα ιστορικά γεγονότα θα υπήρχαν ακόμη κι αν το συγκεκριμένο μυθιστόρημα δεν είχε γραφτεί ποτέ. Έτσι, αν το έργο αυτό[295] κριθεί ότι μπορεί να αποτελέσει λόγο, τα αναφερόμενά του θα είναι εκτός λόγου, αφού υπάρχουν ανεξάρτητα από αυτό.

- Υποκειμενικότητα

  Πρόκειται για εκείνη την ιδιότητα που προέρχεται από τη λειτουργία των τρόπων εκφοράς. Κι αυτό γιατί η υποκειμενικότητα έχει να κάνει με τους διάφορους τρόπους που τα υποκείμενα εμπλέκονται στους εκάστοτε λόγους και με τις συνθήκες υπό τις οποίες οι λόγοι αυτοί εκφέρονται. Για λόγους μεθοδολογικής διευκόλυνσης ο Δοξιάδης διακρίνει τις συνθήκες εκφοράς σε εσωτερικές και εξωτερικές.

  Οι εξωτερικές συνθήκες εκφοράς προσδιορίζουν την προέλευση και την απεύθυνση του εκάστοτε λόγου. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συμβάλλουν στη συγκρότηση των υποκειμένων τόσο της εκφοράς όσο και της πρόσληψης.
  Για παράδειγμα[296], εξωτερικές συνθήκες εκφοράς που αφορούν ένα μυθοπλαστικό λόγο, όπως ένα μυθιστόρημα θα μπορούσε να είναι οι εξής: «εμπορικός» ή «ποιοτικός» εκδοτικός οίκος, το «κοινό» στο οποίο

[292] Βλ. 2.3.1.
[293] Βλ. 5.5.2.1
[294] Βλ. σ. 172 στο *Ανάλυση λόγου. Κοινωνικο-φιλοσοφική θεμελίωση* (2008)
[295] Δηλαδή το συγκεκριμένο ιστορικό μυθιστόρημα
[296] Βλ. σ. 173 ο.π.

απευθύνεται, το ζήτημα της «συγγραφικής λειτουργίας», η «κριτική πρόσληψη» από ραδιο-τηλεοπτικές εκπομπές ή εφημερίδες και ο αριθμός των πωλήσεων.

Οι εσωτερικές συνθήκες εκφοράς προσδιορίζουν τον τρόπο που τα υποκείμενα εμπλέκονται στον εκάστοτε λόγο. Συνέπεια της παραπάνω εμπλοκής είναι μια αμοιβαία συγκρότηση. Η συγκρότηση του λόγου μέσω των υποκειμένων και η συγκρότηση των υποκειμένων μέσω του λόγου. Για παράδειγμα[297], στις εσωτερικές συνθήκες εκφοράς ενός κειμένου κάποιου ιστορικού- ερευνητή συγγραφέα θα μπορούσε κανείς να εντάξει: τη συχνή ή σπάνια παρεμβατικότητά του μέσω ερμηνειών των γεγονότων, το κατά πόσο το ύφος του είναι περισσότερο αφηγηματικό ή αναλυτικό, την ιστοριογραφική «σχολή» στην οποία ανήκει, το βαθμό χρήσης των πρωτογενών πηγών και της δευτερογενούς βιβλιογραφίας, τις ιδεολογικές του «θέσεις».

- Εννοιολογία (ή Γνώση[298])

  Η ιδιότητα της εννοιολογίας έχει άμεση σχέση με τη λειτουργία του βασικού προϊόντος της εκάστοτε ρηματικής πρακτικής. Αναφερόμαστε στη λειτουργία των εννοιών. Για παράδειγμα[299], έννοια που προκύπτει από έναν ιστοριογραφικό λόγο θα μπορούσε να θεωρηθεί ο χρόνος. Η ιστοριογραφία «παράγει» την έννοια του χρόνου ως χρονολόγηση γεγονότων και ως διάρκεια συνθηκών.

- Στρατηγική ενσωμάτωση (ή Ιδεολογία[300])

  Η ιδιότητα της στρατηγικής ενσωμάτωσης συνίσταται «στην ανίχνευση κάποιων θεματικών που αποτελούν εξουσιαστικά διακυβεύματα –που γύρω από αυτές παίζεται κάποιο παιχνίδι ανταγωνισμού με στόχο την άσκηση εξουσίας (προς μία ή προς άλλη κατεύθυνση) ή την αντίσταση σε αυτή» (ο.π., σ. 177). Κατά συνέπεια, η αντίστοιχη λειτουργία του λόγου είναι εκείνη των θεματικών και της διαμάχης. Κι αυτό γιατί πρόκειται για μία άμεσα πολιτική λειτουργία. Για παράδειγμα[301], στον ιστοριογραφικό λόγο μια τέτοια θεματική θα μπορούσε να είναι ένα ιστορικό γεγονός και η ερμηνεία του. Κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί στο βαθμό που η επικράτηση μίας ερμηνείας έναντι μιας άλλης συνηγορεί αντίστοιχα υπέρ μιας

[297] σ. 174 ο.π

[298] «Δεδομένου ότι έχουμε "ορίσει" τη γνώση ως ''έννοιες σε σχέση με τα αναφερόμενά τους" και ότι έχουμε καταγράψει την *αναφορικότητα* ως ξεχωριστή θεμελιώδη ιδιότητα, η γνώση ως θεμελιώδης ιδιότητα του κάθε λόγου εξυπακούεται ότι αφορά κυρίως τις έννοιες.» (ο.π., σ. 175)

[299] σ. 175 ο.π

[300] «Η ιδεολογία ως θεμελιώδης ιδιότητα του κάθε λόγου συνίσταται σε κάτι πιο διάχυτο από την ιδεολογία ως συγκροτημένο λόγο κοινωνικής ταξινομίας ή αναπαράσταση των κοινωνικών σχέσεων που καθοδηγεί το πράττειν.» (ο.π., σ.177)

[301] σ. 177, 178 ο.π.

ιδεολογίας έναντι μιας άλλης. Παράδειγμα ενός τέτοιου ιστορικού γεγονότος με τέτοιου είδους ερμηνείες θα μπορούσε να είναι τα Δεκεμβριανά και ο Εμφύλιος.

5.5.2.3. Τρίτο βήμα: οι άξονες ανάλυσης λόγου

Βασισμένος, λοιπόν, στη μεθοδολογία που περιγράφει ο Foucault στο Η αρχαιολογία της γνώσης (1987α), ο Δοξιάδης αναπτύσσει τη μεθοδολογία ανάλυσης λόγου αντιστοιχίζοντας καθεμία από τις ιδιότητες του λόγου σε καθέναν από τους ακόλουθους τέσσερις μεθοδολογικούς άξονες[302]:

1. Άξονας των αντικειμένων

   Στον άξονα αυτόν ο αναλυτής καλείται να απαντήσει σε ερωτήματα όπως: Ποια είναι τα αντικείμενα στα οποία αναφέρεται ο λόγος; Πως αναφέρεται σε αυτά τα αντικείμενα;
   Χαρακτηριστικό γνώρισμα των αντικειμένων αυτών είναι ότι πρόκειται για πραγματικές καταστάσεις ανεξάρτητες του λόγου. Γεγονότα, δηλαδή, που θα υπήρχαν ακόμα κι αν ο λόγος δεν υπήρχε.
   Εύλογα συμπεραίνει κανείς ότι ο παρών άξονας αντιστοιχεί στην ιδιότητα της αναφορικότητας.

2. Άξονας των τρόπων εκφοράς

   Σε αυτόν τον άξονα ο αναλυτής μελετάει και εξάγει συμπεράσματα για τους τρόπους εμπλοκής του υποκειμένου ή των υποκειμένων στου λόγους που εκφέρονται. Κατά συνέπεια, αντιστοιχεί στην ιδιότητα της υποκειμενικότητας. Για μεθοδολογική διευκόλυνση ο Δοξιάδης διαχωρίζει τον άξονα σε δύο υποάξονες.

   α) Εξωτερικές συνθήκες εκφοράς
   Στο σημείο αυτό καλούμαστε να απαντήσουμε σε ερωτήματα όπως: Ποιος/ποια[303] εκφέρει το λόγο και πότε τον εκφέρει; Σε ποιον/ποια ή ποιους/ποιες απευθύνεται; Σε ποιον χώρο εκφέρεται ο λόγος; Ποια άλλα ιδιαίτερα κοινωνικοπολιτικά χαρακτηριστικά σχετίζονται με τη στιγμή και τον τρόπο εκφοράς του λόγου;
   Με άλλα λόγια, οι εξωτερικές συνθήκες εκφοράς έχουν να κάνουν με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αρθρώνεται ο λόγος.

   β) Εσωτερικές συνθήκες εκφοράς

[302] Βλ. στο 2.2 για μια επιχειρηματολογία υπέρ της καταλληλότητας της λέξης «άξονες».
[303] Ή ποιοι/ποιες

Τα ζητήματα που απαιτείται να μελετηθούν και να προσδιοριστούν σε αυτό το μεθοδολογικό στάδιο αφορούν: Ποιο είναι ύφος με το οποίο πραγματοποιείται η εκφορά του λόγου; Πως ο/η αφηγητής/ρια εμπλέκει άλλα υποκείμενα στο λόγο και πως σχετίζεται με αυτά; Πώς ο/η αφηγητής/ρια εντάσσει τον ίδιο του/της τον εαυτό στο λόγο;

3. Άξονας των εννοιών

Αυτό που καλείται να κάνει ο εκάστοτε αναλυτής στο σημείο αυτό είναι να μελετήσει τα παρακάτω ζητήματα: Ποιες έννοιες αναπαράγει ή κατασκευάζει ο λόγος; Πως αυτές οι έννοιες διαμορφώνονται μέσα στο λόγο; Κατά συνέπεια, ποια η σχέση του λόγου με άλλους λόγους[304]; Ποια η σχέση μεταξύ των εννοιών; Επομένως, ο άξονας των εννοιών αφορά την ιδιότητα της εννοιολογίας.

4. Άξονας των θεματικών

Ο άξονας αυτός θα μπορούσε να θεωρηθεί κατεξοχήν πολιτικός, αφού σχετίζεται με την ιδιότητα της στρατηγικής ενσωμάτωσης. Κι αυτό γιατί εξετάζονται στο πλαίσιό του τα παρακάτω ερωτήματα: Ποια αντιπαλότητα ή διαμάχη λόγων προβάλλει ο υπό μελέτη λόγος; Ποια η σχέση του λόγου με την εξουσία; Ποια ανάγκη, δυνατότητα ή αντιθετική σχέση ενυπάρχει έστω και με μία λανθάνουσα μορφή στο λόγο; Τι επιδιώκει ο λόγος; Πώς ο λόγος αναπαράγει μια ιδεολογία[305], ικανή να καθοδηγήσει τις ζωές των υποκειμένων;

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να κάνουμε μία παρατήρηση που αφορά τη συσχέτιση του πρώτου με το δεύτερο μεθοδολογικό στάδιο. Ο αναλυτής του λόγου ένα από τα «ερευνητικά του καθήκοντα»[306] είναι να μελετά αυτό που πράγματι ειπώθηκε ή γράφτηκε. Ένας από τους λόγους που προβαίνει στην προαναφερθείσα μελέτη είναι για να διερευνήσει τις κοινωνικές συνέπειες που προκύπτουν από τις διάφορες ρηματικές παραστάσεις της πραγματικότητας. Θα μπορούσαμε, κατά την άποψή μας, να συσχετίσουμε τις κοινωνικές συνέπειες αυτές με τις θεματικές που αναζητούνται στον τέταρτο άξονα αναδεικνύοντας την πολιτική τους διάσταση. Ταυτόχρονα όμως, θα μπορούσαμε να τις συσχετίσουμε με την απόπειρα ενδεχομενικών ερμηνειών στις εκάστοτε ασυνέχειες, αφού ουσιαστικά έχουν να κάνουν με την προσπάθεια ανακάλυψης ευρύτερων δομών στις εκάστοτε προτάσεις. Έτσι, κατά κάποιον τρόπο, ορισμένες φορές η ανάλυση του λόγου στον τέταρτο άξονά της και η διατύπωση ενδεχομενικών προτάσεων για την αποκατάσταση πιθανών συνεχειών είναι παρεμφερείς διαδικασίες.

[304] οι οποίοι σχετίζονται με τις έννοιες που διαμορφώνει ο υπό μελέτη λόγος
[305] Άμεσα ή πολλές φορές έμμεσα, ρητά ή πολλές φορές υπόρρητα, συνειδητά ή πολλές φορές ασυνείδητα
[306] Όπως ήδη αναφέραμε στο 2.3.4, αλλά και στο 5.5.1.5 εν μέρει

Ο λόγος (discourse) του «κυρίαρχου» ρόλου των μαθηματικών στο θεσμό του διαχωρισμού σε θετική και θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο

Η Πιτσιλή-Χατζή (2015, σ. 15) προκειμένου να σχηματοποιήσει την πορεία της σκέψης του Δοξιάδη, με τέτοιο τρόπο ώστε να αναδεικνύεται η θεωρητική εξέλιξη των λειτουργιών του λόγου[307] σε άξονες της ανάλυσης λόγου[308], παραθέτει τον πίνακα 2:

Λειτουργίες Λογοθετικής Πρακτικής	Θεμελιώδεις Ιδιότητες κάθε λόγου	Άξονες Ανάλυσης Λόγου
Αντικείμενα	Αναφορικότητα	Άξονας των αντικειμένων
Τρόποι εκφοράς	Υποκειμενικότητα	Άξονας των τρόπων εκφοράς (εσωτερικές & εξωτερικές συνθήκες εκφοράς)
Έννοιες	Εννοιολογία	Άξονας των εννοιών
Θεματικές	Στρατηγική Ενσωμάτωση	Άξονας των θεματικών

Πίνακας 2. Από τις λειτουργίες στους άξονες ανάλυσης του λόγου.

Ας δούμε[309], στο σημείο αυτό, σε ποιους άξονες ανάλυσης λόγου και με ποιο τρόπο εντάσσει ο Δοξιάδης τις τέσσερις ασυνέχειες που αναφέραμε στο 5.5.1.4, όπως τις εντόπισε στην ταινία Chinatown. Οι δύο πρώτες ασυνέχειες έχουν να κάνουν με την επιλογή χρήσης της κάμερας, τον ιδιαίτερο δηλαδή τρόπο που ο αφηγητής «ξετυλίγει» τη δράση, και την παρουσίαση της υποκειμενικότητας των χαρακτήρων. Με άλλα λόγια, έχουν να κάνουν με τον τρόπο αφήγησης και επομένως με τις εσωτερικές συνθήκες του άξονα των τρόπων εκφοράς. Εξάλλου, σχετίζεται κατά κάποιο τρόπο με το ύφος που πραγματοποιείται η εκφορά του λόγου, αλλά και με τον τρόπο που τα υποκείμενα εμπλέκονται στο λόγο. Η τρίτη ασυνέχεια, που αφορά τη φαινομενικά ασύμμετρη σχέση του τίτλου με την πλοκή, εντάσσεται σε ένα πρώτο επίπεδο[310] με τον άξονα των αντικειμένων. Κι αυτό γιατί ουσιαστικά η ταινία αναφέρεται στην πλοκή μιας μυθοπλαστικής αφήγησης. Η τελευταία ασυνέχεια, που έχει να κάνει με την αντίφαση ως προς τον τρόπο επιλογής των ονοματεπώνυμων των πρωταγωνιστών, ανήκει στις εξωτερικές συνθήκες του άξονα των τρόπων εκφοράς. Ο λόγος που συμβαίνει αυτό είναι γιατί η συγκεκριμένη ασυνέχεια σχετίζεται με το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αρθρώνεται ο λόγος.

Απαραίτητο όμως, είναι να διευκρινίσουμε τη διαλεκτικότητα που διέπει το σχήμα των αξόνων, αλλά και την επιλογή και την ερμηνεία της έννοιας «άξονας»[311]:

> «[…] το εννοιολογικό-μεθοδολογικό σχήμα των αξόνων αφήνει μεγαλύτερη ελαστικότητα στην προσέγγιση μας, καθιστά εξαρχής σαφέστερη όχι μόνο τη

[307] Όπως εισήχθησαν από τον Foucault
[308] Όπως εισήχθησαν από το Δοξιάδη
[309] Σε ρόλο παραδείγματος
[310] Σημειώνουμε τη φράση «σε ένα πρώτο επίπεδο», γιατί με μια δεύτερη ανάγνωση ο συγγραφέας θα συνδέσει την υπό μελέτη ασυνέχεια και με τον άξονα των εννοιών.
[311] Συμπληρωματικά των λόγων επιλογής της λέξης «άξονες» που είχαμε αναφέρει στο 2.2.

> διαρκή διαπλοκή και αλληλοαναφορικότητα μεταξύ των αντικειμένων, των τρόπων εκφοράς, των εννοιών και των θεματικών, αλλά και την ασάφεια του μεταξύ τους διαχωρισμού. Ο όρος άξονες, ίσως περισσότερο από οποιονδήποτε άλλον σχετικό, διαφεύγει από τη λογική του συνόλου και των υποσυνόλων του. Το ζήτημα δεν είναι πώς θα κατατάξουμε τα στοιχεία ενός λόγου σε τέσσερις ξεχωριστές κατηγορίες, αλλά πώς θα προσεγγίσουμε και θα κατανοήσουμε έναν λόγο επί τη βάσει των τεσσάρων θεμελιωδών ιδιοτήτων του.» (ο.π., σ. 181)

Μπορεί λοιπόν κανείς, να εξάγει εύλογα το συμπέρασμα ότι το θεωρητικό/μεθοδολογικό σχήμα των αξόνων δεν αποτελεί μία γραμμικού τύπου προσέγγιση και δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αντιμετωπιστεί ως μία αλγοριθμικού τύπου ανάλυση (Πιτσιλή Χατζή, 2015). Όμως, για να κατανοήσει κανείς πώς η μέθοδος των αξόνων έρχεται να συμβάλλει στη διαλεύκανση του ζητήματος της ασυνέχειας και της διάκρισης μεταξύ εντός και εκτός λόγου, καλό θα ήταν να λάβει υπ' όψη του το απόσπασμα που ακολουθεί:

> « Είναι όμως τελικά ο λόγος, σύμφωνα με τον Foucault, μια οποιαδήποτε υλική πρακτική, με την ασυνέχειά της και την περατότητά της; Νομιμοποιείται όντως να διακρίνει μεταξύ σχηματισμών λόγου (formations discursives) και περιοχών εκτός λόγου (domaines non discursifs), ή έχουν δίκιο οι Laclau και Mouffe όταν τον επικρίνουν ακριβώς γι' αυτή τη διάκριση; Αν δεχτούμε ότι οι παραπάνω τέσσερις θεμελιώδεις ιδιότητες του κάθε λόγου – αναφορικότητα (αντικείμενα), υποκειμενικότητα (τρόποι εκφοράς), γνώση (έννοιες), ιδεολογία (θεματικές) – είναι αποκλειστικές ιδιότητες του λόγου, τότε η απάντηση έχει δοθεί.» (ο.π., σ. 193)

5.5.3. Συνύπαρξη των δύο μεθοδολογικών σταδίων

Η ανάλυση του εμπειρικού μέρους της εργασίας θα ξεκινήσει με την περιγραφή των εξωτερικών συνθηκών των τρόπων εκφοράς[312]. Κι αυτό γιατί κρίνουμε ως ωφέλιμο για τον αναγνώστη να ενημερωθεί πρωτίστως τόσο για τις συνθήκες υπό τις οποίες αρθρώθηκε ο κάθε λόγος, όσο και για το «προφίλ» των συνεντευξιαζόμενων[313].

Στη συνέχεια[314], θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε με έναν μάλλον παράλληλο τρόπο στα δύο ερευνητικά ερωτήματα. Με άλλα λόγια, θα εφαρμόσουμε παράλληλα τα δύο μεθοδολογικά στάδια. Πως όμως θα γίνει κάτι τέτοιο;

- Αρχικά, εντοπίζουμε τις ασυνέχειες στο λόγο των συμμετεχόντων, που σχετίζονται με την «κυριαρχία» των μαθηματικών, με την αναγκαιότητα του

[312] Στο πνεύμα του σημείου εκκίνησης του τρόπου που εφάρμοσε η Πιτσιλή-Χατζή (2015) τη μέθοδο της ανάλυσης λόγου.
[313] Βλ. παρακάτω στο 6.1
[314] Δηλαδή στο 6.2

θεσμικού διαχωρισμού σε κατευθύνσεις, αλλά και με το ευρύτερο πλαίσιο που διαμορφώνει τα παραπάνω.

- Ακολούθως, τις ασυνέχειες αυτές τις θέτουμε ως άξονες[315] μελέτης των λόγων τόσο των μαθητών, όσο και των πρώην μαθητών. Έτσι, εφαρμόζουμε την μέθοδο της ανάλυσης λόγου σε διάφορα αποσπάσματα των συνεντεύξεων, αλλά πάντα εντάσσοντάς τα στην εκάστοτε ασυνέχεια.

- Την ίδια στιγμή, αποπειρόμαστε να προτείνουμε ενδεχομενικές ερμηνείες των ασυνεχειών με τα εφόδια που μας δίνει η ανάλυση των αποσπασμάτων.

Γιατί όμως επιχειρούμε να εφαρμόσουμε και να αναπτύξουμε παράλληλα τα δύο μεθοδολογικά στάδια; Η απάντηση έχει δοθεί ήδη στο 5.5.2.3, αλλά και στο 5.5.1, απλώς στο σημείο αυτό θα την αναδείξουμε συνοψίζοντάς την. Η δικιά μας ανάγνωση του έργου του Δοξιάδη, αλλά και του μεταδομιστικού πνεύματος που διέπει το έργο του Foucault, μας υποδεικνύει ότι δεν μπορούμε να υπακούσουμε σε καθολικές ταξινομήσεις. Πόσο μάλλον για τη μελέτη του λόγου. Ο Δοξιάδης δεν προτείνει τους άξονες ανάλυσης λόγου για να έχουμε στα χέρια μας έναν αλγόριθμο ή μια άσκηση αντιστοίχισης. Ναι μεν οι άξονες αφορούν ένα εύχρηστο μεθοδολογικό εργαλείο, όμως πρόκειται για άξονες «ελαστικούς» που τους συνδέει μια πολύπλοκη σχέση. Άξονες, των οποίων η «απόστασή» δύναται σε ορισμένες περιπτώσεις να ελαττώνεται φτάνοντας στο σημείο ακόμα και να ταυτίζονται. Ακόμα[316] σε ορισμένες περιπτώσεις, οι θεματικές, όπως προκύπτουν από τον τέταρτο άξονα, ενδέχεται να συνδέονται ή ακόμα και να συμπίπτουν με τις ερμηνείες που θα επιχειρούμε στις παρατηρούμενες ασυνέχειες. Γεγονός που εμπλέκει άμεσα το πρώτο με το δεύτερο μεθοδολογικό στάδιο. Δεν είναι, επίσης, καθόλου τυχαία η λειτουργία των ασυνεχειών ως αξόνων που πάνω σε αυτούς θα γίνεται ανάλυση των διάφορων λόγων των συνεντευξιαζόμενων. Οι ασυνέχειες έχουν, κατά κάποιο τρόπο, το ρόλο των συμβάντων[317] που μας υποδεικνύουν τα σημεία στο λόγο των συμμετεχόντων, που έχει νόημα να υποβληθούν σε ανάλυση. Πράγμα που κάνει εμφανή την ανάγκη ταυτόχρονης εξέτασης των δύο ερευνητικών ερωτημάτων[318].

---

[315] Βλ. για την επιλογή του όρου «άξονες» στα 2.2 και 5.5.2.3

[316] Όπως επισημάναμε και στο 5.5.2.3

[317] Βλ. στο 5.5.1.2 για την έννοια του «συμβάντος».

[318] Παραδείγματα εφαρμογής της μεθόδου ανάλυσης λόγου μέσω των αξόνων, με τα οποία συμφωνεί *στη βάση της* η δική μας προσέγγιση (χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν αποκλίσεις) είναι το κείμενο *Chinatown* (Δοξιάδης , 2008, σσ. 267-304) και τα *Αποτελέσματα-Ανάλυση* (Πιτσιλή Χατζή, 2015, σσ. 61-89). Πρόκειται για προσεγγίσεις που χαρακτηρίζονται από ένα διαλεκτικό τρόπο χρήσης του θεωρητικού σχήματος των αξόνων. (Ακόμη κι αν με την πρώτη διαφέρουμε μερικώς ως προς τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την ερμηνεία των ασυνεχειών ή αν η δεύτερη δεν ασχολείται ούτε καν με την ανεύρεσή τους). Αντιπαράδειγμα, κατά κάποιον τρόπο, εφαρμογής της μεθόδου ανάλυσης λόγου μέσω των αξόνων (σύμφωνα με το πώς εμείς αντιλαμβανόμαστε την εν λόγω μέθοδο) αποτελεί το *Οριενταλιστικές αναπαραστάσεις στον κινηματογράφο: Το παράδειγμα της ταινίας Γάμος αλά ελληνικά* (Κοσμά, 2015). Κι αυτό γιατί κρίνεται ως μία γραμμική προσέγγιση, που δεν δίνει δυνατότητες εμπλοκής και συσχέτισης των αξόνων μεταξύ τους.

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΑΝΑΛΥΣΗ

6.1. Εξωτερικές Συνθήκες Εκφοράς

Σε αυτήν την ενότητα περιγράφεται τόσο η «προέλευση»[319] των συμμετεχόντων/ουσών, όσο και το περιβάλλον μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η συνέντευξη με τον καθένα/καθεμία από αυτούς/ες. Υπενθυμίζουμε[320] ότι οι μισοί[321] από τους συνεντευξιαζόμενους βρίσκονται κατά την επιλογή κατεύθυνσης και είναι μαθητές Α' Λυκείου, ενώ οι άλλοι μισοί μετά την επιλογή κατεύθυνσης και είναι «πρώην μαθητές[322]». Κατά συνέπεια, θα παρουσιαστούν σε δύο διακριτά «σύνολα» των τεσσάρων, αφού το κάθε σύνολο εμφανίζει κοινά χαρακτηριστικά[323].

6.1.1. Κατά την επιλογή της κατεύθυνσης

Οι τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες, που βρίσκονται κατά την επιλογή της κατεύθυνσης, είναι μαθητές/ριες της Α' Λυκείου σε δημόσια σχολεία του Γαλατσίου και της Πεύκης Αττικής. Επίσης, είναι μαθητές/ριες στα φροντιστήρια[324] στα οποία εργάζομαι. Συγκεκριμένα, παρακολουθούν όλοι το μάθημα της Γεωμετρίας, το οποίο διδάσκω. Οι συνεντεύξεις, διάρκειας περίπου μίας ώρας, υλοποιήθηκαν στην τάξη[325] του/της καθενός/μίας την άνοιξη του 2016. Ας εστιάσουμε όμως στο σημείο αυτό, σε κάθε μαθητή ξεχωριστά:

- Χρυσάνθη

  Η Χρυσάνθη θα επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση. Ο πατέρας της εργάζεται σε μηχανουργείο και η μητέρα της στο δήμο, ενώ έχει και ένα μικρότερο αδελφό. Οι γονείς της, κατά την ίδια τη Χρυσάνθη, δεν έχουν κάποια σχέση με τα μαθηματικά.

[319] Όπως η οικογενειακή κατάσταση, οι επιδόσεις, η κατεύθυνση που ακολουθεί ή ακολούθησε και οποιαδήποτε άλλα στοιχεία του παρελθόντος του/της συνεντευξιαζόμενου/ης, που κρίνουμε ότι θα ωφελήσουν την ανάλυση των υπό μελέτη λόγων.
[320] Βλ. στο 5.4 για στοιχεία που αφορούν την επιλογή, αλλά και τον τρόπο επιλογής των συμμετεχόντων/ουσών.
[321] Δηλαδή τέσσερις από τους οκτώ.
[322] Βλ. υποσημείωση 124 για την αποσαφήνιση του όρου «πρώην μαθητής/ρια».
[323] Για να είναι πιο συνεκτικό και ευανάγνωστο το κείμενο.
[324] Των ίδιων περιοχών (Γαλάτσι και Πεύκη Αττικής)
[325] Ο άδειος χώρος της αίθουσας, στην οποία βρισκόμασταν ήταν σχετικά ήσυχος, αφού υπήρχε μόνο ένα ανοιχτό παράθυρο και το μόνο που ακουγόταν ήταν η κίνηση του δρόμου.

Θα μπορούσε να θεωρηθεί «μη επιτυχημένη» του συστήματος[326]». Ο χαρακτηρισμός αυτός προκύπτει μέσω δύο παραγόντων. Ο πρώτος είναι οι επιδόσεις της στο σχολείο κατά το πρώτο τετράμηνο φοίτησής της. Συγκεκριμένα, ο γενικός μέσος όρος της ήταν λίγο πάνω από 14, ενώ τόσο στο μάθημα της γεωμετρίας, όσο και στης άλγεβρας αξιολογήθηκε με 13. Ο δεύτερος είναι η παρουσία της στο δικό μου μάθημα. Η Χρυσάνθη δυσκολεύονταν πολύ να εφαρμόσει σε ασκήσεις αυτό που έδειχνε να έχει κατανοήσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος, έχοντας σαν αποτέλεσμα τα γραπτά της να είναι τις περισσότερες φορές κάτω από τη βάση. Έμοιαζε να μην έχει νόημα για εκείνη να ασχολείται πέρα από την ώρα του μαθήματος με τα ασκήσεις που της ανέθετα, γιατί για αυτήν κατά κάποιον τρόπο η κατάληξη της σχέσης της με τα μαθηματικά ήταν προδιαγεγραμμένη. Τέλος, στην ερώτηση «πως σου φαίνονται/ τι είναι για σένα τα μαθηματικά;»[327] απάντησε μονολεκτικά: «Παλούκι!»

- Περικλής

Ο Περικλής θα επιλέξει θετική κατεύθυνση. Ο πατέρας του εργάζεται ως τοπογράφος, η μητέρα του ως δασκάλα σε δημόσιο σχολείο και δεν έχει αδέρφια. Οι γονείς του έχουν πολύ καλή σχέση με τα μαθηματικά, όμως ακόμα μεγαλύτερη σχέση με αυτά έχουν οι παππούδες του, που τον έχουν επηρεάσει και περισσότερο. Ο Περικλής έχει δυσλεξία και εξετάζεται ως επί το πλείστον προφορικά, παρόλο που στο δικό μου μάθημα εξεταζόταν κατά βάση γραπτά. Θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «επιτυχημένος του συστήματος». Στις γραπτές δοκιμασίες που του ανέθετα κατά τη διάρκεια της χρονιάς έγραφε συνήθως άριστα και τις περισσότερες φορές ήταν ο πρώτος στην τάξη[328] που κατανοούσε αυτό που παρέδιδα. Μάλιστα, το αντιλαμβανόταν τόσο γρήγορα, που μετά βαριόταν ή έκανε πλάκα σε φίλους του που δεν είχαν αντιληφθεί ακόμα την έννοια ή το θεώρημα που διδάσκονταν. Παρόλα αυτά, κατά το πρώτο τετράμηνο στο σχολείο, είχε αξιολογηθεί από τη μαθηματικό του με 18 στη Γεωμετρία και 17 στην Άλγεβρα. Οι βαθμοί αυτοί ήταν χαμηλότεροι από το γενικό μέσο όρο του[329]. Όταν τον ρώτησα πού αποδίδει το γεγονός ότι οι βαθμοί του δεν είναι οι υψηλότεροι δυνατοί, ενώ όταν εξετάζεται γραπτώς συνήθως βαθμολογείται με 20, μου εξήγησε ότι ο ίδιος χωρίς να το θέλει εκνευρίζει την καθηγήτριά του κι εκείνη τον «τιμωρεί» με αυτόν τον τρόπο. Συγκεκριμένα, τη ρωτάει πράγματα που εκείνη δεν μπορεί να απαντήσει και τη διορθώνει αρκετά συχνά. Η κατάσταση που περιγράφει ο Περικλής δεν μου φαίνεται καθόλου παράλογη. Κι αυτό γιατί δύο λόγους. Από τη μία μου ανέφερε

[326] Βλ. 5.4 και συγκεκριμένα την υποσημείωση 132 για την αποσαφήνιση των όρων «επιτυχημένος/η του συστήματος» και «μη επιτυχημένος/η του συστήματος».

[327] Ο λόγος που εντάσσουμε στις εξωτερικές συνθήκες εκφοράς την απόκριση των συμμετεχόντων/ουσών στη συγκεκριμένη ερώτηση της συνέντευξης, είναι γιατί, κατά τη γνώμη μας, περικλείει με έναν άμεσο και περιεκτικό τρόπο τη στάση τους απέναντι στα μαθηματικά. Συμβολίζει κατά κάποιο τρόπο το τι σημαίνει για τον καθένα/καθεμιά τα μαθηματικά. Τι σημαίνει για τη ζωή του, το παρελθόν του, την ψυχαγωγία του, τον κόπο του.

[328] Σε μία τάξη 8 μαθητών/ριών, με τις υψηλότερες επιδόσεις από εκείνους/ες των δύο άλλων τάξεων του φροντιστηρίου.

[329] Ο γενικός μέσος όρος του ήταν 18,5

τέτοια περιστατικά με την καθηγήτριά του καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και τόσο τα ερωτήματα που της έθετε, όσο και οι διορθώσεις του, κατά την κρίση μου, ήταν εύστοχες. Από την άλλη, οι συχνές του παρεμβάσεις στο μάθημα και μάλιστα χωρίς να ζητήσει το λόγο συνήθως αποπροσανατολίζουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και αποσυντονίζουν την τάξη στο σύνολό της. Τέλος, στην ερώτηση «πως σου φαίνονται/ τι είναι για σένα τα μαθηματικά;» απάντησε: «Μάθημα… Από τα αγαπημένα μου μαθήματα».

- Αθηνά

Η Αθηνά θα επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση. Ο πατέρας της εργάζεται ως ηλεκτρολόγος μηχανικός , η μητέρα της ως δασκάλα, ενώ έχει και δύο μικρότερα αδέρφια. Και οι δύο της γονείς έχουν κάποια σχέση, κατά την ίδια, με τα μαθηματικά. Μια σχέση που εκείνη δεν την ενδιαφέρει να έχει[330]. Η Αθηνά θα μπορούσε να χαρακτηριστεί «επιτυχημένη του συστήματος». Ο γενικός μέσος όρος της στο πρώτο τετράμηνο ήταν 19,8, ενώ στο μάθημα της γεωμετρίας και της άλγεβρας αξιολογήθηκε με 20 και 18 αντίστοιχα. Η παρουσία της τόσο κατά τη διάρκεια του μαθήματος όσο και στις γραπτές δοκιμασίες, που ανέθετα, ήταν εξαιρετική, παρόλο που μήνα με το μήνα η ατομική ενασχόλησή της με το μάθημα της γεωμετρίας λιγόστευε. Κι αυτό γιατί μήνα με το μήνα ενισχυόταν η απόφαση της να επιλέξει τη θεωρητική κατεύθυνση. Αυτή η απόφαση θα μπορούσε να προκύψει και από την απάντησή της στην ερώτηση «πως σου φαίνονται/ τι είναι για σένα τα μαθηματικά;», η οποία ήταν: «Κάτι χαοτικό […] δεν τρελαίνομαι, τα θεωρώ δύσκολα… δεν θα' θελα να ασχοληθώ μαζί τους».

- Σωκράτης

Ο Σωκράτης θα επιλέξει θετική κατεύθυνση. Ο πατέρας του είναι ιδιωτικός υπάλληλος σε εταιρία φαρμάκων, η μητέρα του ασχολείται με τα οικιακά και ο ίδιος δεν έχει αδέρφια. Ο πατέρας του έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τα μαθηματικά, ενώ η μητέρα του δεν θέλει να έχει καμία σχέση μαζί τους, σε τέτοιο βαθμό που ο συνεντευξιαζόμενος τη χαρακτήρισε «αντίθετη με τα μαθηματικά». Το Σωκράτη θα μπορούσαμε να τον εντάξουμε στους «μη επιτυχημένους του συστήματος». Κατά τη διάρκεια του μαθήματος στην τάξη δείχνει κάποιο ενδιαφέρον και τελικά αντιλαμβάνεται τις έννοιες και τις ασκήσεις. Όμως η προσωπική του μελέτη είναι σχεδόν μηδαμινή, με αποτέλεσμα να μην έχει αξιολογηθεί με βαθμό πάνω από τη βάση ούτε σε μία γραπτή εξέταση, που έχει δοκιμαστή στο μάθημα της γεωμετρίας. Όταν συζητάμε για ποιο λόγο έχει αυτή τη στάση απέναντι στην προσωπική μελέτη, εκείνος απαντάει: «θα διαβάσω όταν θα χρειαστεί και από κακός προς μέτριος, θα γίνω καλός προς μέτριος». Παρόλα αυτά ο γενικός μέσος όρος του, κατά το πρώτο τετράμηνο, ήταν 17,5 , ενώ στα μαθήματα της γεωμετρίας και της άλγεβρας βαθμολογήθηκε με 18 και 17 αντίστοιχα. Κατά την άποψή μου, η εικόνα του δεν

[330] Ο πατέρας της, όταν συζητούσα μαζί του κατ' ιδίαν, μου ζήτησε να προσπαθήσω να την πείσω να σκεφτεί και λίγο τα πλεονεκτήματα της θετικής κατεύθυνσης, γιατί όπως ο ίδιος μου είπε: «Είναι καλή και στα θετικά μαθήματα, όμως είναι αμετανόητη της θεωρητικής».

ανταποκρίνεται στους παραπάνω βαθμούς. Τέλος, στην ερώτηση «πως σου φαίνονται/ τι είναι για σένα τα μαθηματικά;» ο μαθητής απάντησε: «Ένα δύσκολο κομμάτι».

6.1.2. Μετά την επιλογή της κατεύθυνσης

Οι τέσσερις συμμετέχοντες/ουσες, που βρίσκονται μετά την επιλογή της κατεύθυνσης, είναι «πρώην» μαθητές του συστήματος πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τους απόφοιτους του Ενιαίου Λυκείου, που ξεκίνησε να εφαρμόζεται στη χώρα μας τη χρονιά 2000-2001.Τα άτομα αυτά είναι γνωστά μου πρόσωπα ή πρόσωπα που έχουμε μία μακρινή συγγένεια και «δεν έχουμε συχνή επαφή»[331]. Οι συνεντεύξεις, διάρκειας περίπου μίας ώρας, υλοποιήθηκαν στο χώρο του καθενός/μίας [332] την άνοιξη του 2016. Ας εστιάσουμε όμως στο σημείο αυτό, σε κάθε συνεντευξιαζόμενο/η:

- Ερμιόνη

  Η Ερμιόνη είχε επιλέξει τη θεωρητική κατεύθυνση. Σήμερα είναι 26 ετών και είναι δασκάλα. Έχοντας κάνει μεταπτυχιακό στην ειδική αγωγή, εργάζεται σε ιδιωτική παράλληλη στήριξη και παραδίδει ιδιαίτερα μαθήματα. Ο πατέρας της είναι συνταξιούχος δάσκαλος και η μητέρα της εργάζεται ως νοσηλεύτρια. Έχει μία μεγαλύτερη[333] αδερφή, η οποία επίσης είναι δασκάλα, ενώ κι εκείνη είχε επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση. Την Ερμιόνη θα μπορούσαμε να τη χαρακτηρίσουμε ως «επιτυχημένη του συστήματος». Κι αυτό γιατί το 2008, που εξετάστηκε πανελληνίως, κατάφερε να περάσει στην πρώτη της επιλογή[334] επιτυγχάνοντας περίπου 19.200 μόρια. Από τη στιγμή που δεν εξετάστηκε πανελληνίως στα Μαθηματικά Γενικής Παιδείας[335], κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε πως οι επιδόσεις της στα μαθηματικά μέχρι την Α' Λυκείου ήταν άριστες, ενώ στη Β' και Γ' Λυκείου κάπως χαμηλότερες[336]. Ο χώρος που πραγματοποιήθηκε η συνέντευξη ήταν το σπίτι της Ερμιόνης και συγκεκριμένα το δωμάτιο της κουζίνας. Όταν ρωτήθηκε «πως σου φαίνονται/ τι είναι για σένα τα μαθηματικά;», απάντησε: « Τρόπος σκέψης. Είναι παντού στη ζωή […] μου αρέσουν».

- Πυγμαλίονας

  Ο Πυγμαλίονας είχε επιλέξει τη θετική κατεύθυνση. Σήμερα είναι 21 ετών και είναι φοιτητής στο Τμήμα Μηχανολόγων Μηχανικών στα ΤΕΙ Πειραιά. Ο πατέρας του

[331] «Δεν έχουμε συχνή επαφή» με την έννοια ότι συναντιόμαστε πλέον δύο με τρεις φορές τον χρόνο.
[332] Η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε σε οικείο χώρο για τον/την κάθε συμμετέχοντα/ουσα και θα προσδιοριστεί στη συνέχεια.
[333] κατά 3 χρόνια
[334] στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
[335] Τη χρονιά εκείνη ο κάθε μαθητής εξεταζόταν πανελληνίως σε 6 μαθήματα και τα Μαθηματικά Γενική Παιδείας δεν ήταν υποχρεωτικό μάθημα.
[336] αφού είχε επικεντρωθεί στη μελέτη των μαθημάτων που αφορούν τη θεωρητική κατεύθυνση.

είναι μηχανικός ανυψωτικών μηχανημάτων και η μητέρα του γραμματέας. Η μεγαλύτερη[337] αδελφή του είναι φιλόλογος και κατά συνέπεια είχε επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση. Ο Πυγμαλίονας θα μπορούσε να ενταχθεί στους «μη επιτυχημένους του συστήματος». Κι αυτό γιατί το 2013, που εξετάστηκε πανελληνίως, πέρασε στην τρίτη του επιλογή, επιτυγχάνοντας περίπου 13.000 μόρια. Στα Μαθηματικά Κατεύθυνσης και στα Μαθηματικά Γενικής Παιδείας αξιολογήθηκε με 11,5 και 14,5 αντίστοιχα. Ο χώρος που υλοποιήθηκε η συνέντευξη ήταν η τραπεζαρία του σπιτιού στο οποίο μένει. Στην ερώτηση «πως σου φαίνονται/ τι είναι για σένα τα μαθηματικά;», απάντησε: «Η αρχή των πάντων, όλα κρύβουν πίσω τους μαθηματικά».

- Χλόη

Η Χλόη είχε επιλέξει θετική κατεύθυνση. Σήμερα είναι 31 ετών και είναι ηλεκτρολόγος μηχανικός. Εργάζεται σε μία εταιρία πληροφορικής, αλλά και ως εργαστηριακός συνεργάτης στα ΤΕΙ Ηλεκτρολογίας. Ο πατέρας της είναι συνταξιούχος ηλεκτρολόγος και η μητέρα της εργαζόταν σε μαγαζί πώλησης τσαντών και επίσης συνταξιοδοτείται. Έχει μία μικρότερη[338] αδερφή, η οποία είναι επίσης ηλεκτρολόγος μηχανικός και εργάζεται στην ίδια εταιρία με τη Χλόη. Η προαναφερθείσα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως «επιτυχημένη του συστήματος». Κι αυτό γιατί το 2002, που εξετάστηκε πανελληνίως, πέρασε στη δεύτερή της επιλογή[339], επιτυγχάνοντας περίπου 18.300 μόρια. Στα Μαθηματικά Κατεύθυνσης και στα Μαθηματικά Γενικής Παιδείας αξιολογήθηκε με 19,8 και 20 αντίστοιχα. Ο χώρος που υλοποιήθηκε η συνέντευξη ήταν ένα δωμάτιο του σπιτιού της στο οποίο βρίσκεται το γραφείο της. Στην ερώτηση «πως σου φαίνονται/ τι είναι για σένα τα μαθηματικά;», απάντησε: «Το κέντρο του κόσμου, τα λατρεύω... Δεν υπάρχει ζωή χωρίς τα μαθηματικά».

- Μαργαρίτα

Η Μαργαρίτα είχε επιλέξει θεωρητική κατεύθυνση. Σήμερα είναι 33 ετών και είναι βρεφονηπιοκόμος. Εργάζεται σε παιδικό σταθμό που έχει ανοίξει η ίδια. Ο πατέρας της είναι ελεύθερος επαγγελματίας και η μητέρα της συνταξιούχος νηπιαγωγός. Έχει δύο αδελφές. Η μεγαλύτερη[340] αδελφή της είχε επιλέξει τη δεύτερη δέσμη[341], πέρασε στη γυμναστική ακαδημία και αφού πήρε το πτυχίο της έκανε μεταπτυχιακό στην ψυχολογία. Σήμερα εργάζεται ως ψυχολόγος. Η μικρότερη[342] αδελφή της είναι φιλόλογος και κατά συνέπεια είχε επιλέξει τη θεωρητική κατεύθυνση. Η Μαργαρίτα εξετάστηκε πανελλαδικώς το 2001, πράγμα που σημαίνει ότι ανήκε στην πρώτη

[337] κατά 3 χρόνια
[338] κατά 4 χρόνια
[339] Πρόκειται για τη σχολή των Ηλεκτρολόγων Μηχανικών στο Πολυτεχνείο της Πάτρας
[340] κατά 2 χρόνια
[341] Θετική κατεύθυνση (κατά κάποιον τρόπο, αν μας επιτραπεί αυτή η μεταφορά)
[342] κατά 4 χρόνια

χρονιά αλλαγής του συστήματος από δέσμες σε κατευθύνσεις[343]. Η προαναφερθείσα θα μπορούσε να θεωρηθεί «μη επιτυχημένη του συστήματος». Κι αυτό γιατί στις πανελλήνιες εξετάσεις πέτυχε 13.000 μόρια στα Μαθηματικά Γενικής Παιδείας αξιολογήθηκε με 6. Πέρασε στα ΤΕΙ Βρεφονηπιοκομείας [344]Ιωαννίνων, που στο μηχανογραφικό της ακολουθούσαν όλες τις σχολές Νηπιαγωγών, αλλά και τα ΤΕΙ Βρεφονηπιοκομείας Αθήνας. Τελικά, φοίτησε στην Αθήνα που ήρθε λόγω τριτεκνίας. Ο χώρος που υλοποιήθηκε η συνέντευξη ήταν μία αίθουσα στον παιδικό σταθμό που εργάζεται. Στην ερώτηση «πως σου φαίνονται/ τι είναι για σένα τα μαθηματικά;», απάντησε: «Σαν μαθήτρια τα σιχαινόμουν, τα μισούσα… όμως όταν μπήκαν τα χρήματα στη μέση, τους έδωσα άλλη αξία [μισογελώντας]. Είναι παντού μέσα στη ζωή σου».

Στο σημείο αυτό θα συνοψίσουμε τα –κατά την κρίση μας- κυριότερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στον πίνακα 3. Αυτό θα γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορεί κανείς να ανατρέξει σύντομα κατά την ανάγνωση της ενότητας που ακολουθεί:

[343] Κατά συνέπεια εξεταζόταν πανελλαδικά σε 14 μαθήματα, όπως και η Χλόη, και σε αντίθεση με τον Πυγμαλίονα και την Ερμιόνη που εξετάζονταν σε 6.
[344] Σήμερα η σχολή λέγεται Τμήμα Προσχολικής Αγωγής.

Συνεντευξιαζόμενοι	Ως προς την επιλογή κατεύθυνσης	Για το εκπαιδευτικό σύστημα	Κατεύθυνση	Τα μαθηματικά είναι…
Χρυσάνθη	Κατά την επιλογή	Μη επιτυχημένη	Θεωρητική	Παλούκι!
Περικλής	Κατά την επιλογή	Επιτυχημένος	Θετική	Μάθημα… από τα αγαπημένα μου μαθήματα.
Αθηνά	Κατά την επιλογή	Επιτυχημένη	Θεωρητική	Κάτι χαοτικό […] Δεν τρελαίνομαι, τα θεωρώ δύσκολα… δεν θα' θελα να ασχοληθώ μαζί τους.
Σωκράτης	Κατά την επιλογή	Μη επιτυχημένος	Θετική	Ένα δύσκολο κομμάτι.
Ερμιόνη	Μετά την επιλογή	Επιτυχημένη	Θεωρητική	Τρόπος σκέψης. Είναι παντού στη ζωή […] Μου αρέσουν.
Πυγμαλίονας	Μετά την επιλογή	Μη επιτυχημένος	Θετική	Η αρχή των πάντων, όλα κρύβουν πίσω τους μαθηματικά!
Χλόη	Μετά την επιλογή	Επιτυχημένη	Θετική	Το κέντρο του κόσμου, τα λατρεύω... Δεν υπάρχει ζωή χωρίς τα μαθηματικά!
Μαργαρίτα	Μετά την επιλογή	Μη επιτυχημένη	Θεωρητική	Σαν μαθήτρια τα σιχαινόμουν, τα μισούσα… όμως όταν μπήκαν τα χρήματα στη μέση, τους έδωσα άλλη αξία [μισογελώντας]. Είναι παντού μέσα στη ζωή σου.

Πίνακας 3. Βασικά χαρακτηριστικά συνεντευξιαζόμενων.

6.2. Παράλληλη Απάντηση Ερευνητικών Ερωτημάτων

6.2.1. Ασυνέχειες στη σχέση της δυνατότητας επιτυχίας[345] των μαθητών/ριών στην κατεύθυνση που θα επιλέξουν με τη δυνατότητα να επιτύχουν στα (σχολικά) μαθηματικά

Στο λόγο των συνεντευξιαζόμενων παρατηρήθηκαν δύο μορφών ασυνέχειες, που θα μπορούσαμε να τις χαρακτηρίσουμε «συγγενικές». Κι αυτό γιατί πρόκειται για δύο αντίστροφες ασυνέχειες που αφορούν το κατά πόσο σχετίζεται η δυνατότητα επιτυχίας σε κάθε κατεύθυνση με τη δυνατότητα επιτυχίας στα σχολικά μαθηματικά. Και οι δύο αυτές ασυνέχειες εκκινούν από τη θέση –σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό- όλων των συμμετεχόντων ότι τα μαθηματικά[346] αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για το τι κατεύθυνση θα επιλέξει ο/η κάθε μαθητής/ρια της Α' Λυκείου. Ο ρόλος που διαδραματίζουν τα μαθηματικά κρίνεται ως ο βασικότερος, είτε με θετική είτε με αρνητική σημασία[347]. Παρόλα αυτά όμως, ακολούθως, ορισμένοι εκ των συμμετεχόντων έκριναν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και στις δύο κατευθύνσεις, ενώ στα μαθηματικά μπορούν. Κάποιοι άλλοι θεώρησαν το αντίστροφο. Δηλαδή ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στα σχολικά μαθηματικά, ενώ δύνανται να ανταπεξέλθουν σε ικανοποιητικό βαθμό και στις δύο κατευθύνσεις.

Ας σχηματοποιήσουμε, όμως, τις δύο προαναφερθείσες ασυνέχειες σε δύο συστήματα των τριών προκειμένων, με σκοπό την αποσαφήνισή τους και τη διευκόλυνση μελέτης τους:

Πρώτο σχήμα

1. Τα μαθηματικά καθορίζουν την επιλογή κατεύθυνσης.
2. Μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και στις δύο κατευθύνσεις.
3. Στα μαθηματικά δεν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι.

Δεύτερο σχήμα

1. Τα μαθηματικά καθορίζουν την επιλογή κατεύθυνσης.
2. Δεν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και στις δύο κατευθύνσεις.
3. Στα μαθηματικά μπορούν να τα καταφέρουν όλοι.

Με αυτόν τον τρόπο θεωρούμε ότι γίνεται ευκολότερα ορατή μία αντίφαση ή, πιο συγκεκριμένα, μία έλλειψη εγκυρότητας. Κι αυτό γιατί αν κανείς αποδέχεται την πρώτη

[345] Όποτε αναφέρεται ο όρος «επιτυχία» στο 6.2 θα εννοείται το τι θεωρείται επιτυχημένο για το υπάρχον σύστημα εν γένει, αλλά και ειδικότερα το εκπαιδευτικό.
[346] ή ειδικότερα το μάθημα των μαθηματικών
[347] Είτε δηλαδή ως προς την αποφυγή της θετικής κατεύθυνση είτε για την επιλογή της.

πρόταση, που είναι κοινή και στα δύο σχήματα, μοιάζει ασυνεπές να αποδέχεται ταυτόχρονα την δεύτερη και την τρίτη πρόταση σε κάθε σχήμα.

Όπως προαναφέραμε η πεποίθηση ότι «τα μαθηματικά καθορίζουν την επιλογή κατεύθυνσης»[348] παρουσιάστηκε στο λόγο σχεδόν όλων των συμμετεχόντων. Σε άλλους είχε πιο άμεση μορφή και σε άλλους εμφανιζόταν με πιο έμμεσο τρόπο. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε μερικές περιπτώσεις συνεντευξιαζόμενων που δήλωναν ρητά την προαναφερθείσα πεποίθηση.

6.2.1.1 Παραδείγματα που αφορούν την 1η κοινή προκείμενη των δύο σχημάτων

- Ο Σωκράτης σκιαγραφεί την άποψη του για τη σχέση επιτυχίας στα μαθηματικά με τη δυνατότητα επιτυχίας στις κατευθύνσεις, επισημαίνοντας πως αν κάποιος δεν είναι καλός στα μαθηματικά, πρέπει «να πάει θεωρητική, γιατί όλη η θετική βασίζεται στα μαθηματικά.» Ακολούθως, τονίζει ότι «τα μαθηματικά παίζουν πάρα πολύ σημαντικό ρόλο […] αρνητικό» στην επιλογή της θετικής κατεύθυνσης, γιατί «υπάρχουν και στα άλλα μαθήματα».
- Αντιστοίχως, η Χλόη αναφέρει ότι τα μαθηματικά διαδραμάτισαν γι' αυτήν «τον κυριότερο» ρόλο στο να επιλέξει θετική κατεύθυνση, ενώ θεωρεί ότι για την επιλογή της άλλης κατεύθυνσης παίζουν « καταλυτικό, αρνητικό ρόλο».
- Όταν η Μαργαρίτα ρωτήθηκε για το ρόλο που έπαιξαν τα μαθηματικά ώστε να επιλέξει η ίδια τη θεωρητική κατεύθυνση, απάντησε: «Δεν το συζητώ… ήταν ο βασικός λόγος που είχα αποκλείσει την άλλη κατεύθυνση». Ακόμα, θεωρεί ότι τα μαθηματικά παίζουν «βασικό ρόλο και γι' αυτούς που επιλέγουν θεωρητική».
- Η Χρυσάνθη σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με το τι θα πρότεινε σε φίλους ή φίλες της που είχαν βρεθεί σε αδιέξοδο σε σχέση με την επιλογή κατεύθυνσης, αλλά και σε άλλα σημεία της συνέντευξης, διατύπωνε απόψεις όπως «αφού το' χει με τα μαθηματικά να πάει θετική» ή παρεμφερείς φράσεις.
- Ο Πυγμαλίονας δηλώνει ότι τα μαθηματικά «ήταν ίσως το κυριότερο μάθημα» που τον επηρέασε ώστε να επιλέξει θετική κατεύθυνση. Στη συνέχεια εξηγεί, ότι αυτό συνέβη επειδή αυτοί που θέλουν να διαλέξουν θετική κατεύθυνση «πρέπει να τους αρέσουν τα μαθηματικά για να τη διαλέξουνε». Τεκμηριώνοντας τη θέση του αναφέρει ότι «όλες οι σχολές από' κει[349] έχουν μαθηματικά», ενώ χαρακτηρίζει τα τελευταία ως «ανασταλτικό παράγοντα για πολλούς για να διαλέξουν τη θεωρητική κατεύθυνση».
- Η Ερμιόνη, στο ίδιο πνεύμα με τη Μαργαρίτα, δεν αφήνει περιθώρια «παρεξήγησης» του βασικού λόγου για τον οποίο επέλεξε τη θεωρητική κατεύθυνση: «Νομίζω ότι ήταν το μάθημα το οποίο ουσιαστικά με έκανε να επιλέξω την αντίθετη κατεύθυνση[…] αυτό που με φόβισε πιο πολύ ήταν τα

[348] Προκείμενη 1 (και στα δύο σχήματα).
[349] από τη θετική κατεύθυνση

> μαθηματικά […] Αν η θετική κατεύθυνση δεν είχε μαθηματικά μπορεί να πήγαινα εκεί».

Ας δούμε όμως στο σημείο αυτό τον τρόπο που υλοποιήθηκε το πρώτο σχήμα στο «σκεπτικό» της Χρυσάνθης.

6.2.1.2 Παράδειγμα 2ης και 3ης προκείμενης του πρώτου σχήματος

Η Χρυσάνθη, λοιπόν, που θεωρεί τα μαθηματικά καθοριστικό παράγοντα της επιλογής κατεύθυνσης[350], απαντάει με μια μάλλον ενστικτώδη βεβαιότητα «Ναι!» στο αν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και στις δύο κατευθύνσεις[351]. Μετα από παύση μερικών δευτερολέπτων και αφού μπερδεύει για λίγο τα λόγια της, προσπαθεί να αιτιολογήσει[352] τη μονολεκτική της απάντηση, εξηγώντας ότι «[τα καταφέρνουν] αρκεί να κάτσουν να διαβάσουν.. και να θέλουν πραγματικά να τα καταφέρουν». Ωστόσο, στην ακριβώς επόμενη ερώτηση που σχετίζεται με το αν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στα μαθηματικά, η απάντησή της είναι επίσης μονολεκτική, μόνο που αυτή τη φορά είναι κατηγορηματικά αρνητική: «Όχι!»[353]. Όμοια με πριν αφήνει να περάσουν μερικά «αμήχανα» δευτερόλεπτα. Πρόκειται για ένα χρονικό διάστημα που θα μπορούσε να το χαρακτηρίσει κανείς ως το διάστημα συνειδητοποίησης του γεγονότος ότι αυτό το «όχι» που εξέφερε είναι θέση της και πρέπει κάπως να την τεκμηριώσει. Μετά από κάποια δευτερόλεπτα λοιπόν, εξηγεί πως «πάντα θα υπάρχουν κάποια άτομα που είτε δεν τα[354] καταλαβαίνουνε… είτε δεν θέλουν να ασχοληθούν».

Ποια ενδεχομενική συνέχεια όμως, θα μπορούσαμε να προτείνουμε ώστε να ερμηνεύσουμε αυτήν τη φαινομενική αντίφαση της συνεντευξιαζόμενης;
Η Χρυσάνθη[355] μοιάζει να αντιμετωπίζει το σύστημα των κατευθύνσεων ως κάτι «δίκαιο», ως κάτι που επιβάλλεται a priori[356] ή, για να γίνουμε συμβατοί με το θεωρητικό μας πλαίσιο, ως αντικειμενικό, ως ουδέτερο, ως πραγματικότητα που δεν αμφισβητείται[357]. Ας δούμε, όμως, μία από τις ενδείξεις στο λόγο της Χρυσάνθης, που παραπέμπει στην παραπάνω άποψή μας σε σχέση με το πώς αντιμετωπίζει το θεσμό του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις:

Β: Έχεις σκεφτεί καθόλου αν σου αρέσει αυτό το σύστημα (διαχωρισμός) με τις κατευθύνσεις; Το θεωρείς δίκαιο; Ωραίο; Θα άλλαζες κάτι αν μπορούσες; (Θεωρείς ότι βοηθάει κάπου; Που;)[358]

---

[350] 1η προκείμενη 1ου σχήματος
[351] 2η προκείμενη 1ου σχήματος
[352] Ή καλύτερα προσπαθεί να τη «σουλουπώσει»
[353] 3η προκείμενη 1ου σχήματος
[354] Τα μαθηματικά.
[355] Πρόκειται για κάτι που παρατηρήθηκε και σε κάποιους από τους άλλους συμμετέχοντες σε ένα μικρότερο η μεγαλύτερο βαθμό.
[356] ή, με άλλα λόγια, υπερβατολογικά
[357] Βλ. για παράδειγμα το 2.1.4 και 3.4.
[358] Ερ.16 Α. βλ. ερωτηματολόγιο στο παράρτημα.

Χρ: Πιστεύω ότι είναι καλό… γιατί… ε… γιατί… Γιατί; ... α… Ας πούμε της θεωρητικής που δεν τα πάνε καλά στα μαθηματικά δεν θα μπορούνε να διαβάζουνε κάτι μέχρι το τέλος στο οποίο δεν τα καταφέρνουνε… και το ίδιο και τα παιδιά της θετικής, οπότε πιστεύω ότι οι κατευθύνσεις βοηθάνε να μπορέσει τέλος πάντων να περάσει εκεί πέρα που θέλει.
Β: Υπάρχει όμως παρόλα αυτά κάτι που νιώθεις ότι σου στερεί η επιλογή κατεύθυνσης; Κάποιο μάθημα ή μορφή γνώσης που δεν θα' θελες να χάσεις και το χάνεις παίρνοντας τη θεωρητική;[359]
Χρ: Όχι.

Στο παραπάνω απόσπασμα η Χρυσάνθη χαρακτηρίζει «καλό» το σύστημα των κατευθύνσεων και στη συνέχεια διερωτάται γιατί το αποκάλεσε έτσι. Κατ' αυτόν τον τρόπο φαίνεται πως το θεωρεί μια πραγματικότητα που δεν έχει νόημα να αναστοχάζεται κάποιος γι' αυτήν. Όταν επιχειρεί, εν τέλει, να εξηγήσει αυτόν τον χαρακτηρισμό επικαλείται μία άλλη «αμετάβλητη πραγματικότητα»: το να περάσει κανείς στη σχολή που θέλει μέσω των πανελληνίων εξετάσεων. Βάσει αυτής και δεδομένων των εξετάσεων, μοιάζει να κάνει ένα συλλογισμό του τύπου «οι κατευθύνσεις είναι καλές γιατί με βοηθάνε να μη δώσω μαθηματικά ή φυσική που δεν τα καταφέρνω». Έτσι, αιτιολογεί συναρτήσει των εξετάσεων στο σχολικό πλαίσιο.

Ωστόσο, τα μαθηματικά, για τη Χρυσάνθη, μοιάζουν να είναι κάτι που δεν «μοιράζεται» τόσο δίκαια, όσο οι κατευθύνσεις. Μοιάζουν να ταυτίζονται με την «εξυπνάδα» ή τουλάχιστον να οφείλονται σε μεγάλο βαθμό σε αυτήν:

Χρ: Για να είσαι καλός στα μαθηματικά σίγουρα πρέπει να είσαι έξυπνος… και… εντάξει κόβει το μυαλό του. Όχι; […] Σίγουρα για να είναι κάποιος καλός στα μαθηματικά είναι έξυπνος και έχει ασχοληθεί με τα μαθηματικά και πάει να πει ότι για να τα καταφέρνει τόσο καλά τα πιάνει πιο εύκολα απ' ότι τα πιάνουν οι άλλοι…

Έτσι, λοιπόν, θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε την ασυνέχεια που εμφανίζεται στο λόγο της Χρυσάνθης ως «καλά» εδραιωμένους λόγους που ακόμα κι αν μοιάζουν αντιφατικοί καταφέρνουν και συνυπάρχουν στον τρόπο σκέψης της. Κι αυτό γιατί δεν αντιμετωπίζονται από την ίδια ως ενδεχομενικοί και κατά συνέπεια δεν έχει νόημα να τους αμφισβητήσει. Συγκεκριμένα, σε κάποιες στιγμές της συνέντευξης έδειχνε να συνειδητοποιεί ότι η άποψη της ότι τα μαθηματικά καθορίζουν την επιλογή κατεύθυνσης έχει ένα αντιφατικό αντίκτυπο. Κάνει μη συμβατό το λόγο ότι τα μαθηματικά είναι «ικανότητα» ή ότι έστω σχετίζονται με την «εξυπνάδα »και κατά συνέπεια δεν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι σε αυτά, με το λόγο ότι οι κατευθύνσεις είναι σε τέτοιο βαθμό δίκαιες που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ακόμα και εκτός λόγου[360] και κατά συνέπεια μπορούν να τα καταφέρουν όλοι σε αυτές. Έτσι, ακόμη κι όταν η Χρυσάνθη συνειδητοποιεί την προαναφερθείσα ασυνέπεια προσπαθεί να αιτιολογήσει την ομαλή συνύπαρξη των παραπάνω λόγων, παρά να τους αποδομήσει.

[359] Ερ.16 Β. βλ. ερωτηματολόγιο στο παράρτημα.
[360] Εκτός λόγου με την έννοια ότι δεν έχει νόημα να τους ασκούμε κριτική, να τις αμφισβητούμε ή να θεωρούμε ότι θα μπορούσαν να είναι αλλιώς.

6.2.1.3 Παράδειγμα 2ης και 3ης προκείμενης του δεύτερου σχήματος

Η σκέψη του Πυγμαλίονα ακολουθεί την ακριβώς αντίστροφη πορεία από εκείνης της Χρυσάνθης. Καταρχάς, κι εκείνος όμοια με τη Χρυσάνθη εκκινεί από τη θέση ότι τα μαθηματικά, τόσο για τον ίδιο όσο και για τους άλλους, διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο είτε στην επιλογή είτε στην απόρριψη της θετικής κατεύθυνσης[361]. Στη συνέχεια όμως, διαφωνεί κατηγορηματικά με την υπόθεση ότι μπορεί να τα καταφέρουν όλοι και στις δύο κατευθύνσεις, εκφέροντας: «Όχι! Σίγουρα όχι.»[362], ενώ φαίνεται πιο συναινετικός με την υπόθεση ότι μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στα σχολικά μαθηματικά, λέγοντας με μεγαλύτερη περίσκεψη: «Νομίζω μπορούν όλοι ως ένα σημείο».

Στο σημείο αυτό όμως, κρίνεται ιδιαίτερα δύσκολο να ερμηνεύσουμε την παραπάνω ασυνέχεια, καθώς ο λόγος του Πυγμαλίονα ακολουθεί την προαναφερθείσα απροσδόκητη αντίστροφη πορεία. Έτσι, κρίνουμε σκόπιμο να υποβάλλουμε ένα μέρος του λόγου του σε ανάλυση, μέσω των τεσσάρων αξόνων[363].

6.2.1.4 Ανάλυση του αποσπάσματος του λόγου του Πυγμαλίονα σε άξονες[364]

Β: Πιστεύεις ότι μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και στις δύο κατευθύνσεις;[365]
Πυγ: Όχι! Σίγουρα όχι. Είναι αυτό.. ότι έχει σημασία τι βρίσκεις περισσότερο ενδιαφέρον, με τι σ' αρέσει να ασχολείσαι περισσότερο, τι σκέψη έχεις! Είναι όλα αυτά.
Β: Τι εννοείς «τι σκέψη έχεις»;
Πυγ: Ε… υπάρχουνε οι άνθρωποι που έχουνε αυτό που πιστεύω ότι έχω κι εγώ.. τη μαθηματική σκέψη εντός εισαγωγικών και οι άνθρωποι που δε σκέφτονται τόσο πολύ… σκέφτονται λίγο πιο φιλοσοφημένα τα πράγματα.
Β: Εξήγησέ μου λίγο το δεύτερο…
Πυγ: Το «φιλοσοφημένα»;
Β: «Δεν σκέφτονται τόσο πολύ», δηλαδή;
Πυγ: Σκέφτονται πιο αόριστα… Δεν ξέρω πώς να το εξηγήσω, δεν μπορώ να δώσω ορισμό σε αυτό […] θεωρώ αυτό: ότι δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να σκεφτούν μαθηματικά και οργανωμένα… Δεν το θεωρώ κακό… έτσι;… να μην έχεις οργάνωση στη σκέψη σου, αλλά είναι απλά ένα άλλο είδος σκέψης.
Β: Μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στα μαθηματικά[366]*;*
Πυγ: Μέχρι ένα σημείο σίγουρα… ε… από' κει και πέρα στα βαθύτερα μαθηματικά πιστεύω ότι πρέπει να σου αρέσουνε πραγματικά. Αλλά σίγουρα στα μαθηματικά που διδάσκονται

---

[361] 1η προκείμενη 1ου και 2ου σχήματος
[362] 2η προκείμενη 2ου σχήματος
[363] Όπως περιγράφηκαν στο 5.5 και συγκεκριμένα στα 5.5.2 και 5.5.3.
[364] Βλ. 5.5.2.3 για τα χαρακτηριστικά των τεσσάρων αξόνων των αντικειμένων, των συνθηκών εκφοράς του λόγου, των εννοιών και των θεματικών.
[365] Βλ. στο ερωτηματολόγιο στο παράρτημα την ερώτηση 7 Α.
[366] Βλ. στο ερωτηματολόγιο στο παράρτημα την ερώτηση 7 Β.

σε σχολεία, σχολές και τα λοιπά, πιστεύω ότι σίγουρα μπορούν να τα καταφέρουν όλοι… Τα' χουν φτιάξει με τρόπο ώστε να μπορούν να τα καταφέρουν όλοι τέλος πάντων. Αυτό.

Αρχικά, θα μπορούσαμε να εντάξουμε στον άξονα των αντικειμένων το θεσμό των κατευθύνσεων. Σε αυτόν αναφέρεται ο λόγος και, ακόμα κι αν δεν συνέβαινε ποτέ ο παραπάνω διάλογος, αυτός ο θεσμός θα εξακολουθούσε να υπάρχει. Ακόμα, ως αντικείμενο του παραπάνω λόγου θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τα μαθηματικά και το διαχωρισμό σε σχολικά και «βαθύτερα». Έτσι, εδώ θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι έχουμε δύο έννοιες. Κατ' αυτόν τον τρόπο, θα εντάξουμε στον άξονα των εννοιών:

- Τα μαθηματικά «του σχολείου και των σχολών», που είναι τα μαθηματικά στα οποία μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και
- τα «βαθύτερα» μαθηματικά, που δεν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι, αλλά μόνο εκείνοι που «τους αρέσουν πραγματικά».

Ακόμα, στον άξονα των αντικειμένων θα μπορούσαμε να συμπεριλάβουμε τη «σκέψη» ως έμφυτο χαρακτηριστικό. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να εστιάσουμε στο διαχωρισμό στον οποίο προβαίνει ο Πυγμαλίονας, μεταξύ «μαθηματικής» και «αόριστης» σκέψης. Στο πνεύμα της queer θεωρίας και του πολυσχιδούς έργου της Mendick[367], η τοποθέτηση του ίδιου του Πυγμαλίονα επί του προαναφερθέντος δίπολου[368] στοιχειοθετεί την υποκειμενοποίησή του[369] ως καλού στα μαθηματικά. Ας περιγράψουμε όμως τις δύο καινούριες έννοιες, που εύλογα μπορούμε να εντάξουμε στον άξονα των εννοιών:

- Τη «μαθηματική σκέψη», που ισοδυναμεί με την οργανωμένη σκέψη και εν μέρει ταυτίζεται με την έννοια της «σκέψης». Θα μπορούσε να πει κανείς ότι με τον τρόπο που τίθεται από τον Πυγμαλίονα αποτελεί μάλλον πλεονέκτημα «να την έχει» κανείς.
- Την «αόριστη σκέψη», που αποτελεί ένα άλλο είδος σκέψης, όχι κατ' ανάγκη κακό, και σημαίνει να σκέφτεται κανείς πιο φιλοσοφημένα ή να μην σκέφτεται και τόσο πολύ. Κατά συνέπεια, θα μπορούσε να θεωρήσει κανείς ότι σε ορισμένες περιπτώσεις συμπίπτει με την έννοια της «ανυπαρξίας σκέψης». Σε καμία περίπτωση όμως δεν μπορεί να θεωρηθεί ένας οργανωμένος τρόπος σκέψης. Αυτός ο τρόπος σκέψης, παρ' όλο που διατυπώνεται ρητά από το συνεντευξιαζόμενο ότι δεν είναι κακό να τον έχει κανείς, ωστόσο δεν χαίρει και της ιδιαίτερης εκτίμησής του σε σχέση με το μαθηματικό τρόπο σκέψης. Κι αυτό γιατί σε κάποιο σημείο του λόγου του διατυπώνει την άποψη ότι «δεν μπορούν όλοι οι άνθρωποι να σκεφτούν μαθηματικά και οργανωμένα», υπονοώντας ότι η μαθηματική σκέψη αποτελεί κάτι παραπάνω από ιδιότητα. Μάλλον ικανότητα. Κι αυτό είναι κάτι που φαίνεται και από το ύφος με το οποίο εκφέρει το συγκεκριμένο λόγο.

[367] Βλ. για περισσότερα επί των θεωριών αυτών στο 4.2
[368] Συγκεκριμένα, μεταξύ αυτών που έχουν «μαθηματική σκέψη» και αυτών που δεν έχουν ή έχουν «αόριστη σκέψη».
[369] Με άλλα λόγια: στην υποκειμενοποίησητου ίδιου από τον εαυτό του

Το ύφος με το οποίο εκφέρεται ο λόγος του Πυγμαλίονα δίνει την αίσθηση περιγραφής αντικειμενικών γεγονότων. Με άλλα λόγια, μοιάζει να υπονοεί ότι οι κατηγορίες στις οποίες διαχωρίζει, είτε τα μαθηματικά είτε τη σκέψη, υπάρχουν a priori κι εκείνος απλά τις αναφέρει. Αυτό φαίνεται και από τον τρόπο που εντάσσει τον εαυτό του σε μία από τις δύο «αντικειμενικά»[370] ταξινομημένες κατηγορίες. Το ύφος του Πυγμαλίονα, όπως περιγράφηκε παραπάνω, ανήκει στον άξονα των εσωτερικών συνθηκών εκφοράς του λόγου. Ακόμα, όσον αφορά τις εσωτερικές συνθήκες εκφοράς, στο λόγο εμπλέκονται τεσσάρων ειδών υποκείμενα:

- «Όλοι»

Το ολιστικό υποκείμενο εισάγεται στο απόσπασμα που εξετάζουμε από τις δύο κύριες ερωτήσεις μας. Στην απάντηση της δεύτερης, που σχετίζεται με τα μαθηματικά, αρχικά βρίσκει σύμφωνο τον Πυγμαλίονα[371]. Κατά συνέπεια, χρησιμοποιείται και από τον ίδιο πριν προβεί στο διαχωρισμό των μαθηματικών στις κατηγορίες που εννοιολογήθηκαν παραπάνω. Στην απάντηση της πρώτης ερώτησης , που σχετίζεται με τις κατευθύνσεις, το ολιστικό υποκείμενο απορρίπτεται αμέσως από τον Πυγμαλίονα[372]. Κατ' αυτόν τον τρόπο, επιβεβαιώνεται η ανάγκη του συμμετέχοντα να διαιρέσει τα υποκείμενα σε δύο ομάδες[373] με βάση τη σκέψη τους.

- «Οι άνθρωποι που δεν σκέφτονται πολύ […] που σκέφτονται λίγο φιλοσοφημένα τα πράγματα […] που σκέφτονται αόριστα»

Το πρώτο συλλογικό υποκείμενο που εντάσσεται στο λόγο του Πυγμαλίονα από τον ίδιο είναι οι άνθρωποι με ένα συγκεκριμένο είδος σκέψης, όπως αυτό το είδος αναλύθηκε παραπάνω[374]. Όσον αφορά όμως τον άξονα των θεματικών, ο λόγος του Πυγμαλίονα μοιάζει να αναπαράγει τη θέση ότι αυτό που «κερδίζει» -και άρα έχει νόημα- στη ζωή είναι η «πρακτική» σκέψη και το να σκέφτεται κανείς φιλοσοφημένα είναι σαν να μη σκέφτεται και πολύ[375]. Κάτι που θα μπορούσε κανείς τηρουμένων των αναλογιών να το αντιστοιχίσει με το τι προβάλλεται στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα ως «ανώτερος» τρόπος σκέψης[376].

---

[370] Κατά τον Πυγμαλίονα
[371] «Όλοι μέχρι ένα σημείο μπορούν να τα καταφέρουν στα μαθηματικά».
[372] «Σίγουρα δεν μπορούν όλοι να τα καταφέρουν στα μαθηματικά».
[373] Όπως περιγράφηκαν παραπάνω
[374] Ο λόγος που δεν το σημειώσαμε τη στιγμή που περιγράφαμε την εννοιολόγηση του υποκειμένου αυτού είναι γιατί πρόκειται για την πρώτη ανάλυση λόγου σε άξονες, με σκοπό να είναι ευκολότερα κατανοητό στον αναγνώστη. Αυτή είναι η αιτία, δηλαδή, που επιλέξαμε μια γραμμική παρουσίαση των εσωτερικών συνθηκών εκφοράς του λόγου.
[375] Ακόμα, και στην περίπτωση που το «αυτοί που δεν σκέφτονται και πολύ» αναφέρθηκε εκ παραδρομής από τον συνεντευξιαζόμενο. Πρόκειται για μια υπόθεση παραδρομής, όμως, που κατά την κρίση μας δεν προκύπτει ούτε από το ύφος του συνεντευξιαζόμενου, ούτε από το ηχητικό ντοκουμέντο καθεαυτό.
[376] Βλ. 2.1.3 , 2.1.4, 3.2, 3.3 και 3.4.

- «Οι άνθρωποι που έχουν μαθηματική σκέψη […] που έχουν οργάνωση στη σκέψη τους»

  Πρόκειται για το δεύτερο συλλογικό υποκείμενο που εμφανίζεται στο λόγο του Πυγμαλίονα, το οποίο αφορά εκείνους τους ανθρώπους που έχουν την ιδιότητα να σκέφτονται μαθηματικά και στο οποίο αναφερθήκαμε εκτενώς νωρίτερα[377]. Προκειμένου να νομιμοποιήσει την ύπαρξη αυτής της κατηγορίας ανθρώπων εντάσσει και τον εαυτό του, όπως φαίνεται και παρακάτω.

- «Υπάρχουνε οι άνθρωποι που έχουνε αυτό που πιστεύω ότι έχω κι εγώ»

  Στο σημείο αυτό ο Πυγμαλίονας, εντάσσει τον εαυτό του παραδειγματικά στους έχοντες μαθηματική σκέψη. Μία τέτοια θεωρητική ένταξη επιτρέπει στον ίδιο να κάνει οικονομία προσπάθειας, εξυπηρετώντας κατά κάποιο τρόπο τα «συμφέροντά» του. Έτσι, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι ο τρόπος που στερεοτυπεί ανήκει στην «αιτιολόγηση του εγώ».

- «Τα' χουν φτιάξει με τρόπο ώστε να μπορούν να τα καταφέρουν όλοι τέλος »

  Αυτό δηλώνει ο Πυγμαλίονας αναφερόμενος στα σχολικά μαθηματικά. Εισάγει έτσι ένα αόριστο υποκείμενο, το οποίο δεν αναφέρει: Ποιοι «τα' χουν φτιάξει»; Οι πολιτικοί της Ελλάδας; Οι πολιτικοί παγκοσμίως; Οι παιδαγωγοί της ιστορίας; Το σύστημα; Πάντως σε όποιους κι αν αναφέρεται μοιάζει να εννοεί ότι, μιας και «τα' χουν φτιάξει έτσι ώστε να μπορούν να τα καταφέρουν όλοι», από εκεί και πέρα είναι καθαρά ατομική υπόθεση η επιτυχία. Κατά συνέπεια, όποιος δεν τα καταφέρνει στα μαθηματικά δεν έχει είτε την ικανότητα είτε, στην καλύτερη περίπτωση, το ενδιαφέρον να το κάνει. Ο τρόπος με τον οποίο αναπαράγεται το παραπάνω «ατομικιστικό σκεπτικό» μπορεί να συμπεριληφθεί εύλογα στον άξονα των θεματικών.

6.2.2. Ασυνέχειες στη σχέση ευφυΐας/εξυπνάδας με την επιτυχή ανταπόκριση στις κατευθύνσεις και με τα (σχολικά) μαθηματικά

Αρχικά παραθέτουμε ένα απόσπασμα του λόγου της Χρυσάνθης, προτρέποντας τον αναγνώστη να εστιάσει στα σημεία που έχουν επισημανθεί:

Β: Θεωρείς ότι η επιλογή κατεύθυνσης και η ανταπόκριση σ' αυτήν έχει να κάνει καθόλου με την εξυπνάδα/ευφυΐα (με ότι σημαίνει για σένα έξυπνος/η ή ευφυής);[378]
Χρ: <u>Όχι με την εξυπνάδα. Με το πόσο γρήγορα τα καταλαβαίνεις!</u> Ας πούμε αυτό που λένε ότι κάποιος μπορεί να χρειάζεται 5 ώρες για το ένα μάθημα και κάποιος άλλος για

[377] Βλ. τον άξονα των εννοιών.
[378] Βλ. στο Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο ερ. 6Α

το ίδιο να χρειάζεται λιγότερες… πιστεύω ότι είναι ανάλογα το παιδί και το πώς μπορεί να τα μαθαίνει.

Β: Άρα έχει να κάνει με το «πόσο γρήγορα τα καταλαβαίνει» κανείς;

Χρ: Και με το πόσο βάση θα δώσει σε όλα αυτά που πρέπει να διαβάσει.

Β: Άρα έχει να κάνει με την εξυπνάδα/ευφυία το πόσο καλή ανταπόκριση θα έχεις ένας/μία μαθητής/ρια σε οποιαδήποτε από τις δύο κατευθύνσεις;[379]

Χρ: Γνώμη μου είναι ότι σίγουρα αυτοί που πάνε θετική είναι λίγο πιο έξυπνοι από αυτούς που πάνε θεωρητική. Γιατί λένε ότι αυτοί που ασχολούνται με τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες έχουν περισσότερο μυαλό από τους άλλους.

Β: «Λένε». Εσύ το πιστεύεις ή δεν το πιστεύεις αυτό;

Χρ: Ε… δεν το πιστεύω γιατί είναι ανάλογα το άτομο και τι του αρέσει να ακολουθήσει.

Β: Ναι, αλλά πριν δεν μου είπες ότι είναι γνώμη σου ότι αυτοί της θετικής είναι πιο έξυπνοι από αυτούς της θεωρητικής;

Χρ: Ε ότι υπάρχουν κι εξαιρέσεις, όχι ότι δεν το πιστεύω.

Β: Πιστεύεις ότι το πόσο καλός/ή είναι κάποιος/α στα μαθηματικά (με ότι σημαίνει για σένα καλός/η) έχει σχέση με το πόσο έξυπνος/η ή ευφυής είναι (με ότι σημαίνει για σένα έξυπνος/η ή ευφυής);[380]

Χρ: Λοιπόν, για να είσαι καλός στα μαθηματικά σίγουρα πρέπει να είσαι έξυπνος… Εντάξει κόβει το μυαλό του! Όχι;…

Β: Χρυσάνθη σου ξαναλέω μη με ρωτάς αν «εγκρίνω» την άποψη σου… δεν ξέρω εγώ τη σωστή απάντηση στις ερωτήσεις που κάνω. Δεν νομίζω καν να υπάρχει σωστή απάντηση. Απλώς θέλω την άποψή σου, την οπτική σου.

Εντάξει… Για να τα πάει κάποιος καλά στα μαθηματικά πάει να πει ότι είναι έξυπνος και έχει ασχοληθεί με τα μαθηματικά και πάει να πει ότι για να τα καταφέρνει τόσο καλά, τα πιάνει πιο εύκολα απ' ότι τα πιάνουν οι άλλοι. Άρα, ναι είναι έξυπνος.

Β: Πως φαίνεται κατά τη γνώμη σου πόσο έξυπνος είναι κάποιος; Μετριέται;[381]

Χρ: Ανάλογα με το πώς μιλάει. Αν λέει συνέχεια μπούρδες δεν είναι… Επάνω σε ένα θέμα ανάλογα αν αυτό που λέει μπορεί να το υπερασπιστεί.

Β: Πιστεύεις ότι μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και στις 2 κατευθύνσεις;[382]

Χρ: Ναι! Αρκεί να κάτσουν να διαβάσουν… και να θέλουν πραγματικά να τα καταφέρουν.

Ναι αλλά τώρα εδώ πέρα είναι σαν να μην ισχύει αυτό που είπα πριν ότι για να τα πηγαίνεις καλά στα μαθηματικά πρέπει να είσαι έξυπνος. Άρα ίσως όχι … Ίσως, δεν μπορούν να τα πάνε όλοι καλά και στις δύο κατευθύνσεις.

Β: Μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στα μαθηματικά;[383]

Χρ: Όχι!

Β: Γιατί;

---

[379] Ουσιαστικά επαναλαμβάνω την ερώτηση που πριν μου απάντησε αρνητικά και τώρα απαντάει θετικά.

[380] Βλ. στο Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο ερ. 6Β

[381] Βλ. στο Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο ερ. 6Γ

[382] Βλ. στο Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο ερ. 7Α

[383] Βλ. στο Παράρτημα: Ερωτηματολόγιο ερ. 7Β

Χρ: Γιατί δεν γίνεται να είναι όλοι καλοί παντού ή σε ένα μάθημα. Πάντα θα υπάρχουν κάποια άτομα που είτε δεν τα καταλαβαίνουνε, είτε δεν θέλουν να ασχοληθούν. Οπότε δεν μπορείς να τα καταφέρεις άμα δεν κάνεις τίποτα.
Β: Οπότε ο λόγος που δεν τα καταφέρνουν είναι γιατί δεν μπορούν να ασχοληθούν ή κάτι άλλο;
Χρ: […] Δεν μπορούν να τα πάνε όλοι καλά στα μαθηματικά γιατί κάποιοι είναι χαζοί… Χαζοί… όχι με την έννοια δεν καταλαβαίνουνε… με την έννοια ότι… [Περνάνε περίπου δέκα δευτερόλεπτα κατά τα οποία προσπαθεί να εκφραστεί και δυσκολεύεται. Έτσι καταλήγει δυσφορώντας:] Κρατήστε απλά ότι δεν μπορούν όλοι να τα πάνε καλά.

6.2.2.1 Ανάλυση του αποσπάσματος του λόγου της Χρυσάνθης σε άξονες

Στον άξονα των αντικειμένων θα μπορούσαμε να εντάξουμε τα μαθηματικά ως συνέπεια της «εξυπνάδας». Πρόκειται για την εννοιολόγηση της «μαθηματικής ικανότητας» με όρους βιολογικού ντετερμινισμού. Με άλλα λόγια, η Χρυσάνθη νοηματοδοτεί την ιδιότητα να είναι κανείς/μία έξυπνος/η ως αυτός/ή που «τα πιάνει πιο εύκολα απ' ότι τα πιάνουν οι άλλοι». Κατά συνέπεια, η «εξυπνάδα» που οδηγεί στη μαθηματική ικανότητα στοιχειοθετείται ως εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου και αφορά των άξονα των εννοιών. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι αυτή η νοηματοδότηση της έννοιας της εξυπνάδας/ευφυΐας είναι αντιφατική ως προς την αρχική της τοποθέτηση[384]: «Όχι με την εξυπνάδα. Με το πόσο γρήγορα τα καταλαβαίνεις». Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο λόγος προβάλλει μία θεματική που αφορά την αντιπαλότητα μεταξύ των ερμηνειών της παραπάνω έννοιας. Μία αντιπαλότητα που δίνει ενδείξεις για το πόσο εύπλαστη έννοια είναι και για το πόσο εύκολα χρησιμοποιείται σε αντιφατικά μεταξύ τους επιχειρήματα.

Ο μύθος ότι «αυτοί που ασχολούνται με τα μαθηματικά και τις θετικές επιστήμες έχουν περισσότερο μυαλό από τους άλλους» είναι κάτι που επίσης δύναται να συμπεριληφθεί στον άξονα των αντικειμένων. Κι αυτό γιατί παρουσιάζεται από τη Χρυσάνθη ως μια «κοινή γνώμη» που η ίδια διαφωνεί, παρ' όλο που αρχικά βάσει αυτής τεκμηριώνει την άποψή της ότι «σίγουρα αυτοί που πάνε θετική είναι λίγο πιο έξυπνοι από αυτούς που πάνε θεωρητική». Για να εισαγάγει τον προαναφερθέντα «μύθο» και να τον νομιμοποιήσει εμπλέκει ένα αόριστο συλλογικό υποκείμενο μέσω της φράσης «Λένε ότι…». Η παραπάνω ενέργειά της είναι μέρος των εσωτερικών συνθηκών εκφοράς. Μια ενέργεια που επαναλαμβάνεται στο λόγο της μέσω φράσεων όπως «πολλοί λένε» ή «άλλοι λένε». Ως προς τις εσωτερικές συνθήκες του τρόπου εκφοράς του λόγου, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε το ύφος δισταγμού της Χρυσάνθης. Αυτό το ύφος γίνεται αντιληπτό και από τον τρόπο που αναζητά σε πολλές απαντήσεις της την επιβεβαίωση του «καθηγητή της»[385], παρά τις συνεχείς διευκρινίσεις μου:

[384] Η αντίφαση αυτή θα αναλυθεί στη συνέχεια της ενότητας.
[385] Κάτι που δεν παρατηρήθηκε σε τέτοιο βαθμό από τους υπόλοιπους τρεις μαθητές

Χρ: Λοιπόν, για να είσαι καλός στα μαθηματικά σίγουρα πρέπει να είσαι έξυπνος… Εντάξει κόβει το μυαλό του! Όχι;…
Β: Χρυσάνθη σου ξαναλέω μη με ρωτάς αν «εγκρίνω» την άποψη σου… δεν ξέρω εγώ τη σωστή απάντηση στις ερωτήσεις που κάνω. Δεν νομίζω καν να υπάρχει σωστή απάντηση. Απλώς θέλω την άποψή σου, την οπτική σου.

Αντικείμενο στο οποίο ο λόγος αναφέρεται θα μπορούσε να θεωρηθεί ακόμα και η επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα/ σύστημα του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις ως ατομική δυνατότητα με αποκλειστικό παράγοντα επιτυχίας το «διάβασμα». Έτσι λοιπόν, ως προς τον άξονα των θεματικών, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε την αντίληψη ότι η «εξυπνάδα» δεν έχει να κάνει με την ανταπόκριση των μαθητών στην εκάστοτε κατεύθυνση, όμως έχει να κάνει με την ανταπόκριση στα μαθηματικά. Κι αυτό γιατί πρόκειται για μία αντίληψη που επιδιώκει να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/ριες να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν αν έχουν μαθηματική ικανότητα, ώστε να κατανέμουν τον εαυτό τους σε μία εκ των δύο κατευθύνσεων, που αντανακλούν την πραγματικότητα.

6.2.2.2 Κεντρική ασυνέχεια, που αφορά το μάθημα των μαθηματικών, την έννοια της «ευφυΐας/εξυπνάδας» και το διαχωρισμό σε κατευθύνσεις

Στο λόγο της Χρυσάνθης, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι παρατηρείται μία κομβική ασυνέχεια[386] και ένα ακόμα συμβάν[387].

Η ασυνέχεια αφορά τη σχέση ευφυΐας/εξυπνάδας των μαθητών/ριών με την επιτυχή ανταπόκριση τους στις κατευθύνσεις και με τα (σχολικά) μαθηματικά. Συγκεκριμένα, εκκινώντας από τη θέση της Χρυσάνθης ότι τα μαθηματικά καθορίζουν την επιλογή κατεύθυνσης[388], μοιάζει αντιφατικό να θεωρεί ταυτόχρονα ότι η επιτυχία στα μαθηματικά έχει να κάνει με την ευφυΐα/εξυπνάδα, ενώ η δυνατότητα επιτυχίας σε κάθε κατεύθυνση όχι. Κι αυτό γιατί, ενώ αρχικά στην ερώτηση που σχετίζεται με το αν η ανταπόκριση στην κάθε κατεύθυνση έχει να κάνει με το πόσο έξυπνος/ ευφυής είναι κανείς απαντάει αμέσως «Όχι με την εξυπνάδα!», στη συνέχεια σε ανάλογη ερώτηση που αφορά τα μαθηματικά αντιδράει ως εξής: «Για να είσαι καλός στα μαθηματικά σίγουρα πρέπει να είσαι έξυπνος».

Κάτι αντίστοιχο συμβαίνει και στο λόγο της Χλόης. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Θεωρείς ότι κάποιο της μίας κατεύθυνσης υπερτερούν ή υστερούν σε κάτι έναντι κάποιων της άλλης κατεύθυνσης;»[389] αποκρίνεται ως εξής:

Χλ: Όχι δεν ισχύει κάτι τέτοιο… γιατί και στη θεωρητική κατεύθυνση… άλλο ένα λάθος που ακούγεται πολύ ότι «πάω στη θεωρητική γιατί αρκεί να παπαγαλίζω πράγματα… ποτέ μου δεν το πίστευα. Δεν παπαγαλίζεις ούτε τα αρχαία, ούτε τα λατινικά, ούτε την ιστορία.

[386] Πέραν της ασυνέχειας μεταξύ της δυνατότητας επιτυχίας των μαθητών/ριών στην κατεύθυνση που θα επιλέξουν με τη δυνατότητα να επιτύχουν στα (σχολικά) μαθηματικά, η οποία περιγράφηκε, αναλύθηκε και προτάθηκε πιθανή ερμηνεία της ακριβώς παραπάνω στο 6.2.1.
[387] Βλ. περισσότερα για την έννοια του συμβάντος στο 5.5 και ειδικότερα στο 5.5.1.2.
[388] Βλ. πρώτη προκείμενη των δύο θεωρητικών σχημάτων στο 6.2.1.
[389] Βλ. ερ. 2Β στο ερωτηματολόγιο στο παράρτημα.

Παντού πρέπει να καταλαβαίνεις. Οπότε αυτός που καταλαβαίνει, καταλαβαίνει. Μετά είναι θέμα τι μου αρέσει περισσότερο να κάνω.

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειώσουμε ότι η παραπάνω θέση της Χλόης διατυπώνεται στα πρώτα τρία λεπτά της συνέντευξης, προκαλώντας σε πρώτο χρόνο την έκπληξή μου. Κι αυτό λόγω ενός στοιχείου που θα εντάξουμε στις εξωτερικές συνθήκες εκφοράς του λόγου της. Συγκεκριμένα, πρόκειται για τη συνήθεια της κατά το παρελθόν[390] να ειρωνεύεται τη «θεωρητική κατεύθυνση» και ό,τι αυτή αντιπροσωπεύει και εν συνεχεία να το αποδίδει στη διάθεση της για αστεϊσμό. Στο παραπάνω απόσπασμα παρόλα αυτά, φαίνεται να θεωρεί ως μοναδικό κριτήριο το «τι μου αρέσει περισσότερο να κάνω». Με μια δεύτερη ανάγνωση της αντίδρασής της όμως μοιάζει να αποκρίνεται σε ένα άλλο ερώτημα με ύφος σαν «να προσπαθεί δυνατή να υπερασπιστεί τους αδύναμους»[391]. Το ερώτημα που θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι απαντάει είναι: «Πιστεύεις ότι αυτοί που επιλέγουν θεωρητική κατεύθυνση υστερούν σε κάτι έναντι αυτών της θετικής και γι' αυτό δεν επιλέγουν την τελευταία;» ή κάτι παρεμφερές.

Η Χλόη λοιπόν, στη συνέχεια της συνέντευξης μοιάζει να διατηρεί μια ασυνεπή στάση σε σχέση με την προαναφερθείσα απάντησή της, που παρουσίασε ως θέση της. Συγκεκριμένα, στις ερωτήσεις «αν η ευφυΐα/εξυπνάδα παίζει κάποιο ρόλο στην ανταπόκριση σε κάθε κατεύθυνση»[392] και «αν το πόσο έξυπνος είναι κανείς/μία έχει σχέση με το πόσο καλός/ή είναι στα μαθηματικά»[393], απαντάει «Προφανώς παίζει ρόλο η εξυπνάδα» και «Ναι, απαιτείται να είσαι πολύ έξυπνος» αντίστοιχα. Αρνητικά απαντάει και στις ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με το αν μπορούν όλοι να τα καταφέρουν είτε και στις δύο κατευθύνσεις, είτε στα μαθηματικά[394]. Ως αιτία της αρνητικής της απόκρισης παρουσιάζεται σε μεγάλο βαθμό η απαίτηση «φαντασίας», που μάλλον της προσδίδει στοιχεία έμφυτου χαρακτηριστικού. Ανάλογα, αντιμετωπίζει και την «εξυπνάδα» που την ορίζει ως «το πόσο γρήγορα αντιλαμβάνεσαι κάτι»[395]. Όμως, ο τρόπος που προβάλλει τη θεματική, που εντοπίστηκε και στο λόγο της Χρυσάνθης, περί επιδίωξης να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/ριες να προσπαθήσουν να ανακαλύψουν αν έχουν μαθηματική ικανότητα στοιχειοθετείται στο παρακάτω απόσπασμα του λόγου της. Ένα απόσπασμα που αποτελεί ίσως την πιο ξεκάθαρη έκφανση ενός βιολογικού ντετερμινισμού που υπερασπίζεται τα συμφέροντά της και εκφράζει ένα στερεότυπο που σχετίζεται με την «αιτιολόγηση του εγώ»:

Β: […] δηλαδή αυτό που χωρίζει αυτούς που μπορούν να τα καταφέρουν από αυτούς που δεν μπορούν να τα καταφέρουν [στα μαθηματικά και σε κάθε κατεύθυνση] είναι ότι γεννιούνται με αυτό το πράγμα [δηλ. τη φαντασία];

Χλ: Σίγουρα η ανάπτυξη ικανοτήτων είναι αποκλειστικά θέμα του εγκεφάλου. Οπότε να! Η βιολογία παίζει καταλυτικό ρόλο σ' αυτό. Δεν είναι κάτι που το αποκτάς μετα… το αν μπορείς να καταφέρεις. Δεν εννοώ να γεννηθείς και να ξέρεις… Εννοώ να έχεις την

[390] Όταν βρισκόμασταν σε συγκεντρώσεις του ευρύτερου κοινού οικογενειακού περιβάλλοντός μας.
[391] Ως προς τις εσωτερικές συνθήκες εκφοράς.
[392] Βλ. ερ 6.Α. στο ερωτηματολόγιο στο παράρτημα
[393] Βλ. ερ 6.Β. στο ερωτηματολόγιο στο παράρτημα
[394] Βλ. ερ 7 στο ερωτηματολόγιο στο παράρτημα
[395] Ως προς τον άξονα των εννοιών.

ικανότητα, τη νοητική ικανότητα, που αυτό είναι καθαρά θέμα βιολογίας, να μπορείς να ασχοληθείς με κάτι και να το καταφέρεις.

Μια συνέχεια που θα μπορούσε να αποκαταστήσει ενδεχομένως την παραπάνω αντίφαση[396] είναι η συνύπαρξη δύο καλά εδραιωμένων λόγων, στο πνεύμα που ερμηνεύσαμε την ασυνέχεια που εντοπίστηκε στο 6.2.1: ο πρώτος αφορά το μαθηματικό χάρισμα[397]με την έννοια του να «κόβει το μυαλό» και ο δεύτερος τη δίκαιη κατανομή σε κατευθύνσεις ως ουδέτερης διαδικασίας, που κατά συνέπεια δεν μπορεί να λανθάνει. Όμως πέραν αυτού ίσως αξίζει να αντιμετωπίσουμε την ασυνέπεια μεταξύ των προαναφερθέντων λόγων στα πλαίσια της θεωρίας της Butler για την επιτελεστικότητα[398]. Με άλλα λόγια, η καθημερινότητα, η συνήθεια και η επανειλημμένη χρήση διάφορων όρων, φράσεων ή αντιλήψεων δεν είναι καθόλου «αθώα». Δεν είναι «αθώα» με την έννοια ότι νοηματοδοτεί και συνεπώς «κατασκευάζει διαρκώς» αυτούς τους όρους, αυτές τις αντιλήψεις και αυτές τις φράσεις. Όταν όμως όλες αυτές βρεθούν στα πλαίσια του ίδιου λόγου – όταν δηλαδή διατυπωθούν από το υποκείμενο σε «κοντινές χρονικές αποστάσεις» - τότε ενδέχεται να προκύψουν αντιφάσεις.

6.2.2.3 Πρώτη μορφή του «συμβάντος» - Ασυνέπεια χωρίς τη συνειδητοποίηση του υποκειμένου

Η ανάλυση των παραπάνω αντιφάσεων είναι ο πρώτος τρόπος για να συγκροτήσουμε το συμβάν που νωρίτερα σημειώσαμε ότι παρατηρείται στο λόγο της Χρυσάνθης. Πρόκειται για αντιφάσεις που ο ομιλητής ενδέχεται να μην τις συνειδητοποιεί και, παραβλέποντάς τις, να τους επιτρέπει να επιβιώνουν με έναν παράλληλο τρόπο στη σκέψη και το λόγο του. Μία πιθανή ερμηνεία αυτής της μορφής αντιφάσεων θα μπορούσε να συγκροτηθεί ως εξής:

> «Διαφορετικοί λόγοι ή ''σχηματισμοί λόγου'', για να χρησιμοποιήσουμε τον εδώ άμεσα σχετικό όρο του Foucault, έχουν διαφορετικούς κανόνες ορθολογικότητας, και κατά συνέπεια διαφορετικά κριτήρια αλήθειας. Η διάκριση αλήθειας/πλάνης λοιπόν, που στη γενική και αφαιρετική της μορφή είναι σχέση αντίθεσης ή άρνησης, στην ανάλυση συγκεκριμένων λόγων μπορεί να παραπέμπει απλώς στο γεγονός ότι έχουμε συνύπαρξη ή συνδυασμό δύο ή περισσότερων διαφορετικών λόγων, με διαφορετικά κριτήρια και κανόνες ορθολογικότητας και αλήθειας.» (Δοξιάδης , 2008, σσ. 170,171)

Σ' αυτήν την περίπτωση αντιφάσεων, θα μπορούσαμε να εντάξουμε τον τρόπο που η Χρυσάνθη εννοιολογεί την «εξυπνάδα». Συγκεκριμένα, στην αρχή δηλώνει: «Όχι με την εξυπνάδα. Με το πόσο γρήγορα τα καταλαβαίνεις». Μια τέτοια δήλωση μοιάζει να διαχωρίζει τους «έξυπνους» από αυτούς που «καταλαβαίνουν γρήγορα», δίνοντας φαινομενικά μία άλλη στερεοτυπική μέτρηση. Επειδή λοιπόν το πόσο γρήγορα

[396] όπως αυτή εντοπίζεται είτε στη Χρυσάνθη είτε στη Χλόη
[397] Βλ. 3.7
[398] Βλ. 2.1.5.4.

«καταλαβαίνει» κάποιος μπορεί να προκύψει μόνο σε σχέση με το πόσο γρήγορα «καταλαβαίνει» κάποιος άλλος, φαίνεται να υποστηρίζει τη διαφοροποίηση του «έξυπνου» από αυτόν που «τα καταλαβαίνει πιο γρήγορα απ' ότι τα καταλαβαίνουν οι άλλοι». Λίγα δευτερόλεπτα πιο μετά, προχωράει στο συλλογισμό: «…τα πιάνει πιο εύκολα απ' ότι τα πιάνουν οι άλλοι. Άρα, ναι είναι έξυπνος». Η παραπάνω σκέψη μαρτυρά ότι το να «τα πιάνει κάποιος/α πιο εύκολα απ' ότι τα πιάνουν οι άλλοι» αποτελεί ικανή συνθήκη για να είναι κανείς/μία έξυπνος/η. Κατά την κρίση μας προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα ότι η Χρυσάνθη νοηματοδοτεί με τον ακριβώς αντίθετο τρόπο την ίδια έννοια μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα χωρίς να το συνειδητοποιήσει. Κι αυτό προκειμένου να υποστηρίξει την επιχειρηματολογία της, καθώς το χαρακτηριστικό μίας έμφυτης ικανότητας μπορεί να είναι ένα πολύ «ευέλικτο» μέσο όταν η πορεία μίας σκέψης συναντήσει «αδιέξοδο».

Στο ίδιο μήκος κύματος με αυτού του τύπου της αντιφάσεις, «κινείται» και ο λόγος του Σωκράτη. Συγκεκριμένα, στο χρονικό διάστημα μεταξύ 15^{ου} και 17^{ου} λεπτού της συνέντευξης αναφέρει τα εξής:

Σ: Κάποιος που παίρνει θετική μπορεί να τα καταφέρει και στη θεωρητική […] ενώ το αντίθετο δεν μπορεί να γίνει… γιατί εντάξει η θεωρητική είναι καθαρά απομνημόνευση κι ότι θα κάτσεις να τα μάθεις, ενώ η θετική έχει άλλα ….Είναι πιο… <u>πρέπει να το' χεις</u>, να είσαι και πιο εύστροφος. Ας πούμε στη θεωρητική δεν μπορεί κάποιος να αντιληφθεί και να καταλάβει εύκολα τα μαθηματικά.
[…]Δεν πιστεύω ότι μπορούν να τα καταφέρουν όλοι με τα μαθηματικά γιατί <u>είναι κάποιοι που δεν το' χουν</u>.
[…] Άμα δουλέψεις πολύ μπορεί να καταφέρεις κάτι καλό στα μαθηματικά, αλλά <u>είναι να το' χεις</u> και μέσα σου. Εγώ αυτό πιστεύω.

Κατά το 18^{ο} λεπτό ρωτήθηκε τι σημαίνει «να το' χεις». Ακόμα του τέθηκαν κάποιες παρεμφερείς ερωτήσεις που αφορούσαν τη διευκρίνιση κάποιων φράσεων που χρησιμοποιούσε. Έτσι, κατά κάποιον τρόπο αναγκάστηκε να εστιάσει σε αυτές και να τις νοηματοδοτήσει:

Σ: Πρέπει να αγαπάς κάτι και να εξασκείσαι σ' αυτό. <u>Δεν υπάρχει να το' χεις</u> . Δεν γεννιέται κανείς με τίποτα.

Όμως, όπως φαίνεται, μία στιγμιαία αποδόμηση δεν μπορεί να υπερνικήσει έναν καλά εδραιωμένο λόγο, με αποτέλεσμα κατά το 27^{ο} λεπτό της συνέντευξης ο Σωκράτης να εκφέρει μία νέα ασυνέπεια:

Σ: Αν ανήκεις στη θετική τέλος, εκεί είσαι. Η άλλη κατεύθυνση υστερεί λίγο σε τέτοιο θέμα.. Η θεωρητική δεν έχει το' χεις ή δεν το' χεις […] είναι ένας πιο εύκολος δρόμος <u>αν δεν το' χεις με τα μαθηματικά.</u>

Με άλλα λόγια, μέσα σε ένα πολύ μικρό χρονικό διάστημα ο Σωκράτης που εξηγεί ανελλιπώς πόσο σημαντικό είναι «να το' χεις», μόλις καλείται να εμβαθύνει υποστηρίζει πως δεν υπάρχει «να το' χεις». Παρόλα αυτά η ροή του λόγου του δεν διακόπτεται και οι δύο εκ διαμέτρου αντίθετες θέσεις του συνυπάρχουν αρμονικά.

6.2.2.4 Δεύτερη μορφή του «συμβάντος» - Ασυνέπεια με τη συνειδητοποίηση του υποκειμένου

Υπάρχει όμως και η περίπτωση που οι αντιφάσεις που προκύπτουν από τα εκφερόμενα του υποκειμένου συνειδητοποιούνται από αυτό. Μια τέτοια περίπτωση εμφανίζεται στο ίδιο[399] απόσπασμα του λόγου της Χρυσάνθης και θα μπορούσαμε να το αντιμετωπίσουμε σαν «συνειδητοποίηση ενός λεκτικού βραχυκυκλώματος».

Αρχικά, στην ερώτηση που σχετίζεται με το αν μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και στις δύο κατευθύνσεις η συνεντευξιαζόμενη αντιδρά άμεσα και εκφράζει ένα εμπειρικό της συμπέρασμα: «Ναι! Αρκεί να κάτσουν να διαβάσουν… και να θέλουν πραγματικά να τα καταφέρουν». Όμως αφού περάσουν 6 δευτερόλεπτα, με διακόπτει ενώ ξεκινάω να εκφράσω την επόμενη ερώτηση και αναφέρει με τρόπο σαν να «τσάκωσε» τον εαυτό της να διολισθαίνει: «Ναι αλλά τώρα εδώ πέρα είναι σαν να μην ισχύει αυτό που είπα πριν ότι για να τα πηγαίνεις καλά στα μαθηματικά πρέπει να είσαι έξυπνος. Άρα ίσως όχι … Ίσως, δεν μπορούν να τα πάνε όλοι καλά και στις δύο κατευθύνσεις». Κατά πάσα πιθανότητα, η Χρυσάνθη μόλις έχει συνειδητοποιήσει την αντίφαση της. Όπως γίνεται ορατό από τα λεγόμενά της, αποφασίζει να «επουλώσει» την ασυνέχεια που παρατήρησε στο σκεπτικό της, ακλουθώντας τον καλά εδραιωμένο λόγο περί μαθηματικής ικανότητας και απορρίπτοντας την εμπειρική της παρατήρηση.

Τόσο η περίπτωση της Χρυσάνθης, που συνειδητοποιεί ότι αντιφάσκει, όσο και εκείνη του Σωκράτη, που αντιφάσκει[400] αλλά δεν το συνειδητοποιεί, μπορούμε να συσχετιστούν με την έρευνα των Stuart και Thurlow (2000)[401]. Κι αυτό γιατί μέσω της έρευνας εκείνης, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί άρχισαν σταδιακά να αντιλαμβάνονται από πού προέρχονται οι πεποιθήσεις τους και οι συμμετέχοντες μαθητές να συνειδητοποιούν τις δικές τους πεποιθήσεις για τα μαθηματικά και να τις επανεκτιμούν. Έτσι κι εδώ, τηρουμένων των αναλογιών, μπορούμε να παρατηρήσουμε πώς μια συνέντευξη διάρκειας μίας ώρας μόνο βάζει τους μαθητές σε μια διαδικασία επαναδιαπραγμάτευσης και επαναπροσδιορισμού όρων και εννοιών που χρησιμοποιούν αρκετά συχνά στην καθημερινότητά τους. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούν με χαρακτηριστική άνεση και φυσικότητα τον όρο «έξυπνος/η» όμως όταν τους ζητείται να στοχαστούν σε σχέση με αυτόν τον όρο δυσκολεύονται χαρακτηριστικά.

Σε αυτήν την περίπτωση μπορεί να ενταχθεί ένα σύντομο απόσπασμα από το λόγο της Ερμιόνης. Η Ερμιόνη, ενώ χρησιμοποιεί συνεχώς τον όρο «έξυπνος/η», εντάσσοντάς τον με χαρακτηριστική ευκολία στις θέσεις της, όταν ερωτάται πώς φαίνεται κατά τη γνώμη της πως είναι κάποιος/α έξυπνος/η, αποκρίνεται ως εξής:

---

[399] στο απόσπασμα δηλαδή που παρατίθεται στην αρχή της ενότητας
[400] στο σημείο που «αναγκάζεται» να εμβαθύνει στους όρους που χρησιμοποιεί
[401] όπως αυτή περιγράφηκε στο 3.4

[Αφού πέρασαν περίπου 20 δευτερόλεπτα επαναλαμβάνοντας η ίδια την ερώτηση που της τέθηκε]
Ε: …Από τον τρόπο που κρίνει τα πράγματα… διαχειρίζεται καταστάσεις…
Β: Δηλαδή; Γίνε λίγο πιο συγκεκριμένη.
Ε: Α.. Δηλαδή μπορεί ένας άνθρωπος να έχει πάρα πολλές γνώσεις, να έχει διαβάσει πάρα πολλά βιβλία και ταυτόχρονα να μην είναι έξυπνος. Απλά να έχει στο μυαλό του πάρα πολλές πληροφορίες και να μπορεί να τις αραδιάζει σαν ένα βιβλίο για παράδειγμα, σαν μία ιστοσελίδα διαδικτυακή. Ε… το θέμα είναι να μπορείς να διαχειρίζεσαι σωστά τις πληροφορίες σου… Γενικά τώρα θα σου μιλήσω για το πώς εγώ αντιλαμβάνομαι την εξυπνάδα στη ζωή… στην καθημερινή ζωή: αν μπορεί κάποιος να διαχειριστεί τις πληροφορίες του, να τις φιλτράρει… ε… να μάθει… να μαθαίνει και να καταλαβαίνει… το πότε η πληροφορία είναι αντικειμενική, το πότε όχι… το πώς μπορεί να αξιοποιήσει με τον καλύτερο τρόπο την κάθε πληροφορία, το πώς να ελίσσεται… Όλα αυτά κάνουν έναν άνθρωπο έξυπνο.
Β: Είπες «εξυπνάδα στη ζωή». Υπάρχει και κάτι άλλο;
Ε: Ναι.. υπάρχει και η μαθηματική ευφυΐα..
Β: Αυτό τι; Μετριέται κάπως αλλιώς;
Ε: Η μαθηματική ευφυΐα μπορεί να μετρηθεί με ένα IQ τεστ… από' κει και πέρα η ευφυΐα στη ζωή.. δεν υπάρχει κάποιο τεστ που να μπορεί να τη μετρήσει… Έχει να κάνει με το τι έχει κερδίσει στη ζωή του και το τι έχει καταφέρει… Ένας έξυπνος άνθρωπος συνήθως είναι και επιτυχημένος… ή τουλάχιστον ευτυχισμένος… Βέβαια όχι πάντα… τέλος πάντων… Ήταν λίγο δύσκολη ερώτηση αυτή… με μπέρδεψε

Η Ερμιόνη νοηματοδοτεί τον έξυπνο κατά σειρά ως εξής: «ως αυτόν που μπορεί να κρίνει ικανοποιητικά τα πράγματα», «ως αυτόν που μπορεί να διαχειρίζεται τις πληροφορίες σωστά και να καταλαβαίνει πότε μια πληροφορία είναι αντικειμενική», «ως επιτυχημένο» και «ως ευτυχισμένο». Ακόμα, διαχωρίζει τη μαθηματική ευφυΐα, που είναι μετρήσιμη, από την ευφυΐα στη ζωή, που δεν μετριέται. Εν τέλει, χαρακτηρίζει την ερώτηση δύσκολη· κάτι που δεν έκανε για καμία άλλη ερώτηση της συνέντευξης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, στο λόγο της Ερμιόνης, όπως και στο λόγο των περισσότερων συμμετεχόντων, διακρίνεται η δυσκολία να μελετήσει κανείς αποστασιοποιημένος[402] από το λόγο, έννοιες που χρησιμοποιούνται συχνά.

6.2.2.5 Εν κατακλείδι

Συμπερασματικά, σε καθεμιά εκ των δύο μορφών του συμβάντος θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε μία –τρόπον τινά- ασυνέχεια του υποκειμένου με τον εαυτό του. Ο Κακολύρης (2008, σ. 214) βασισμένος στο Η αρχαιολογία της γνώσης (Foucault, 1987α) αναφέρει: «Το υποκείμενο είναι στην πραγματικότητα μία ασυνεχής κατηγορία που συντίθεται από μία διασπορά θέσεων μέσα σε έναν ορισμένο σχηματισμό του λόγου».

[402] τουλάχιστον ως ένα βαθμό

6.2.3 Ασυνέχειες στους λόγους μέσω των οποίων αποδίδονται χαρακτηριστικά στους/στις μαθητές/ριες ανάλογα με την κατεύθυνση που επιλέγουν

Ήδη έχουν αναφερθεί σημεία στους λόγους των συμμετεχόντων τα οποία χαρακτηρίζουν τους/τις μαθητές/ριες ανάλογα με την κατεύθυνση που επιλέγουν. Ας αναφέρουμε δύο παραδείγματα:

- Χρυσάνθη: « […] Σίγουρα αυτοί που πάνε θετική είναι λίγο πιο έξυπνοι από αυτούς που πάνε θεωρητική»
- Σωκράτης: «Κάποιος που παίρνει θετική μπορεί να τα καταφέρει και στη θεωρητική […] ενώ το αντίθετο δεν μπορεί να γίνει… γιατί εντάξει η θεωρητική είναι καθαρά απομνημόνευση κι ότι θα κάτσεις να τα μάθεις, ενώ η θετική έχει άλλα […] πρέπει να το' χεις, να είσαι και πιο εύστροφος. Ας πούμε στη θεωρητική δεν μπορεί κάποιος να αντιληφθεί και να καταλάβει εύκολα τα μαθηματικά.»

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να υπενθυμίσουμε πως και οι δύο προαναφερθέντες συμμετέχοντες είχαν υποστηρίξει λίγα λεπτά νωρίτερα[403] ότι κάποιοι της μίας κατεύθυνσης δεν υπερτερούν ή υστερούν σε σύγκριση με κάποιους της άλλης. Οι μαθητές αντιφάσκουν γιατί είναι δύσκολο να αποδομήσουν ένα λόγο που ενισχύεται σε καθημερινή βάση. Σύμφωνα με τους Σπύρου και Μιχελάκου (2014, σ. 4):

> «Ο μαθητής στο σχολείο δεν «ακούει» μόνο ούτε συμμετέχει απλώς σε μαθησιακές δραστηριότητες Αυτό που κάνει περισσότερο είναι ότι επιτελεί. Γεγονός που σημαίνει ότι επαναλαμβάνει και διαρκώς επαναλαμβάνει κανόνες και τελετουργικά, τα οποία τον μαθαίνουν -μαζί με τα μαθηματικά- τρόπους να σκέφτεται και να συμπεριφέρεται, να ερμηνεύει τα πράγματα και να κατανοεί τον κόσμο.»

Ασυνεπείς λοιπόν με τα αρχικά λεγόμενά τους, η Χρυσάνθη και ο Σωκράτης, φαίνεται να αποδίδουν ένα ιδιαίτερο γνώρισμα στους/στις μαθητές/ριες της θετικής που αφορά είτε «το μαθηματικό χάρισμα» είτε την εξυπνάδα εν γένει. Πρόκειται για ένα γνώρισμα που δεν παρατηρείται σε εκείνους/ες που επέλεξαν θεωρητική, όπως άλλωστε δεν παρατηρείται και κανένα άλλο ιδιαίτερο γνώρισμα. Ίσως όμως μπορέσουμε να διερευνήσουμε περεταίρω την παραπάνω ασυνέχεια μέσω του παρακάτω αποσπάσματος του λόγου του Περικλή.

Β: Αν κάποιος/α συμμαθητής/ριά σου είναι εξίσου καλός/η και στα θεωρητικά και στα θετικά μαθήματα και του/της αρέσουν εξίσου και τα δύο είδη μαθημάτων, τι κατεύθυνση θα του πρότεινες να επιλέξει;
Περ: Θετική. Με το σκεπτικό ότι θα ήταν πιο χρήσιμος εκεί.
Β: Γιατί;
Περ: Γιατί στα περισσότερα επαγγέλματα της θετικής κατεύθυνσης… Ας πούμε πας θετική κατεύθυνση. Μπορείς να ασχοληθείς με την έρευνα σε κάποιους τομείς! Σε

[403] από τη στιγμή που διατύπωσαν τις συγκεκριμένες θέσεις

επιστημονικό επίπεδο όταν λέω έρευνα. Εκεί το μυαλό του, για να είναι αυτός καλός σε όλα, προφανώς είναι πολύ έξυπνος άνθρωπος ή θα τα πιάνει εύκολα ή δεν ξέρω τι… Ε και θα' ταν καλό αυτός να ασχοληθεί με την έρευνα, γιατί θα μπορούσε να βρει κάτι, να βοηθήσει στο να βρεθεί κάτι. Ενώ αν πάει θεωρητική και είναι ιστορικός δεν έχει… τι;… θα μπορούσε και κάποιος άλλος που είναι παπαγάλος να το κάνει. Ενώ δεν θα μπορούσε κάποιος άλλος να κάνει αυτό που θα κάνει εκείνος.

Ως προς τον άξονα των αντικειμένων, ο Περικλής αναφέρεται στα άτομα ως προς τη χρησιμότητά τους και στην έρευνα ως επιστημονική έκφανση. Στον άξονα των εννοιών μπορούμε να εντάξουμε τη νοηματοδότηση της έρευνας ως αποκλειστικού τομέα των θετικών επιστημών. Παράλληλα, με την παραπάνω νοηματοδότηση ο λόγος του Περικλή θεμελιώνει μια «μη επιστημονικότητα», χρησιμοποιώντας ως θεμέλιους λίθους τα επαγγέλματα που είναι προσβάσιμα από μαθητές/ριες της θεωρητικής κατεύθυνσης. Έτσι, επαγγέλματα όπως εκείνο του ιστορικού φέρονται ως ασύμβατα με την «έρευνα». Κατά συνέπεια, για τον Περικλή η επαγγελματική ενασχόληση ενός «έξυπνου» ανθρώπου με την επιστήμη της ιστορίας στερείται νοήματος. Εύλογα εξάγεται το συμπέρασμα ότι η παραπάνω εννοιολόγηση του Περικλή είναι βιωματική. Πρόκειται για μία άποψη που φαίνεται να είναι απότοκος της σχολικής του εμπειρίας και συγκεκριμένα ενός λόγου περί «έξυπνων θετικών» και «παπαγάλων θεωρητικών» επιστημόνων. Ενός λόγου που «τρέφεται» μεταξύ άλλων και από το θεσμικό διαχωρισμό σε θεωρητική και θετική κατεύθυνση στο Λύκειο[404].

Ως προς τις εσωτερικές συνθήκες εκφοράς, ο τρόπος που διατυπώνει τις θέσεις του ο Περικλής είναι ήπιος, αλλά ταυτόχρονα δίνει την αίσθηση ότι εκφέρεται το αυτονόητο. Ακόμα, το σκεπτικό του Περικλή, όπως αυτό ξεδιπλώνεται στο παραπάνω απόσπασμα, προβάλλει μία θεματική «διαμάχης» μεταξύ των δύο κατευθύνσεων, έχοντας ως διακύβευμα την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση των «χαρισματικών ανθρώπων». Έτσι, στον άξονα των θεματικών θα μπορούσε να ενταχθεί η αναπαραγωγή της αντίληψης που αφορά την ανωτερότητα της θετικής κατεύθυνσης έναντι της θεωρητικής. Πρόκειται για ένα είδος ανωτερότητας που σε μεγάλο βαθμό οφείλεται στη διαφορά της «επιστημονικότητάς» που αποδίδεται στην καθεμία.

6.2.3.1 Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν ένα βασικό παράγοντα «τροφοδότησης» αυτών των διαιρετικών πρακτικών και διπόλων όπως χρήσιμος/ μη χρήσιμος ή έξυπνος/ «παπαγάλος». Κι αυτό γιατί οι πεποιθήσεις που διαμορφώνουν για την ικανότητα των μαθητών/ριών στα μαθηματικά φαίνεται να επηρεάζουν με άμεσο τρόπο τη διδακτική τους πρακτική. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί, των οποίων οι πεποιθήσεις είναι τύπου σταθερής

[404] Πρόκειται για ένα λόγο που συσκοτίζει το «τι θα ήταν μη θετική νοημοσύνη». Ενός είδους νοημοσύνης που το εκπαιδευτικό σύστημα δεν του έχει αναδείξει την κοινωνιολογική ευφυΐα, γιατί αν συνέβαινε κάτι τέτοιο θα απομυθοποιούνταν στερεότυπα που σχετίζονται με μία πλατωνική κληρονομιά. Όπως για παράδειγμα την απόδοση αξίας μόνο στη μαθηματική νοημοσύνη και την περιφρόνηση άλλων κλάδων, όπως των ποιητών.

ικανότητας[405] διακρίνουν σε σχετικά μικρό χρονικό διάστημα , τους μαθητές σε καλούς, μέτριους και κακούς. Με αντίθετο τρόπο λειτουργούν εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν πεποιθήσεις τύπου μεταβλητής ικανότητας (Rattan, Good , & Dweck, 2012).

Εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν πεποιθήσεις τύπου σταθερής ικανότητας, εύκολα ανασύρονται στη μνήμη των μαθητών ή των πρώην μαθητών, που επέλεξαν τη θεωρητική κατεύθυνση:

- Ερμιόνη:
  Θυμάμαι ότι είχαμε ένα μαθηματικό στη Β' Λυκείου , ο οποίος ήταν πάρα πολύ απαξιωτικός ως προς τους μαθητές της θεωρητικής κατεύθυνσης και μας έκανε Μαθηματικά Γενικής. Κι όποτε μας έκανε Μαθηματικά Γενικής μας έλεγε: «Έλα τα θεωρητικά βόδια ας ανοίξουν τα βιβλία τους και ας διαβάσουν την Ιστορία τους και ας κάνουμε ασκήσεις εμείς». Ήταν πολύ άσχημο γενικά. Μιλούσε απαξιωτικά για τη θεωρητική κατεύθυνση.

- Αθηνά:
  Στη Γ' Γυμνασίου που δεν παρακολουθούσα καθόλου το μάθημα έτυχε να με σηκώσει στον πίνακα και τέλος πάντων επειδή είχε δει πως δεν παρακολουθώ με είπε «χαζή». Μου είπε ότι «εντάξει, τι σε σήκωσα εσένα; Εσύ χαζό είσαι δεν θα καταλάβεις» και μου κάνει «Τι κατεύθυνση θα πας;» και μου κάνει «Θεωρητική φαντάζομαι». Του λέω «Γιατί φαντάζεστε θεωρητική;». Μου λέει «Φαίνεται». Τέλος πάντων δεν το συνέχισα.

- Χρυσάνθη:
  Ο μαθηματικός μου επειδή με τη διπλανή μου είμαστε και οι δύο θεωρητική πχ και φασαρία που γίνεται κατηγορεί εμάς. Ας πούμε «μη μιλάς» και «δεν προσέχεις» και «το ξέρω πως δεν σε αφορά αυτό το μάθημα, αλλά πρέπει να προσέχεις». Κι όταν έχεις κάποια απορία λέει «Το' χω εξηγήσει. Δεν μπορώ να το ξαναεξηγήσω» Ενώ άμα το πει κάποιος θετικός θα το εξηγήσει. Και πάντα στον πίνακα σηκώνει παιδιά που τα πάνε καλά στα μαθηματικά.

Μπορεί εύκολα να παρατηρήσει κανείς στο σημείο αυτό μία συνέπεια στο λόγο των μαθητών/ριών και πρώην μαθητών/ριών που έχουν επιλέξει τη θεωρητική κατεύθυνση. Τα προαναφερθέντα άτομα, στην προκειμένη περίπτωση, συγκροτούν κατά κάποιο τρόπο την «πληττόμενη ομάδα» της θεωρητικής κατεύθυνσης. Η μνήμη των ατόμων αυτών έχει στιγματιστεί από γεγονότα στερεοτυπικής συμπεριφοράς εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους[406]. Πρόκειται μία στερεοτυπική συμπεριφορά που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως άσκηση ιδεολογικής βίας.

---

[405] Οι πεποιθήσεις τύπου σταθερής ικανότητας αντίκεινται πλήρως στο μεταδομιστικό τρόπο σκέψης και συγκεκριμένα στην αποκέντρωση του υποκειμένου. Κι αυτό γιατί αφορούν ένα υποκείμενο με σταθερή ταυτότητα κι όχι μία ταυτότητα «ανοιχτή» στις διάφορες ρηματικές πρακτικές και υπό διαμόρφωση.

[406] Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημάνουμε ότι η ερώτηση που τους τέθηκε αφορούσε οποιονδήποτε καθηγητή. Όμως όλες οι απαντήσεις σχετίζονταν με το μαθηματικό.

Αντιστρόφως ανάλογη συνέπεια παρατηρείται στο λόγο των μαθητών/ριών και πρώην μαθητών/ριών που έχουν επιλέξει τη θεωρητική κατεύθυνση. Συγκεκριμένα, η Χλόη, ο Πυγμαλίονας και ο Περικλής δεν θυμούνται να γίνονται διακρίσεις από μαθηματικούς, φυσικούς και λοιπούς καθηγητές τους. Στο σημείο αυτό θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι διακρίνεται μία υποσυνείδητη μορφή στερεοτυπίας στους παραπάνω συμμετέχοντες μέσω της μη έκφρασης περιπτώσεων, όταν τους τέθηκαν ανάλογες ερωτήσεις. Πρόκειται για μια μορφή στερεοτυπίας που συμπεριλαμβάνεται στην «αιτιολόγηση της ομάδας». Κι αυτό γιατί έτσι εξυπηρετείται η αιτιολόγηση ενεργειών από άτομα εντός της ομάδας όπως αυτές παράχθηκαν ή σχεδιάστηκαν ενάντια στις άλλες ομάδες (Στρεμπέλιας , 2016).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε τις δύο βασικές διαπιστώσεις του Χασάπη (2012), οι οποίες λειτουργούν επικουρικά στην ερμηνεία του τρόπου που οι καθηγητές[407] συμβάλουν στη διαιρετικές πρακτικές στην εκπαίδευση:

> «Διαπίστωση πρώτη: Ο καθηγητής μαθηματικών διαμορφώνει τη σχέση των παιδιών με τα μαθηματικά διαφοροποιώντας τις διδακτικές του συμπεριφορές με βάση τις επιλογές των κατευθύνσεων.
> Διαπίστωση δεύτερη: Οι μαθητές και οι μαθήτριες του Λυκείου που έχουν επιλέξει τη θεωρητική κατεύθυνση «διδάσκονται» μέσα από τις διαφοροποιημένες διδακτικές συμπεριφορές των καθηγητών των μαθηματικών και ως αποτέλεσμα διαμορφώνουν ή ενισχύουν μια αρνητική σχέση με τα μαθηματικά». (σ. 959)

6.2.3.2 Ασυνέχεια στην ανάγκη για μελέτη σε κάθε κατεύθυνση με βάση το μάθημα των μαθηματικών

Στα πρώτα λεπτά της συνέντευξης, ο Πυγμαλίονας εξηγώντας τους λόγους που επέλεξε τη θετική κατεύθυνση, αναφέρει: « […] είμαι πιο πρακτικός άνθρωπος! Όχι να κάτσουμε να διαβάσουμε… γι’ αυτό επέλεξα θετική κατεύθυνση». Στη συνέχεια όμως επισημαίνει ότι «για να τα καταφέρεις στα μαθηματικά πρέπει να κάτσεις να ασχοληθείς πραγματικά», όπως επίσης και «θέλουν το ίδιο διάβασμα και οι δύο κατευθύνσεις… δεν το γλιτώνει κανείς». Ενώ, λοιπόν, σε πρώτο χρόνο εμπλέκει στο βασικό λόγο που επέλεξε τη θετική κατεύθυνση τη μαθηματική ικανότητα, που συνεπάγεται «λιγότερο διάβασμα» , σε δεύτερο χρόνο[408] επισημαίνει πως απαιτείται το «ίδιο διάβασμα»[409]. Προς το τέλος της συνέντευξης αισθάνεται την ανάγκη να διευκρινίσει –και να υπενθυμίσει- ότι το «κατά πολύ λιγότερο διάβασμα» που απαιτεί η θετική σε ανθρώπους που «τα πάνε καλά» με τα μαθηματικά ήταν καθοριστικός παράγοντας για το τι θα επιλέξει.

[407] Και κυρίως εκείνοι των μαθηματικών
[408] και αφού ουσιαστικά μέσω των ερωτήσεων έχει «υποχρεωθεί» να εμβαθύνει στο χρόνο που απαιτείται για τη μελέτη, με στόχο την επιτυχία σε κάθε κατεύθυνση
[409] με τη διαφορά ότι σε κάθε κατεύθυνση χρειάζεται άλλου τύπου διάβασμα, με ποιοτικά και όχι ποσοτικά κριτήρια.

Η διπλή αυτή ασυνέπεια δείχνει τον τρόπο που ο Πυγμαλίονας επανεγκλωβίζεται στο βιολογικό ντετερμινισμό της μαθηματικής ικανότητας. Η αντίφαση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί μέσω της διαπίστωσης της Walkerdine (2013) ότι η έντονη πίστη σε αυτής της μορφής τον ντετερμινισμό καταλήγει στην ποινικοποίηση της σκληρής εργασίας, ως ένδειξη μη ικανότητας. Κι αυτό συμβαίνει παρόλο που, εμβαθύνοντας και αντλώντας από τις εμπειρικές παρατηρήσεις του, ο Πυγμαλίονας υποστηρίζει ότι «οι μαθητές διαβάζουν πολύ και για τα μαθηματικά… απλά πιο ευχάριστα». Οι μαθητές/ριες που αποβλέπουν σε ένα στόχο που σχετίζεται με το μάθημα το οποίο μελετούν, καθιστούν τη μελέτη του συγκεκριμένου μαθήματος καθεαυτή πιο προσιτή και πιο ευχάριστη και κατά συνέπεια λιγότερο χρονοβόρα. Δεν συμβαίνει το ίδιο όμως και σε ένα μάθημα που δεν τους/τις αφορά.

6.2.3.3 Ασυνέχεια ως προς τα έμφυλα χαρακτηριστικά που αποδίδονται στην «κλίση» για μελέτη και σχέση αυτής της κλίσης με τις κατευθύνσεις

Όπως όμως είναι επόμενο, ο λόγος που αφορά την απαίτηση για διαφορετική –ποσοτικά- μελέτη σε κάθε κατεύθυνση συμβάλλει στη «γέννηση» ή τουλάχιστον στη διατήρηση ενός άλλου λόγου. Πρόκειται για το λόγο περί διαφοράς της δυνατότητας για μελέτη μεταξύ κοριτσιών και αγοριών[410]. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε τον τρόπο που αποκρίθηκε ο Σωκράτης, η Μαργαρίτα και η Αθηνά σε σχέση με το αν θεωρούν ότι υπάρχουν πιο πολλά κορίτσια ή αγόρια σε κάποια κατεύθυνση και με το πώς ερμηνεύουν τη διαπίστωσή τους [411]:

- Σωκράτης

  Σ: Πιστεύω ότι στη θετική είναι πιο πολλά αγόρια, γιατί καταρχάς πιστεύω ότι τα αγόρια δεν έχουν και τόση υπομονή που έχουν τα κορίτσια… που θέλει πολλή υπομονή η θεωρητική για να πας και να μάθεις τόσα πράγματα απ' έξω. Πιστεύω είναι περισσότερα κορίτσια στη θεωρητική λόγω υπομονής, όχι ικανοτήτων. Γιατί νομίζω και τα δύο φύλα είναι ικανά το ίδιο. Είναι αυτό… θέμα υπομονής και υπομονής, υπομονής. […] Και νομίζω ότι και τα αγόρια αμφισβητούν περισσότερα πράγματα και δεν συμβιβάζονται τόσο εύκολα… που θέλει να συμβιβαστείς και λίγο.. με τα Αρχαία κι όλα αυτά. Η θετική είναι πιο επαναστατική κατεύθυνση. Οι περισσότεροι άντρες, αγόρια δεν έχουν αυτά τα δύο χαρακτηριστικά.. υπομονή και να συμβιβαστούν.

- Μαργαρίτα

  Μ: Στη θεωρητική θα είναι πιο πολλά κορίτσια σίγουρα. Νομίζω λόγω των παιδαγωγικών σχολών και ότι τα κορίτσια συνήθως είναι πιο μελετηρά. Θα κάτσουνε πιο εύκολα να διαβάσουνε.

---

[410]Βλ.3.8

[411] Βλ. ερ. 8 στο ερωτηματολόγιο στο παράρτημα

Β: Και γιατί οι παιδαγωγικές σχολές έχουν πιο πολλά κορίτσια.
Μ: Γιατί η ενασχόληση με τα παιδιά τραβάει πιο πολύ τις γυναίκες, γιατί έχουν και πιο πολλή υπομονή από τους άντρες.[…] Η θεωρητική θέλει πιο πολλή θεωρητική μελέτη. Δεν είναι θέμα φαντασίας ή να ψάξεις κάτι να βρεις. Είναι όλα μέσα στο βιβλίο. Άμα κάτσεις να αποστηθίσεις το βιβλίο θα γράψεις. Στα μαθηματικά άμα σου πέσει μια άσκηση δεν είναι τόσο εύκολο.

- Αθηνά

Α: Στη θεωρητική είναι λιγότερα αγόρια και περισσότερα κορίτσια. Ίσως γιατί τα κορίτσι πολλά θέλουν να γίνουν καθηγήτριες που δεν καταλαβαίνω γιατί και η Ιστορία θεωρείται ένα κοριτσίστικο μάθημα. Δεν ξέρω γιατί. Ίσως γιατί θέλει διάβασμα πολύ, να κάτσεις να στρωθείς πάνω από το βιβλίο και τα αγόρια είναι κάτι που δεν το κάνουν αυτό.
Β: Γιατί;
Α: Το θεωρούν ανιαρό να διαβάζουν και να αποστηθίζουν ένα κείμενο. […] Δεν έχουν ενδιαφέρον για την Ιστορία τα αγόρια, για τα Αρχαία επίσης. Αυτά θεωρούνται κοριτσίστικα μαθήματα. Τι να πω; Ίσως να έχει να κάνει και με τους καθηγητές. Φιλόλογοι είναι συνήθως γυναίκες. Αυτές τις αντιπαθούν τα αγόρια, ενώ στη Φυσική, στη Χημεία και στα Μαθηματικά είναι συνήθως άντρες που τους συμπαθούν. Ίσως παίζει κι αυτό ένα ρόλο.

Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι και οι τρεις παραπάνω συμμετέχοντες έχουν επαναλάβει σε πολλά σημεία της συνέντευξής τους ότι και οι δύο κατευθύνσεις απαιτούν «πολύ διάβασμα», ότι «μοναδικός παράγοντας για να επιτύχεις σε κάθε κατεύθυνση είναι το διάβασμα» και ότι «το πόσο θα διαβάσεις είναι καθαρά ατομική υπόθεση». Πεποιθήσεις και παραδοχές που κρίνονται ως αναντίστοιχες με το λόγο που συγκροτούν στα παραπάνω αποσπάσματα. Πρόκειται για ένα λόγο που σχετίζεται με την κλίση για μελέτη ως εγγενές γνώρισμα των κοριτσιών.

Συγκεκριμένα, ως προς τον άξονα των εννοιών οι τρεις συνεντευξιαζόμενοι διαμορφώνουν διάφορους διπολικούς διαχωρισμούς που βασίζονται ή τουλάχιστον έχουν αντίκτυπο σε έμφυλες διαιρέσεις. Ο Σωκράτης εννοιολογεί τα αγόρια ως κατ' εξοχήν ασυμβίβαστα και τα κορίτσια ως κατ' εξοχήν υπομονετικά. Στην παραπάνω εννοιολόγηση προβαίνει με τέτοιο τρόπο ώστε η ιδιότητα του «ασυμβίβαστου» και εκείνη της «υπομονετικής» να παρουσιάζονται ως αντιθετικές , απορρίπτοντας πιθανή συνύπαρξή τους. Την ταυτότητα της «υπομονετικής» για τα κορίτσια υιοθετούν και η Μαργαρίτα και η Αθηνά. Πρόκειται για μία ταυτότητα έμφυτη που ισοδυναμεί με την κλίση για μελέτη και με τη δυνατότητα αποστήθισης. Η Αθηνά, μέσω του λόγου της, φαίνεται να κατασκευάζει και την έννοια των «κοριτσίστικων μαθημάτων». Σε αυτήν την κατηγορία συγκαταλέγονται τα μαθήματα βαρύτητας της θεωρητικής κατεύθυνσης.

Η ασυνέχεια, όπως μορφοποιείται από το λόγο της Μαργαρίτας, θα μπορούσε να ερμηνευθεί μέσω της διασταύρωσης δύο ειδών στερεοτυπικών εκφάνσεων. Συγκεκριμένα,

θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι συγκρούεται η «αιτιολόγηση του εγώ» με την «αιτιολόγηση της ομάδας»[412]. Κι αυτό γιατί η Μαργαρίτα, ως μέλος της «ομάδας» των κοριτσιών, προσδίδει στην ομάδα της ένα χαρακτηριστικό που η αντίπαλη ομάδα[413] , κατά τη γνώμη της, δεν έχει: την κλίση για μελέτη[414]. Όμως υπερασπιζόμενη τα δικά της συμφέροντα, αφού αισθάνεται[415] ότι η ίδια δεν θα «τα κατάφερνε» αν επέλεγε θετική, αντιφάσκει επισημαίνοντας ότι «και οι δύο κατευθύνσεις θέλουν το ίδιο διάβασμα, απλά διαφορετικού είδους». Μέσω της παραπάνω δήλωσης, μοιάζει να υπονοεί ότι απλά επέλεξε άλλου είδους μελέτη.

Αντιθέτως, ο Σωκράτης φαίνεται να αρκείται στη στερεοτυπία που αφορά την «αιτιολόγηση της ομάδας». Κι αυτό γιατί εγκλωβίζεται στην εξής ασυνέπεια: στο απόσπασμα όπως παρουσιάστηκε παραπάνω, τονίζει ότι η μία κατεύθυνση δεν στερείται ικανοτήτων σε σχέση με την άλλη[416]. Θεωρεί ότι απλώς απαιτούν διαφορετικά χαρακτηριστικά[417]. Όμως σε διάφορα σημεία του λόγου του δεν ξεχνάει να επισημάνει ότι: «Όποιος τα καταφέρνει στη θετική μπορεί να τα καταφέρει και στη θεωρητική. Το αντίστροφο δεν ισχύει». Κατά συνέπεια, τα χαρακτηριστικά των αγοριών έναντι εκείνα των κοριτσιών δεν είναι μόνο ότι διαφέρουν, αλλά[418] και ότι υπερισχύουν. Η αφαιρετική σκέψη και η μαθηματική λογική είναι χαρακτηριστικά που συχνά αποδίδονται στα αγόρια/άντρες και όχι στα κορίτσια/γυναίκες, σύμφωνα με την έρευνα. Η διαπίστωση αυτή συμβάλει στην ερμηνεία της ασυνέχειας που περιγράφτηκε παραπάνω:

> «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.» (Χρονάκη, 2013α, σ. 20)

6.2.4. Ασυνέχειες που αφορούν το λόγο περί «κυριαρχίας» των μαθηματικών και την αντιμετώπιση του συστήματος των κατευθύνσεων ως ουδέτερο

Τα μαθηματικά και η μαθηματική ικανότητα ως «κυρίαρχοι» τομείς στη σχολική -και όχι μόνο- ζωή συγκροτείται συχνά, ως «ξένο» πεδίο σε σχέση με το σύστημα διαχωρισμού σε κατευθύνσεις. Κι αυτό γιατί πολλές φορές το σύστημα αυτό παρουσιάζεται ως μία πραγματικότητα που δεν έχει νόημα να αμφισβητηθεί. Η παραπάνω «σχέση» χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον στο παρόν κεφάλαιο, για την ερμηνεία των ασυνεχειών που προηγήθηκαν. Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξεταστούν οι ασυνέχειες που παράγει

[412] Βλ. 2.1.4.7
[413] Εκείνη των αγοριών
[414] «Αιτιολόγηση της ομάδας»
[415] κατά τα λεγόμενά της
[416] «και τα δύο φύλα είναι ικανά το ίδιο»
[417] Η θεωρητική μελέτη και υπομονή, η θετική αμφισβήτηση και ασυμβίβαστο πνεύμα.
[418] τουλάχιστον υποσυνείδητα σε ένα βαθμό

η ίδια αυτή η σχέση, που άλλοτε μπορεί να ιδωθεί ως σύγκρουση και άλλοτε ως αρμονική ακούσια συνύπαρξη.

6.2.4.1 Οι κατευθύνσεις είναι σύστημα ή «πραγματικότητα»; Τα μαθηματικά είναι μάθημα ή η «βάση των πάντων»;

Τα αποσπάσματα του λόγου της Αθηνάς, όπως παρατίθενται παρακάτω, αρχικά θα αναλυθούν με βάση τους άξονες και εν συνεχεία θα αντιμετωπιστούν ως «έδαφος» αναζήτησης ασυνεχειών.

Β: Ας ξεκινήσουμε χαλαρά… πώς σου φαίνονται τα μαθηματικά; (ερ. 1)
Α: Δεν τρελαίνομαι, τα θεωρώ δύσκολα και δεν θα' θελα να ασχοληθώ με τα μαθηματικά, τα φοβάμαι, γιατί […]κρέμεσαι από μία άσκηση. Ενώ σε ένα θεωρητικό μάθημα λες τη γνώμη σου, βάζεις τη λογική σου… Παρόλο που λένε ότι τα μαθηματικά είναι η γλώσσα της λογικής, εμένα δεν μου φαίνονται τόσο λογικά. Μου φαίνονται τύποι που πρέπει να τους ξέρεις και να τους συνδυάζεις και τέτοια πράγματα. Προτιμώ να σκέφτομαι πιο γενικά πράγματα. Θεωρώ πιο ασφαλές να πρέπει να απαντήσεις μια ερώτηση σε ένα θεωρητικό μάθημα που πρέπει να σκέφτεσαι τη γνώμη σου που όλο και κάτι θα έχεις ακούσει… ενώ αν δεν ξέρεις τον τύπο σε ένα θετικό μάθημα χάθηκες. Πάει.
[…]
Β: Μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στα μαθηματικά; (ερ. 7.Β)
Α: Πιστεύω για να υπάρχει στο σχολείο και να τα διδασκόμαστε όλοι πάει να πει ότι: πρώτον είναι κάτι που χρειάζεται και δεύτερον δεν είναι κάτι το οποίο απαιτεί να έχεις κάποιο συγκεκριμένο ταλέντο. Είναι κάτι που απευθύνεται σε όλους. Άρα όλοι μπορούν να τα καταφέρουνε. Αφού είναι κάτι που το διδασκόμαστε όλοι. Είναι στις γενικές γνώσεις.
[…]
Β: Έχεις σκεφτεί αν σου αρέσει αυτό το σύστημα με τις κατευθύνσεις, δηλαδή ο διαχωρισμός σε κατευθύνσεις; Το θεωρείς δίκαιο; Ωραίο; Θα άλλαζες κάτι αν μπορούσες; (ερ. 16)
Α: Οι κατευθύνσεις είναι καλά πιστεύω. Το μόνο που θα άλλαζα θα ήταν ο επαγγελματικός προσανατολισμός. Εμείς δεν ξέρουμε τα επαγγέλματα, χρειάζεται καλύτερη κατατόπιση.
Β: Άρα για το σύστημα των κατευθύνσεων;
Α: Είναι καλό πιστεύω.
Β: Υπάρχει κάτι που νιώθεις ότι σου στερεί η επιλογή κατεύθυνσης; Κάποιο μάθημα/ μορφή γνώσης;
Α: Όχι, δεν πιστεύω κάτι τέτοιο.
[…]
Β: Γενικώς συμφωνείς με τη θέση που κατέχουν τα μαθηματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα; Θα άλλαζες κάτι; (ερ.17)
Α: Εγώ, που δεν είμαι και τρελή fun των μαθηματικών… παρόλα αυτά πιστεύω για να υπάρχουν τόσο πολύ θα παίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο. Αυτό συμβαίνει χρόνια… δεν συμβαίνει από τώρα. Τι να πω; Θα είναι κι αυτό μία εξάσκηση του μυαλού. Κάτι ξέρουν αυτοί που το βάλανε. Δεν νιώθω ικανή να κρίνω αν είναι λάθος ή σωστό που τα κάνουμε τόσο πολύ. Πιστεύω ότι για να το κάνουμε θα υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος.

Ένα αντικείμενο στο οποίο αναφέρεται ο λόγος της Αθηνάς είναι ο μύθος ότι «τα μαθηματικά είναι η γλώσσα της λογικής». Η Αθηνά μοιάζει να επιχειρεί μία σύντομη αποδόμηση του παραπάνω μύθου. Συγκεκριμένα, προβάλλει τη θεματική που αφορά την αντίθετη κατεύθυνση από εκείνη προς την ιδιαίτερη αξία που αποδίδεται συνήθως[419] στο μαθηματικό τρόπο σκέψης. Αναγάγει αυτό που παρουσιάζεται ως «γλώσσα της λογικής» σε απλή «εφαρμογή τύπων». Κι αυτό γιατί έτσι «λειτουργούν» τα μαθηματικά στο σχολείο. Αυτό για την Αθηνά έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού, ως προς τον άξονα των εννοιών, φαίνεται να εννοιολογεί το σχολείο ως «ουδέτερο ρυθμιστή». Αφού λοιπόν είναι ένας ουδέτερος θεσμός, σε πολλά σημεία του λόγου της, μοιάζει να υπονοεί ότι δεν έχει νόημα να αμφισβητείται ή να του ασκείται κριτική:

- «…για να υπάρχει στο σχολείο και να τα διδασκόμαστε όλοι πάει να πει ότι: πρώτον είναι κάτι που χρειάζεται …»
- «Πιστεύω ότι για να το κάνουμε θα υπάρχει κάποιος σοβαρός λόγος»
- «Δεν νιώθω ικανή να κρίνω αν είναι λάθος ή σωστό»
- «πιστεύω για να υπάρχουν τόσο πολύ θα παίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο»
- «Κάτι ξέρουν αυτοί που το βάλανε»

Ως προς τις εσωτερικές συνθήκες εκφοράς, θα μπορούσαμε να εντάξουμε «αυτούς που τα βάλανε». Με άλλα λόγια τους «ειδικούς» που κανείς άλλος δεν πρέπει – ή τουλάχιστον δεν έχει νόημα- «να μπλέκεται στα χωράφια τους». Έτσι, στον άξονα των θεματικών θα μπορούσαμε να ενσωματώσουμε τη μη δυνατότητα αντιπαράθεσης με τις επιλογές του σχολείου. Πρόκειται για μία θεματική που επιδιώκει να καθοδηγήσει τους/τις μαθητές/ριες να μην κρίνουν το εκπαιδευτικό τους σύστημα και τις επιλογές του, γιατί δεν είναι «δουλειά» τους. Κατ' επέκταση, «ανοίγεται» μία θεματική που καθοδηγεί τους πολίτες να μην ασκούν κριτική και να μη συμμετέχουν στη διαμόρφωση του πολιτικού, κοινωνικού ή οικονομικού συστήματος. Πρόκειται για μία προτροπή εξειδίκευσης και προσήλωσης σε αυτήν.

Ένα ακόμα αντικείμενο, στο οποίο αναφέρεται ο λόγος, είναι τα μαθηματικά αποκλειστικά ως μάθημα. Στερούμενων οποιουδήποτε άλλου χαρακτηριστικού. Πρόκειται για ένα στοιχείο που θα μπορούσε να αποτελέσει μία ακόμη ένδειξη για την πίστη της στη σχολική πραγματικότητα ως μοναδική αφήγηση. Όσο κι αν φαίνεται οξύμωρο θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι ακριβώς αυτή η «απόλυτη» πίστη της Αθηνάς, ότι δεν έχει νόημα μια προσπάθεια αποδόμησης εκπαιδευτικών θεσμών και επιλογών, την οδηγεί στην αποδόμηση του προαναφερθέντος μύθου και της «θέσης» του μαθηματικού τρόπου σκέψης. Κι αυτό γιατί τα μαθηματικά «απογυμνωμένα» από οποιοδήποτε, άλλο χαρακτηριστικό τους είναι μόνο ένα μάθημα προς εξέταση. Κατά συνέπεια, σε τελική ανάλυση είναι «κάτι δύσκολες ασκήσεις που απαιτούν συνδυασμό τύπων που πρέπει κανείς να απομνημονεύσει». Τα μαθηματικά, λοιπόν, νοηματοδοτούνται ως εξεταζόμενο μάθημα σε ένα σύστημα αξιολόγησης και τίποτα παραπάνω[420].

[419] όπως αποδόθηκε και από τους υπόλοιπους επτά συμμετέχοντες

[420] Ενδεικτική είναι η απάντηση της Αθηνάς στην ερώτηση 1, κατά την οποία ρωτάται για το «πώς της φαίνονται τα μαθηματικά;» και μοιάζει να απαντάει σε ένα ερώτημα του τύπου: «Πως πιστεύεις ότι

Κατά συνέπεια, θα μπορούσε κανείς να συγκροτήσει ως ασυνέχεια τη φαινομενική απουσία κάποιου κριτηρίου σε σχέση με το «ποιων θεσμών και ποιων λόγων η αμφισβήτηση και η αποδόμηση έχει νόημα να επιχειρείται και ποιων όχι». Κι αυτό προκύπτει τόσο από την ευκολία που η Αθηνά αποπειράται την αποδόμηση του κυρίαρχου λόγου της «ισχύος» της μαθηματικής λογικής, όσο και από την ευκολία που εντάσσει τις θεσμικές επιλογές του εκπαιδευτικού συστήματος εκτός της σφαίρας της κριτικής. Μια ενδεχομενική ερμηνεία της παραπάνω ασυνέχειας θα μπορούσε να βασιστεί στις τρεις ακόλουθες παρατηρήσεις.

- Πρώτη παρατήρηση

  Στο σημείο αυτό θα εστιάσουμε στο εξής σημείο του λόγου της Αθηνάς: «Εγώ, που δεν είμαι και τρελή fun των μαθηματικών… παρόλα αυτά πιστεύω για να υπάρχουν τόσο πολύ θα παίζουν κάποιο σημαντικό ρόλο. Αυτό συμβαίνει χρόνια… δεν συμβαίνει από τώρα. Τι να πω; Θα είναι κι αυτό μία εξάσκηση του μυαλού. Κάτι ξέρουν αυτοί που το βάλανε.» Τον τρόπο που στερεοτυπεί η Αθηνά θα μπορούσαμε να τον εντάξουμε στη «συστημική αιτιολόγηση»[421]. Κι αυτό γιατί αυτή η προσέγγιση έχει να κάνει με την ψυχολογική διαδικασία μέσω της οποίας νομιμοποιούνται ήδη υπάρχοντα κοινωνικοπολιτικά καθεστώτα. Ακόμα κι αν τα καθεστώτα αυτά είναι εις βάρος των προσωπικών συμφερόντων του ατόμου που στερεοτυπεί. (Jost & Banaji, 1994).

- Δεύτερη παρατήρηση

  Η Αθηνά σε όλες σχεδόν τις απαντήσεις της ήταν ιδιαίτερα «ενεργητική»· με την έννοια ότι έκανε μονολόγους, προσπαθώντας να εξαντλήσει τις περιπτώσεις τεκμηρίωσης των απόψεών της με ιδιαίτερο ζήλο. Αυτό δεν συνέβη στην απάντηση της ερώτησης (16) που αφορούσε την κριτική του συστήματος των κατευθύνσεων. Όπως, υποστηρίξαμε και νωρίτερα φαίνεται να θεωρούσε ότι είναι ανάξιο λόγου να ασκήσει κριτική σε κάτι τέτοιο. Αξιοσημείωτο συμβάν, κατά την κρίση μας, είναι ότι μια τέτοια στάση παρατηρήθηκε σχεδόν σε όλους τους μαθητές. Παραδειγματικά αναφέρουμε τον τρόπο που αποκρίθηκες ο Περικλής στα ανάλογα ερωτήματα:

  Β: Πως σου φαίνεται το σύστημα των κατευθύνσεων; Δίκαιο; Θα άλλαζες κάτι;
  Περ: Προφανώς! Προφανώς είναι δίκαιο… ίσα-ίσα που θεωρώ ότι θα μπορούσε να μπαίνει και νωρίτερα. Από την Α' Λυκείου.
  Β: Υπάρχει κάτι που νιώθεις ότι σου στερεί η επιλογή κατεύθυνσης; Κάποιο μάθημα ή μορφή γνώσης;
  Περ: Όχι! Οι γενικές γνώσεις τελειώνουν στο Γυμνάσιο.

βοηθάει στην επιτυχία στις πανελλήνιες εξετάσεις η επιλογή της θεωρητικής κατεύθυνσης έναντι της θετικής;»

[421] Βλ. 2.1.4.7

Εν πλήρει αντιθέσει, οι πρώην μαθητές αντιμετώπισαν το διαχωρισμό των κατευθύνσεων ως θεσμό που ενδέχεται κριτικής, ανεξαρτήτως αν αυτή είναι θετική η αρνητική. Ως παράδειγμα θα παραθέσουμε τις αντίστοιχες απαντήσεις της Ερμιόνης:

Β: Έχεις σκεφτεί αν σου αρέσει αυτό το σύστημα, αυτός ο διαχωρισμός στις κατευθύνσεις; Το θεωρείς δίκαιο; Ωραίο; Θα άλλαζες κάτι αν μπορούσες;
Ε: Ίσως είναι καλύτερο από άλλα συστήματα με πολλά μαθήματα, λόγω μικρότερου φόρτου ύλης… αλλά νομίζω ότι ταυτόχρονα το αρνητικό είναι ότι περιορίζει πολύ το γνωστικό πεδίο των μαθητών. Θεωρώ ότι το αρνητικό είναι ότι περιορίζει το εύρος.
Β: Υπάρχει κάτι που νιώθεις ότι σου στερεί η επιλογή κατεύθυνσης; Κάποιο μάθημα/ μορφή γνώσης;
Ε: Ναι. Ήθελα να ξέρω περισσότερα μαθηματικά και φυσική, το οποίο είναι ένα πρόβλημα που το συναντάω και σαν εκπαιδευτικός, αλλά και σαν άνθρωπος. Ακόμα και σε πολύ απλά πράγματα: πώς πετάει το αεροπλάνο για παράδειγμα… που για έναν άνθρωπο που ξέρει φυσική είναι γελοίο.

Αντίστοιχη, «σύγκρουση» στάσεων μεταξύ μαθητών και πρώην μαθητών παρατηρείται και σε σχέση με το πώς οι συνεντευξιαζόμενοι αντιμετώπισαν τα μαθηματικά. Οι μεν πρώτοι τα ανήγαγαν σε σχολικό τομέα, σε μάθημα, ενώ οι δεύτεροι σε έναν τομέα που αφορά άμεσα της ζωή. Ενδεικτικά, μπορεί ο αναγνώστης να ανατρέξει στον πίνακα 3 προκειμένου να παρατηρήσει τις σχεδόν «ενστικτώδεις» αντιδράσεις των συμμετεχόντων όταν του ζητήθηκε η γνώμη τους για τα μαθηματικά εν γένει. Για τους μαθητές τα μαθηματικά είναι: «Παλούκι!», «Μάθημα… από τα αγαπημένα μου μαθήματα», «Κάτι χαοτικό […] Δεν τρελαίνομαι, τα θεωρώ δύσκολα… δεν θα' θελα να ασχοληθώ μαζί τους» και «Ένα δύσκολο κομμάτι». Οι πρώην μαθητές αντέδρασαν ως εξής: «Τρόπος σκέψης. Είναι παντού στη ζωή […] Μου αρέσουν», «Η αρχή των πάντων, όλα κρύβουν πίσω τους μαθηματικά!», «Το κέντρο του κόσμου, τα λατρεύω... Δεν υπάρχει ζωή χωρίς τα μαθηματικά!» και «Σαν μαθήτρια τα σιχαινόμουν, τα μισούσα… όμως όταν μπήκαν τα χρήματα στη μέση, τους έδωσα άλλη αξία [μισογελώντας]. Είναι παντού μέσα στη ζωή σου.».

- Τρίτη παρατήρηση

Η τρίτη παρατήρηση αφορά τη διαπίστωση της Marks (2011)[422] που σχετίζεται με τις πρακτικές του διαχωρισμού των μαθητών/ριών βάσει ικανότητας. Πρόκειται για πρακτικές διαχωρισμού που συγκροτούν με τέτοιο τρόπο την «κανονικότητα», με αποτέλεσμα τα υποκείμενα να μην τις αντιλαμβάνονται ως τέτοιες.

Κοινός τόπος της κριτικής που άσκησαν τόσο οι μαθητές όσο και η πρώην μαθητές, ήταν ότι σημείο αναφοράς και των μεν και των δε, ήταν οι πανελλήνιες εξετάσεις και η αξιολόγηση από το σχολείο. Ο Δασκαλάκης (2014) διαπιστώνει ότι ο τρόπος λειτουργίας του σχολικού

[422] Βλ. 4.2

θεσμού, ως βασικού μηχανισμού που αποφασίζει για τις αξίες των ατόμων, συνδέεται άμεσα με τις εξετάσεις και την αξιολόγηση. Μια τέτοια σύνδεση οδηγεί σε απόψεις και κρίσεις, που θεμελιώνονται σε διαμόρφωση κατηγοριών και χρήση απλουστεύσεων.

Η υπεραπλούστευση και η κατηγοριοποίηση αποτελούν γνωστικές λειτουργίες, στις οποίες αντίκειται ο μεταδομισμός [423]. Τα στερεότυπα, κατά τον Lippmann (1992), έρχονται ακριβώς για να εξυπηρετήσουν τις δύο παραπάνω λειτουργίες. Συγκεκριμένα, το άτομο στερεοτυπεί προκειμένου να αιτιολογήσει τη συμπεριφορά του ή τη θέση του σε σχέση με τα άλλα άτομα. Κατ' αντίστοιχο τρόπο θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε πως λειτουργεί και η Μαργαρίτα. Κι αυτό γιατί στερεοτυπεί με σκοπό να δικαιολογήσει τις χαμηλές τις επιδόσεις, την περίοδο που πήγαινε σχολείο, σε σχέση με τα άλλα άτομα. Σε αυτήν την κατάσταση αντιπαραβάλλει τις υψηλές της επιδόσεις στη σχολή που πέρασε. Σε τουλάχιστον δύο σημεία της συνέντευξης αναφέρει ότι αρίστευσε στη σχολή της, χωρίς να έχει ερωτηθεί γι' αυτό. Πράγμα που μάλλον σημαίνει ότι θεωρεί τον τρόπο που βαθμολογήθηκε από το «σύστημα» ως ικανοποιητικό κριτήριο αξιολόγησης της ικανότητας των ατόμων. Έτσι, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στερεοτυπεί αντιφάσκοντας. Κι αυτό γιατί στερεοτυπεί εμπιστευόμενη τον συστημικό τρόπο αξιολόγησης. Έναν τρόπο αξιολόγησης που αρχικά προσπαθούσε ακόμη και να αποδομήσει. Αυτό συνέβη όταν ο τρόπος αυτός υποβάθμιζε τη θέση της σε σχέση με άλλα άτομα του περιβάλλοντός της. Το στερεότυπο, ότι ο τρόπος αξιολόγησης του συστήματος είναι ικανοποιητικός, αλλά έχει νόημα μόνο στη σχολή που έχει κανείς επιλέξει, εξυπηρετεί τη Μαργαρίτα. Έχει να κάνει με την «αιτιολόγηση του εγώ», καθώς της επιτρέπει να κάνει οικονομία προσπάθειας και της προσφέρει μία πολύ καλή άμυνα για τα συμφέροντά της .

Αντίστροφα με τη Μαργαρίτα, λειτουργεί η Χλόη. Συγκεκριμένα στο μέρος της συνέντευξης που αφορά το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα[424], αρθρώνει ένα λόγο που διαβάλλει τον τρόπο που το σχολείο προάγει τη βαθμοθηρία. Στη συνέχεια όμως δηλώνει: «Συμφωνώ απολύτως με τις πανελλήνιες! Είναι το καλύτερο κριτήριο για το ποιος θα μπει που… τι άλλο θα μπορούσε να γίνει;». Με άλλα λόγια, υπερασπιζόμενη τα συμφέροντά της δικαιώνει μία εκ των κορωνίδων της βαθμοθηρίας: τις πανελλήνιες εξετάσεις· ή αλλιώς: το σύστημα που την «έχρισε» επιτυχημένη.

6.2.4.2 Η «κυριαρχία» των μαθηματικών και του οικογενειακού περιβάλλοντος

Η θέση περί «κυριαρχίας» των μαθηματικών, είτε επί του σχολικού συστήματος είτε επί μιας γενικότερης «κοσμοθεωρίας», εντοπίζεται στο λόγο σχεδόν κάθε συμμετέχοντα[425]. Ενδεικτικά παρατίθενται οι παρακάτω θέσεις:

- Χλόη: «Χωρίς τα μαθηματικά δεν πας πουθενά», «τα μαθηματικά είναι το κέντρο του κόσμου»

[423] Βλ. 1 και 2.1.1
[424] Βλ. ερ. 16,17 στο ερωτηματολόγιο στο παράρτημα.
[425] Σε όλους εξαιρουμένης της Αθηνάς βλ. 6.2.4.1.

Ο λόγος (discourse) του «κυρίαρχου» ρόλου των μαθηματικών στο θεσμό του διαχωρισμού σε θετική και θεωρητική κατεύθυνση στο Λύκειο

- Πυγμαλίονας: «[Τα μαθηματικά] είναι η αρχή των πάντων», «όλα κρύβουν πίσω τους μαθηματικά», «[Η κυρίαρχη θέση των μαθηματικών στο εκπαιδευτικό σύστημα] είναι σωστή. Το αξίζουν»
- Ερμιόνη: «Δικαίως έχουν τη θέση αυτή στο εκπαιδευτικό σύστημα», «όποιος ξέρει να λύνει μαθηματικά, ξέρει να λύνει και τις δύσκολες καταστάσεις στη ζωή», «είναι ένας τρόπος σκέψης που χρειάζεται πάντα και παντού στη ζωή».
- Περικλής: «[Τα μαθηματικά] σωστά είναι το κυρίαρχο μάθημα, σωστά… έχει και ιστορικά τη μεγαλύτερη ύλη»
- Μαργαρίτα: «Απλά: [τα μαθηματικά] είναι παντού μέσα στη ζωή», «είναι παντού μέσα στην καθημερινότητα»

Όμως στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί μία ασυνέχεια που εντοπίζεται στο λόγο της Μαργαρίτας. Η ασυνέχεια αυτή αφορά ακριβώς την παραπάνω θέση της που έχει να κάνει με τη «σπουδαιότητα»[426] των μαθηματικών. Συγκεκριμένα, η Μαργαρίτα σε πέντε διαφορετικά χρονικά σημεία της συνέντευξης διατυπώνει τη φράση «τα μαθηματικά είναι παντού στη ζωή», με τέτοιον τρόπο ώστε μερικές φορές δίνει την εντύπωση ότι προβαίνει στη δήλωση αυτή άνευ αφορμής. Παρόλα αυτά όταν ρωτάται σχετικά με την άποψή της για τη «βασική» θέση που κατέχουν τα μαθηματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα δηλώνει με ιδιαίτερα έντονο τρόπο: «Δεν συμφωνώ… γιατί δεν μου αρέσανε! […] Θεωρώ ότι δεν θα έπρεπε να είναι κανένα μάθημα κυρίαρχο». Η Μαργαρίτα, λοιπόν, θέλει να είναι «ισοκατανεμημένα» τα μαθήματα, παρόλο που –σύμφωνα με τα λεγόμενά της- «τα αρχαία δεν είναι παντού στη ζωή, όπως τα μαθηματικά». Έτσι, φαινομενικά καταλήγει στην εξής αντίφαση: μοιάζει να αναγνωρίζει μια κυρίαρχη θέση των μαθηματικών έναντι άλλων μαθημάτων, όπως τα αρχαία ή τα θρησκευτικά, αλλά ταυτόχρονα θα ήθελε να είχαν την ίδια «θέση» στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θα ήθελε να διαδραμάτιζαν τον ίδιο ρόλο. Ένα ακόμη παράδοξο είναι ότι η Μαργαρίτα που κατά κύριο λόγο στερεοτυπεί μέσω της «αιτιολόγησης του εγώ», στο σημείο αυτό δεν το κάνει. Με άλλα λόγια, υπερασπιζόμενη τα συμφέροντά της θα μπορούσε να μην εμμένει στην άποψη ότι «τα μαθηματικά είναι παντού» και να είναι συνεπής ως προς το αίτημα περί ίσης κατανομής των μαθημάτων.

Μια ενδεχομενική συνέχεια που θα μπορούσε να προταθεί προκειμένου να καλυφθεί η προαναφερθείσα αντίφαση είναι η επιρροή από το οικογενειακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, η Μαργαρίτα παρουσίασε τον πατέρα της ως ένα πρόσωπο με έντονη προσωπικότητα. Μία προσωπικότητα που επηρέασε σε πολύ μεγάλο βαθμό τις επιλογές τόσο της μεγαλύτερης όσο και της μικρότερης αδελφής της, αλλά όχι της ίδιας της Μαργαρίτας. Όταν όμως ρωτήθηκε[427] ως προς το τι φράσεις, σχετιζόμενες με τις κατευθύνσεις ή τα μαθηματικά, έχουν «χαραχτεί στη μνήμη» της από τους/τις καθηγητές/ριές της ή τα μέλη της οικογένειάς της εκείνη παρά τις προσπάθειές της θυμήθηκε μόνο μία. Πρόκειται για μία φράση που επαναλάμβανε συνεχώς ο πατέρας της: «Τα μαθηματικά είναι παντού».

[426] όρος που χρησιμοποιήθηκε από την ίδια

[427] Σε διαφορετικό χρονικό σημείο σε σχέση με εκείνο που αφορούσε τη συζήτηση για την επιρροή που της άσκησε το οικογενειακό της περιβάλλον.

Κατά συνέπεια, παραπάνω, το οικογενειακό περιβάλλον συγκρότησε μία πρόταση ενδεχομενικής συνέχειας. Όμως η επιρροή που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να συγκροτηθεί και ως «τόπος ασυνέχειας». Κι αυτό γιατί σχεδόν κάθε συμμετέχοντας/ουσα παρουσίασε τον εαυτό του/της ως «ανεπηρέαστο/η» από το οικογενειακό του/της περιβάλλον, ως προς τις επιλογές και τις αντιλήψεις του/της που σχετίζονται με τα μαθηματικά και τις κατευθύνσεις. Αργότερα όμως, ο λόγος του καθενός/μίας φάνηκε να «μαρτυράει» κάτι διαφορετικό. Πέρα από το παράδειγμα της Μαργαρίτας, που η εμμονή της με την πεποίθηση ότι «τα μαθηματικά είναι παντού» μοιάζει να έχει σχέση με την επιρροή που της ασκούσε ο πατέρας της, κρίνεται σκόπιμο να παραθέσουμε ενδεικτικά και τα παρακάτω:

- Ο Πυγμαλίονας επεξηγεί τη σημασία των μαθηματικών για τη ζωή μέσω της φράσης «όλα κρύβουν πίσω τους μαθηματικά» σε τρία σημεία της συνέντευξης. Όταν ρωτήθηκε αν έχει επηρεαστεί από τους γονείς του, είτε για τη στάση του απέναντι στα μαθηματικά είτε για την επιλογή κατεύθυνσης, αποκρίθηκε: «Όχι καθόλου», δηλώνοντας μάλιστα και ότι είναι από τους «πολύ λίγους στην Ελλάδα» που κατ' εξοχήν «οι γονείς επηρεάζουν το παιδί σε μεγάλο βαθμό σ' αυτά τα ζητήματα». Όταν αργότερα ρωτήθηκε για κάποια φράση που τον έχει «σημαδέψει» που αφορά αυτά τα ζητήματα, απάντησε ως εξής: «Ότι τα μαθηματικά κρύβονται πίσω απ' όλα. Πρώτα το άκουσα απ' τη μάνα μου».

- Η Χρυσάνθη, παρομοίως, δήλωσε ότι δεν την επηρέασαν «σε τίποτα απ' αυτά» οι γονείς της. Μάλιστα, σε αντίθεση με τον Πυγμαλίονα, θεωρεί ότι «κανέναν δεν τον επηρεάζουν οι γονείς, γιατί θα κάνεις αυτό που αρέσει σε εσένα όχι στους γονείς». Έτσι, λοιπόν, αρθρώνοντας ένα λόγο περί σταθερής ταυτότητας και εκφράζοντας έναν έντονο βιολογικό ντετερμινισμό[428], απέρριπτε κάθε περίπτωση οικογενειακής επιρροής. Όμως όταν ρωτήθηκε σχετικά με το τι την συμβούλευαν οι γονείς της ανέφερε: «Από τη θετική έχει περισσότερα επαγγέλματα». Πρόκειται για τη συμβουλή που θα έδινε σε κάποιον φίλο της που θα είχε βρεθεί σε αδιέξοδο σε σχέση με τις κατευθύνσεις, σε ερώτηση που της τέθηκε 7 λεπτά νωρίτερα. Όταν ρωτήθηκε για κάποια φράση που έχει αποτυπωθεί στη μνήμη της απάντησε: «Ο πατέρας μου λέει ότι αυτοί που πηγαίνουν θετική τους κόβει το μυαλό περισσότερο». Πρόκειται για τη φράση στην οποία βάσισε δύο επιχειρήματά της σε σχέση με την ευφυία και το τι θα συμβούλευε κάποιον/α συμμαθητή/ριά της.

Έτσι λοιπόν, αν θεωρήσουμε σαν κείμενο (text)[429] τις αντιλήψεις των μαθητών/ριών σε σχέση με τους λόγους περί του ρόλου των μαθηματικών στο εκπαιδευτικό σύστημα , αλλά και της αναγκαιότητας διαχωρισμού σε κατευθύνσεις, τότε το οικογενειακό περιβάλλον είναι κάτι που δεν θα μπορούσε να μας αφήσει αδιάφορους. Η παρούσα μελέτη κρίθηκε αναγκαίο να αναφερθεί στο οικογενειακό περιβάλλον και μάλιστα όχι με έναν τρόπο απλά συμπληρωματικό, αλλά με έναν ουσιαστικά ενταγμένο τρόπο στη μελέτη του κειμένου

[428] Βλ. 6.2.2
[429] Δηλαδή σαν αντικείμενο μελέτης

(Μπαλτάς, 1999). Κι αυτό γιατί οι πρακτικές της οικογένειας και των απαιτήσεων των γονέων για το σχολείο κρίνεται ότι αποτελούν συστατικό στοιχείο του συγκειμένου (context)[430] (Valero, 2009).

[430] Με τον όρο «συγκείμενο» εννοούμε το κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο που περιβάλλει το κείμενο (που εδώ είναι το παραγόμενο των αντιλήψεων των μαθητών σε σχέση με τα μαθηματικά και τις κατευθύνσεις) (Μακράκης, 2014).

7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

7.1. Συζήτηση

Ενδεχομένως, να μην είχαμε προβεί στις συγκεκριμένες ερμηνείες των ασυνεχειών, όπως αυτές προέκυψαν στο ερευνητικό μέρος[431], αν πρώτα το θεωρητικό πλαίσιο και η επεξεργασία του δεν μας παρείχε τα ακόλουθα «εργαλεία»:

- την εξουσία ιδωμένη ως σχέση,
- το υποκείμενο να έχει γίνει ορατό μέσα από την αποκέντρωσή του και οι ταυτότητες να έχουν αναδειχθεί ως δυναμικές έννοιες υπό συνεχή διαμόρφωση,
- την αλήθεια νοηματοδοτημένη ως αλήθεια μόνο μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια,
- την εκπαίδευση να έχει θεαθεί ως τόπος προσφοράς ευκαιριών που είναι συγχρόνως συνθήκες άρνησης και αποτυχίας (Clark, 1985),
- τους λόγους που καθιστούν το φύλο ως κριτήριο για τη μαθηματική επιτυχία, να έχουν κριθεί ανεπαρκείς,
- την απόρριψη του μαθηματικού χαρίσματος ως εγγενούς βιολογικού χαρακτηριστικού των ατόμων (Πιτσιλή Χατζή, 2015),
- τη φερόμενη ως μαθηματική «κυριαρχία» αναλυμένη ως μία κοινωνική κατασκευή και όχι ως μία a priori πραγματικότητα και
- το διαχωρισμός σε κατευθύνσεις στο λύκειο να έχει αντιμετωπιστεί ως διαιρετική πρακτική που αναπαράγει και συντηρεί δίπολα.

Έτσι, έχοντας τα παραπάνω κατά νου, εμπλακήκαμε στον εντοπισμό και την ερμηνεία των ασυνεχειών, όπως προέκυψε από την ανάλυση του λόγου των οκτώ συνεντευξιαζόμενων. Κατ' επέκταση, εμπλακήκαμε σε μία «μάχη» με τα ερευνητικά μας ερωτήματα[432], τα οποία και υπενθυμίζουμε:

- ✓ Πρώτο ερευνητικό ερώτημα (του οποίου η προσέγγιση θα περιγραφεί ακριβώς μετά την παράθεση των ερευνητικών ερωτημάτων):

  Ποιες ασυνέχειες εντοπίζονται στην τάξη του λόγου , της οποίας ο πυρήνας συγκροτείται από τους λόγους περί της θέσης των μαθηματικών στο εκπαιδευτικό σύστημα και περί της αναγκαιότητας διαχωρισμού σε κατευθύνσεις;

- ✓ Δεύτερο ερευνητικό ερώτημα (του οποίου η προσέγγιση θα παρουσιάζεται διαλεκτικά καθ' όλη τη διάρκεια της Συζήτησης[433] και των Συμπερασμάτων[434], με τη σύνοψη της να επιχειρείται στην τελευταία παράγραφο των συμπερασμάτων):

[431] Βλ. 6 αλλά και 5.5
[432] βλ. 5.1
[433] Βλ. 7.1
[434] Βλ. 7.3

> Με άξονες τις παραπάνω ασυνέχειες, πώς παγιώνονται τα καθεστώτα αλήθειας που αφορούν τους δύο προαναφερθέντες λόγους του «πυρήνα», ποιες οι κοινωνικές συνέπειες της αλληλεπίδρασής τους και πώς υποκειμενοποιούνται τα άτομα στο πλαίσιό των λόγων αυτών;

Πρόκειται για ερωτήματα που ενδεχομενικές προσεγγίσεις, που αφορούν την απάντησή τους, αναδεικνύονται από την ανάγνωση του έκτου κεφαλαίου. Αναφερόμαστε σε προσεγγίσεις «φωτισμένες» από ένα μεταδομιστικό/ φουκωικό «φακό». Στο σημείο αυτό[435], θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε και να αναδείξουμε τις προσεγγίσεις αυτές.

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι ασυνέχειες που εντοπίζονται στην τάξη του λόγου, η οποία έχει στον «πυρήνα» της λόγους περί της θέσης των μαθηματικών στο εκπαιδευτικό σύστημα και περί της αναγκαιότητας διαχωρισμού σε κατευθύνσεις, αφορούν:

- τη σχέση της δυνατότητας επιτυχίας των μαθητών/ριών στην κατεύθυνση που θα επιλέξουν με τη δυνατότητα να επιτύχουν στα μαθηματικά[436],
- τη σχέση ευφυΐας/εξυπνάδας με την επιτυχή ανταπόκριση στις κατευθύνσεις και με τα μαθηματικά[437],
- τους λόγους μέσω των οποίων αποδίδονται χαρακτηριστικά στους/στις μαθητές/ριες ανάλογα με την κατεύθυνση που επιλέγουν[438] και
- το λόγο περί «κυριαρχίας» των μαθηματικών και την αντιμετώπιση του συστήματος των κατευθύνσεων ως ουδέτερο[439].

Κατά τη διάρκεια κάθε συνέντευξης, παρατηρήθηκε σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ένας «κοινός τόπος». Ένας κοινός τόπος, ο οποίος κατά την κρίση μας «κάτι έχει να πει» για την ύπαρξη καθεαυτή των ασυνεχειών που εντοπίστηκαν. Θα επιχειρήσουμε να τον περιγράψουμε ως εξής: Ενώ όλοι/ες οι συμμετέχοντες/ουσες εκκινούσαν από θέσεις που σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ασπάζονταν ένα βιολογικό ντετερμινισμό, κατά την πάροδο της συνέντευξης έμοιαζαν σιγά-σιγά να τείνουν προς την αποδόμησή τους. Με άλλα λόγια, μόνο και μόνο που «αναγκάστηκαν» να στοχαστούν σε ζητήματα που θεωρούσαν από καιρό δεδομένα, μιας και αισθάνονταν πως δεν υπάρχει λόγος να το κάνουν, παρατηρήθηκε μια –τουλάχιστον- πρόσκαιρη μετατόπιση των απόψεών τους σε ένα περισσότερο ενδεχομενικό και λιγότερο ντετερμινιστικό πλαίσιο. Το αξιοσημείωτο, στο σημείο αυτό, είναι ότι τα ζητήματα που αναφέραμε παραπάνω αφορούσαν σημεία που σχετίζονταν με την καθημερινότητα των συμμετεχόντων, όπως είναι τα μαθηματικά, η διαίρεση σε κατευθύνσεις ή ο χαρακτηρισμός «έξυπνος/η». Παρόλα αυτά, στις περισσότερες περιπτώσεις που επιτελούνταν μία τέτοιου είδους μετατόπιση, η καθημερινή τελετουργία και πρακτική τελικά υπερίσχυε και «σαν μαγνήτης» επαναπροσέλκυε τις πεποιθήσεις των ατόμων στους «καλά εδραιωμένους» ντετερμινιστικούς λόγους με τους οποίους ξεκίνησαν τη συνέντευξη.

---

[435] τόσο στο 7.1 όσο και στο 7.3
[436] Βλ. 6.2.1
[437] Βλ. 6.2.2
[438] Βλ. 6.2.3
[439] Βλ. 6.2.4

Χαρακτηριστικό παράδειγμα μίας τέτοιας διαδρομής της σκέψης είναι εκείνο, όπως εντοπίστηκε στην πορεία του λόγου του Σωκράτη. Επιλέγουμε αυτό και όχι κάποιο άλλο γιατί ο μαθητής προβαίνει ρητά σε μία τέτοιου είδους μετατόπιση. Συγκεκριμένα, σε διάφορες ερωτήσεις που διατυπώθηκαν τα πρώτα επτά λεπτά της συνέντευξης και σχετίζονταν με την επιτυχία στα σχολικά μαθηματικά και στην επιλογή της θετικής έναντι της θεωρητικής κατεύθυνσης ,εκείνος αποφαίνονταν «είναι να το' χεις». Μερικά λεπτά αργότερα και ενώ απέδιδε και σε άλλους παράγοντες, που σιγά- σιγά σκεφτόταν, τη μαθητική επιτυχία, άρχισε να ισχυρίζεται ότι όλα βασίζονται στο «τι σου αρέσει» και στο «πόσο διαβάζεις αυτό που σου αρέσει». Στο μέσο περίπου της συνέντευξης συμπέρανε στο ότι δεν υπάρχει «να το' χεις ή να μη το' χεις», διασπώντας ένα δίπολο στο οποίο βασίστηκε για να εκφράσει σχεδόν όλες του τις πεποιθήσεις σε πολλές απαντήσεις του μέχρι εκείνο το σημείο. Αυτή η μορφή αποδόμησης όμως δεν διήρκεσε αρκετά. Και αυτό γιατί όταν μετά από λίγα λεπτά σε σχετικές ερωτήσεις υποστήριξε ότι «το πιο σημαντικό είναι να το' χεις» και στη θέση αυτή που λίγο νωρίτερα είχε απορρίψει διατύπωσε τις τελικές του απόψεις. Η επαναυιοθέτηση αυτή της αρχικής του γνώμης σηματοδοτεί, κατά την κρίση μας, ότι ακόμη κι αν καταφέρει κανείς να διασπάσει στιγμιαία κάποια δίπολα, δεν σημαίνει ότι θα απεγκλωβιστεί οριστικά και από την επιτελεστικότητα που τον ορίζει, μέσω των καθημερινών πρακτικών και συνηθειών του.

Για να «σπάσει» ο παραπάνω φαύλος κύκλος ένας δρόμος προς κάποια λύση ενδεχομένως να είναι ο αναστοχασμός των ατόμων που εμπλέκονται σε κάθε είδους φαύλο κύκλο. Εστιάζοντας στα υποκείμενα που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται σκόπιμο να επικεντρωθούμε στον αναστοχασμό τόσο από τη σκοπιά των διδασκόντων, όσο και από εκείνη των διδασκομένων. Ο αναστοχασμός των εκπαιδευτικών λοιπόν, έχει να κάνει με τη συνειδητοποίηση πως οι πεποιθήσεις του επηρεάζουν άμεσα τη διδακτική του πρακτική. Κατά συνέπεια, η συμπεριφορά του, οι αντιδράσεις και τα λεγόμενά του κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας στην τάξη θα ήταν ωφέλιμο να είναι στοχευμένες και όχι απότοκος εσωτερικών ανεξερεύνητων πεποιθήσεων. Κάτι τέτοιο έχει αντίκτυπο και στους/τις μαθητές/ριες. Συγκεκριμένα, αν ένας/μια μαθητής/ρια κατασκευάσει μία θετική στάση σε κάτι όπως τα μαθηματικά, τότε αποκτάει κίνητρο και καθίσταται θετικά προσκείμενος προς αυτά. Αντιστρόφως, σε περίπτωση που αναπτύξει αρνητική στάση, η απομάκρυνση από το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο είναι κάτι παραπάνω από ορατή (Στρεμπέλιας , 2016).

Όσον αφορά τη θέση των μαθηματικών στο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και κατ' επέκταση τη θέση τους στην κοινωνία, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες αποφαίνονται το εξής: είναι «κυρίαρχα»[440]. Επίσης, όλοι ανεξαιρέτως τα θεωρούν καθοριστικό μάθημα για την επιλογή κατεύθυνσης στην Α' Λυκείου. Από την επεξεργασία των λόγων των συμμετεχόντων/ουσών προκύπτει ακόμη, ότι τα μαθηματικά κατέχουν πρωταγωνιστικό ρόλο τόσο στη δημιουργία και την αναπαραγωγή διπόλων, όσο και στην υποκειμενοποίησή τους καθεαυτή. Εκτός, από την «ηγεμονική» θέση των μαθηματικών, σε κανέναν εκ των οκτώ λόγων που αναλύσαμε, δεν αμφισβητείται ένα πρότυπο που σχετίζεται με τη διδασκαλία των μαθηματικών.

[440] 4 από τους 8 χρησιμοποίησαν μάλιστα και τη συγκεκριμένη λέξη.

Πρόκειται για το πρότυπο «παρουσίαση της θεωρίας από τον/την καθηγητή/καθηγήτρια, παραδείγματα-εφαρμογές, επίλυση ασκήσεων από τους/τις μαθητές/μαθήτριες». Μία τέτοια «μη αμφισβήτηση» φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με τους λόγους που εκφέρονται για τα μαθηματικά (Πιτσιλή Χατζή, 2015). Μια μετακίνηση που, σύμφωνα με τα προηγούμενα, κρίνουμε αναγκαία για τη μαθηματική εκπαίδευση, είναι από εκείνο το χώρο που αποδίδει στη γνώση την ιδιότητα να υπερβαίνει σε αυτόν της ενσωματωμένης γνώσης (Σακονίδης, 2007, σ. 15):

> «Είναι […] αναγκαία η στροφή προς μια ανθρωπολογική προσέγγιση των σχολικών Μαθηματικών, που θα εμπλέκει τους μαθητές στη διερεύνηση της διεισδυτικότητας της μαθηματικής τεχνολογίας στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε, κατανοούμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο γύρω μας. Μια τέτοια προοπτική εστιάζει όχι μόνο στις γνώσεις και στις πεποιθήσεις του ατόμου, αλλά και στην ίδια του την ταυτότητα. Από τη στιγμή της γέννησής του ο άνθρωπος συνιστά ένα βιολογικό και κοινωνικό ον, που βρίσκεται σε έναν κόσμο ήδη ερμηνευμένο. Κατά τη διάρκεια της ζωής του αναγνωρίζει τον εαυτό του, άλλοτε ως «εγώ» και άλλοτε ως «εμείς», ανάλογα με τις περιστάσεις, ενώ τις περισσότερες φορές βρίσκεται ανάμεσα στις προσωπικές και στις συλλογικές του ταυτότητες. Η εστίαση στις ταυτότητες του μαθητή αποδυναμώνει την έμφαση στην ανάκτηση μιας υποτιθέμενης ανεξάρτητης πραγματικότητας, που αποτελεί κύρια στόχευση του σχολείου, ενθαρρύνοντας μια πιο σκόπιμη συμμετοχή στη διερεύνηση του σύμπαντος. Σε αυτό το πλαίσιο, η δράση του εκπαιδευτικού καθορίζεται λιγότερο από ερωτήσεις του τύπου ''πώς μπορεί η τάδε έννοια να εξηγηθεί καλύτερα;'' και περισσότερο από ερωτήσεις του τύπου ''ποιες εμπειρίες θα μπορούσε να ερμηνεύσει η τάδε έννοια;''»

Μια τέτοια μετάβαση στη μαθηματική εκπαίδευση, κατά την κρίση μας, είναι πρακτικά αδύνατο να επιτευχθεί αν πρώτα δεν συνειδητοποιηθεί η σχέση αιτίας-αποτελέσματος της σημασίας των μαθηματικών υπό το παρακάτω πρίσμα (Pais, 2012):

> «Αυτό που προτείνω είναι μια αντιστροφή της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος στο λόγο για τη σημασία των μαθηματικών. Με μια πρώτη ματιά, φαίνεται ότι η σχέση μεταξύ αιτίας και αποτελέσματος είναι ως ακολούθως: οι άνθρωποι χρειάζονται τα μαθηματικά στην καθημερινή τους ζωή και άρα πρέπει να τα μάθουν στο σχολείο (προτιμότερα μέσα από την πραγμάτευση «πραγματικών» παραδειγμάτων). Από αυτή την οπτική, το να μαθαίνουμε τα σχολικά μαθηματικά είναι ένα αποτέλεσμα της αναγκαιότητας που υπάρχει να τα χρησιμοποιούν οι άνθρωποι. Αλλά να τι προκύπτει αν κάποιος/κάποια αντιστρέψει το επιχείρημα: από τη στιγμή που οι άνθρωποι χρειάζεται να μαθαίνουν μαθηματικά στο σχολείο, πρέπει να κατασκευαστεί ένας λόγος που πιστοποιεί τη σημασία τους, χαρακτηρίζοντας καθημερινές πρακτικές ως μαθηματικές πρακτικές. Ως εκ τούτου, η σημασία των μαθηματικών στην καθημερινή ζωή είναι το αποτέλεσμα μιας επιτελεστικής πράξης που a posteriori εκτελεί τη σημασία λόγω των σχολικών μαθηματικών.»

Αν τώρα, υπό το παραπάνω πρίσμα, επιχειρούσαμε να αντιστρέψουμε τη σχέση αιτίας-αποτελέσματος στο λόγο περί αναγκαιότητας διαχωρισμού σε κατευθύνσεις στο Λύκειο,

ενδεχομένως να προέκυπτε κάτι τέτοιο: Από τη στιγμή που οι μαθητές/ριες πρέπει να διαχωρίζονται σε κατευθύνσεις στο Λύκειο , πρέπει να κατασκευαστεί ένας λόγος που να πιστοποιεί τη σημασία τους, χαρακτηρίζοντας καθημερινές πρακτικές ως διαιρετικές πρακτικές.

Από την ταξινόμηση μέσα από κοινωνικούς και, κατά συνέπεια και, εκπαιδευτικούς θεσμούς, προκύπτουν αποτελέσματα εξουσίας και πολλές φορές αναπαράγονται δίπολα. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η αντιστοίχιση του δίπολου «έξυπνος/η / μη έξυπνος/η» στη διαίρεση των κατευθύνσεων σε θετική/θεωρητική. Αν, στο σημείο αυτό, λάβουμε υπόψη μας και μια άλλη αντιστοίχιση που αφορά τη μαθηματική εκπαίδευση, προκύπτει ένα συμπέρασμα, το οποίο οι συνεντευξιαζόμενοι δυσκολεύτηκαν να αποδομήσουν – ακόμα κι αν είχαν την πρόθεση σε ένα βαθμό. Η αντιστοίχιση που αφορά τη μαθηματική εκπαίδευση είναι μεταξύ του φυλετικού διαχωρισμού «αγόρι/ κορίτσι» και του προαναφερθέντος δίπολου «μαθητής/ρια με καλές επιδόσεις στα μαθηματικά / μαθητής/ρια που δεν έχει καλές επιδόσεις στα μαθηματικά». Δεδομένου του τρόπου που οι θέσεις όλων των συνεντευξιαζόμενων συνηγορούσαν στο ότι η επίδοση στα μαθηματικά κατά κύριο λόγο αποτελεί -και πρέπει να αποτελεί- κριτήριο για την επιλογή κατεύθυνσης, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι οι καλές επιδόσεις στα μαθηματικά οδηγούν στη θετική και αυτές που δεν είναι καλές στη θεωρητική κατεύθυνση. Επομένως, θα μπορούσε εύλογα να προκύψει ότι υπάρχει κατά κύριο λόγο μία κοριτσίστικη κατεύθυνση, η θεωρητική, που συνήθως δεν την επιλέγουν οι έξυπνοι, γιατί επιλέγουν μία πιο αγορίστικη, τη θετική. Γι' αυτό ένα τέτοιο στερεότυπο δυσκόλεψε τους συνεντευξιαζόμενους να το αποδομήσουν. Ακριβώς γιατί βασιζόταν στις παραδοχές τους, όποια μορφή κι αν είχαν αυτές. Πρόκειται για παραδοχές που θεμελιώνονται με τη σειρά τους σε καλά εδραιωμένους λόγους.

Κλείνοντας, θα προσπαθήσουμε να προσδιορίσουμε τόσο την κυριαρχία των μαθηματικών όσο και την αναγκαιότητα διαχωρισμού σε κατευθύνσεις μέσα από ένα αμιγώς λογοαναλυτικό πρίσμα[441]. Κατ' αρχάς θα μπορούσαμε να τις χαρακτηρίσουμε ως ηγεμονικές πρακτικές λόγου[442] αφού πρόκειται για ρηματικές κατασκευές που προβάλλουν ως φυσικές διαστάσεις της πραγματικότητας. Κάτι που φανερώνεται και από τα δίπολα που αναπαράγουν, τα οποία υιοθετούνται από άτομα που για να τα υποστηρίξουν ανατρέχουν κατά κύριο λόγο σε «βιολογικού τύπου» επιχειρήματα.

Αν, στο σημείο αυτό, θεωρούσαμε ως τάξη του λόγου[443] την αναγκαιότητα του διαχωρισμού σε κατευθύνσεις, τότε πιθανολογούμε πως στο πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης θα εντοπίζαμε πολύ λίγους λόγους να διαπαλεύουν και να συγκρούονται. Κάτι που κατά κάποιο τρόπο μαρτυρούν τόσο οι λιγοστές έρευνες και αναλύσεις επί του θέματος στην ελληνική βιβλιογραφία, όπως επίσης και η επεξεργασία των συνεντεύξεων των οκτώ συμμετεχόντων/ουσών της παρούσας εργασίας. Κι αυτό γιατί σχεδόν όλοι αντιμετώπισαν σχεδόν «παράλογα» ερωτήματα που αφορούσαν τις πεποιθήσεις τους για το διαχωρισμό των μαθητών/ριών σε κατευθύνσεις στο Λύκειο. Έτσι, έχουμε μία ακόμη ένδειξη γιατί το σύστημα των κατευθύνσεων έχει αξιώσεις αλήθειας στο πλαίσιο της ελληνικής

[441] Βλ. 2.1.2 και 2.1.3.
[442] Βλ. 2.1.2.6
[443] Βλ. επίσης 2.1.2.6

εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας. Αν, τώρα, θεωρούσαμε τη Διδακτική των μαθηματικών ως τάξη του λόγου, τότε ενδεχομένως η διαπάλη μεταξύ πολλών και ετερογενών λόγων στο πλαίσιό της να ήταν κάτι παραπάνω από ορατή. Όμως, πρωταγωνιστικό ρόλο στη διεκδίκηση της ηγεμονίας μεταξύ των λόγων θα είχε κατά πάσα πιθανότητα ο λόγος περί κυριαρχίας των μαθηματικών.

7.2. Περιορισμοί

Κάθε ερευνητής που επιχειρεί να εφαρμόσει την ανάλυση λόγου έχει να εντοπίσει ένα θεμελιώδη περιορισμό, ο οποίος παρόλο που έχει σημειωθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο[444], κρίνεται σκόπιμο να υπογραμμιστεί. Πρόκειται για την τοποθέτηση του ερευνητή μέσα στα πλαίσια του ίδιου λόγου που καλείται να αναλύσει. Με άλλα λόγια, κρίνουμε ότι πρέπει να κάνει σαφές σε κάθε τόνο ότι είναι εντός λόγου. Ότι πρόκειται για δέσμιο των συνθηκών από τις οποίες καλείται να αποστασιοποιηθεί όσο το δυνατόν περισσότερο. Ένας τέτοιος περιορισμός σε καμία περίπτωση δεν μηδενίζει την αξία της ανάλυσής ενός λόγου, απλά αναδεικνύει την ενδεχομενικότητα που τη διέπει. Από αυτή τη σκοπιά λοιπόν, δεν γνωρίζω αν τα κριτήρια επιλογής των συνεντευξιαζόμενων[445] ήταν τα απολύτως κατάλληλα ή αν το πλήθος των συμμετεχόντων[446] θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολύ μικρό ή πολύ μεγάλο.

Στο ίδιο πνεύμα, θα μπορούσε να θεωρηθεί περιορισμός η επιλογή ατόμων προς συνέντευξη, τα οποία γνωρίζω σε ένα βαθμό[447]. Σε μία περίπτωση μάλιστα[448], μία μαθήτριά μου -σε ορισμένα χρονικά σημεία της- συνέντευξης αναζητούσε στο πρόσωπό μου επιβεβαίωση για τα λεγόμενά της , αφού δυσκολευόταν να αποκοπεί από την ιδέα ότι ο καθηγητής της δεν την αξιολογεί για ένα ερώτημα που της θέτει. Παρόλα αυτά, μια τέτοια επιλογή προσώπων δεν έγινε τυχαία, αφού ήθελα να είμαι γνώστης κάποιων περεταίρω εξωτερικών συνθηκών που τους αφορούν. Με άλλα λόγια, δεν ήθελα να αρκεστώ στις εξωτερικές συνθήκες εκφοράς του λόγου τους αποκλειστικά μέσω της δικής τους αφήγησης. Μια τέτοια επιλογή έκανε αισθητή την παρουσία της κατά την ανάλυση των δεδομένων. Μιας και το να γνωρίζουμε κάποιες εκ των εξωτερικών συνθηκών, ανεξάρτητα από το πώς μας τις παρουσίασαν οι συμμετέχοντες/ουσες, κρίθηκε ακόμη και ως «λυτρωτική». Σε τέτοιο βαθμό που, κατά την κρίση μας, θα μπορούσε να στοιχειοθετηθεί εργασία, η οποία να εστιάζει στο «σπίτι» και στις «συνθήκες της καθημερινότητας» του/της συμμετέχοντα/ουσας. Μία εστίαση η οποία να αποτελεί τη βάση για την ερμηνεία ασυνεχειών. Κι αυτό γιατί ο παράγοντας «οικογενειακό περιβάλλον» ήταν κυρίαρχος κατά

[444] Βλ. 2 και ειδικότερα 2.1.2 και 2.1.3
[445] Όπως η προσπάθεια ισομερισμού των συμμετεχόντων/ουσών με βάση τη «συστημική» επιτυχία, το φύλο, την επιλογή κατεύθυνσης, την ηλικία (για περισσότερα βλ. κεφάλαιο 5)
[446] οκτώ
[447] Βλ. 5.4
[448] στην περίπτωση της Χρυσάνθης

την ερμηνεία των ασυνεχειών στην παρούσα εργασία[449] και υπό άλλες συνθήκες η ανάλυσή μας θα μπορούσε να είχε επεκταθεί με βάση αυτόν τον παράγοντα[450].

Αν τώρα επεξεργαζόμασταν από την αρχή το ερωτηματολόγιο[451] που χρησιμοποιήσαμε ως βάση για τη συνέντευξη πιθανολογούμε ότι ερωτήματα, όπως για παράδειγμα τα 7.Α. «Μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και στις 2 κατευθύνσεις;» και 7.Β. «Μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στα μαθηματικά;», θα τα παραθέταμε με μεγαλύτερη «χρονική» απόσταση μεταξύ τους. Κι αυτό γιατί όπως είναι «σε σειρά» διατυπωμένα μοιάζουν να προδιαθέτουν συνεπείς μεταξύ τους απαντήσεις. Παρόλα αυτά, όπως συμπεραίνει κανείς από την ανάγνωση του έκτου κεφαλαίου, η σειρά διατύπωσής τους: κατά πρώτον, δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα και κατά δεύτερον, λήφθηκε υπόψη.

Βασικό περιορισμό, που ωστόσο έχει περιγραφεί και ερμηνευτεί στο θεωρητικό πλαίσιο[452], αποτελεί η επιλογή μας να μη λάβουμε υπόψη την τεχνολογική κατεύθυνση. Αν το είχαμε κάνει τότε θα προέκυπτε μία ριζικά διαφοροποιημένη εργασία κα, κατά την κρίση μας, αποπροσανατολιστική ως προς τα ερευνητικά μας ερωτήματα και τους άξονες ανάλυση και μελέτης που θέσαμε. Κι αυτό γιατί θα επρόκειτο για έναν άλλο διαχωρισμό με εντελώς διαφορετικά γνωρίσματα[453].

Τέλος, κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι κάθε ασυνέχεια που αναλύθηκε με ένα τρόπο, βάσει του θεωρητικού πλαισίου που υιοθετήσαμε, θα μπορούσε να πυροδοτήσει μία σειρά ετερόκλητων συμπερασμάτων ή ακόμα και ετεροειδών φουκωικών αναλύσεων. Κατά συνέπεια, το να προσπαθήσουμε να εξάγουμε ολιστικά συμπεράσματα -του τύπου «αυτά είναι»- αδικεί τόσο τους διαφορετικούς τρόπους ανάγνωσης επί των ασυνεχειών όσο και το μεταδομιστικό πνεύμα της ίδιας της εργασίας. Υπό αυτό το πρίσμα μπορεί να ιδωθεί ο «χαρακτήρας» της υποενότητας που ακολουθεί.

7.3. Συμπεράσματα

«Άρα, μήπως θα έπρεπε να καταργηθούν οι κατευθύνσεις στο Λύκειο, ώστε να πάψει ο διαχωρισμός τους να αναπαράγει δίπολα, κοινωνικές ανισότητες και περιθωριοποιήσεις;» και «άρα, μήπως να μειωθούν οι ώρες των μαθηματικών στο σχολικό σύστημα, προκειμένου να σταματήσει να υφίσταται η κυριαρχία των μαθηματικών, ώστε να πάψουν να θεωρούνται ο τρόπος μέτρησης της ευφυΐας και ο κριτής της δυνατότητας στην επιτυχία;»

Κατά την κρίση μας, τέτοιου είδους ερωτήματα/συμπεράσματα αφορούν μία επιφανειακή προσέγγιση των ζητημάτων, αποκομμένη από την αλληλεπίδραση των δύο λόγων που

[449] Βλ. 6.2.4
[450] Υπό συνθήκες που θα η περεταίρω ανάλυση του οικογενειακού περιβάλλοντος θα εξυπηρετούσε τον καθεαυτό σκοπό της διπλωματικής εργασίας.
[451] Βλ. Παράρτημα
[452] Βλ. κεφάλαιο 4
[453] πχ μικρότερη ιστορικότητα, μεγαλύτερη εστίαση στον επαγγελματικό προσανατολισμό, δεν έχει προλάβει να επηρεάσει ως διαχωρισμός την κοινωνία αλλά μόνο την εκπαίδευση

σχετίζονται με τις κατευθύνσεις και τα μαθηματικά, πλήρως αποπροσανατολιστική σε σχέση με το στόχο της παρούσας διπλωματικής και ακριβώς αντίθετη σε σχέση με την πορεία που θα προτείναμε να ακολουθήσει η Διδακτική των Μαθηματικών ως πεδίο. Όμως, ένας κατάλληλος τρόπος για να περιγραφεί η σχέση των προαναφερθέντων προτάσεων/ερωτημάτων με την επίλυση των πραγματικών προβλημάτων που αφορούν τόσο την εκπαίδευση όσο και τη μαθηματική εκπαίδευση ειδικότερα, είναι το παρακάτω ανέκδοτο:

> « […] ένας άνδρας ψάχνει εντατικά στο καθιστικό του σπιτιού του μια χαμένη βελόνα. Η γυναίκα του τον παρατηρεί ξαφνιασμένη για αρκετή ώρα και κάποια στιγμή τον ρωτάει «μα αφού είπες νωρίτερα ότι η βελόνα σου έπεσε από τα χέρια ενώ ήσουν κουζίνα γιατί ψάχνεις να την βρεις στο καθιστικό;» «Μα εδώ έχει φως, στην κουζίνα είναι σκοτεινά» ήταν η απάντηση του άνδρα.» (Χασάπης , 2013, σ. 91)

Με άλλα λόγια, το ζήτημα δεν είναι να πάψουν να υπάρχουν οι κατευθύνσεις ή οι «παραπανίσιες» ώρες διδασκαλίας των μαθηματικών «σαν κεραυνός εν αιθρία», ενώ όλο το υπόλοιπο εκπαιδευτικό σύστημα να παραμείνει απαράλλαχτο. Τότε πιθανώς να έχουμε ακόμη χειρότερα αποτελέσματα. Κι αυτό γιατί ο «τρόπος ύπαρξης» των μαθηματικών και ο «τρόπος ύπαρξης» του θεσμού των κατευθύνσεων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, πέρα από την αλληλεξάρτησή τους, εξαρτώνται και από άλλους παράγοντες όπως τα συστήματα εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση[454] και ο τρόπος αξιολόγησης καθ' όλη τη σχολική διάρκεια.

Ακόμη κρίνεται σκόπιμο να αναφέρουμε ότι δεν υιοθετούμε σε καμία περίπτωση τη θέση να μη υλοποιείται κανένας διαχωρισμός στην εκπαιδευτική διαδικασία ή οπουδήποτε αλλού. Εξάλλου και στην μέθοδο ανάλυσης δεδομένων της παρούσας εργασίας εφαρμόσαμε διαχωρισμό[455] σε άξονες. Όμως, σε κάθε ευκαιρία επισημαίναμε τη διαλεκτικότητα που διέπει το διαχωρισμό αυτό, την ευελιξία των αξόνων και τη δυνατότητά τους να αλλάζουν, να τροποποιούνται και να συνδυάζονται ανάλογα με τις θεωρητικές επιλογές του κάθε αναλυτή. Στο ίδιο πνεύμα –τηρουμένων των αναλογιών- κρίνουμε πως θα είχε νόημα να εφαρμόζονται και οι διαχωρισμοί στην εκπαίδευση. Δηλαδή, ως ενδεχομενικοί, ανοιχτοί στην αλλαγή, επιτελώντας καθημερινά ένα ρόλο που να γίνεται σαφής στους/τις μαθητές/ριες συμβάλλοντας και οι ίδιοι στη διαμόρφωση του. Αν αντί αυτού –όπως συμβαίνει σήμερα- τίθενται εκτός της σφαίρας των συζητήσεων, λαμβάνοντας χαρακτηριστικά ουδέτερης πραγματικότητας, τότε με την πάροδο του χρόνου κατασκευάζεται η θέση τους ως αντικειμενικού κριτή της ικανότητας και της αξίας των μαθητών/ριών.

Στο θεωρητικό πλαίσιο, περιγράψαμε πώς οι αλήθειες μέσω ενός μεταδομιστικού πρίσματος μπορούν να μετουσιωθούν σε αλήθειες στο πλαίσιο[456]. Αν, λοιπόν, η κυριαρχία των μαθηματικών και ο θεσμός των κατευθύνσεων αντιμετωπίζονται ως αλήθειες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τότε αυτό που κρίνουμε ωφέλιμο δεν είναι μια άμεση κατάργηση των δύο αληθειών, αλλά μία αναπλαισίωση. Κι αυτό γιατί πρόκειται για ζητήματα που

[454] Βλ. κεφάλαιο 4
[455] Βλ. 2.3 και 5.5.
[456] Βλ. στο 2.1.6 και 3.1 προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος που επιτυγχάνεται κάτι τέτοιο

διαπλέκονται με πολλούς λόγους που έχουν εκπαιδευτικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό αντίκτυπο.

Οι θεσμικές μεταρρυθμίσεις και αλλαγές το μόνο που μπορούν να κάνουν είναι να συμβάλουν μερικώς στην προαναφερθείσα αναπλαισίωση. Κι αυτό γιατί στις ρηματικές πρακτικές είναι που «παίζεται το παιχνίδι». Η καθημερινή επιτέλεση είναι ο πιο ισχυρός διαμορφωτής. Κατά συνέπεια, μέσω των πρακτικών αυτών, της επιτελεστικότητας και της τελετουργίας παγιώνονται τα καθεστώτα αλήθειας που έχουν να κάνουν με το λόγο περί κυριαρχίας των μαθηματικών και το λόγο περί αναγκαιότητας διαχωρισμού σε κατευθύνσεις. Κάπως έτσι, ενδεχομένως να προσεγγίζεται το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που θέσαμε. Και κάπως έτσι ενδεχομένως να μπορέσουμε να επιτύχουμε ρωγμές σε καθετί παγιωμένο. Μέσω των ρηματικών πρακτικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Agamben, G. (1998). Homo sacer: Sovereign power and bare life. California: Standford University Press.

Allen, A. (2013). Χρησιμοποιώντας τον Φουκώ στην εκπαιδευτική έρευνα. Κοίτα τον ουρανό. Στοχασμοι για την επανάσταση της εποχής μας.

Althusser, L. (1994). Ideology and ideological state apparatuses. Στο S. Zizek, Mapping ideology. London: Verso.

Althusser, L. (1999). Θέσεις. (Ξ. Γιαταγάνας, Μεταφρ.) Αθήνα: Θεμέλιο.

Audi, R., & Συλλογικό. (2011). Το Φιλοσοφικό Λεξικό του Cambridge. (R. Audi, Γ. Ξηροπαΐδης, & Σ. Βιρβιδάκης , Επιμ.) Κέδρος.

Badiou, A. (2009). Από το είναι στο συμβάν. Αθήνα: Πατάκη.

Baldino, R., & Cabral, T. (2006). Inclusion and diversity from Hegel-Lacan point of view: Do we desire our desire for change? International Journal of Science and Mathematics Education, 19-43.

Barrett, M. (1991). Ideology, politics, hegemony: from Gramsci to Laclau and Mouffe. Mapping ideology. Cambridge: Polity Press.

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

Barthes, R. (1982). Inaugural lecture, College de France. Στο S. Sontag, A Barthes Reader. Λονδίνο: Jonathan Cape.

Batens, D. (1996). Ανθρώπινη γνώση. Συνηγορία υπέρ μίας χρήσιμης ορθολογικότητας. (Ι. Μπαλτάς, Μεταφρ.) Ηράκλειο: ΠΕΚ.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Ά. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (σσ. 357-392). Αθήνα : Παπαζήση.

Bray, T. (2011). The challenge of shadow education: Private tutoring and its implications for policy makers in the European Union. European Comission.

Brown, R. (1994). Reconstructing social theory after the postmodern critique. Στο After Postmodernism ReconstructingIdeology Critique. London: Sega Publications.

Brown, T. (2008). Lacan, subjectivity and the task of mathematics education research. Educational Studies in Mathematics, 3(68), σσ. 227-245.

Brown, T. (2011). Mathematics education and subjectivity. London: Springer.

Burr, V. (2015). Social constructionism. London: Routhledge.

Butler, J. (2008). Σώματα με σημασία. (Π. Μαρκέτου, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκκρεμές.

Butler, J. (2009). Η ψυχική ζωή της εξουσίας. (Τ. Μπέτζελος, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.

Butler, J., & Spivak, G. (2015). Τραγουδώντας τον Εθνικό Ύμνο. Γλώσσα, πολιτική και το δικαίωμα του ανήκειν. (Μ. Καραβαντά, Μεταφρ.) Αθήνα: Τόπος.

Choat, S. (2010). Marx Through Post-Structuralism: Lyotard, Derrida, Foucault, Deleuze. Bloomsbury Publishing.

Chouliaraki, L., & Faiclough, N. (1999). Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discours Analysis. Edinburgh: University Press.

Christiansen, O., Stentoft, D., & Valero, P. (2007). Power and Mathematics Education. Aalborg: Institut for Uddanelse, Laerning og Filosofi.

Clark, B. (1985). Η αποπεμπτική λειτουργία της ανώτατης εκπαίδευσης. Στο Ά. Φραγκουδάκη, Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (σσ. 281-299). Αθήνα: Παπαζήση.

Deleuze, G. (2005). Φουκώ. (Τ. Μπέτζελος, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.

Dussel, I. (2010). Foucault and education. Στο M. Apple, S. Ball, & L. Gandin, The Routledge International Handbook of the Sociology of Education. London: Routhledge.

Ernest, P. (1991). The Philosophy of Mathematics Education. London: Falmer Pess.

Fairclough, N. (1989). Language and Power. Λονδίνο: Longman.

Fairclough, N. (1992). Discource and Social Change. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. (1995α). Critical Discourse Analysis. London: Longman.

Fairclough, N. (1995β). Media Discourse. London: Edward Arnold.

Festinger, L. (1957). A Theory of Cognitive Dissonance. New York: Row, Peterson & Co.

Foucault, M. (1986). Οι λέξεις και τα πράγματα. Μια αρχαιολογία των επιστημών του ανθρώπου. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Γνώση.

Foucault, M. (1987α). Η αρχαιολογία της γνώσης. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εξάντας.

Foucault, M. (1987β). Εξουσία, γνώση και ηθική. (Ζ. Σαρίκας , Μεταφρ.) Αθήνα: Ύψιλον.

Foucault, M. (1988). Τι είναι Διαφωτισμός;. (Σ. Ροζάνης, Μεταφρ.) Αθήνα: Έρασμος.

Foucault, M. (1991). Η μικροφυσική της εξουσίας. Αθήνα: Ύψιλον.

Foucault, M. (1996). What is crtique? Στο J. Schmidt, What is Enlightenment? Eighteenth-cenury answers and twentieth-century questions (σσ. 392-398). Berkley, Los Angeles & London: University of California Press.

Foucault, M. (2002). Για την υπεράσπιση της κοινωνίας. Αθήνα: Ψυχογιός.

Foucault, M. (2003). Ο Νίτσε, η γενεαλογία, η ιστορία. Στο M. Foucault, Τρία κείμενα για το Νίτσε (Δ. Γκινοσάτης , Μεταφρ., σσ. 39-93). Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, M. (2004). Η Ιστορία της Τρέλας. (Φ. Αμπατζοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ηριδανός.

Foucault, M. (2008). Το μάτι της εξουσίας. Αθήνα: Βάνιας.

Foucault, M. (2011α). Επιτήρηση και Τιμωρία. Η γέννηση της φυλακής. Αθήνα: ΠΛΕΘΡΟΝ.

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

Foucault, M. (2011γ). Τρία κείμενα για το Νίτσε. Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, M. (2012). Ετεροτροπίες και άλλα κείμενα. (Τ. Μπέτζελος , Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, M. (2013). Σκέψεις γύρω από τον Μαρξισμό, τη Φαινομενολογία και τη Εξουσία. Αδημοσίευτη συνέντευξη του Michel Foucault στους Colin Gordon & Paul Patton. Αθήνα: futura.

Gellert, U. (2013). Η κοινωνική τάξη στην τάξη των μαθηματικών: Μια κοινωνιολογική οπτική στα σχολικά βιβλία, στους διαλόγους και στις εξετάσεις. Γλώσσα, Φυλή, Φύλο και Κοινωνική τάξη στη μάθηση και στη διδασκαλία των μαθηματικών (σσ. 37-55). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Gergen , K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. American Psychologist, 40(3), σσ. 266-275.

Giroux, H. (2015). Political Frauds and the Ghost of Totalitarianism. Truthout.

Gutierrez, R. (2013). The sociopolitical turn in Mathematics Education. Journal for Research in Mathematics Education, 44(1), 37-68.

Gutting, G. (2006). Φουκώ. Όλα όσα πρέπει να γνωρίζετε. (Ν. Ταγκούλης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Howarth, D. (2008). Η έννοια του λόγου. Πολύτροπον.

Jones, A. (1997). Teaching poststructuralist feminist theory in education: student resistances. Gender and education(9), σσ. 261-269.

Jost, L., & Banaji, M. (1994). The role of stereotyping in system – justification and the production of false consciousness. British Journal of Social Psychology, 1-27.

Jullien, F. (2012). Εγκώμιο της απραξίας – Η αποτελεσματικότητα στην κινέζικη σκέψη. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Kvale, S. (1992). Postmodern psychology: a condradiction in terms. Στο S. Kvale, Psychology and Postmodernism. London: Sage.

Laclau, E. (1997). Για την έννοια του λόγου. Στο E. Laclau, Για την επανάσταση της εποχής μας. Αθήνα: Νήσος.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2001). Hegemony and socialist strategy. Towards a radical democratic politics. London: Verso.

Lerman, S. (2000). The social turn in mathematics education research. Στο J. Boaler, Multiple perspectives on mathematics teaching and learning (σσ. 19-44). Westport: Ablex Publishing.

Lippmann, W. (1992). Public Opinion. New York: Macmillan.

Llewellyn, A. (2013). Progress – Is it worth it? A discussion of productions of progress in mathematics education. Paper presented at the Mathematics and Contemporary theory. Retrieved from http://www.esri.mmu.ac.uk/mect2/papers_13/llewellyn.pdf.

Lyotard, J.-F. (1988). Η Μεταμοντέρνα Κατάσταση. (Κ. Παπαγιώργης, Μεταφρ.) Αθήνα: Γνώση.

Marks, R. (2011). "Ability" in primary mathematics educationQ patterns and implications. Proccedings of the British Society for Research into learning mathematics (σσ. 91-96). C. Smith.

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

Mendick, H. (2011). Is progress good for mathematics/education. London: British Society for Research into Learning Mathematics.

Nortug, B. (2004). Subjectivity as an unlimited semiosis: Lacan and Peirce. Studies in Philosophy and Education(23), σσ. 87-102.

Paechter, C. (2001). Using poststructuralist ideas in gender theory and research. Στο B. Francis, & C. Skelton, Investigating genderQ Contemporary perspectives in education (σσ. 41-51). Buckingham: Open University Press.

Pais, A. (2012). A Critical Approach to Equity in Mathematics Education. Opening the cage: Critique and politics of mathematics education (σσ. 49-93). Rotterdam: Sense Publishers.

Pais, A., & Valero, P. (2011). The specificity of mathematics learning and the disavowal of the political in research. Educational Studies in Mathematics.

Pajares, M. (1992). Cleaning up a messy construct. Teachers' beliefs and educational research (σσ. 34-47). Review of Educational Reasearch.

Phillips, L., & Jorgensen, M. (2009). Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος. (Γ. Σταυρακάκης, Επιμ., & Α. Κιουπκιολής, Μεταφρ.) Αθήνα: Παπαζήση.

Potter, J., & Wetherell, M. (2009). Λόγος και κοινωνική ψυχολογία. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Rabinow, P. (1984). The Foucault Reader. New York: Pantheon Books.

Radford, L. (2006). Elements of a cultural theory of objectification. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, Special Issue on Semiotics, Culture and Mathematical Thinking, σσ. 10-129.

Ranciere, J. (2008). Ο αδαής δάσκαλος. (Δ. Μπονάνου, Μεταφρ.) Αθήνα: Νήσος.

Rattan, A., Good , C., & Dweck, C. (2012). ''It's ok – Not everyone can be good at math'': Instructors with an entity theory comfort (and demotivate) students. Journal of Experimental Social Psychology, 48, 731-737.

Rorty, R. (1980). Pragmatism, Relativism and Irrationalism. Proccedings and Addresses of the American Philosophy Association, 53.

Rorty, R. (2001). Η φιλοσοφία και ο καθρέφτης της φύσης. (Π. Μπουρλάκις, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.

Ruthven, K. (1987). Ability stereotyping in Mathematics. Educational Studies in Mathematics, 18, 243-253.

Sarup, M. (1983). Marxism/Structuralism/Education. Sussex: Falmer.

Saussure, F. (1979). Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας. Αθήνα: Παπαζήσης.

Simons, H., & Billig, M. (1994). After postmodernism. Reconstructing Ideology Critique. London: Sage Publications.

Smith, P. (2006). Πολιτισμική Θεωρία. Μία εισαγωγή. Αθήνα: Κριτική.

Snow, R., Corno, L., & Jackson III, D. (1996). Individual differences in affective and conative functions. Handbook of Educational Psychology (σσ. 243-310). New York: Simon & Schuster Macmillan.

Stinson, D., & Bullock, E. (2012). Critical Postmodern Methodology in Mathematics Education Research: A Praxis of Uncertainty. Educational Studies in Mathematics(8).

Stuart, C., & Thurlow, D. (2000). Making It Their Own: Preservice Teachers' Experiences,Beliefs, and Classroom Practices. Journal of Teacher Education, 104(3), 113-121.

Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. Oxforfd: Basil Blackwell.

Valero, P. (2004). Socio-political perspectives on mathematics education. Researching the Socio-political Dimensions of Mathematics Education: Issues of Power in Theory and Methodology.

Valero, P. (2009). Mathematics education as a network of social practices. Στο V. Durand-Guerrier, S. Soury-Laverenge, & F. Arzarello (Επιμ.), Proccedings of CERME 6. Lyon.

Valero, P. (2012). A Socio-Political Look at Equity in the School Organization of Mathematics Education. Towards Equity in Mathematics Education (σσ. 373-387). New York: Springer Berlin Heidelberg.

Valero, P., & Pais, A. (2015). Examining political perspectives in mathematics education. Στο C. Bergsten, & B. Sriraman (Επιμ.), The non-contributions of Jablonka: Festschrift in celebration of the 51st birthday. Charlotte: NC: Information Age Publisher.

Veyne, P. (2011). Φουκώ, η σκέψη του, η προσωπικότητά του. (Γ. Καράμπελας, Μεταφρ.) Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Volmink, J. (1994). Mathematics By All. Στο S. Lerman, Cultural Perspectives on the Mathematics Classroom. Dortrecht: Kluwer Academic Publishers.

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

Walshaw, M. (2007). Working with Foucault in education. Rotterdam: Sense Publishers.

Walshaw, M. (2013). Post-structuralism and ethical practical action: Issues of identity and power. Journal for Research in Mathematics Education, 44(1), σσ. 100-118.

Zizek, S. (1994). The spectre of ideology. Στο S. Zizek, Mapping ideology. London and New York: Verso.

Zizek, S. (2000). Why is Kant worth fighting for? The Ethics of the Real: Kant, Lacan . London: Verso.

Zizek, S. (2004). The ongoing "soft revolution". Critical Inquiry, 2(30).

Zizek, S. (2006α). The parallax view. MIT Press.

Zizek, S. (2006β). Lacan: The Silent Partners. London: Verso.

Αθανασίου, Α. (2006). Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική. Αθήνα : νήσος.

Ανδριόπουλος , Θ. (2006). Νίκος Πουλαντζάς - Μισέλ Φουκώ: "μονομάχοι" ή "συνδαιτημόνες". Ουτοπία(72).

Ασκούνη, Ν. (2007). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Βουκελάτου, Σ. (2015). Εμφυλες αναπαραστάσεις στο σχολικό εγχειρίδιο των μαθηματικών της Β' Γυμνασίου. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Διεπιστημονικό-Διατμηματικό ΠΜΣ "Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών".

Γαβριηλίδης, Ά. (2006). Η επικαιρότητα του Μισέλ Φουκώ. Θέσεις - Τριμηνιαία Επιθεώρηση(96).

Γαλανόπουλος, Α. (2014). Ο Michel Paul Foucault και η θεώρηση της εξουσίας. Το Περιοδικό.

Γιαννακοπούλου , Ε. (2013). Τα μαθηματικά ως διαιρέτης της κοινωνίας των ενηλίκων. Γλώσσα, Φυλή, Φύλο και Κοινωνική τάξη στη μάθηση και στη διδασκαλία των μαθηματικών (σσ. 269-280). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Δασκαλάκης, Δ. (2014). Για τις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση. Στο Δ. Δασκαλάκης, Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (σσ. 15-46). Ζεφύρι: Διάδραση.

Δοξιάδης , Κ. (2008). Ανάλυση Λόγου - Κοινωνικό-φιλοσοφική θεμελίωση. Αθήνα: Πλέθρον.

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

Δοξιάδης, Κ. (2015). Ο Foucault και η ανάλυση λόγου. Στο Α. Κιουπκιολής , Υ. Κοσμά, & Γ. Πεχτελίδης, Θεωρία του Λόγου. Δημιουργικές εφαρμογές (σσ. 31- 40). Αθήνα : Gutenberg.

Εθνικός Οργανισμός Εξετάσεων Ανεξάρτητη Αρχή. (2016). Συστήματα Εισαγωγής Στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση Στην Ελλάδα 1964-2016. Μαρούσι: Τμήμα Επιστημονικής Υποστήριξης Ε.Ο.Ε.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). Εισαγωγή στην ανάλυση δεδομένων ποιοτικής κοινωνικής έρευνας. Μυτιλήνη .

Κακολύρης, Γ. (2008). Michel Foucault: Υποκείμενο, γνώση, εξουσία. Στο Φιλοσοφία στην Ευρώπη. Κείμενα νεώτερης και σύγχρονης φιλοσοφίας (σσ. 213-225). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κιουπκιολής, Α., Κοσμά, Υ., & Πεχτελίδης , Γ. (2015). Θεωρία του λόγου. Δημιουργικές εφαρμογές. Αθήνα: GUTENBERG.

Κοσμά, Υ. (2015). Οριενταλιστικές αναπαραστάσεις στον κινηματογράφο: Το παράδειγμα της ταινιά Γαμος αλά ελληνικά. Στο Α. Κιουποκλής, Υ. Κοσμά, & Γ. Πεχτελίδης, Θεωρία του λόγου. Δημιουργικές εφαρμογές. (σσ. 41-81). Αθήνα: Gutenberg.

Κουβελάκης , Σ. (2006). Η διακλάδωση της νεωτερικής πολιτικής. Ουτοπία(72).

Λάσκος, Χ. (2006). Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Θεωρητικές τάσεις και Θεμελίωση. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ.

Μακράκης, Ν. (2014). Κοινωνικοπολιτική διάσταση της μαθηματικής εκπαίδευσης: Η κριτική μαθηματική εκπαίδευση και οι θεωρίες της Αναπαραγωγής υπό το φως μιας προσέγγισης με κορμό το έργο του Althusser. Αθήνα: Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό ΠΜΣ "Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών".

Μιχελάκου, Σ. (2014). Η κοινωνικοπολιτική στροφή στη Διδακτική των Μαθηματικών. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Διεπιστημονικό-Διατμηματικό ΠΜΣ "Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών".

Μπαλής, Ν. (2009). Κοινωνικές ανισότητες- Σχολική Αποτυχία, Η πρόσθετη διδακτική στήριξη στο ελληνικό σχολείο. Πάτρα: Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΠΜΣ Κατεύθυνση «Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές στην Εκπαίδευση».

Μπαλτάς, Α. (1999). Φιλοξενώντας τον Ζακ Ντεριντά. Αθήνα: Εκκρεμές.

Μπέτζελος, Τ., & Σωτήρης, Π. (2004). Σώματα, Λόγοι, Εξουσίες: Ξαναγυρνώντας στην "περίπτωση Φουκώ". Θέσεις - Τριμηνιαία Επιθεώρηση(89).

Μπουλογούρη, Ά. (2016). Μια φουκωική προσέγγιση: Η μετάβαση από τον Κλασικό Φιλελευθερισμό στο Νεοφιλελευθερισμό.

Νικολαΐδης, Θ. (2011). Σκέψεις για την έννοια της ταυτότητας. Νέα Εστία(1842), σσ. 674-680.

Νικολακάκη, Μ. (2012). Το εκπαιδευτικό σύστημα από τη νεωτερικότητα στη μετανεωτερικότητα: Προκλήσεις και διλήμματα. Στο Τ. Popkewitz, & Μ. Νικολακάκη, Κριτικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πολιτική. Τα μεταβαλλόμενα πεδία εξουσίας & γνώσης (σσ. 36-90). Αθήνα: Ι.Σιδέρης.

Ξηροπαΐδης, Γ. (2008). Η διαμάχη των ερμηνειών Gadamer - Habermas. Αθήνα: Πόλις.

Παγουλάτου , Α. (2010). Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική και Συστήματα Εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: περίοδος 1974-2009. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών (Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η.).

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

Πιτσιλή Χατζή, Δ. (2015). Ο λόγος (discourse) της μαθηματικής ικανότητας υπό μια φουκωική προσέγγιση και μια μελέτη για την εξατομίκευσή του από μαθητές/μαθήτριες. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Διεπιστημονικό-Διατμηματικό ΠΜΣ "Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών".

Σακονίδης, Χ. (2007). Διδάσκοντας Μαθηματικά στο Γυμνάσιο. Προτάσεις για την αξιοποίηση του διδακτικού υλικού. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών/ΕΛΚΕ.

Σίμος, Χ. (2006). Το ζήτημα της εξουσίας στον Αλτουσέρ και τον Φουκώ. Θέσεις - Τριμηνιαία επιθεώρηση(94).

Σπύρου , Π., & Μιχελάκου, Β. (2014). Η πρόοδος, το αιεν αριστευειν και η παράδοση. Αθήνα: Τμήμα Μαθηματικών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Στρεμπέλιας , Π. (2016). Αλληλεπιδράσεις διδακτικομαθησιακών πρακτικών και γνωστικών και θυμικών στερεοτυπικών οπτικών για τα μαθηματικά. Αθήνα: Διαπανεπιστημιακό-Διατμηματικό ΠΜΣ "Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών".

Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης. (2009). Οι εξετάσεις στα σχολεία της Ευρώπης. Ανοιχτό σχολείο "Εκπαιδευτική ξαναρύθμιση" ή "Μεταρύθμιση στη Παιδεία".

Φουρτούνης , Γ. (2009, Ιούλιος - Σεπτέμβριος). Η απορία του υποκειμένου: Φουκώ, Αλτουσέρ, Μπάτλερ. Σύγχρονα Θέματα(106), σσ. 51-58.

Φραγκουδάκη, Ά. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης-Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Αθήνα: Παπαζήση.

Χασάπης , Δ. (2013). Κοινωνική ανισότητα και μαθηματική εκπαίδευση: Από την αναγνώριση μιας πραγματικότητας στην κατανόηση των όρων δημιουργίας της. Γλώσσα, Φυλή, Φύλο και Κοινωνική τάξη στη μάθηση και στη διδασκαλία των μαθηματικών (σσ. 81-95). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία.

Χασάπης, Δ. (2005). Κοινωνικές διαστάσεις της μαθηματικής εκπαίδευσης:Όψεις και ζητήματα. Πρακτικά 4ου Διημέρου Διαλόγου για τη Διδασκαλία των Μαθηματικών: Κοινωνικές και Πολιτισμικές διαστάσεις της Μαθηματικής Εκπαίδευσης. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Χασάπης, Δ. (2012). Οι κατευθύνσεις του Λυκείου και οι αρνητικές συνέπειες στη σχέση των παιδιών με τα μαθηματικά . Πρακτικά 29ου Πανελληνίου Συνεδρίου Μαθηματικής Εταιρείας (σσ. 956-967). Καλαμάτα: Ελληνική Μαθηματική εταιρεία.

Χρονάκη, Ά. (2012). Δημιουργώντας ρήγματα σε κυρίαρχους λόγους περί ανάπτυξης: Κυβερνοοργανισμοί και υπάλληλα υποκείμενα στη σχολική τεχνοεπιστήμη. Στο Π. Β. Σ. Αθανασοπούλου-Κυπρίου (Επιμ.), Να κοιτάς με άλλα μάτια να βλέπεις διαφορετικά – έμφυλες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση (σσ. 92-129). Αθήνα: Σχολή Μωραίτη.

Χρονάκη, Ά. (2013α). Εισαγωγή της επιμελήτριας. Στο V. Walkedrine, Αποκλείοντας τα κορίτσια. Κορίτσια και μαθηματικά. (σσ. 13-44). Αθήνα: Gutenberg.

Χρονάκη, Ά. (2013β). Επεξηγηματικές σημειώσεις της επιμελήτριας. Στο V. Walkedrine, Αποκλείοντας τα κορίτσια. Κορίτσια και μαθηματικά. (σσ. 315-328). Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Πως σου φαίνονται τα μαθηματικά; (με άμεσο τρόπο/ χάριν αστεϊσμού)

•Κατευθύνσεις και Μαθηματικά (αμιγώς)

2. Τι κατεύθυνση σκέφτεσαι να διαλέξεις/διάλεξες και γιατί;
   Α. (της θεωρητικής) Φοβόσουν τη θετική; Γιατί;
   Β. (της θετικής) Γιατί κάποιος φοβάται να διαλέξει θετική; Θεωρείς ότι κάποιοι της μίας κατεύθυνσης υπερτερούν/υστερούν σε κάτι έναντι κάποιων της άλλης; Σε τι;

3. Τι είναι για σένα τα μαθηματικά;

4. Α. Είσαι καλός/η στα μαθηματικά;
   Β. Γιατί το λες αυτό; Πότε άρχισες να νιώθεις καλός/η/κακός/η στα μαθηματικά;
   Αν δεν το έχει ήδη αναφέρει:
   Γ. Έχεις νιώσει φόβο για τα μαθηματικά;

5. Α. Τι ρόλο παίζουν/ έπαιξαν τα μαθηματικά για την επιλογή σου ως προς της κατευθύνσεις;
   Β. Τι ρόλο θεωρείς ότι παίζουν για την επιλογή της άλλης κατεύθυνσης;

6. Α. Θεωρείς ότι η επιλογή κατεύθυνσης και η ανταπόκριση σ' αυτήν έχει να κάνει καθόλου με την εξυπνάδα/ευφυΐα (με ότι σημαίνει για σένα έξυπνος/η ή ευφυής)
   Β. Πιστεύεις ότι το πόσο καλός/ή είναι κάποιος/α στα μαθηματικά (με ότι σημαίνει για σένα καλός/η) έχει σχέση με το πόσο έξυπνος/η ή ευφυής είναι (με ότι σημαίνει για σένα έξυπνος/η ή ευφυής);
   Γ. Πως φαίνεται κατά τη γνώμη σου πόσο έξυπνος είναι κάποιος; Μετριέται;

7. Α. Μπορούν να τα καταφέρουν όλοι και στις 2 κατευθύνσεις;
   Β. Μπορούν να τα καταφέρουν όλοι στα μαθηματικά;

8. Θεωρείς ότι υπάρχουν πιο πολλά κορίτσια ή αγόρια σε κάποια κατεύθυνση; Πώς το εξηγείς;

•Φίλοι και «συμβουλές» (σχετικά με τη σχέση μαθηματικών-κατευθύνσεων)

9. Α. Σου λένε τίποτα οι φίλοι σου σχετικά με το ποια κατεύθυνση θα ακολουθήσεις; Το συζητάτε καθόλου;
   Β. Εσύ έχεις κανένα φίλο / φίλη σου που είναι εξίσου καλός/η (με ότι για σένα σημαίνει καλός) στα θεωρητικά και στα θετικά μαθήματα; Τι κατεύθυνση θα τον συμβούλευες/ τον συμβούλεψες να διαλέξει και γιατί;

10. Α. Έχεις κανένα φίλο/φίλη που δεν είναι καθόλου καλός/η στα μαθηματικά και θέλει να πάει θετική κατεύθυνση; Τι θα τον συμβούλευες;
    Β. (Το αντίστροφο:) Έχεις κανένα φίλο/φίλη που είναι πολύ καλός/η στα μαθηματικά και θέλει να πάει θεωρητική κατεύθυνση; Τι θα τον συμβούλευες;

•Ως προς τις εξωτερικές συνθήκες εκφοράς (τα προφίλ μαθητών/ μαθητριών):

11. Α. Τι δουλειά κάνουν οι γονείς σου; (καθώς και αν έχει μεγαλύτερα αδέρφια)
    Β. Οι γονείς/αδέρφια(/κάποιο άλλο συγγενικό πρόσωπο που σε επηρεάζει) είναι καλοί στα μαθηματικά ή τι σχέση έχουν με τα μαθηματικά (και τις κατευθύνσεις) ;

•Γονείς

12. Α. Τι σου λένε οι γονείς σου/ αδέρφια σου (μεγαλύτερα) σχετικά με το ποια κατεύθυνση πρέπει να ακολουθήσεις;
    Σε επηρέασαν;
    Β. Υπάρχει κάτι που λένε οι γονείς σου σε σχέση με τις κατευθύνσεις και σου «έχει μείνει»; Σ' έχει επηρεάσει θετικά ή αρνητικά; Το θεωρείς σημαντικό ή ανοησία; Τι και γιατί;

13. Γενικώς θεωρείς ότι επηρεάζουν οι γονείς/οικογένεια στην επιλογή κατεύθυνσης; Πως το κρίνεις αυτό;

•Καθηγητές

14. Α. Τι σου λένε οι καθηγητές σου σχετικά με το ποια κατεύθυνση πρέπει να ακολουθήσεις; Πως το αιτιολογούν; (Δώσε μου παραδείγματα)
    Β. Τι σου λένε οι καθηγητές σου σχετικά με τις επιδόσεις σου στα μαθηματικά; Πως το αιτιολογούν; (Δώσε μου παραδείγματα)

15. Α. Υπάρχει κάτι που έχεις ακούσει από καθηγητή σου σε σχέση με τις κατευθύνσεις και σου «έχει μείνει»; Σ' έχει επηρεάσει θετικά ή αρνητικά; Το θεωρείς σημαντικό ή ανοησία; Τι και γιατί; Ή κάτι στην τάξη που έγινε σε σχέση με τις κατευθύνσεις και σε έκανε να νιώσεις καλά ή άσχημα;
    Β. Κάποια φράση/ λόγος/πρακτική σε σχέση με τα μαθηματικά κάποιου μαθηματικού σου/ ή γενικώς κάποιου καθηγητή σου που σου έχει «μείνει»;

•Σχολείο/ Εκπαιδευτικό σύστημα

16. Α. Έχεις σκεφτεί αν σου αρέσει αυτό το σύστημα (διαχωρισμός) με τις κατευθύνσεις; Το θεωρείς δίκαιο; Ωραίο; Θα άλλαζες κάτι αν μπορούσες; (Θεωρείς ότι βοηθάει κάπου; Που;)
    Β. Υπάρχει κάτι που νιώθεις ότι σου στερεί η επιλογή κατεύθυνσης; Κάποιο μάθημα/ μορφή γνώσης;

17. Α. Γενικώς συμφωνείς με τη θέση που κατέχουν τα μαθηματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα; Θα άλλαζες κάτι;
    Β. (Ακόμα γενικότερα για να κλείσουμε:) Σου αρέσει το εκπαιδευτικό σύστημα; Το σχολείο όπως είναι σήμερα; Το θεωρείς δίκαιο; Τι θα άλλαζες;

18. Ενδεικτικά βαθμούς στα μαθηματικά στα τρίμηνα και ΜΟ στα τρίμηνα , καθώς και στις προηγούμενες τάξεις./ Βραβεία, συμμετοχή και επιτυχίες/αποτυχίες σε διαγωνισμούς.